

Beder Bocanegra Vilcamango

# LIDERAZGO PEDAGÓGICO

## MITOS & POSIBILIDADES

INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA &  
PEDAGÓGICA  
IBEROAMERICANA

editorial  
**redipe**



**Título original:**

**Liderazgo Pedagógico. Mitos & Posibilidades**

**Equipo de Investigación:**

Mg. Beder Bocanegra Vilcamango, Mg. Juan Diego Dávila Cisneros,

Dr. Lindon Vela Meléndez, Dra. María del Pilar Fernández Celis,

Dr. Rafael Cristóbal García Caballero, Dra. Sandra Ydelsa Wyszowski Elías,

Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías, Dra. Doris Nancy Diaz Vallejos,

Mg. Raquel Yovana Tello Flores.

**ISBN: : 978-1-951198-83-1**

**Primera edición, Septiembre de 2021**

**SELLO Editorial**

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

© de la ilustración de la cubierta

**Comité Editorial**

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano  
Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y  
Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

[editorial@rediberoamericanadepedagogia.com](mailto:editorial@rediberoamericanadepedagogia.com)

[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

50 EJEMPLARES

Impreso en Cali, Colombia

*Printed in Cali, Colombia*

LIDERAZGO PEDAGÓGICO  
Mitos y posibilidades



BEDER BOCANEGRA VILCAMANGO

# **LIDERAZGO PEDAGÓGICO**

**Mitos y posibilidades**

*Liderazgo pedagógico. Mitos y posibilidades*

Primera edición, publicada en Lima, en octubre de 2021

© 2021, Beder Bocanegra Vilcamango

Diagramación: Karim Garrido Velapatiño

Asistente de diagramación de interiores: Marianela Garrido

ISBN:

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º

Prohibida su total o parcial reproducción por cualquier medio de impresión o digital en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma, sin autorización expresa de la casa editorial.

Datos de imprenta

Impreso en octubre de 2021

## AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. En la dinámica de los estudiantes que nos permiten construir nuevos espacios para el análisis de la gestión escolar, la experiencia de ser docente vivifica el liderazgo oculto que habita en toda familia y comunidad con el propósito de alcanzar la solidaridad para la toma de decisiones.

A Riquelme Chuquital Montoya, ganador del Premio Docente del Bicentenario, director de la Institución Educativa N.º 18260, Quelucas, La Jalca, Amazonas, Perú; Mag. Raquel Yovana Tello Flores y Dr. Rafael Cristóbal García Caballer.



## DEDICATORIA

A la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo,  
en el contexto de reivindicar su institucionalidad  
al servicio de la comunidad.



# ÍNDICE

PRÓLOGO	15
PRESENTACIÓN 1	17
PRESENTACIÓN 2	19
INTRODUCCIÓN	21
I. APORTES DEL LIDERAZGO	23
1.1. Nociones históricas del liderazgo	25
1.2. El liderazgo pedagógico: Teorías y fundamentos	32
1.2.1. La pedagogía como ciencia	32
1.2.2. La pedagogía, ¿entre el interés del docente o del escolar?	46
1.2.3. La pedagogía y el proceso de aprendizaje	55
1.3. Liderazgo directivo, unas cuestiones	61
1.4. Liderazgo, ¿una cuestión de actitud o de competencias?	66
1.4.1. Competencia comunicativa	69
1.4.2. Competencia para el trabajo en equipo	70
1.4.3. Competencia para resolver conflictos	71
1.4.4. Competencia para organizar información	72
1.4.5. Competencia para sistematizar información	76

1.4.6. Competencia para analizar información	77
1.4.7. Competencia para la toma de decisiones	78
1.4.8. Competencia para el desarrollo del talento	83
1.4.9. Competencia investigativa	86
1.4.10. Competencia para crear proyectos de innovación	94
1.4.11. Competencia para redactar textos	96
II. LA GESTIÓN DE LA ESCUELA DESDE LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS	107
2.1. Las dimensiones de Robinson, ¿mitos o posibilidades?	109
2.1.1. Establecimiento de metas y expectativas	109
2.1.2. Uso estratégico de recursos	111
2.1.3. Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	113
2.1.3.1. Planeación, coordinación y evaluación de la enseñanza	114
2.1.3.2. Planeación, coordinación y evaluación del currículo	114
2.1.4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros	115
2.1.5. Aseguramiento de un ambiente seguro y de soporte	128
2.2. El modelo de gestión por procesos	129
2.2.1. De la visión al proceso de aprendizaje en el contexto del PEI	129
2.2.2. El PAT, de los indicadores al proceso de aprendizaje	136
2.2.3. El PCI, hacia un modelo de aprendizaje	151
2.3. Hacia el desarrollo del pensamiento crítico	157
2.4. El RI, el reflejo escolar desde el ser	164
2.4.1. Las áreas curriculares formativas y su relación con el RI	168

2.4.2. La convivencia escolar, ¿es una tarea del RI?	170
2.4.3. La convivencia escolar y sus escenarios	181
2.4.3.1. El sentido de las normas	181
2.4.3.2. El reforzamiento social	181
2.4.3.3. Recordar oportunamente las normas de convivencia	182
2.4.3.4. El modelado del docente	184
2.4.3.5. La cuestión del clima escolar sin escuela	185
2.4.3.6. Los procesos de gestión que orientan el RI	195
III. EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN ESCOLAR	199
3.1. Del proceso 0 a la evaluación 360°, el contexto del PCI	203
3.2. De la observación a la evaluación e identificación de procesos	209
3.3. La prueba objetiva como medio para identificar procesos	215
3.4. La evaluación como interacción y la convivencia escolar	222
3.5. De la evaluación a las competencias	231
3.6. Competencias para evaluar competencias, la situación de los procesos	240
3.7. ¿La competencia en la empresa? El concepto impersonal	249
3.8. La competencia y la calidad de la evaluación	256
3.9. La Chakana, ¿modelo o procesos para evaluar?	270
3.9.1. Las dimensiones miran la escuela hacia dentro	273
3.9.2. Los procesos articulan las acciones de la gestión escolar	277
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281



## PRÓLOGO

El ingenio y la creatividad, con sustento teórico-científico, caracterizan al título Liderazgo pedagógico. Mitos y posibilidades, al hacer un replanteamiento de lo que significa el liderazgo pedagógico y su connotación en la vida escolar. A partir de las preguntas ¿el liderazgo será una capacidad?, ¿una forma de ser?, ¿una habilidad?, aporta para darle sentido a la categoría en cuestión. De las múltiples formas de entender el concepto, asume que el liderazgo solo existe si, al menos, dos personas interactúan y uno lidera y el otro se subordina, cuestionando lo que sucede en las instituciones educativas, especialmente en las escuelas unidocentes. En estas se encuentran solo subordinados, que buscarán al distinto mediante la identificación del rasgo mínimo que los pueda diferenciar, que sería la percepción del otro que toma decisiones oportunas frente a un problema inmediato, lo cual discrepa con la concepción de que el liderazgo se ejerce por el tiempo de servicios del docente, aunque no necesariamente tenga las cualidades para ser un líder idóneo, generando frustración en el directivo y dilemas en su práctica pedagógica y de gestión.

En el recorrido del libro podemos apreciar el deslinde entre el objeto de estudio de la pedagogía y otros procesos, así como se determina el papel de la ciencia en relación con el liderazgo, demostrando inconsistencia de las dimensiones que plantea Robinson toda vez que en el contexto de la adjetivación con la categoría liderazgo resulta un desmedido propósito. La idea de precisar la ruta de los procesos cognoscitivos como demanda actual no solo simboliza la movilización de los aprendizajes, sino que el directivo debe estar al tanto de todos los procesos que circundan al objeto de estudio de una ciencia. De este modo, la pedagogía actúa como principio o norma para el desarrollo de otros procesos que naturalmente están orientados por la didáctica o la misma tecnología. No obstante, el límite entre estas tres categorías genera confusión debido a que el magisterio nacional recurre siempre a lo relativo, que, con el tiempo, se ha convertido en una jerga cuyas denominaciones son típicas.

Cuando se cuestiona el liderazgo pedagógico sin tener argumentos que lo sustenten es un peligro, dado que la gestión escolar requiere de la ciencia para comprender cuál es el papel del docente dentro del aula y del directivo cuando ejerce sus funciones durante el monitoreo. El proceso de gestión escolar no puede crearse en sus propias limitaciones presentadas en proposiciones que no reflejan la naturaleza de la ciencia como la pedagogía. Cuestionar el liderazgo ante la ausencia de la ciencia pedagógica corresponde al análisis de todo proceso: un directivo tiene que asumir que su rol no es la respuesta con el poder del sentido común. No se trata de considerar que el poder se basa en la experiencia docente o directiva, sin hacer el intento de discriminar entre la experiencia y los años de servicio. Lo uno no se vincula con lo otro, por lo que es un riesgo asumir la existencia del liderazgo pedagógico faltando a sus preceptos cuando los problemas no se puedan solucionar oportunamente y como corresponde.

Asumir una postura teórica implica reconocer que la ciencia tiene un objetivo claro en la vida del ser humano. Considerar los aportes producto de la experiencia es útil siempre y cuando la ciencia justifique sus razones y, con ello, el aprendizaje sea el mejor.

El recorrido intelectual a través de los tres capítulos del libro nos invita a reflexionar sobre lo que constituye el constructo liderazgo pedagógico, convirtiéndose en un elemento motivador para seguir indagando, analizando y argumentando sobre el concepto y sus efectos en la práctica pedagógica.

Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías  
Dra. Sandra Ydelsa Wyszowski Elías

## PRESENTACIÓN I

*Liderazgo pedagógico. Mitos y posibilidades.* Con este título se nombra a este texto que logra amalgamar un prolijo análisis conceptual sobre el liderazgo pedagógico y la *praxis* en el aula y más allá de ella, es decir, en los espacios donde la escuela está incardinada naturalmente, para referirnos a la comunidad.

Es común escuchar discursos casi de memoria sobre el reconocimiento de la educación como la acción transformadora de la sociedad. Esto se ha traducido, en algunos casos, en mejoras presupuestales y, por consiguiente, infraestructura educativa y, en el mejor de los casos, acceso a internet, entre otros tangibles; pero casi nunca el sistema se ha preocupado de manera seria y ponderada por el rol de los responsables de conducir los procesos vinculados a la pedagogía misma.

La preocupación de los autores nace del contacto cotidiano con esa compleja realidad y, por tanto, dada la naturaleza del fenómeno en estudio, captura el abordaje teórico conceptual, deconstruyéndolo adecuadamente para comprender mejor los aportes que existen en el ecosistema que se genera en el «hacer ciencia» como proceso, pero reconoce e incorpora las experiencias y visiones de los actores del proceso pedagógico. Este proceso se torna intersubjetivo, ya que los autores ejercen la docencia y en la práctica se reconoce que la construcción del conocimiento sobre el liderazgo pedagógico se nutre de una variedad epistémica, por lo que valorando el aporte del método científico también se incorporan las experiencias cotidianas de los líderes pedagógicos.

Finalmente, presentamos este texto con la seguridad de que generará el debate necesario y, con ello, un círculo virtuoso en el proceso de construcción del conocimiento, reconociendo que el foco se ha puesto en el liderazgo pedagógico como una práctica que en la cotidianidad va generando ciudadanía. Y es que con el simple hecho de estar en contacto a través de la comunicación con la comunidad educativa ya se está cambiando el mundo en alguna medida; es decir, el solo hecho

de hablar ya es hacer algo y, entonces, el rol del liderazgo es significativo al situarse más allá del discurso, generando referentes. Por eso, es necesario romper los mitos, desentrañar la complejidad y evidenciarlo, explotarlo y disfrutar de sus bondades transformadoras.

Dr. Lindon Vela Meléndez  
Mag. Juan Diego Dávila Cisneros

## PRESENTACIÓN 2

### Potenciando el liderazgo educativo

A la luz de los protagonistas y los procesos en el aula, en el capítulo I del presente libro se presenta información, teorías y fundamentos del liderazgo, nociones históricas y cronologías, lo cual representa un aporte muy interesante en lo que respecta al liderazgo pedagógico, donde el autor propone una interrogante atractiva de abordarse desde la perspectiva de los protagonistas activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, referida a si el interés fundamental debe estar en los docentes o en los estudiantes.

Posteriormente, se enfatiza la relevancia de la pedagogía en los procesos de aprendizaje que, sin lugar a dudas, debe ser lo que orienta, sustenta y potencia el trabajo colaborativo, participativo y comprometido de un buen líder en una institución educativa.

Se debe destacar la mención que se hace respecto al estilo denominado liderazgo transformacional o directivo, que la literatura vigente sugiere y propone priorizar para ser implementado en las diferentes instituciones educativas, con el objeto de transformar e innovar en los procesos pedagógicos que conducen a resultados de aprendizajes significativos para los estudiantes. También, y tal como se menciona en el libro, es de vital importancia identificar las competencias de un buen líder educativo, para lo cual el autor entrega una reseña histórica en lo que concierne a lo conceptual en el ámbito empresarial, para posteriormente focalizarla en el ámbito educacional, incorporando el parámetro de calidad de la educación actual.

En el capítulo II, el autor presenta una visión de escuela, considerando el modelo integrado por la tríada procesos operacionales, procesos estratégicos y de soporte, los cuales en su conjunto deben estar directamente orientados con el proyecto educativo institucional de cada unidad educativa. En los capítulos III y IV, se hace referencia a la evaluación de gestión y la importancia de la autoevaluación en una institución educacional. Como parte del anexo, el autor incorpora las estructuras básicas del PEI, del PCI, del PAT y del RI, respectivamente.

Para concluir, la invitación es a leer el libro, que es producto de lo vivencial y se encuentra inserto en la cotidianeidad de una institución educativa, transformándose en una guía y un aporte significativo para potenciar un buen liderazgo educativo en las diferentes áreas de gestión de procesos que se presentan en las instituciones educativas, con el único propósito de consolidar en la práctica diaria el logro de los aprendizajes y la formación de los estudiantes.

Dr. Julio Domínguez Maldonado  
Académico Facultad de Educación  
Universidad Católica del Maule, Chile

## INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, la realidad educativa peruana ha sufrido cambios cuantitativos y cualitativos en relación con la gestión de los procesos que orienta la escuela en sus diversas manifestaciones dentro de una diversidad de contextos. Por mucho tiempo ha existido la disputa de algunos constructos como la gerencia educativa, gestión escolar y administración educativa. La discusión y análisis de las categorías dio origen a la caracterización de necesidades centradas en el fortalecimiento de las competencias para la gestión escolar; de ahí que el sistema educativo ha incorporado políticas centradas en fortalecer el desempeño docente mediante indicaciones específicas dentro del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Sin embargo, las necesidades siempre fueron muy distintas dentro de la misma diversidad de ideas, por lo que surge el liderazgo pedagógico inspirado en el aporte de Vivian Robinson. No obstante, las cinco dimensiones planteadas no necesariamente caracterizan el rol del directivo con liderazgo pedagógico, porque se trata de una noción con arraigo en el quehacer del directivo con aspiraciones positivas, pero dentro de una realidad cada vez más contradictoria y controversial.

Como parte del proceso de fortalecimiento de capacidades de los directivos peruanos, el 2016 se emprendió un ambicioso proyecto de capacitación mediante el desarrollo del Diplomado y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Dentro de este proceso se ha introducido una categoría bastante polémica en tanto se entiende que el directivo es el agente capaz de mejorar los procesos. Sin embargo, la necesidad de liderar la gestión apuntaba a configurar el liderazgo pedagógico en la escuela peruana, pese a sus propias características. Dicho desempeño implica, actualmente, desarrollar los procesos considerando cuatro dominios, nueve competencias y 40 desempeños.

Por otro lado, el desempeño situaba al docente dentro de las cinco dimensiones desarrolladas por Vivian Robinson: a) establecimiento de metas y expectativas, b)

obtención de recursos en forma estratégica, c) planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo, d) promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente, y e) aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. De todo este recorrido que combina el ejercicio teórico dentro de las prácticas en una escuela multiforme y extremadamente diversa se entiende que la propuesta de Robinson no solo es impertinente, sino que carece del constructo epistemología que permita definir: ¿qué es realmente el liderazgo pedagógico sin la ciencia pedagógica? Este cuestionamiento nos condujo a replantear las primeras ideas.

En el primer capítulo, se abordan los aportes del liderazgo, el mismo que se ocupa brevemente del contexto en el cual se han desarrollado las diversas vertientes del liderazgo. No obstante, se plantean once competencias que pueden, muy bien, definir el rol del directivo frente a los procesos que la escuela peruana exige, reconociendo que el problema de aprendizaje es complejo.

En el segundo capítulo, se analiza la naturaleza de la gestión de la escuela desde los procesos estratégicos dentro de la idea de Vivian Robinson, con el fin de caracterizar positivamente el aporte del liderazgo pedagógico asumiendo el espacio convergente del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Anual de Trabajo (PAT), Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Reglamento Interno (RI). No obstante, el desarrollo de tópicos relacionados con la convivencia escolar resulta crucial.

Finalmente, en el tercer capítulo, se trata la evaluación y la gestión escolar como un componente centrado en el PCI, por considerar que el liderazgo del directivo trasciende por el mismo rol que le corresponde a su actividad diaria antes de que sea renombrado como líder pedagógico, puesto que la misma pedagogía no representa el grado absoluto de la escuela peruana. Al contrario, el cuestionamiento al liderazgo, en todas sus denominaciones, solo refleja un conjunto de actitudes frente al desarrollo humano, donde el desempeño docente es el móvil para ejercer funciones y no necesariamente el poder del liderazgo.

Dra. María del Pilar Fernández Celis  
Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos

# CAPÍTULO I

## APORTES DEL LIDERAZGO

- 1.1. Nociones históricas del liderazgo
- 1.2. El liderazgo pedagógico: Teorías y fundamentos
  - 1.2.1. La pedagogía como ciencia
  - 1.2.2. La pedagogía, ¿entre el interés del docente o del escolar?
  - 1.2.3. La pedagogía y el proceso de aprendizaje
- 1.3. Liderazgo directivo, unas cuestiones
- 1.4. Liderazgo, ¿una cuestión de actitud o de competencias?
  - 1.4.1. Competencia comunicativa
  - 1.4.2. Competencia para el trabajo en equipo
  - 1.4.3. Competencia para resolver conflictos
  - 1.4.4. Competencia para organizar información
  - 1.4.5. Competencia para sistematizar información
  - 1.4.6. Competencia para analizar información
  - 1.4.7. Competencia para la toma de decisiones
  - 1.4.8. Competencia para el desarrollo del talento
  - 1.4.9. Competencia investigativa
  - 1.4.10. Competencia para crear proyectos de innovación
  - 1.4.11. Competencia para redactar textos



# I. APORTES DEL LIDERAZGO

## 1.1. Nociones históricas del liderazgo

Hace un poquito más de dos décadas, había sido tocado por la circunstancia que brindó el Ministerio de Educación: tuve la oportunidad de ganar 04 premios nacionales de innovación. La casualidad y la circunstancia hicieron que desarrolle ideas en el diseño de proyectos pequeños, uno de ellos tuvo su origen en «La papa rellena y otros cuentos»<sup>1</sup>. Después de haber logrado lo merecido, descubrí que fue muy fácil ser ganador en una provincia con 06 colegios con potencialidades para ser lo mismo o tal vez mejor. En una entrevista radial sostuve que no puedo ser líder cuando el resto siente el poder de su propia inercia y decide no postular con proyectos de innovación solo de 04 páginas. En la actualidad, cuando alguien se ocupa de mi hoja de vida y menciona que he ganado 04 proyectos de innovación a nivel nacional<sup>2</sup>, pienso en los docentes que no se presentaron y, por eso, no podría ser líder. Dentro de mi propio proceso de aprendizaje puedo asegurar que la desmedida inercia de muchos profesionales hace que otro docente sea líder...

Frente a esto, cognitivamente hablando, un directivo seguiría reflexionando sobre el concepto y sus efectos, toda vez que el modo de actuar de un directivo que tiene 15 escolares en comparación con aquel que tiene más de 5000 es diferente. Sin embargo, Robinson propone cinco dimensiones como una generalidad, al parecer, un concepto revolucionario: el liderazgo pedagógico. ¿Cuál es el sustento?

---

<sup>1</sup> Primera antología de cuentos breves lograda en el aula con escolares de primer grado de educación secundaria.

<sup>2</sup> «Aprender escribiendo», «La investigación en las aulas», «Hacia una evaluación socializadora» y «Desarrollando una matemática para pensar» son cuatro proyectos que no tuvieron sostenibilidad institucional por la falta de compromiso de los docentes, cuyas perspectivas fueron distintas. Por aquel entonces no se hablaba de meritocracia y el Fondep aún no tenía el espacio que ahora desarrolla.

Semánticamente hablando, y desde lo que significa el imperio de los conceptos, Gómez-Rada sostiene que el concepto de liderazgo:

Es uno de los que más controversias ha generado dentro de la literatura científica y sobre éste existen diversas interpretaciones así como diversos autores han tratado la temática. Así, Fiedler (1961) citado por Kreitner y Kinicki (1997), considera el liderazgo como un hecho subjetivo que estructura el poder de un grupo.

Esta apreciación hay que tenerla en cuenta lo suficientemente bien porque al ser subjetiva, ¿cómo podría ser un enfoque para la gestión escolar? Sea cual sea el atributo, el liderazgo no podría tomarse como «algo subjetivo». Un directivo no podría actuar sobre la base de un constructo de este carácter. Un líder no podría ejercer o desarrollar su liderazgo en función solo de lo subjetivo. En todo caso, ¿cuál sería el argumento de los autores citados por Gómez-Rada para contemplar sus ideas y definir situaciones dentro de una empresa o una escuela? ¿Puede un líder asumir que, bajo un *hecho subjetivo*, tiene la capacidad de llamar la atención a los docentes que no cumplen sus funciones? Esta inquietud puede quebrar muchas teorías sobre el particular. Al precisar la subjetividad, como manifestación pura de saber conducir una escuela, un directivo con dotes de líder asumiría que sus acciones o decisiones podrían ser desde lo personal, intrínseco, individual, relativo, espiritual, emocional, anímico, único. Estas características son más evidentes y, por ello, los directivos son juzgados negando su papel de líderes.

La valoración de los conceptos debe tener arraigo contundente en el *corpus* de la gestión escolar, asumiendo que un directivo debe empoderarse de lo científico desde contextos netamente académicos. La teoría puede «hablar demasiado», pero no sería suficiente para la gestión. Por lo tanto, ¿en qué se sustentan las cinco dimensiones que plantea Robinson?, ¿es suficiente un estudio en más de 24 países para caracterizar al director y afirmarle que desde ahora existe el liderazgo pedagógico?, ¿qué motivaciones ha tenido la autora para redefinir el liderazgo, sabiendo que «es la capacidad de influir en un grupo para que se logren las metas. La fuente de esta influencia podría ser formal, tal como la proporcionada por la posesión de un rango general en una organización» (Robbins, 1999)?

Aquí hay dos posturas que analizar: por un lado, la idea de lo *subjetivo* y, por el lado de Robbins, como una *capacidad de influir*. En ambos casos se trata de un constructo que se refiere a la persona que está a cargo de la gestión escolar. El desa-

rollo de capacidades directivas para la gestión no exime la subjetividad en la toma de decisiones. Si se fusionan estas ideas podría decirse, en sentido antagónico, que un líder posee la capacidad de influir sobre los actores; por lo tanto, esta influencia no tendría arraigo subjetivo, y otros dirían que un directivo que actúa subjetivamente no tendría éxito y, por lo tanto, no contaría con las capacidades para ello. Dos percepciones importantes sobre el mismo protagonista para hacerse responsable del destino de una institución educativa, aunque no es suficiente determinar el límite extremo del concepto para discernir su aplicabilidad cuando se asume que la gestión escolar depende del poder del liderazgo pedagógico, sin saber que los argumentos que lo constituyen van por el lado de la capacidad o del subjetivismo.

Dentro de la diversidad de conceptos amplios y percepciones individuales sobre este discutido constructo conceptual, los aportes tienen la misma importancia porque son ideas que pueden contribuir a la mejora de la gestión escolar asumiendo que los directivos tienen suficiente experiencia para admitir cualquier idea sin fundamento, debido a que el liderazgo «es también un proceso altamente interactivo compartido, en el cual los miembros de todos los equipos desarrollan habilidades en un mismo proceso...» (French y Bell, 1996). Esta percepción se aleja de las versiones anteriores porque juzga el liderazgo como categoría ajena al protagonista, entendido como proceso interactivo que soslaya determinadamente el papel del directivo, pero al mismo tiempo subsume su rol comprometiéndolo con los demás actores. French y Bell tal vez no se hayan referido a la persona al momento de plantear su propuesta, pero es implícito que el *proceso interactivo* lo invoca y a los demás.

El aporte de la teoría es interesante porque los conceptos son constructos que generan posibilidades para encontrarse con ideas explícitas sin ser conceptos simples, o ideas implícitas sin que ellas tengan poder arbitrario en quien las operacionaliza. Para contextualizar la idea de *proceso altamente interactivo*, debemos comprender que el único que tiene esta posibilidad es el directivo con todos los actores que lo rodean, aunque los directivos de escuelas unidocentes busquen otras salidas. Son los protagonistas del mismo proceso, ellos hacen que los procesos tengan ciertas características. French no se ocupa de las personas, pero las vincula en su concepto; por lo tanto, un concepto donde los protagonistas sean explícitos o implícitos tienen las mismas implicancias.

En todo proceso formativo está la escuela, sea cual sea la modalidad, que responde a las expectativas de las personas. La interacción entre personas será de tal manera, siempre y cuando estas tengan inquietudes y expectativas sobre sí mismas

y sobre lo que existe a su alrededor. En ninguna percepción el hombre estaría ajeno a la creación conceptual: cada aporte no es arbitrario, pero es influyente y depende del receptor para tomarlo y desarrollar el poder de su aplicabilidad. Cada concepto no unilateral es el resultado de la reflexión como producto que acarrea inspiración para ser reconocido como corresponde; por ello, los autores tienen arraigo al plantear sus percepciones y son vendidos ponderadamente con fuerte arrastre teórico.

Cada concepto es una oportunidad para analizar desde la misma experiencia, es el espacio para el juego entre la teoría y la práctica. El directivo tiene suficiente experiencia porque domina el conocimiento empírico y se ha empoderado de ello, pero no es suficiente contar solo con ello porque el conocimiento también evoluciona y las personas no son las mismas y, por tanto, los procesos tampoco. En este sentido, el recojo de todas las evidencias haría repensar que una escuela sí requiere de una orientación científica y académica porque la dualidad de los conceptos es definitiva para generar otros. En este recorrido, el directivo tiene que *creérsela*<sup>3</sup> porque siempre ha tenido la oportunidad de producir y reproducir conocimiento y, con eso, ser líder. El conocimiento es la herramienta que desarrolla personas solo cuando se sabe utilizar, y se convierte en patrimonio personal para ejercerlo profesionalmente dentro de esta corriente que busca líderes pedagógicos desde abajo.

El poder de los conceptos, dentro de cualquier espectro o escenario, podría tener connotaciones concomitantes y sus efectos no se podrían controlar. El abuso de poder es una manifestación de liderazgo con agravantes perjudiciales a las personas. Estas manifestaciones no están de lado de todas las acepciones porque siempre es notorio que el liderazgo está de lado de lo positivo. Un jefe pandillero es líder en la medida que ejerce su poder malévolo. Si se juzgan estas variantes, ya no se pueden juzgar solo conceptos, sino también actitudes de personas especiales con necesidades particulares que no se conoce su origen. Chiavenato (1999) tiene muchas razones al sostener que «el liderazgo es considerado como un fenómeno que ocurre exclusivamente en la interacción social; debe ser analizado en función de las relaciones que existen entre las personas en una determinada estructura social...». Esta última apreciación que plantea Idalberto en *Administración de*

---

<sup>3</sup> Este término forma parte del acervo popular como sinónimo de: soberbia, desdén, petulancia. Alusiones como: «Se la cree», «Es un creído» configuran cierto comportamiento altisonante; sin embargo, tal como se ha presentado, la categoría se relaciona con: conceptuar, opinar, entender, juzgar, respetar, pretender, actuar, tomar decisiones, etc.

*recursos humanos*<sup>4</sup> es obligatoria para comprender el papel del líder en el manejo de los recursos humanos porque va más allá, focalizando la intersección entre el líder y los subordinados tipificada como interacción social, dada su exclusividad en un contexto determinado.

El autor centra su atención gravitante en el asunto para valorar que el liderazgo solo existe como interacción social. Esta arista invoca contextualizar la vida escolar en cualquier parte del proceso, porque sin la interacción no podría verse el juego del liderazgo cuando se encuentra el líder con los subordinados. Cuando se habla de liderazgo es obligatorio entender el poder del conocimiento que debe tener un directivo para interactuar con sus semejantes y, dentro de este espacio, presuma ser líder, caso contrario sería imposible. El aporte de Chiavenato es más libre, pero no desnaturaliza el concepto ni el contexto de su creación. Por lo tanto, una persona que tiene a cargo una serie de responsabilidades será líder en la medida que sepa interactuar con los actores, sin especular si conoce su campo profesional o no. Esta idea no se juzga para restarle mérito al concepto, menos al comportamiento de la persona, simplemente se caracteriza el papel dentro del dinamismo directivo para defender el color del liderazgo.

Por otro lado:

El liderazgo es la habilidad de convencer a otros para que busquen con entusiasmo el logro de objetivos definidos. Es el factor humano el que une a un grupo y lo motiva hacia los objetivos. Las actividades de la dirección como la planificación, la organización y la toma de decisiones no son efectivas hasta que el líder estimula el poder de la motivación en las personas y las dirige hacia los objetivos. El liderazgo es la manera de mover personas y esto es únicamente una parte de las tareas del directivo. (Ginebra, 1997)

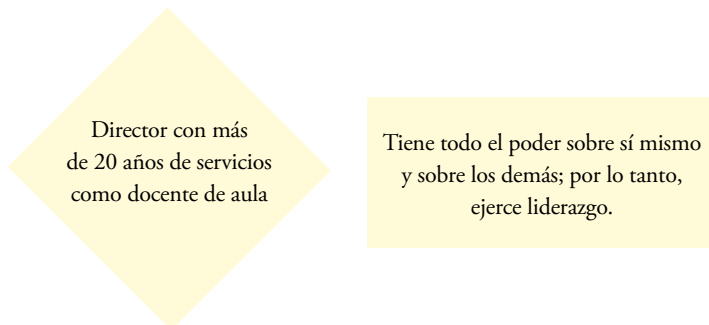
---

<sup>4</sup> Título que hasta el año 2000 alcanzó la quinta edición en su versión original. Se calcula que hasta la fecha ha logrado casi 60 000 ejemplares vendidos, entre ediciones mejoradas y reimpressiones e distintos idiomas, en: Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Guatemala, Lisboa, Madrid, México, Nueva York, Panamá, San Juan, Santiago de Chile, Sao Paulo, Auckland, Hamburgo, Londres, Milán, Montreal, Nueva Delhi, París, San Francisco, San Luis, Sídney, Singapur, Tokio y Toronto. En el caso peruano no se expende directamente, solo mediante pedido, aunque sí se encuentran versiones fotocopiadas, las mismas que no son legibles porque el contenido original tiene impresión a color. Consta de 699 páginas y goza del privilegio de muchos estudiantes de Ciencias de la Administración, que empiezan leyendo el texto como una ruta insoslayable para su aprendizaje. El acercamiento al libro es por el origen del autor, al ser brasileño y docente en la Universidad de Los Ángeles, California le ha permitido contextualizar la terminología para orientar la gestión del talento humano.

¿Capacidad? ¿Forma de ser? ¿Habilidad? Representan, hasta el momento, la recurrencia de los aportes para darle sentido a la categoría en cuestión. Desde cualquier forma de entender el concepto, y asumiendo las formalidades de lo implícito, el liderazgo solo existe si al menos dos personas interactúan, donde uno lidera y el otro se subordina. ¿Y un directivo de escuela unidocente? Cuando se encuentran solo subordinados, buscarán al distinto mediante la identificación del rasgo mínimo que los pueda diferenciar. Tal vez este rasgo mínimo no sea el conocimiento, sino en la percepción del *otro* que toma decisiones inmediatamente frente a un problema inmediato.

Cómo entender el proceso de interacción social cuando todos los docentes de una pequeña escuela rural que brinda servicio a casi cien escolares han decidido terminar las sesiones media hora antes que termine la jornada laboral. El auxiliar se ha impuesto sobre el personal de servicio quien no sabe a quién obedecer. Todos quieren salir antes de la hora que concluye la jornada. La directora, para controlar el desbande ha retirado el timbre y con ello se toma el tiempo para asegurar que todos terminen su jornada.

Los aportes teóricos registrados tienen elementos comunes centrados en la persona desde dos ángulos con marcadas distancias: uno de ellos subordina y el otro es el subordinado. Es notorio este comportamiento en cualquier lado de la realidad. Esta situación en la que se encuentran las personas no necesariamente es del todo absoluta: la dación del poder de líder lo hace automáticamente el primero, porque se impone toda vez que los tiempos y espacios son su dominio. Veamos un ejemplo:



Es de presumir que los 20 años y más sirven de soporte para ejercer liderazgo, aunque la realidad sea diferente. Desde ya se conoce que el tiempo transcurrido en el aula contribuye al desarrollo de su carrera profesional; sin embargo, no es tanto así. Un docente con esta posibilidad conoce su colegio desde una perspectiva personal, pero cuando asume funciones de director encuentra limitaciones. ¿A qué se debe esta suerte de frustración? ¿No se supone que este docente conoce su colegio y sabe las limitaciones para afrontarlas con alternativas?

Cualquier ejemplo podría ayudar a comprender que cuando se habla de liderazgo se habla de personas dentro de procesos complejos y situaciones inciertas. Entonces, ¿cómo contextualizar el aporte de Robinson y sus cinco dimensiones? ¿Cómo deberíamos entenderlas dentro de la gestión escolar si todas, absolutamente todas, están tejidas entre el desempeño de los docentes, actores y directivos?

Veamos el siguiente aporte:

El líder en todos los niveles y en todos los campos de trabajo humano, es en realidad un constructor de la cultura organizacional, siendo ésta, el conjunto de valores, tradiciones, creencias, hábitos, normas, actitudes y conductas que le dan identidad, personalidad, sentido y destino a una organización para el logro de sus objetivos económicos y sociales. (Siliceo, Casares y González, 1999)

Un aporte idealista, pero que suena a necesidad, en este contexto del análisis puede surgir otras acepciones que expliquen con mejores argumentos cuál es el papel del directivo dentro del espectro del liderazgo. Ser la persona que construya modelos sociales desde la escuela que le toca dirigir podría ser un reto para toda la vida, sabiendo que los escolares mínimamente transitan 3 años en una institución de educación inicial, otros 6 en educación primaria y otros 5 en la educación secundaria. En el mejor de casos, un directivo podría experimentar el poder de su liderazgo o de sus propias frustraciones cuando pasen 11 años, aunque él sabe que su permanencia depende de sí mismo. Este dilema no es una motivación; al contrario, hasta parece un detonador sobre su hombro que espera el momento porque los factores vinculados a la edad son inexorables. Por lo tanto, un directivo solo tiene 11 años para crear una nueva cultura organizacional. Resulta cómodo, sin presumir que se trata de un concepto simple, arrinconar al directivo para la creación de una cultura organizacional en medio de una acuarela de pensamientos propios y ajenos.

Aun cuando esta disociación no sea emergente en su enfoque para caracterizar al líder de estos tiempos, nuevamente se cae en lo mismo al encontrar que el liderazgo es el encuentro con otras personas que desarrollan su propio dinamismo para lograr sus propósitos. ¿Cómo surge la idea de darle un nombre como liderazgo transformacional, participativo, democrático, etc.? Los creadores se han inspirado para atribuirle un nombre y presentar algunas motivaciones particulares, pero en el fondo se trata de lo mismo: en la medida que los procesos sean más complejos surgirán *microprocesos*, donde se requiera otro tipo de líderes solo para aspectos esenciales y muy propios en sus efectos. En todo caso, veamos lo que la revista *Condorito* cuenta:

Pepe Cortisona se encuentra con Condorito y le comunica que ha sido designado nuevo gerente de su empresa. Condorito le hace ver que ahora cualquiera es gerente porque donde él trabaja existe el gerente de bolsa. Para demostrar su versión, se fueron y le preguntaron al primer empleado que encontraron: «¿Está el gerente de bolsa?». El empleado, muy sosegado, le contestó: «¿Busca al gerente de bolsas de papel o de plástico?» ... Exijo una explicación.

Me causó tanta gracia que mi peluquero soñaba con ser gerente de tijeras. En la medida que el desarrollo de la escuela y sus protagonistas se desenvuelvan en sus propios dilemas, podría entenderse la ruta del liderazgo.

## **1.2. El liderazgo pedagógico: Teorías y fundamentos**

Como sucede con otras categorías que se ocupan del liderazgo, es imperativo caracterizar cuál es el contexto en el cual se desarrolla esta perspectiva, puesto que se toca una disciplina en condición de adjetivo y en cierta caracterización es importante introducir algunas ideas en torno a los aportes de la pedagogía como tal.

### **1.2.1. La pedagogía como ciencia**

En el proceso de formación del individuo desde su marcado nacimiento tal vez no exista conciencia plena que detrás de todo proceso formativo está la persona preparada para la enseñanza, cuyo efecto inmediato es el aprendizaje eficiente o deficiente, y el resultado es un hombre nuevo dentro de otro más complejo después

de 14 años o algo más. A todo esto surge una pregunta: ¿en qué medida el docente utiliza la ciencia para la enseñanza? O, en todo caso, ¿cómo el docente desarrolla la ciencia en la escuela?

Estas son dos cuestiones importantes para justificar el desempeño como docente y afirmar si la ciencia cumple lo mismo mediante su desempeño. Para saber si sucede a y b, sería bueno apelar al papel de la evaluación y comprobar el resultado. No obstante, no habría mucha especulación porque si la escuela desarrollara ciencia en el «día del logro, no habría experimentos copiados de la Internet». Es evidente que la ciencia está de espaldas al proceso formativo, con un protagonista solitario que intenta justificar su rol dentro de un contexto cada vez más complejo debido a la diversidad.

Hacer ciencia desde el ejercicio de la carrera profesional exige estar atento al discurso de los docentes en el aula y al liderazgo del directivo para que, durante el proceso de monitoreo, se refleje el conocimiento con base en el comportamiento científico en su real dimensión. Dentro de esta consideración para sojuzgar el liderazgo del directivo, bajo el poder de la ciencia, es crucial. Mientras que el Estado se preocupa por el aprendizaje mediante la prueba ECE que requiere todo un cuantioso protocolo, en las aulas siguen siendo las mismas pruebas, pero con parámetros verticales he inventados creativamente. Este estado del proceso formativo hace sospechar que la ciencia es ajena o solo sirve para las ferias de ciencias y tecnología una vez al año.

Hacer ciencia desde la formación profesional demanda la comprensión del contexto en el cual se encuentra la escuela en estos tiempos. La escuela no solo debe sostener que la pedagogía es vulnerada por los medios de comunicación con programas específicos y que nada se puede hacer. Frente a esto, surge una pregunta cuyo delirio puede traer consecuencias para reflexionar: ¿un docente que se ha formado cinco años en la universidad, con maestría, con doctorado, con dos tesis relevantes no puede, desde el aula, con un programa de televisión de 30 minutos? Este fenómeno sociocultural representa el círculo vicioso en el cual todos estamos involucrados de una u otra manera. Ante la pregunta, la respuesta es muy sencilla: la ciencia ha sido desplazada por el discurso relativo que justifica un tiempo y espacio con privilegios del docente o directivo. La ausencia de la ciencia genera errores de todo calibre al pensar que el docente «hace bien» cuando discute sobre los contenidos para informarlos, pero no para discernirlos mediante los procesos cognitivos desde la ciencia. Aplicar la ciencia implica observar cómo está el mundo fuera del colegio:

Muchos países de la América Latina muestran un contraste entre altas tasas de ingreso al sistema y baja continuidad en él hasta el final de la enseñanza secundaria. Se aprecian altos niveles de repitencia, deserción e inasistencia escolar concentrados en las zonas más deprimidas o dispersas, y en las familias con menores ingresos. (Temporetti, 2008)

Estos resultados pueden tener justificaciones relativas y muy domésticas tratando de relacionarlos con otras variables, aunque las explicaciones no siempre tengan los mismos argumentos de carácter científico. Cuando un escolar abandona el colegio a medio año, la verdad no siempre sale a la luz y es tomado como cualquier otro acontecimiento; pero al sumar estas ausencias, las cifras son comprometedoras. Esta visión de lo externo haría pensar que, dentro del aula, la ciencia no cumple su papel haciendo que los docentes capten la atención de los escolares y ver que ellos son los primeros interesados en su formación.

Los extremos de la ausencia de los escolares, por muchas razones, tienen su origen en el aula porque no encuentran el espacio ideal para sentir que su aprendizaje sea relevante en su formación, dado que solo se trata del traslado de información. El docente enseña lo que aprendió o leyó, basado en su misma experiencia enajenada a la ciencia. El manejo o dominio de la enseñanza-aprendizaje debe partir desde la comprensión de la naturaleza de la ciencia principal como la pedagogía, aunque tenga trascendencia en la misma psicología.

Véase el siguiente testimonio:

Después de haber leído algo sobre las frutas, comprendí que su ingesta es solo útil antes de cualquier otro alimento. Premunido de esta idea, empecé uno de mis habituales talleres con la pregunta: ¿en qué momento se debe consumir frutas? Las respuestas se basaban en la misma experiencia de vida y ninguna de ella se basaba en el conocimiento científico: se deben consumir al mediodía, después del desayuno, al atardecer, depende. Luego, otra pregunta: ¿por qué consumir frutas de cáscara verde y no de cáscara de otro color? Esta pregunta solo generó suspicacias entre mis asistentes. Entusiasmado con las miradas, propuse otra pregunta: ¿Qué saben del ajo? Las respuestas: sirve para endurecer las uñas, para la gripe, si es ajo macho, para la brujería, cura el asma. Esta respuesta fue el límite. Entonces, les contesté: «Si cura el asma, ¿por qué hay club de asmáticos en el Perú?» Otro colega contestó que el consumo del ajo genera gastritis. Entonces, le dije: «Si fuera así, los chinos, japoneses, coreanos, etc., acusarían problemas de este tipo por culpa de la ajona». Casi al atardecer había comprobado que los asistentes estaban en el poder de lo cotidiano

y muy cerca del abismo de la ciencia, pese a que su grado académico reza sobre papel canson «Bachiller en Ciencias de la Educación».

El dominio de la ciencia en el aula obliga convertirla en una herramienta dinámica que haga que el proceso formativo sea atractivo y los escolares sostengan: «La clase está bonita». Alguna vez propuse que si los directivos quisieran resolver el problema de los docentes con los escolares, dejen que ellos los elijan como sus maestros. El desarrollo del juicio moral es definitivo desde temprana edad para evitar el poder de la heteronomía cuando seamos adultos. Esta idea loca guarda argumentos de la teoría del discípulo de Piaget, quien propuso los estadios del juicio moral.

Estas dos situaciones, aparentemente jocosas para no matar el estilo frente a las ideas serias, solo tratan de contextualizar el papel de la pedagogía como ciencia y saber en qué momento se aplica y cómo repercute en la formación escolar.

Sería interesante seguir analizando este tema con el propósito de caracterizar el papel del docente que, después de un reñido concurso, se convirtió en directivo con honores y, según su mérito, eligió la institución educativa para ejercer el poder del liderazgo pedagógico mediante la siguiente inquietud: ¿desde cuándo el docente hace ciencia? Esta respuesta debe desmenuzarse en el contexto de la pedagogía, pensando en el objeto para el cual se creó. No obstante, se podría pensar que la pedagogía está entre la ciencia, el arte y la tecnología.

Esta tríada será una inspiración para muchos profesionales, considerando que ser docente implica ser artista, sin dejar de lado la tecnología, aunque no se toque el poder de la ciencia. El argumento a la cuestión empieza por reconocer qué es la pedagogía, inquietud que Robinson obvió al plantear las cinco dimensiones del liderazgo eficaz:

#### Dimensiones

- Establecimiento de metas y expectativas
- Uso estratégico de recursos
- Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo
- Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores
- Asegurar un ambiente seguro y dar soporte

Las dimensiones han contextualizado las actividades diarias del docente y del directivo que indistintamente se han organizado para dejar entrever que todo apunta a los aprendizajes. En este sentido, no puede haber aprendizajes de éxito sin metas. Esta interpretación de la descripción de Robinson no puede constituir un elemento científico para pensar que el liderazgo pedagógico lo sea, porque solo es un reordenamiento de ideas para establecer metas y expectativas.

Desde esta perspectiva, sucede lo mismo con las demás dimensiones. El uso de la ciencia como la pedagogía invoca la naturaleza del ser humano como razón de ser; sin embargo, al hablar del uso *estratégico*<sup>5</sup> de recursos, la misma Robinson señala: «Existen evidencias que este tipo de liderazgo tiene un efecto moderado e indirecto en los resultados y son más importantes cuando la escuela tiene limitaciones en los recursos que posee». Esta segunda dimensión tiene sus propias limitaciones para encarar las características del liderazgo, aunque para ser motivo central de la ciencia no debería ser una característica. Sin embargo, es un aporte importante para comprender por qué las aulas de educación primaria e inicial están llenas de imágenes de McPato o de cualquier otra imagen ajena al contexto local, sin hablar del enfoque territorial aún. Hasta aquí, dos dimensiones que no presentan razones suficientes para darle peso a la idea de pedagógico si se piensa en liderazgo con este calificativo como atributo.

Sostener que la pedagogía es una ciencia es porque al incluir una categoría disciplinar en la gestión escolar debe haber argumentos sólidos que la orienten hacia un nuevo contexto, donde la calidad de los aprendizajes sea lo primordial bajo el poder de la ciencia. No obstante, cabe la posibilidad y es correcto preguntarse: ¿cuál es el objeto de estudio de la pedagogía para ser ciencia? Y por añadidura: ¿cuál es su metodología para ser ciencia, cuyo poder está ausente en esta nueva etapa de la gestión escolar?

Dice Álvarez de Sayas (2007):

...un físico que estudia la regularidad de la caída libre de los cuerpos tiene la posibilidad objetiva de abstraer la acción del aire sobre el cuerpo en caída libre, al ubicar el mismo

---

<sup>5</sup> El empleo de esta palabra es un descriptor del liderazgo como dimensión que se encarga de «asegurar el personal, los recursos y materiales que están alineados a los propósitos pedagógicos». Documento de trabajo para el desarrollo del Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, en el marco del fortalecimiento de capacidades directivas para los profesionales asignados como directivos en el país.

en un recipiente al cual se le ha hecho un vacío. La observación del fenómeno de caída libre del cuerpo le permite al investigador llegar a la conclusión de que todo objeto en el vacío cae con la misma aceleración, independientemente de su densidad. Esto es factible, dada la posibilidad real de abstraer la acción del aire en el fenómeno estudiado (...) en el caso de las ciencias sociales al investigador se le hace prácticamente imposible aplicar esos procedimientos. Por ejemplo, si se quiere estudiar el proceso de asimilación de un concepto en un grupo de escolares, el investigador no puede aislar, en dicho estudio, las relaciones de los escolares con sus padres, como elementos que influye en dicho proceso (...) este razonamiento nos hace llegar a la conclusión de que en ciencias sociales el investigador trabaja siempre con el objeto en su totalidad y la abstracción solo se produce, en el plano mental y no en la práctica objetiva, aun durante los experimentos. Sobre la base de la reflexión anterior se puede llegar a la conclusión de que el objeto de estudio en cualquier investigación social es el todo (...) es decir, en ciencias sociales más que fenómenos o hechos se estudian procesos; en consecuencia el objeto de estudio en las ciencias sociales son procesos...

Si la totalidad es el objeto de estudio de las ciencias sociales como la pedagogía, al igual que la economía o la misma antropología, ¿cómo entender la categoría de liderazgo pedagógico? Esto, si no se considera el objeto de la pedagogía para explicarse que, en algún momento, el docente haría ciencia al ser protagonista dentro de la complejidad de los escolares y de sí mismo frente al nuevo reto de la gestión escolar.

La tercera dimensión referida al *planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo* se basa en cuatro características, y ninguna de ellas deja claramente definido el rol de la evaluación; no obstante, está explícito como dimensión al pretender que se convierta en una referencia conceptual. Un enfoque teórico, una teoría pragmática (aunque no lo sea) que ha recogido información de 24 países señala generalidades sobre elementos comunes de la acción directiva. En cambio, al definir el objeto de estudio de las ciencias sociales es un avance importante porque la misma complejidad se convierte en una arista para ser considerada dentro del espectro de estudio.

El poder del liderazgo «pedagógico» no puede basarse solo en características para atribuirle cierta importancia, pues la naturaleza de la pedagogía como ciencia es la compostura de la complejidad como objeto acrítico prevalente en el hacer diario donde:

La formación integral de los escolares es el fin y la formación<sup>6</sup> es el principio y fin de la pedagogía, su eje y su funcionamiento, la formación es el proceso de la humanización de los individuos concretos a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza, la formación es la cualificación y el avance que logran las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad. (Flores, 2000)

Más allá de las especulaciones sostenidas en torno a las dimensiones en relación con los argumentos de la ciencia pedagógica, queda claro que el aporte de Robinson no es sostenible para justificar la presencia del objeto, pues, aunque no es teoría, es un constructo teórico que somete al directivo a entender su rol directriz, asumiendo cinco dimensiones controversiales y descuidando la razón de su formación misma. El mismo argumento que sostiene el poder de la pedagogía, en la versión de Flores, lo corrobora Álvarez de Sayas solo con el propósito de comprender que *pedagogía* no puede ser un adjetivo asociado a liderazgo, por lo mismo que liderazgo, como categoría, tiene ángulos frágiles cuando se piensa en la gestión, pero se refiere solo al ejercicio. Desde este rincón del análisis, Flores (2000) reafirma:

La pedagogía tiene como objetivo el estudio y diseño de experiencias culturales que conduzcan al progreso individual en su formación humana, la pedagogía es una disciplina humana, optimista, que cree en las posibilidades de progreso de la persona y en el desarrollo de las potencialidades.

En cambio, como adjetivo forzado solo orienta las dimensiones con definiciones inconsistentes con tendencias a incipientes descripciones de aspectos ya establecidos. En este avatar de las ciencias y su aplicabilidad a la gestión escolar por procesos surge otra pregunta para comprender el rol como reto configurado a favor de los procesos de aprendizaje. Esta inquietud explicaría muchas razones en las que se ve envuelto el directivo debido a un comportamiento aislado, que actúa por sentido común desde la toma de decisiones con resultados exitosos, asumiendo ciertos riesgos. *¿Desde cuándo el directivo desarrolla ciencia?* Una pregunta sencilla que merece ser atendida. Cuando se habla de la gestión de recursos humanos surge

---

<sup>6</sup> Es el proceso cuya función es la de dar respuesta a la necesidad (problema) de la preparación del hombre y que tiene como objetivo a la educación, es decir, a la formación del hombre en todos aspectos de su personalidad (Sayas, 2007) Pág. 39.

otra idea antagónica que ve a las personas como talento. Es pertinente afirmar que se trata de la gestión del talento humano. Lo que fuera dentro de cualquier nomenclatura caracteriza el rol de las personas al interior de las organizaciones de todo tamaño. Sobre el particular, y así como todo avanza en las organizaciones, en que también pueden surgir cambios de poco control, no sería raro que «la organización del futuro tendrá una tecnología tan avanzada que solo será necesaria una persona y un perro para administrarla. La persona se encargará de alimentar al perro y éste se encargará de que la persona no toque nada» (Bohlander, 2001). El papel de las personas de cara a los modelos convergentes de las organizaciones exige ciertas características. El hombre siempre estará viviendo la sensación de estar al margen de su propio desarrollo por el mismo avance inexorable de la tecnología. Aunque esto sea muy relativo en una escuela de la zona andina, la globalización genera expectativas contradictorias que distorsionan la ruta de las personas.

La cuestión si el directivo desarrolla ciencia o no implica que desde su propio espacio primero fue docente, aunque nunca dejará de serlo, y luego asume el reto de la gestión escolar, donde el papel de la ciencia es más prevalente. No se trata de pensar que, como directivo, estaría al margen del conocimiento y aplicación de las ciencias. Por ejemplo, ¿cómo entender los cuatro procesos estratégicos en el contexto de la planificación escolar por procesos en función del aprendizaje?

Procesos estratégicos			
Formulación del PEI	Formulación del PAT	Formulación del PCI	Establecimiento del RI

El solo hecho de pensar qué podría pasar dentro de la siguiente década haría reflexionar para proyectar cómo se debe llegar y en qué estado de ánimo, sabiendo que las limitaciones están tan cerca que forman parte de la vida diaria. El resorte para la proyección en el tiempo es crucial porque el directivo requiere elementos técnicos y académicos para plantearse una visión y, con ello, pretender una gestión orientada y racional bajo el liderazgo mismo. Esta aspiración no debería ser el reflejo de aplicación exclusivo de enfoques, valores y principios, sino que el papel de las ciencias debe notarse para generar un desempeño capaz de modificar la vida de las personas dentro de su propio espacio.

Plantearse una visión de modo individual para luego compartirla requiere no solo de elementos operacionales, sino que debe trascender en el poder del reconocimiento suficiente del entorno sociocultural porque la escuela se debe a la comunidad y esta tiene el mismo poder. Si bien el desarrollo de la ciencia depende mucho de los docentes en el aula, fuera de ella el directivo tiene la oportunidad de hacerse notar desde su propio conocimiento. Por ello, Wright Mills advierte:

No conocemos los límites de la capacidad humana para el esfuerzo supremo o para la degradación voluntaria, para la angustia o para la alegría, para la brutalidad placentera o para la dulzura de la razón. Pero en nuestro tiempo hemos llegado a saber que los límites de la naturaleza humana son espantosamente dilatados...

Esta fuerte afirmación no es ajena a todos los contextos porque el conocimiento de la sociedad, en su plenitud, no implica describirla desde sus manifestaciones culturales, sino el modo cómo trascienden mediante su forma de ser. La comunidad tiene su propia personalidad y forma de existir dentro de otros procesos. Los extremos de las potencialidades y el poder de las mismas limitaciones solo se pueden lograr cuando se valora la ciencia como la sociología. La comprensión de la naturaleza humana requiere de este aporte, independientemente de la psicología como insumo operacionalmente trabajado. De este modo, un directivo estaría en mejores condiciones para plantear su visión porque asume el conocimiento de su entorno. Continúa Wright Mills:

Cuando la gente estima una tabla de valores y no advierte ninguna amenaza contra ellos, experimenta bienestar. Cuando estima unos valores y advierte que están amenazados experimenta una crisis, ya como inquietud personal, ya como problema público. Y si ello afecta a todos sus valores, experimenta la amenaza total del pánico.

Pero supongamos que la gente no sienta estimación por ningún valor ni perciba ninguna amenaza. Esta es la experiencia de la indiferencia, la cual, si parece afectar a todos los valores, se convierte en apatía. Supongamos, en fin, que no sienta estimación por ningún valor, pero que, no obstante, perciba agudamente una amenaza. Ésta es la experiencia del malestar de la ansiedad, la cual, si es suficientemente total, se convierte en una indisposición mortal no específica.

El nuestro es un tiempo de malestar e indiferencia, pero aún no formulados de manera que permitan el trabajo de la razón y el juego de la sensibilidad. En lugar de inquietudes

-definidas en relación con valores y amenazas-, hay con frecuencia la calamidad de un malestar vago; en vez de problemas explícitos, muchas veces hay sólo el desalentado sentimiento de que nada marcha bien. No se ha dicho cuáles son los valores amenazados ni qué es lo que los amenaza; en suma, no han sido llevados al punto de decisión. Mucho menos han sido formulados como problemas de la ciencia social.

Estos son puntos clave para la comprensión de la sociedad en la cual está inmersa la escuela, porque en ella pervive todo lo que ancestralmente se ha construido. Los elementos construidos son inmateriales con arraigo contundente en la naturaleza humana; por lo tanto, desarrollar ciencia es asumir que el conocimiento social es un capital intangible a considerar desde todo punto de vista. Un directivo con mucha vehemencia, y hasta con argumentos consistentes, podría lograr la mejor visión desde la manipulación gramatical del mismo enunciado, pero no sería suficiente porque el conocimiento que genera la comunidad es un atributo insoslayable. Entonces, vivificar la ciencia es empoderarse de la pedagogía como espacio hospedero de la sociología solo para construir dialécticamente la visión. Una visión que va más allá de lo impensable solo representa el poder del sentido común y no de las ciencias. Al acuñar la idea de pedagogía al liderazgo se trata de comunicar que no es el liderazgo basado solo en las dimensiones que postula Robinson, es discernir el poder de las ciencias como la sociología y otras para operacionalizar el conocimiento mediante la planificación por procesos, donde el directivo es consciente de su creación y le dará sentido por la misma práctica. Hacer ciencia desde el campo de la dirección en el escenario de la *escuela que queremos*<sup>7</sup> no exige posturas dialécticas que trastoquen otros elementos pertinentes para su construcción. Se trata de vivenciar el proceso de aprehensión de categorías como la sociología para entender no solamente la comunidad, sino que, al aprender de ellos, se aprende que la gestión es compleja y necesita de la ciencia.

Si por un momento se analizaran los procesos para comprenderlos dentro de su magnitud y sus efectos entre ellos, sería muy útil para valorar que una visión, como constructo de fuerte contenido científico, tiene un anclaje en el reglamento interno como producto para otros procesos. Sin embargo, la visión como ejercicio desprendido de las ciencias como la sociología, la economía, la historia o la antro-

---

<sup>7</sup> Expresión motivadora e idealizante que plantea Carlos Yampufé en un afán reflexivo sobre la realidad compleja de la educación peruana. Precisamente, este propósito demanda un directivo con ciertas características para una gestión escolar por procesos.

pología haría notar el poder del Reglamento Interno (RI) como un espacio para el desarrollo personal y no sea de carácter sancionador.

Soporte	Formulación del PEI	Establecimiento del RI
Ciencias sociales	Desde la visión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología</li> <li>• Antropología</li> <li>• Economía</li> <li>• Historia</li> <li>• Geografía</li> <li>• Etnografía</li> <li>• Pedagogía</li> </ul>	Modelamiento de la persona desde: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética</li> <li>• Psicología</li> <li>• Sociología</li> <li>• Pedagogía</li> </ul>

El aporte de las ciencias sociales para la acción directiva no genera el uso arbitrario y antojadizo de las ciencias, sino la naturaleza del empoderamiento del directivo para creer que la visión dentro del proceso que demanda la *formulación* del PEI repercute en otro proceso de creación democrática y socializadora como el Reglamento Interno.

Al llegar al *establecimiento* del Reglamento Interno se debe notar, como documento, que responde a demandas y necesidades de los usuarios. Los escolares son actores que se están formando y necesitan verse reflejados en herramientas tangenciales cuyo dinamismo los haga protagonistas. Así, un Reglamento Interno, por más operacional que resulte, por más artículos que contenga o capítulos que lo constituyan, debe servir solo para la formación de la persona. Y si es como se plantea, ¿quién debe establecerlo?, ¿cuándo las reglas de juego se crean con pleno conocimiento y se asumen sin desmedro?, ¿por qué cuando los escolares juegan aplicando reglas particulares el docente las respeta?, ¿por qué un directivo no permite que los escolares jueguen al Reglamento Interno?, ¿cómo un directivo sostiene que su Reglamento Interno es participativo y democratizador? Si la visión es compartida, ¿por qué el Reglamento Interno no nace en las aulas para ser compartido? Este enfoque no solo tiene dotes creativas e innovadoras, sino que busca el poder de los escolares cuando se les brindan los espacios *en serio* y no solamente para que en coro «*digan algo*» sobre sus acuerdos de convivencia en cada aula.

El poder del directivo frente a la ciencia, desde su propio espacio para construir ideas de proceso en proceso, no puede ir tras la meta sin comprender que las cien-

cias son aliadas, pues otorgan un nivel académico profesional que lo distingue entre los demás. Asimilar el poder de la ciencia no es explicarla unilateralmente porque la pedagogía es una ciencia abierta y, por ello, es espacio para otras ciencias. Debido a eso, no es ajeno asentir que pedagogía «es la construcción discursiva o teoría sobre lo educativo que articula: procesos de circulación culturales, relaciones humanas que los hacen posible y sentidos que otorgan y/o reproducen los mencionados procesos y relaciones» (Ubal y Píriz, 2009).

El recorrido desde el PEI hasta el RI demanda fehacientemente el poder de la pedagogía, toda vez que la educación no es ajena al carácter científico de la misma, cuyo objeto de estudio *es el todo* que rodea a los escolares. La complejidad humana es cada vez más sospechosa, cuyos misterios no se pueden explicar fácilmente: los modelos sociales son fuertes, llegan al consciente de terceros y se ven vulnerados terriblemente. Los métodos prácticos, muchas veces simplistas, son muy recurrentes en la vida de las personas que terminan en desgracia al margen de una vida decorosa, acusando el extremo de su pobreza. Cuando se escuchan historias, algunas son inspiradoras y permiten reflexionar que la nuestra es una fantasía, mientras que otras inspiran tomar decisiones para criticar al interlocutor por haber elegido el camino incorrecto, conservando su certificado de quinto de educación secundaria.

La complejidad tiene muchos elementos antagónicos que se ofrecen en cada espacio educativo, los padres indiferentes manifiestan su naturaleza como resultado de un tiempo atrás cuando pasaban por la escuela. Un padre indiferente a la educación de su hijo es un ser sin conciencia porque en la escuela no la cultivaron, porque en la escuela también un hubo un docente con esquemas cerrados para la formación integral. Una madre soltera sufre su condición y naturaleza de ser madre que encara la crianza y educación de sus hijos sin orientación del padre y entonces surge la idea «*yo soy padre y madre para sus hijos*». Tiene que doblar su esfuerzo y asumir modelos con constructos morales diversos con arraigo familiar monoparental, donde su desgracia la pone como ejemplo «*de lo que no se debe hacer*». Este tejido sociocultural es el cardumen perfecto que refleja un sistema complejo para atender como realidad cruda. Las excepciones son milagros de cualquier tiempo y espacios ajenos a la ciencia; de allí que la pedagogía no soslaya el contexto de los escolares porque se *trata del todo* como objeto.

Hablar de ciencias asociadas a la pedagogía permite analizar que *la educación solo tiene sentido si atiende los problemas* de diversas naturalezas. Los problemas contienen conocimiento tergiversado notoriamente que posteriormente son problemas complejos. En

décadas anteriores siempre se ha sostenido que la formación de los escolares depende de la tríada *docente-alumno-padre de familia*, discurso que ha sido retomado con fuerza y nombre propio que hoy configura idealmente la naturaleza de la convivencia escolar democrática entre los actores. No obstante, la indiferencia de los padres es un problema cuyas causas no se pueden tratar directamente por la misma complejidad del caso. El modelo Chakana se resiste a entender que los padres tienen sus propios problemas, los que, a su vez, son generacionales. El sentido de convivencia entre individuos que pertenecen a un mismo estado es, en sí mismo, muy complejo, por lo que desarrollan modelos con fuertes interpolaciones. Hijos de padre y madre, criados y educados bajo los mismos parámetros, son diferentes en todo sentido de la palabra. Esta diferencia es notoria y crucial, pero, al mismo tiempo, otorga un matiz complejo para ser objeto de estudio, donde la pedagogía solo sería un espacio ponderado de comprensión.

Esta caracterización de la convivencia no solo requiere de docentes con un enfoque multidisciplinario, sino de un directivo cuyo liderazgo comprenda y analice *el todo* como problema, donde los contenidos son herramientas de formación integral. El desarrollo de contenidos para resolver problemas no implica explicar consejos ante el poder de los antivalores.

El análisis de todo como problema requiere de profesionales que distingan sus diferencias de todo tipo para encarar el proceso formativo de los escolares, porque *la educación para la formación de la persona* requiere docentes y directivos con perspectiva diferente. No obstante, sería interesante distinguir la diferencia entre un docente y un maestro. Déjenme contarles una historia de Dulanto (2013):

Cierta vez me encontraba a lado de un gran maestro, hombre de sesenta años que bañaba su cabeza de abundantes canas muy blancas y ojos muy despiertos. Uno de esos personajes que nunca olvida y que hechizan con la voz. A ese maestro a quien pregunté: «¿Qué diferencias existen entre un profesor y un maestro?» Recuerdo que me miró, me cogió el hombro y respondió: (...) Un maestro entiende su curso como herramienta, como un juguete para el alumno y no como un dogma intocable y venerable. El curso para él es una hipótesis que —como cualquier materia— muta y se transforma al permitirse asociarse con otras formas y significados. Un maestro nunca olvida que es un provocador de experiencias y no solo un facilitador. El maestro es un mediador de conocimiento y un provocador de crisis.

La segunda cosa que es vital en la vocación de un maestro es el lenguaje adecuado. Un maestro sabe que no todos hablan igual. Sus alumnos cuentan con múltiples códigos para

expresar sus ideas, y si él desea entrar en su mundo para generar un vínculo profundo que genere a su vez confianza, debe saber el idioma de sus pupilos.

El lenguaje es un conjunto de significados y significantes, y el buen maestro debe ser capaz de experimentar siempre con los nuevos estímulos lingüísticos del entorno. Saber escuchar es vital para nuestra labor docente. Solo así sabes hablar.

Cuando un alumno expresa sus ideas habla de lo que conoce. Entender y elaborar el mismo idioma del alumno implica investigarlo creativamente, saber qué ve, qué lee, en dónde para, conocer sus gustos y miedos, solo así la comunicación en el aula fluye. Solo así ellos te abren la puerta de sus mentes. Para ser un gran maestro debes anunciar a ser tú mismo y colocarte detrás de la carpeta. Por último, un gran maestro es apasionado de lo que hace, un buen maestro sabe que las emociones se contagian, que nuestros alumnos estarán mucho mejor dispuestos a escucharnos cuando nos vean más humanos y menos dioses. La pasión por nuestro trabajo genera vínculos y despierta la curiosidad. Luego, y solo luego, el maestro sorprende a sus alumnos con sus conocimientos. Es como un mago que te mantiene en vilo durante toda la función.

Después de la historia, muchos lectores dirán que el acto de *enseñar* o de *ser docente* o en el extremo de *ser directivo* es una cuestión emocional o personal, donde la pedagogía no tiene parte. La pedagogía tiene carácter de omnipresente en la formación de la persona. Si el hogar o el contexto social no les brindó la oportunidad a los escolares, *¿quién lo podría hacer?* La formación de la persona depende hasta de una suerte de impostación del carácter de quien tiene la responsabilidad de ser docente. Impostar una forma de ser es acercarse a la naturaleza humana para empezar por ello y comprender cómo es un niño, cómo es un adolescente en diferentes contextos. Entonces, la formación del escolar rumbo a ser una persona como problema depende de la formación del docente, porque el hogar generó un estado en cuestión, un conjunto de actitudes particulares, un marco axiológico, un comportamiento moral, conductas, prejuicios, conocimiento empírico, distorsiones, perspectivas, etc. *¿Qué debe hacer el docente cuando se habla de la formación de la persona asumiendo que es una persona preparada?*

Tipificar, caracterizar, magnificar, denigrar el estado de la familia no sirve de mucho sabiendo que tanto el docente como el directivo son personas con capacidades para ello, con dominio de la pedagogía como ciencia. Si bien se puede asumir que el contexto social tiene sus propios patrones conductuales, no implica que el consciente de las personas sea tocado desde la sensibilidad magistral de quien tiene el poder de hacerlo porque ha sido formado para ello.

El desarrollo de la pedagogía como ciencia para la formación de la persona es un reto que no requiere de mayores argumentos porque, en sí misma, se ha creado para ese fin. Entre la escuela y el hogar debe haber una diferencia, que solo la hace la ciencia. El hogar, con sus propias limitaciones, es una oportunidad para responderle creativamente. Pretender que los escolares vivan en el hogar ideal de la publicidad televisiva, donde el papá sonríe junto con la mamá rodeados de dos hijos (niño y niña), tiene un adormecedor mensaje idealista que no calza con la realidad.

### **1.2.2. La pedagogía, ¿entre el interés del docente o del escolar?**

Se ha dicho lo suficiente del proceso de aprendizaje o sencillamente que existe una intención para enseñar y otra para aprender. Insoslayablemente es así; sin embargo, el poder de las intenciones de cualquier protagonista se puede caer insosteniblemente. En la actualidad, todo el magisterio peruano se preocupa por el *bono escolar*<sup>8</sup> porque sabe que se trata de un estímulo económico que ayuda mucho. Los escolares perciben que serán sometidos a extraños exámenes. Todo este escenario tiene implicancias que determinan estados emocionales y conductas muy ligadas a patrones socioculturales, donde unos rechazan y otros admiten que se debe evaluar todo y el límite es extremo al caracterizar el rol del docente.

La naturaleza de las intenciones de ambos protagonistas en el aula depende de otros factores que se han discutido desde la versión de Schukina (1965-1968), quien ha recogido lo siguiente:

Los psicólogos y pedagogos soviéticos estudian los intereses y especialmente los intereses cognoscitivos desde diferentes puntos de vista, pues cualquiera de las investigaciones considera el interés como una parte del problema general de la educación y el desarrollo, unas investigaciones estudian la naturaleza psicológica del interés; otras analizan el interés cognoscitivo bien como motivo, bien como relación de la personalidad. Numerosos investigadores estudian el interés cognoscitivo como procedimiento importante de la enseñanza. Esta misma faceta de interés cognoscitivo se analiza en muchas investigaciones didácticas, dedicadas a la activación de la enseñanza (...) Por el contrario, la ciencia soviética afirma que el interés no es una categoría especulativa, sino que refleja

---

<sup>8</sup> Estímulo económico para los docentes e instituciones que mejoran los resultados en cuanto al logro de aprendizajes, mediante la aplicación de una prueba de carácter nacional promovida por el Ministerio de Educación.

una relación, que existe objetivamente, de la personalidad, y que surge bajo la influencia de las condiciones reales de la vida misma (...) los orígenes del interés hay que buscarlos en la vida social; que el interés se desarrolla y enriquece en la colectividad, en la cual es donde se forma también el contenido concreto de los intereses del hombre. Los intereses de los individuos dependen directamente de los intereses colectivos: al margen de la vida colectiva, de la actividad y de las relaciones con el medio ambiente no puede desarrollarse el interés.

Cuando el Ministerio de Educación señala que los aprendizajes están en función de los intereses y necesidades, estos están estrictamente relacionados con el mundo real que gobierna el estado formativo de los escolares. No obstante, esto no sería único: señalar cualquier motivación como un elemento que refleja las necesidades propias de las personas es muy complejo porque no se trata de cualquier interés o necesidad.

Por versiones de los mismos actores: lo que caracteriza a una escuela no precisamente es el nivel de estudio de los escolares, y habitualmente los registros de antecedentes son muy delicados y orientados al tema de violencia en cualquier manifestación. En el extremo se oye, por las noticias, que existe un campeón de Matemática cuyo padre pidió ayuda clamorosamente para viajar al concurso a Europa, mientras que algunas universidades privadas desesperadas envían sendas cartas de invitación para ofrecerles becas de estudios a quienes contestaron un test de la Internet, sin conocimiento de su validación, aduciendo que tiene todas las características para estudiar diseño gráfico, por ejemplo, pero a ella le encantaría ser traductora oficial de idiomas. En este contexto: ¿por dónde camina el interés de los escolares?, ¿cuáles son sus necesidades como escolares?, ¿cómo saber las necesidades de una escolar que pervive en abandono moral y está expuesta al sometimiento de las reglas de juego de pedófilos?, ¿quiénes realmente manifiestan interés cognitivo para su propio aprendizaje?

Se trata de preguntas que se pueden cuestionar porque no hablan bien de los protagonistas, pero es necesario hacer este ejercicio porque, en este contexto donde se exige el manifiesto comportamiento que enarbola cierto liderazgo, se debe saber cuáles son los intereses y necesidades de los escolares, para someterlos al conocimiento arbitrario del docente que se supone domina el contenido, y le parece muy familiar y necesario que lo aprendan. Alguna vez le pregunté a un estudiante de educación: ¿por qué llevar el curso de Estadística Aplicada? Su respuesta fue enajenada, a tal punto que perdí el interés de seguir preguntando. Este estudiante no entendía por qué

demonios llevaba Estadística, por lo que era de suponerse que su interés por la investigación era remoto. No obstante, tendría que realizar un trabajo de investigación en el que utilice la estadística, aunque ya sabía que su tesis la encontraría en Wikipedia, El rincón del vago o Monografías.com. Estas mismas cavilaciones son válidas en cualquier contexto porque el interés cognitivo es imperceptible; si se manifiesta en pocos alumnos, no hay forma de atenderlos, y si se atiende, es muy pobre lo que se le puede dar porque un escolar, con sus propios avances e intereses, tiene ciertas características que generan otras expectativas. Por ejemplo, ¿cómo podría hacer la docente de educación inicial, con estudiantes de tres años, si entre los niños hay uno que lee y escribe? Seguramente que la respuesta es por sentido común, dejando de lado la pedagogía. Este hecho, como muchos, no encuentra un soporte académico en los docentes porque sencillamente no están preparados para mayores retos, donde los estudiantes sean atendidos de acuerdo con sus expectativas. No obstante, distíngase del poder del interés cognitivo, aunque aparentemente puede ser novedoso. Sin embargo, ya se hablaba del alcance de la capacidad porque «la base de la capacidad cognoscitiva, lo mismo que de toda la actividad cognoscitiva, la constituyen tales procesos mentales como son el análisis, la síntesis, la sistematización, la generalización, la concreción y la abstracción, la comparación y la diferenciación» (Schukina, pp. 66-67). Los ocho procesos cognitivos no son evidentes dentro del proceso de evaluación porque, desde siempre y hasta el momento, tiene sus propias limitaciones, pues los docentes no se desprenden del poder de la prueba objetiva sin el mínimo resquicio de creatividad. El proceso donde se puede observar el interés cognitivo es la evaluación donde confluye el poder del evaluador, el sometimiento del estudiante, sin advertir que se ha creado una veintena de patologías (Santos, 2007). Véase el siguiente listado:

- Solo se evalúa al alumno
- Se evalúan solamente los resultados
- Se evalúan solo los conocimientos
- Solo se evalúan los resultados directos, pretendidos
- Solo se evalúan los efectos observables
- Se evalúa principalmente la vertiente negativa
- Solo se evalúa a las personas
- Se evalúa descontextualizadamente
- Se evalúa cuantitativamente
- Se utilizan instrumentos inadecuados

- Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Se evalúa competitivamente
- Se evalúa estereotipadamente
- No se evalúa éticamente
- Se evalúa para controlar
- Se evalúa para conservar
- Se evalúa unidireccionalmente
- No se evalúa desde fuera
- No se hace autoevaluación
- Se evalúa distemporalmente
- No se hace paraevaluación
- No se hace metaevaluación

Con estas sentencias, que caen como sombra sobre el desarrollo de los procesos cognitivos, es muy difícil comprender los resultados. En este contexto, cuando el directivo desarrolla, ejecuta y especula sobre el proceso de monitoreo y acompañamiento tiene mucho que decir y, al mismo tiempo, mucho que exigir cuando se habla de la movilización de aprendizajes con base en los procesos cognitivos. Esto, sobre todo, sabiendo que desde hace casi dos décadas los vicios persisten a partir de cuando Delgado (1997) señalaba los diez errores de la evaluación:

- Confusión entre la medición y evaluación
- Predominio de la heteroevaluación
- Desconexión con los objetivos educacionales
- Improvisación al preparar las pruebas
- Subjetividad en la calificación
- Ausencia de la evaluación formativa
- Utilización de un rol de exámenes
- Uso arbitrario de la escala de calificación
- Los promedios como evaluación sumativa
- Tendencia a evaluar solo la evocación

Los procesos cognitivos no se pueden evidenciar solo juzgando el desempeño profesional porque cada proceso es mental y, por ende, requiere de situaciones prácticas, donde la prueba objetiva no tendría mucha prevalencia, salvo algunas ideas

creadoras para sostener que en la escuela se desarrollan todos los procesos. Cuando se habla de pedagogía de inmediato se asocia la idea de proceso pedagógico, que no es lo mismo que proceso cognitivo, como tampoco es símil el proceso didáctico. Hablar de la ciencia pedagógica implica sostenerla realmente con base en el objeto de estudio para ser ciencia y, como tal, debería decirse, pues se sabe que se trata del *proceso formativo*. Y, al decir proceso, no necesita asociarse con la inercia de esta o al dinamismo que ello supone, por el mismo hecho de ser un proceso que invoca otros procesos. Un directivo tendría que estar atento a los procesos cognitivos que, en buena cuenta, debería expeler recursos didácticos como patrimonio de los docentes. ¿Cómo hacerlo? He ahí el dilema: todo depende de la concepción que se tenga de aprendizaje, y cómo este responde al interés cognitivo de los escolares, ya que a lo largo de las sesiones los procesos cognitivos se movilizan, lo cual se evidencia en el proceso de evaluación. El directivo debe partir de este andamiaje, con la finalidad de asegurar que el aprendizaje tenga el soporte cognitivo suficiente y los escolares respondan en cualquier contexto. Desde esta perspectiva, tamaña responsabilidad que le corresponde al directivo para estar atento, desde la pedagogía, al desarrollo de los procesos cognitivos que se han visto a partir de los errores de la misma evaluación. Sin pretender algunas conclusiones, se puede determinar que:

- El análisis
- La síntesis
- La sistematización
- La generalización
- La concreción
- La abstracción
- La comparación
- La diferenciación

Son procesos que anteceden, están y preceden al aprendizaje mismo; es decir, el logro del aprendizaje depende de cómo sea el propio análisis, y este será la demostración del propio aprendizaje. Ello implica que el docente utiliza *estrategias*<sup>9</sup> para desarrollar el análisis, el mismo que se reflejará en el proceso de evaluación; por lo tanto, es risible preocuparse por las preguntas literales dentro del extremo de la

---

<sup>9</sup> Término utilizado arbitrariamente, sin pretender desplazar otras categorías como el método o la metodología para el aprendizaje. El uso de las estrategias, hasta el momento, es muy inconsistente.

evaluación. Este deslinde es claro cuando se habla de los procesos no precisamente pedagógicos, aunque de la ciencia se diga que «es algo relativo a la educación de los niños. Racionalización de lo educativo. Teorización, descripción y normatividad que se ejerce sobre las manifestaciones del proceso educativo en orden a un saber progresivamente codificado y sistematizado» (Castillo, 2003, p. 187). Para ubicar este espacio donde la encrucijada de las categorías como la pedagogía tenga sentido, es necesario comprender la relación de los procesos con otras categorías. Veamos:

Procesos	Estilos de aprendizaje <sup>10</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis</li> <li>• Síntesis</li> <li>• Sistematización</li> <li>• Generalización</li> <li>• Concreción</li> <li>• Abstracción</li> <li>• Comparación</li> <li>• Diferenciación</li> </ul>	Desde la visión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología</li> <li>• Antropología</li> <li>• Economía</li> <li>• Historia</li> <li>• Geografía</li> <li>• Etnografía</li> <li>• Pedagogía</li> </ul>

Esta condición del mismo proceso de aprendizaje determina las relaciones entre los estilos de aprendizaje y los procesos cognitivos. Esta relación haría que un directivo comprenda la verdadera naturaleza del proceso cognitivo. Si esto sucede, explicaría que el directivo utiliza la pedagogía como ciencia que busca la formación integral de las personas y, sobre todo, en función de las necesidades cognitivas. Un estudiante teórico tendrá sus propias fortalezas y debilidades frente a otro estilo; esta sinérgica idea entre el directivo y el proceso cognitivo debe generar otras opciones que arranquen definitivamente el poder de la misma pedagogía cuando los docentes sean conscientes de su propio estilo. En este caso, hacer ciencia quiere decir que, técnicamente, se debe reconocer el estilo de los escolares para saber cuáles son sus necesidades e intereses cognoscitivos.

Esta posibilidad induce que los directores también tengan el mismo reconocimiento, es decir, el encuentro entre estilos. Esto explicaría que un directivo, al momento de reconocer los procesos cognitivos, debe partir de la identificación de los estilos de los escolares en proceso formativo para entender en qué medida el análisis, como cognición, puede ser determinante en el proceso de aprendizaje.

<sup>10</sup> De Alonso, verificar la fuente.

El contraste de estilos es importante para manejar la pedagogía como ciencia, y restarle importancia a las formas de aprendizaje implica desconocer los estilos de cada directivo. El creador del conocimiento no puede enajenar la ciencia desconociendo el comportamiento cognitivo de los escolares. Esta idea no es obtusa al proceso de aprendizaje, en el entendido que un directivo comprenda, en su real contexto, que el proceso de aprendizaje depende de los procesos cognitivos y estos dependen de los estilos de aprendizaje. Por lo tanto, poco podría hacer un directivo cuando ejerza el poder la pedagogía para materializar la naturaleza de la estrategia de los docentes y, como consecuencia, se logre que los escolares aprendan a analizar información. Veamos el siguiente hallazgo:

Estilos de aprendizaje de directivos					
Muestra	Estilo				
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	No precisa
52	2%	42%	17%	25%	14%

Población: 477 directivos recientemente designados en el proceso de evaluación para el cargo.

La muestra representa que el 42 % posee un estilo reflexivo para desarrollar procesos de aprendizaje. Este dato es importante, pero no solo es eso, sino que, al ser reflexivo, posee un comportamiento distinto frente a los procesos cognitivos. Un directivo reflexivo es por naturaleza *ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo*<sup>11</sup> en su actuar.

Bajo esta misma consideración se espera que se refleje en el proceso de monitoreo y acompañamiento para valorar el proceso de aprendizaje. Esta analogía desencadena muchas relaciones de contraste, como para entender que el estilo del directivo debe ser el punto de partida para comprender la naturaleza de los procesos cognitivos. De este modo, el directivo sería más exhaustivo al momento de juzgar el propósito de la sesión de aprendizaje en relación con el desarrollo de los procesos cognitivos. Veamos:

<sup>11</sup> Buscar la fuente del autor.

Estilo directivo	Procesos cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponderado</li> <li>• Conciencioso</li> <li>• Receptivo</li> <li>• Analítico</li> <li>• Exhaustivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis</li> <li>• Síntesis</li> <li>• Sistematización</li> <li>• Generalización</li> <li>• Concreción</li> <li>• Abstracción</li> <li>• Comparación</li> <li>• Diferenciación</li> </ul>

El poder de la ciencia de la pedagogía, entonces, se basa en el reconocimiento del objeto de estudio en función de los procesos cognitivos que llevan a la formación integral del escolar. La escuela, además de realizar la acción tutelar, tiene como función desarrollar los procesos cognoscitivos, considerando todos los mecanismos que se han vinculado desde siempre.

Si todos los procesos mencionados son abstractos, no necesariamente tenemos el mismo control de ellos para suponer que los «*escolares aprenden*». Entonces, es necesario comprender la versatilidad de la evaluación para configurar los procesos. No se descarta que el mismo diálogo como técnica podría permitir identificar el desarrollo de los procesos cognoscitivos; no obstante, es necesario repensar la evaluación como un mecanismo de verificación dentro de lo que le corresponde el rigor académico para el cual ha sido creada. Esto significa que la evaluación, dependiendo cómo se trate, es un ejercicio que permite operacionalizar la cognición de los escolares sin descartar las pruebas objetivas, pero con una fuerte demanda técnica para diseñar y aplicar exámenes.

Juzgar el papel del docente desde cualquier orilla del aprendizaje tiene implicancias en todo el proceso porque, mediante la pedagogía, debe capturar la atención de los estudiantes en su afán de aprender, de modo que el docente tenga el mismo interés. Estos procedimientos no son propios de la misma pedagogía o de la didáctica, sino que, desde el ángulo de la evaluación, también se focaliza mediante las rúbricas. Veamos a continuación esta relación.

Cuando se habla de desempeño docente se establece una serie de ideas en torno a la sesión de aprendizaje que no descartan elementos previos a la sesión, como la planificación curricular. Algunos profesionales piensan que una evaluación al docente implica despedirlo porque el tema educativo es muy complejo; sin embargo, las seis rúbricas formalmente presentadas tienen características muy

propias: las dos primeras están orientadas a las formas de involucrar a los escolares y minimizar la pérdida de tiempo, las dos siguientes se refieren al trabajo cognitivo que debe promover el docente, y las dos últimas, a la regulación del comportamiento. Ninguna rúbrica es dependiente de otra, pero poseen atributos para alcanzar la evaluación objetiva.

### **Rúbrica 1**

*Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.*

Cuando se habla de la evaluación ECE se tiene una lectura diferente a la que normalmente se piensa, porque los argumentos están sustentados en prejuicios como: «el padre de familia no ayuda», «los chicos vienen de hogares disfuncionales», «cuando trabajan en equipo solo uno lo hace, el resto mira», «les dices que hagan un mapa conceptual y hacen cualquier cosa». Esta caracterización manifiesta una percepción acerca del comportamiento del estudiante que no se involucra en su propio proceso de aprendizaje. Dicha rúbrica evalúa cómo el docente promueve el interés mediante múltiples oportunidades, pero, además, tiene que ser activo para que se involucren. ¿Cómo debería hacerlo dentro del aula? Tal vez solo encuentre algunas formas muy típicas, como preguntar o dejar algunas actividades, pero si se apuesta por las preguntas: ¿cómo deberían ser estas?, ¿qué orientación deberían tener para involucrar a más del 90 %?, representan el reto del docente al momento de ser evaluado. No es suficiente plantear buenas preguntas, sino que el estudiante sea consciente del sentido de lo que está aprendiendo y, al mismo tiempo, se dé cuenta de su importancia. Si estas condiciones se cumplen, el docente habrá logrado situarse en el nivel IV.

### **Rúbrica 2**

*Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.*

Esta rúbrica focaliza el uso adecuado del tiempo en una sesión de aprendizaje. Para alcanzar el nivel IV, en una sesión de 60 minutos, el docente solo debe perder 6 minutos en tres acciones propias o ajenas a la sesión. El 10 % puede distribuirse indistintamente en: a) las transiciones entre las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, cuando el docente, luego de una explicación, solicita trabajar en equipo y, para ello, los organiza adecuadamente; b) las interrupciones. Muchas de ellas son muy urgentes, pero no tanto como celebrar el cumpleaños de un estudiante

dentro el aula. Sin embargo, los límites los conoce el docente, y c) las acciones accesorias. Se trata de actividades sin contenido pedagógico que utilizan tiempo para hacer «algo». Por ejemplo, comunicar que la fecha de la rifa del televisor se ha corrido porque no todos han pagado. De tal manera, el docente solo dispone de 54 minutos para desarrollar su sesión de aprendizaje; caso contrario, pasa al nivel III.

### 1.2.3. La pedagogía y el proceso de aprendizaje

Al deslindar el objeto de estudio de la pedagogía con respecto a otros procesos se determina el papel de la ciencia en relación con el liderazgo. En páginas anteriores, se demuestra la inconsistencia de las dimensiones que plantea Robinson, toda vez que en el contexto de la adjetivación con la categoría liderazgo resulta un desmedido propósito. Surge la idea de precisar la ruta de los procesos cognoscitivos como demanda actual que no solo simboliza la movilización de los aprendizajes, sino que el directivo debe estar al tanto de todos los procesos que circundan al objeto de estudio de una ciencia.

De este modo, la pedagogía actúa como principio o norma para el desarrollo de otros procesos que naturalmente están orientados por la didáctica o la misma tecnología. No obstante, el límite entre estas tres categorías genera confusión, debido a que el magisterio nacional recurre siempre a lo relativo, que, con el tiempo, se ha convertido en una jerga cuyas denominaciones son típicas. Una de las categorías muy utilizadas dentro del marco lexicográfico es el adjetivo «disfuncional». Para conceptualizar esta categoría, es muy cotidiano asumir que «hogar disfuncional» es aquel escenario donde los hijos se desarrollan sin padres debido a la separación. Esta atingencia es muy común, por lo que dentro del espectro especulativo hogar disfuncional es sinónimo de divorcio o separación. En realidad no es así, ya que puede darse aunque los padres no estén separados o divorciados. Entonces, la *disfuncionalidad* es una categoría asociada erróneamente a divorcio, que pervive en el lenguaje de todos los docentes o, en todo caso, de la mayoría. Lo mismo sucede con otras palabras que forman el acervo de conceptos relativos y, de este modo, surgen otras categorías, como, por ejemplo: metodología está muy asociada al método; por ello, no es raro escuchar que muchos docentes tienen *buená metodología para la enseñanza*, mientras que algunos dicen que es una cuestión de *métodos el hecho de que los estudiantes no aprendan*. Otros, entusiasmados, cuya tesis reposa sobre *técnicas* para mejorar

la comprensión, no distinguen el valor nominal entre la técnica y el método al sustentar sus tesis en veinte minutos para graduarse como magísteres.

Estas muy relativas apreciaciones bajo conceptos poco definidos le han hecho mucho daño al desempeño docente, porque se ha creado hasta un vocabulario inconsistente. Por ello, el objeto de estudio de la pedagogía no ha sido claro, y tampoco lo será para el docente si desde ahora, bajo el enfoque del liderazgo pedagógico, no se construye un marco teórico sobre el particular para distinguir qué es la pedagogía y así sostener la idea de liderazgo pedagógico. Cuando se habla de procesos no necesariamente pedagógicos se mira el desempeño docente desde el espectro de la pedagogía como una ciencia que ha generado muchas expectativas, pero sin mayores éxitos en relación con el proceso de aprendizaje.

Precisar el objeto de la ciencia pedagógica es configurar el escenario donde se desarrolla para determinar el papel del docente dentro y fuera del aula, incluso cuando prepara las condiciones para el aprendizaje. Estos procesos son complejos por la necesidad de tenerlos siempre a la mano. No se trata de indicaciones, sino que son condiciones naturales previas al aprendizaje; es decir, se trata de ideas fuerza para el mismo currículo, la didáctica y los procesos que por su naturaleza se desprenden, estableciendo relaciones concomitantes y operativas. Véase la siguiente caracterización:

### *Procedimientos fundamentales del proceso formativo<sup>12</sup>*

#### *a) La abstracción*

Para llegar a encontrar lo general, se hace imprescindible escudriñar en el desarrollo del proceso y, mentalmente, eliminar todo lo que se entiende que no es importante, lo cual es el camino lógico de la abstracción. Cuando se acerca a los problemas, a las necesidades de muchos y se dispone a descubrir sus causas para disfrutar las situaciones que generan dichos problemas, el hombre descubre lo general en esas situaciones (en el saber), pero al transformarlas (en el hacer) y hacerse consciente de que puede hacerlo (en el sentir) no solo es un transformador del medio, no solo es consciente (en la convicción) de que puede y debe transformarlo (en el poder), sino que se compromete a la lucha de esa transformación (en la comunión del ser).

---

<sup>12</sup> Carlos Álvarez de Zayas, pp. 115-116. *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre.*

*b. Lo social*

El compromiso que se va adquiriendo como consecuencia de la transformación genera más conciencia, más responsabilidad y arriba a virtudes superiores. Esto le permite comprender que él, como individualidad, no es más que la expresión singular del conjunto de personas que componen la sociedad, y se hace consciente de que su comportamiento individual es portador de una manera de hacer social.

*c) La norma*

El hombre no vive solo, lo hace en relaciones con el resto de los hombres de una comunidad. Para que haya una convivencia pacífica, se apoya en un sistema de convenciones que se sistematizan en la norma.

*d) La crítica*

Uno de los instrumentos fundamentales con que cuenta el hombre en su proceso de formación, sobre la base de sus estados de conciencia, consiste en la valoración de su saber, hacer y sentir. Esa caracterización crítica en su desenvolvimiento personal y grupal lo lleva a valorar también críticamente la labor de los sujetos con quienes se desenvuelve.

*e) La sustentabilidad*

El hombre consciente no puede, cualesquiera que sean sus buenas intenciones, actuar trasgrediendo irreversiblemente el contexto. El hombre está en constante interacción con el medio social y natural, con el ánimo de transformarlo en su camino hacia la perfección, pero, a la vez, está en equilibrio dialéctico con este. El respeto a su integridad es la vía metodológica para poderlo superar.

*f) La emoción*

Es la fuerza que empuja al ejercicio de la existencia; a la acción de desear, de amar y de odiar. Es la fuerza que nos compromete sin saberlo, que siempre ha estado allí, tras nuestros ojos. Su empuje activa nuestros hábitos e ineficientes rutinas, y encuentra en la razón los motivos, busca en la actuación el desafío (Fung, 2002).

g) *El amor*

El amor es uno de los sentimientos más nobles del ser humano. Como sentimiento es contenido actitudinal, del sentir. La obra es objetiva, el accionar también, pero lo que posibilita su ejecución son los sentimientos humanos, destacándose el papel del amor entre los hombres.

El análisis de todos los procesos mentales en distintos escenarios tiene muchos elementos en común que caracterizan la funcionalidad de la pedagogía. El contraste de los procedimientos fundamentales con los estilos de aprendizaje en cualquier edad no desconoce la importancia de los procesos cognitivos. Véase el siguiente cuadro, donde se pueden apreciar algunas analogías:

Estilo directivo	Procesos cognitivos (Schukina)	Procedimientos fundamentales (Álvarez)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ponderado</li><li>• Concienzudo</li><li>• Receptivo</li><li>• Analítico</li><li>• Exhaustivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis</li><li>• Síntesis</li><li>• Sistematización</li><li>• Generalización</li><li>• Concreción</li><li>• Abstracción</li><li>• Comparación</li><li>• Diferenciación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La abstracción</li><li>• Lo social</li><li>• La norma</li><li>• La crítica</li><li>• La sustentabilidad</li><li>• La emoción</li><li>• El amor</li></ul>

La abstracción como proceso formativo trasciende en la formación de las personas desde la escuela. Como punto de partida, aunque no se refiere a un proceso cognoscitivo, se entiende como un largo procedimiento que va en busca del conocimiento para empoderarse de él, con la única finalidad de formar al individuo. Por lo tanto, si de aprendizaje se habla, y dentro de su mismo proceso se debe lograr que las personas desarrollen la abstracción de aquello significativo para su propia vida, ello implica descartar lo que no sirve. La implicancia es evidente: se trata de la discriminación y saber discriminar para la vida.

Por otro lado, la naturaleza de lo social radica en sí mismo y dentro de grupos sociales, donde se hará de lo propio para ser un ente social muy particular. Esto quiere decir que es el resultado de la formación en la escuela, al margen

de lo que podría hacer el hogar por él mismo. El desarrollo de virtudes superiores lo hará distinguido, lo hará diferente y, entonces, la pedagogía habrá cumplido su propósito como ciencia. La caracterización del estado social del individuo se logra en la escuela, por el mismo hecho de ser un estado social con sus propias características.

El hombre vive pegado singularmente a sus propias normas que nacen en el hogar, se retraen en el aula, se complementan en la escuela o colisionan en la calle. Precisamente, las normas son muy peculiares en tanto sus creadores así lo sean; por tanto, siempre y cuando la escuela no sea el espacio para ello, no sería norma.

En la medida que los escolares ejerzan su poder mediante su razonamiento crítico acerca de la utilidad de lo que aprenden o no aprenden, y si lo que aprenden es para sí y para su futuro, habremos comprendido que la crítica como ejercicio desarrollador de las personas es un proceso importante en la vida de cada individuo.

No se trata de caracterizar la crítica por el espacio que ocupa dentro de la dialéctica o de la misma ciencia: el papel de la escuela como espacio para la ciencia es valorar que la pedagogía, como ciencia social, es compleja hasta en su objeto mismo, porque no se trata de un vehículo del cual se puede decir que tiene problemas en los neumáticos. El proceso de aprendizaje bajo la mirada de la pedagogía es el propio espacio para la crítica, donde se puede desarrollar la persona a través de la revolución del pensamiento crítico, que no es más que un *proceso cognitivo que implica dar un juicio de valor, juzgar, enjuiciar, argumentar* (Damián, 2007, pp. 111-112). La naturaleza de la cognición se llama pensamiento crítico y es, por decir lo menos, un elemento dentro del proceso formativo de las personas por las cuales se caracterizan desde siempre. Emitir un juicio de valor, juzgar, enjuiciar y argumentar son manifestaciones propias de una persona que debe desarrollar, desde un inicio, asumiendo que su aprendizaje es progresivo desde y en la escuela. El papel de la pedagogía al cultivar la formación humana dentro de las aulas no debe soslayar el tipo de pensamiento humano. Es muy sencillo observar que los niños manifiestan su aceptación o rechazo por algún objeto sin necesidad de hablar con detalle: es suficiente manifestar su deseo con un gesto para expresar su punto de vista. De esta misma percepción se puede determinar que, cuando se habla de pensamiento crítico, se refiere al proceso de valorar algo. Por otro lado, Díez plantea la siguiente clasificación:

Tipología de capacidades	Manifestaciones
Prebásicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción</li> <li>• Atención</li> <li>• Memoria</li> </ul>
Básicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento lógico</li> <li>• Expresión oral y escrita</li> <li>• Orientación espaciotemporal</li> <li>• Socialización</li> </ul>
Superiores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad</li> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>

En muchas oportunidades he sostenido que si los escolares tuviesen la oportunidad de seleccionar a sus docentes muchos quedaríamos despedidos sin desarrollar un examen. En América Latina, se sabe que los estudiantes santiaguinos y bonaerenses, en un acto de lucha, paralizan Santiago y Buenos Aires, respectivamente. En el caso de Argentina, los reclamos son hasta por un equipo de calefacción. Entonces, el desarrollo de la actitud crítica no le corresponde estrictamente a la didáctica: es todo un argumento de la pedagogía cuando se refiere al mismo proceso formativo.

Hablar del proceso formativo en relación con el rol que le corresponde a la pedagogía como ciencia es, precisamente, identificar las relaciones que se han establecido entre el hombre y la sociedad, y cómo es la intervención del hombre dentro de su medio. Por lo tanto, la educación del individuo está en directa relación con las formas de aprender para sí y para el mundo. Una de las tareas es entender la naturaleza humana desde las mismas emociones, algo que en el colegio se conoce como clima escolar saludable. Bastante se ha escrito sobre el particular en la última década, y resalta el aporte de Goleman y Gardner, muy discutido y admitido. La *pedagogía del amor* ha divagado lo suficiente por el mundo, mientras que la *pedagogía de la ternura* es una exposición de ideas sobre la misma persona cuando se toca su sensibilidad, pero la violencia parece enquistada con fuerza anómala. Anecdóticamente, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos existen siete publicaciones de pedagogía a disposición en los catálogos impresos para los visitantes de la biblioteca de la Facultad de Educación, entre donaciones y compras:

- *Pedagogía social*. Pablo Natorp (2001)
- *Pedagogía museística*. Pastor Homa (2004)
- *Pedagogía de la liberación*. Paulo Freire (2004)
- *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Adriana Aubert (2004)
- *Pedagogía social*. Juan Sáez Carreras (2006)
- *Pedagogía crítica*. Peter McLaren (2008)
- *Pedagogía emocional*. Daniel Chabot (2009)

Pero en el repositorio existen más de 380 títulos referidos al tema de pedagogía. Muy ligado a ello está el cultivo del amor como sentimiento, aunque en la práctica sea una herramienta que poco ayude a la formación integral, porque en torno a él giran mitos y leyendas urbanas cargadas de prejuicios con arraigo familiar. El cultivo de este sentimiento, desde la realidad de cualquier lugar, no nace ni se desarrolla en el hogar, por lo que es la escuela donde se pueda desarrollar. Para ello, se requiere de personas con un perfil para dar lo necesario.

Las siete características no se refieren al poder de los métodos ni al poder de las técnicas. Son elementos supra que se yuxtaponen obligatoriamente al uso del método o la misma técnica dentro de las aulas. La pedagogía se circunscribe al hecho formativo de la persona.

### **1.3. Liderazgo directivo, unas cuestiones**

El papel del directivo frente a la escuela tiene, en su mismo propósito, imbricada la idea de comportamiento como manifestación de conductas que van desde lo personal hasta lo profesional. Pero dentro de cada recorrido, sencillamente, se deja notar quién es la persona que *habla* o que toma decisiones oportunamente. Ser estrategia o tener mucha experiencia para planificar implica apelar al acervo del liderazgo que en *algún lado está*, porque un directivo tiene que asumir que su mismo estatus lo obliga a ser el líder, aunque en su colegio solo existan dos docentes con roles diferentes y, en el extremo de su existencia, tendría que ser líder solitario que lidia en su comunidad. Esta perspectiva de ver el rol ejecutivo de un planificador escolar sin desatender el proceso de aprendizaje implica discriminar categorialmente la diferencia entre los estilos de liderazgo, porque, en todo caso, para el comentario solo serían estilos o formas de existir frente a la comunidad. De allí que cuando se habla de liderazgo pedagógico es necesario comprender las

razones o el constructo que contiene para ser una referencia con influencia en el rol directivo. En este contexto, veamos lo que han sistematizado Freire y Miranda<sup>13</sup>:

En la gestión escolar, existen dos tipos de liderazgo que se diferencian por su función: uno orientado hacia la administración de los centros educativos, y otro centrado en los aspectos curricular y pedagógico (Rodríguez-Molina, 2011). El liderazgo administrativo consiste en que el director se hace cargo de la fase operacional de la institución educativa, lo que conlleva las responsabilidades referidas a la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Un buen dominio de estas competencias permite realizar de manera eficaz las tareas y prácticas administrativas encaminadas hacia el logro de los objetivos institucionales (Castillo Ortiz, 2005). Por otro lado, el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje (Bolívar, 2010). Los directivos que adoptan este estilo de liderazgo se involucran más en el desarrollo del currículo en la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica; y evalúan los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los resultados logrados en la formulación de las metas educativas de la institución (Murillo, 2008). En cuanto a la gestión del director en la escuela, no existe una exclusión u oposición entre los modelos de liderazgo pedagógico y administrativo, sino que ambos surgen de manera complementaria para gestionar escuelas efectivas y de calidad<sup>14</sup>. Pero dado que para el logro de escuelas efectivas y de calidad se pone el énfasis en el liderazgo de tipo pedagógico, el presente estudio se enfocará en este estilo de liderazgo en la gestión que realizan los directores en sus instituciones educativas. En el Perú, la gestión es entendida como una función dirigida a generar y sostener en el centro educativo tanto las estructuras administrativas y pedagógicas como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permitan a los estudiantes desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces (Ministerio de Educación, 2002). Desde el Minedu se reconoce el papel primordial que desempeña el director escolar tanto en la conducción de la escuela como en la toma de decisiones en diversos ámbitos. El director es

---

<sup>13</sup> Libro El rol del directivo en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia en el rendimiento escolar. Este estudio fue posible gracias al apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Canadá, en el marco de una beca otorgada a investigadores junior por Think Tank Initiative, a través de GRADE.

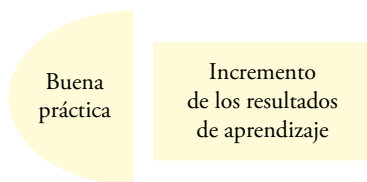
<sup>14</sup> (Bush 2007; Pont, Nusche y Moorman, 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010b). (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

concebido como la máxima autoridad y representante legal de la institución educativa, y responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo (Ministerio de Educación, 2003). Así, para asegurar una gestión escolar efectiva y de calidad, el director del centro educativo no puede dejar de lado el aspecto pedagógico en su quehacer. Sin embargo, un estudio cualitativo realizado en el Perú revela que los propios directores reconocen que invierten la mayor parte de su tiempo en funciones administrativas y burocráticas, lo que los lleva a restringir su quehacer pedagógico a un limitado acompañamiento de las actividades que el docente realiza en el aula, actividades que son determinadas de manera independiente (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006).

Los hallazgos en el estudio de GRADE precisan el contexto en el cual Bolívar se basa para plantear el objeto del liderazgo pedagógico, y se reconoce como sustento las buenas prácticas pedagógicas e incremento de los resultados de aprendizaje. Se trata de dos espacios que Bolívar precisa para sostener los argumentos del liderazgo pedagógico, y de este planteamiento se pueden inferir, por lo menos, cinco ideas fuerza:

- El liderazgo pedagógico nace y existe en las aulas.
- El liderazgo pedagógico tiene dos protagonistas: escolar-docente.
- El liderazgo pedagógico tiene arraigo en la formación integral de la persona.
- El liderazgo pedagógico se basa en el desarrollo de la pedagogía como ciencia.
- La manipulación del conocimiento como medio de formación del escolar.

El poder de la pedagogía, en la versión de Bolívar, se centra en la misma práctica pedagógica desde el hacer diario de los docentes. Una buena práctica solo tiene importancia si repercute en el incremento de los aprendizajes. Veamos la relación que se presenta en el siguiente esquema:



Esta solo explica la razón de ser del docente en el aula y, por ende, el poder de la misma pedagogía. Valorar una buena práctica es reconocer que *el liderazgo pedagógico nace y existe en las aulas* como un proceso sistemático, donde la ciencia cumple

una función. Esto explicaría cuestiones como: ¿desde cuándo el docente desarrolla la pedagogía sin importar si la educación es formal o no formal? Al margen de que sea intencional o no, su nacimiento y existencia en el aula, para Bolívar, es fundamental y, por ello, lo de pedagógico, no como atributo que califica cierto tipo de liderazgo, sino que se entiende que *el liderazgo pedagógico tiene dos protagonistas: escolar-docente*, debido a que se encuentran de modo ideal para un propósito. El protagonismo de ambos personajes hace que la pedagogía tenga el espacio y tiempo suficientes para su desarrollo, y no podría ser otra razón que reúna a los protagonistas donde la superioridad del docente no soslaye la necesidad del escolar. La superioridad del docente solo es el reflejo de la pertinencia de la pedagogía como ciencia capaz de provocar aprendizajes desde necesidad y para ella. Este encuentro es crucial para el docente, pero no necesariamente para el directivo. En la propuesta de Robinson, solo se trasladan contextos para reorientar el papel del directivo en función de las dimensiones, pero no es suficiente.

En la versión de Bolívar, cuando valora las buenas prácticas, *el liderazgo pedagógico tiene fuerte arraigo en la formación integral de la persona*. ¿Cuándo se puede considerar que se trata de una buena práctica pedagógica si la atención no es el proceso de aprendizaje? Tal como el poder de la imaginación del cineasta para llamar nuestra atención con su filme. Podría suceder con el docente cuando, cansado de hacer lo mismo, piensa que una buena práctica puede ser una alternativa para plantearla dentro de todas las posibilidades y limitaciones, pero no deja de pensar que la pedagogía es la razón de ser, como una idea orientadora que acarrea métodos, técnicas, procedimientos, ideas, medios, estrategias, ideas, enfoques y todo lo que se posible porque quiere ver que su trabajo sea diferente. Aquí, una fuerte dosis de creatividad para comprender que el aprendizaje no es estático, sino que requiere de todos los concursos para ser mejor que ayer. Queda claro que Bolívar precisó el rol de las buenas prácticas sin pensar, tal vez, en el efecto que pudiera tener cuando surge un estilo ambiguo y difuso basado en las cinco dimensiones.

Desde otro ángulo, también se infiere que *el liderazgo pedagógico se basa en el desarrollo de la pedagogía como ciencia*, porque una buena práctica tiene incidencia en las personas, donde el *efecto-docente* es la razón de ser para el desarrollo de la persona, y el director, como conocedor de los procesos, tiene un poder supra que le da autoridad para ejercer funcionalmente el proceso de monitoreo. Esto es clave para todos los procesos que se desarrollan en el aula. El *efecto-docente* no es una creación sensacionalista, aunque es necesario reconocerle todos los créditos porque

la pedagogía lo requiere y prescinde de él como coautor del desarrollo integral de los escolares. *¿Quién podría ser el máximo creador de una buena práctica?* Argumentos puede haber y ser más que suficientes para mirar al docente consciente de que la pedagogía es una ciencia capaz de generar ideas creativas. Al ser el máximo exponente, lo único que hace es entender que *la manipulación del conocimiento como medio de la formación del escolar* es solo uno de los fuertes atributos profesionales para hacer ciencia en el aula, porque un docente sin conocimiento no haría ciencia, y un docente sin ciencia no tendría el mismo efecto para asegurar la calidad del aprendizaje. El poder del conocimiento puede ser estático si es que el docente no tiene la capacidad de manipularlo y convertirlo en un insumo de desarrollo profesional y personal. En este mismo recorrido se recoge la idea de Morillo, quien sustenta cinco situaciones claramente definidas:

- Desarrollo del currículo
- Atención a los objetivos educativos
- Desarrollo profesional de los docentes
- Supervisión constante de la práctica pedagógica
- Evaluación del aprendizaje

Las ideas presentadas por Morillo no tienen la misma connotación objetiva que las ideas de Bolívar, como argumentos del liderazgo pedagógico que propone Robinson. Veamos algunos elementos comparativos:

Bolívar	Morillo	Robinson
Buenas prácticas pedagógicas	Desarrollo del currículo	Establecimiento de metas y expectativas
Incremento de los resultados de los aprendizajes	Atención a los objetivos educativos	Uso de estratégicos de recursos
	Desarrollo profesional de los docentes	Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo
	Supervisión constante de la práctica pedagógica	Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores
	Evaluación del aprendizaje	Asegurar un ambiente seguro y dar soporte

El cuadro anterior es claro en la percepción del liderazgo bajo la mirada de la pedagogía, en el que el aporte de Bolívar es más contundente porque se basa en el hacer de la ciencia en el aula. Una buena práctica, en estos tiempos, puede conducir hacia el dinamismo de la pedagogía desde su más amplia concepción. Cuando se cuestiona el liderazgo pedagógico sin tener argumentos que lo sustenten es un peligro, dado que la gestión escolar requiere de la ciencia para comprender cuál es el papel del docente dentro del aula y del directivo cuando ejerce sus funciones durante el monitoreo.

El proceso de gestión escolar no puede crearse en sus propias limitaciones presentadas en proposiciones que no reflejan la naturaleza de la ciencia como la pedagogía. Es importante el aporte de Robinson, pero como dimensiones; no por ello se puede considerar que se trata de todo un constructo con poderes articulatorios del hacer diario sin considerar la ciencia pedagógica.

Cuestionar el liderazgo ante la ausencia de la ciencia pedagógica corresponde al análisis de todo proceso, y un directivo tiene que asumir que su rol no es la respuesta con el poder del sentido común. No se trata de considerar que el poder se basa en la experiencia docente o directiva sin hacer el intento de discriminar entre la experiencia y los años de servicio. Lo uno no se vincula con lo otro, por lo que es un riesgo asumir la existencia del liderazgo pedagógico faltando a sus preceptos cuando los problemas no se puedan solucionar oportunamente y como corresponde. Asumir una postura teórica implica reconocer que la ciencia tiene un objetivo claro en la vida del ser humano, y considerar los aportes producto de la experiencia es útil, siempre y cuando la ciencia justifique sus razones y, con ello, el aprendizaje sea el mejor.

El aporte de Bolívar es, en sí mismo, un fuerte argumento para pensar que lo pedagógico es más que un atributo calificador de cualquier otro comportamiento sociocultural. Considerar o valorar al docente desde sus *buenas prácticas* implica reconocer que su dinamismo es una característica porque, a pesar del tiempo transcurrido, la pedagogía sigue siendo una ciencia abierta con un objeto de estudio en el extremo de la complejidad, que genera una visión distinta en su percepción y concepción del hombre, tal vez, como cardumen de la incertidumbre en tiempos donde la modernidad se impone y el docente solo contempla su avasallamiento.

#### **1.4. Liderazgo, ¿una cuestión de actitud o de competencias?**

El sentido de la integralidad de la persona se puede definir o determinar mediante la toma de decisiones en cualquier situación, incluso en los extremos de la acción

directiva. El desarrollo o desempeño profesional de un directivo no puede verse de modo separado, como para deslindar que la capacidad de actuación tenga un sendero y la actitud humana tenga otro. La integridad para la gestión escolar, bajo cualquier modelo, busca siempre la demostración como profesional, aunque no podría separarse de la condición humana, sabiendo que a un directivo se lo puede juzgar como tal.

Otra de las ideas es que la gestión escolar solo cuenta con estudiantes en espacios determinados y, ocasionalmente, con padres de familia con propias características, lo cual obliga al desarrollo de competencias para ese propósito. En relación con otros profesionales, el ingeniero agrónomo, por ejemplo, requiere reaprender hasta su propio lenguaje para lograr que la comunicación sea efectiva en una zona nativa o indígena. Por lo tanto, no tendría sentido que un profesional solo tenga espacio donde él lo quiera; de ser así, el perfil profesional no le permitiría tener éxito. Este ejemplo puede ayudar a simplificar el contexto para darle el privilegio a las competencias que se necesitan. La gestión escolar requiere de saberes muy propios y estrechamente ligados al desarrollo de la persona en todos los contextos. La escuela es un factor que interviene de modo decisivo en la vida de los escolares mediante mecanismos propios y con elementos lejanos de la ciencia; entonces, no podría sostenerse en una gestión cuyo directivo no tenga una visión. Véase un poco la historia:

Remontando un poco la historia de la educación peruana, ¿Qué sucedió en el periodo 85-90 en el magisterio? En el gobierno de Belaúnde se inicia un proceso de nombramiento de personas sin título profesional, solo con quinto de educación secundaria los nombraron, disimuladamente, en la zona rural, después de dos años los llamaban profesores de miércoles, luego de ello por artimañas políticas eran reubicados en la zona urbana. Algunos de ellos ahora son directivos que imprecán el sistema, posteriormente en el gobierno de Alan García se perfeccionó el proceso porque solo bastaba un *carnet* para ser nombrado docente del curso de su preferencia. En algunos casos irónicos hasta por un «error» de comprensión se nombraron a docentes de Educación Física en una plaza de Física Elemental antes de que se diera el primer examen para ser nombrado como tal. ¿Dónde quedó el tema de las competencias que debería tener un directivo?

Las actitudes de toda persona no deben ser ajenas a las competencias, ni que compitan por su propio espacio para diferenciarlas o sostener que se trata de manifestaciones con repercusiones diferentes. Líneas arriba se señala un mote peligroso al

decirles que son *profesores de miércoles*<sup>15</sup>, porque las manifestaciones han tipificado un comportamiento actitudinal, mas no un conjunto de competencias. En páginas anteriores se ha discutido lo suficiente en torno a la posibilidad de contextualizar el liderazgo pedagógico en la gestión escolar, asumiendo el aporte de las ciencias como la pedagogía. Desde un punto de vista, y considerando que todas las ideas son importantes, es relevante considerar que el liderazgo del directivo es una cuestión de actitudes más un conjunto de capacidades, cuya fusión haría que un directivo asuma su papel dentro de cualquier realidad. El desarrollo profesional de un directivo no puede ser sometido al rigor de un documento resolutivo que manifiesta el poder como autoridad, sino que debe estar acompañado de la exigencia de un perfil para el cargo, dado que en el Perú no existe un espacio para formarse para el reto. En este contexto, no se puede desatender el desempeño directivo y dejar que cada quien se desarrolle en sus funciones de acuerdo con el sentido común. Cada proceso requiere de comportamientos definidos que caractericen el rol directivo, sin apelar a un tipo de liderazgo en especial. Para ello, se considera la siguiente tabla:

Dimensión <sup>16</sup>	Competencias
Saber ser	Comunicativa Para el trabajo en equipo Para resolver conflictos
Saber hacer	Para el trabajo en equipo Investigativas Para crear proyectos de innovación
Saber conocer	Para organizar información Para sistematizar información Investigativas Para analizar información
Saber convivir	Para el desarrollo del talento Para resolver conflictos

El dilema de todo directivo es encarar exitosamente los procesos de la gestión escolar, asumiendo el rol de líder que repentinamente dejó el aula para lidiar y entender que su vida ha cambiado de color sin creerlo, porque cuando asumió el cargo no fue tan

<sup>15</sup> Denominación que, hasta ahora, con menos incidencia, se utiliza para aquellos docentes que bajaban de la sierra el jueves y subían el lunes para llegar el martes a su centro de labores. Por gravedad y dentro de lo jocoso surgió el apodo, del cual se deduce que solo trabajaban los miércoles.

<sup>16</sup> Se sustenta en los atributos de una competencia planteada por Sergio Tobón Tobón.

consciente de su decisión y descubrió que no es fácil desarrollarse profesionalmente en un espacio donde, por más conocido que sea, la gestión siempre será compleja.

En este sentido, se debe precisar que, al cuestionar cualquier estilo de liderazgo, por más histórico que sea dentro de su marco conceptual, existe un protagonista. No puede haber liderazgo si es que no existe el protagonista. La persona ejerce poder al amparo de ciertos comportamientos que no siempre comprenden el poder del conocimiento. Cuando un directivo toma decisiones no siempre son las mejores o aquellas que representen la experiencia. Por lo tanto, ser directivo es una cuestión que requiere de ciertas competencias, como cualquier otra persona que tiene responsabilidad en una empresa, sin importar el tamaño de esta. ¿Se imaginan una empresa sin personal?, ¿o un colegio sin docentes?, ¿o un docente sin alumnos? Estos cuestionamientos son importantes porque al hablar de liderazgo siempre se invocará a las personas y cómo son estas mediante su desempeño. En función de estas ideas se presenta la siguiente propuesta, considerando la planificación escolar por *proceso*<sup>17</sup> :

Procesos	Competencias
Estratégicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicativa</li> <li>• Para el trabajo en equipo</li> <li>• Para la toma de decisiones</li> <li>• Investigativas</li> </ul>
Operacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para crear proyectos de innovación</li> <li>• Para organizar información</li> <li>• Para analizar información</li> <li>• Para sistematizar información</li> <li>• Para el desarrollo del talento</li> </ul>
De soporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la gestión del talento</li> <li>• Para resolver conflictos</li> </ul>

#### 1.4.1. Competencia comunicativa

Es el manifiesto proactivo y sencillo de ideas mediante un mensaje bien elaborado, con la finalidad de llegar al interlocutor con éxito. Se trata de un hecho natural e inherente a las personas que tratan con pares en diferentes condiciones.

Se entiende que se trata de la potencialidad poseída y actualizada por los agentes de un proceso, dimensiones intelectuales, afectivas y disposiciones (habilidades, actitudes,

<sup>17</sup> DS N.º, verificar.

destrezas), armonizadas por la personalidad en perfeccionamiento continuo de todos y cada uno de los sujetos del aula y del centro. (Castillo, p. 22, diccionario)

Esta condición natural de la comunicación requiere del potencial estado emocional adecuado de las personas para realizar el dinámico proceso mismo de interacción, el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, tiene en su epicentro el tejido sociocultural, donde el proceso comunicativo adquiere otras características, desde lo lingüístico hasta el rasgo denotativo de cada palabra. Pero, además, se imponen formas peculiares de ser comunicativos, ya sea por escrito, mediante formatos pertinentes o cualquier recurso electrónico, o incluso desde un equipo móvil, a través del «te envío por WhatsApp». Estas particularidades se han convertido en barreras o facilitadores de la misma comunicación. No se requiere ser especialista en comunicación para presumir un estilo o formas pertinentes de sentar el liderazgo mediante la palabra, porque, de ser así, tal vez ningún docente podría aspirar a ser directivo.

El espacio del liderazgo, sin presumir el carácter de lo pedagógico, requiere de esta competencia como entrada al conocimiento de sí mismo y de los demás actores. Al ser una potencialidad, es de suponerse que un directivo alterna con *padres de familia, escolares, docentes, autoridades, comunidad*, etc. Este intercambio obliga a lograr un diálogo cuya versatilidad venda la imagen de un líder en su naturaleza, y no porque le resulte una exigencia; caso contrario, sería una actuación lingüística forzada y, con ello, un directivo no tendría la primera entrada al diálogo. La nobleza de un directivo debe privilegiarse del poder de manejar el lenguaje en contextos diversos, asumiendo que el reto es comunicar decisiones y puntos de vista.

#### **1.4.2. Competencia para el trabajo en equipo**

Básicamente se trata de demostrar el liderazgo en equipos diversos, donde la pluralidad de pensamiento es el primer escollo que pone a prueba la capacidad del directivo. Saber conducir equipos de trabajo multidisciplinario es una forma de trascender con estilo que implícitamente determina algunos indicadores de liderazgo. Saber trabajar en equipo implica, entonces, imponerse con elegancia, cuyo recurso es el conocimiento científico, muy propio de la ciencia como la pedagogía. La imposición requiere, obligatoriamente, del poder de la comunicación. No es suficiente saber demasiado para presumir liderazgo: la competencia para trabajar

en equipo busca el equilibrio emocional para generar un buen clima de trabajo, donde cada integrante disponga de lo suyo para ponerla a disposición, pero, al mismo tiempo, desarrolle la predisposición de cada integrante. Insoslayablemente, el humor cuenta para convivir dentro de un clima de trabajo estable.

Trabajar en equipo no implica resaltar el poder del liderazgo, pero sí empoderarse de los recursos horizontalmente, considerando que todos los que alternan poseen distintas expectativas y ofrecen su aporte según sus estados emocionales. En este proceso no se descartan aquellos integrantes que pueden aportar *menos que o más que*; ellos sentirán que su participación tiene el mismo valor que los grandes aportes. Dentro del trabajo en equipo se producen encuentros con distintos matices producto de la misma forma de vida. En la mayoría de los casos, los aportes son expresiones de sentido común o de la misma experiencia, que debe ser regulada por el líder con la experticia y suprema posibilidad de «caer bien a todos», sin faltar al poder del conocimiento científico y al aporte de la pedagogía en el contexto de la ciencia. Un directivo que sabe trabajar en equipo genera sinergias en todo sentido, compromete a todos en un solo propósito.

### **1.4.3. Competencia para resolver conflictos**

El mundo de las posibilidades es emergente para todo directivo que busca el desarrollo de la institución. En estas disyuntivas pervive el conflicto de diversa naturaleza. Como se sabe, en una escuela, sin distingo de sus características, alternan personas con sus propios problemas de todo color, sin pensar todavía en el conflicto.

Cada persona es un problema y cada problema tiene su propia complejidad. Lo que para muchos es un problema, para otros es un conflicto, y para algunos solo es un incidente. Mientras que muchos dramatizan creyendo que con ello se soluciona, otros consideran que el plano legal es lo mejor, y algunos piensan que el diálogo es una herramienta eficaz. Un grupo, no lejos de la realidad, prefiere manifestar el poder de la indiferencia, dejando el barco a la deriva. En este nutrido entremés de conflictos está la idea de rechazo a estos, aunque casi siempre es la preocupación para solucionarlos, y hasta se encomiendan a la Virgen para que los conflictos no aparezcan. Esta última y clamorosa decisión emocional explica una percepción acerca del conflicto y su presencia en los procesos de desarrollo institucional.

Un directivo debe entender que la gestión escolar no es el paraíso: está premunida de conflictos de todos los tamaños y colores. Un directivo que se siente líder

debe asumir que su rol es convivir con ellos, porque están en todos los actores. No existe una gestión ajena a los conflictos; lo que a menudo sucede es que las relaciones humanas tienen otras características que simulan un trabajo armonioso con cierto airecito de cinismo y, por lo tanto, es difícil identificar los conflictos de todo tipo.

Una de las condiciones que debe reconocer el directivo es que el conflicto pervive y es muy prevalente cuando se trata de personas y, en especial, entre quienes alternan diariamente. Cuando se procura la resolución de conflictos se debe asumir una postura en la que siempre habrá un perdedor y un ganador, que con la razón se impondrá. Muchas veces la inercia para comprender es la demostración de anti-valores y de un cuadro axiológico lejos de la ética y moral. Un conflicto requiere de un directivo exento de la crítica por el mismo delito o falta. El poder para resolver conflictos siempre caerá en uno mismo cuando delaten las falencias de la propia inequidad e injusticia con que se actúa. Este tira y afloja implica el poder del liderazgo que solo se sostiene como herramienta de desarrollo personal si es que el directivo es incólume en su actuar, donde nadie pueda imponerse criticando el mal ejemplo.

#### **1.4.4. Competencia para organizar información**

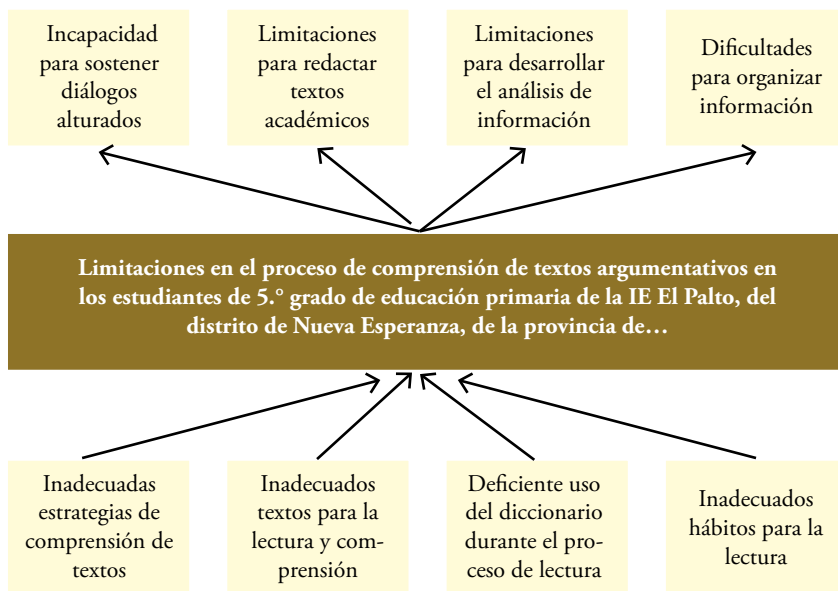
A diferencia de las competencias anteriores, esta se refiere a las facultades de orden académico y, en particular, muy ligada a dos dimensiones muy propias de todo profesional. Organizar información implica analizar el contenido para seleccionar datos de toda índole, y el análisis documental puede ser cuantitativo o cualitativo. Para ambos procesos mentales se requiere experticia desde el análisis. Organizar información es un proceso que se desprende del análisis, sin decir que se trate de una consecuencia. El ejercicio analítico de documentos define que:

Es esencialmente, el proceso de dividir algo en sus componentes, romperlo para averiguarlo de qué está hecho (...) se refiere al examen que se hace de una obra, discurso o escrito. No obstante, se define como método para estudiar y analizar comunicaciones de forma sistemática, objetiva y cuantitativa, con la finalidad de medir variables. Es una auténtica técnica al servicio de la investigación que debe integrar un conjunto de exigencias formuladas a cualquier técnica para la recogida de datos. Es esencialmente un procedimiento de cálculo. Las comunicaciones orales o escritas se analizan para

comprobar la presencia o ausencia de ciertas características. Es un procedimiento para la caracterización de datos verbales o de conductas con fines de clasificación, resumen o tabulación. Indica cómo debe presentarse el contenido de manera que resulte comprensible. Conjunto de técnicas y modelos interdisciplinarios que tratan de extraer, analizar e interpretar la información existente en un documento de forma objetiva, exhaustiva, y, en la medida de lo posible cuantitativa (...). (Castillo, pp. 5-6)

El extremo del nivel de organización de datos se desarrolla en tanto el análisis tenga las características presentadas por Castillo. Organizar datos es un ejercicio razonable que denota «*un saber conocer*» la información. En el terreno de la gestión escolar, el cúmulo variado de información es tan complejo que, al ser parte de la idiosincrasia, se piensa que no tiene valor para organizar todos los datos posibles. La gestión escolar tiene un dinamismo contundente que, para un directivo, puede ser algo de poco control, pero que inevitablemente requiere del análisis para saber organizar. No se puede organizar algo cuyo contenido no esté alineado con los objetivos que se pretende lograr.

Veamos el siguiente ejercicio, precisando que las causas están centradas básicamente en la variable comprensión de textos argumentativos:



Las causas planteadas proceden del conocimiento empírico. De la misma observación se han elaborado algunas deducciones, afirmaciones, y se ha contrastado lo suficiente para considerar que, efectivamente, el problema de comprensión de textos argumentativos depende de las cinco causas; con ello, no se niega otras. Veamos ahora cómo se puede organizar tanta información que solo se ha registrado en la metodología anterior. Para el siguiente paso, se plantea el siguiente ejercicio cognitivo:

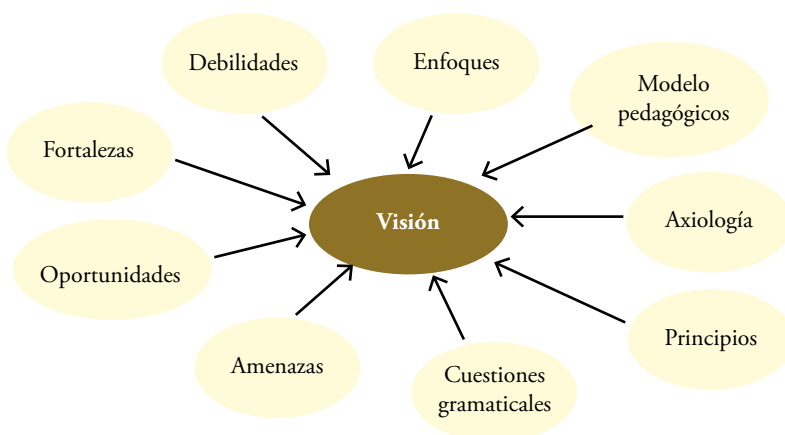
Problema	Causas	Preguntas
Limitaciones en el proceso de comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de 5.º grado de educación primaria de la IE El Palto, del distrito de Nueva Esperanza, de la provincia de...	Inadecuadas estrategias de comprensión de textos	1. Mencione el enunciado que representa una estrategia para desarrollar la comprensión de textos: <ol style="list-style-type: none"> <li>Selección adecuada de textos académicos, disposición del tiempo, empleo de la técnica, desarrollo de deducciones, nivel de expresión oral.</li> <li>Selección de textos periodísticos, disposición del tiempo, empleo de la técnica del subrayado, desarrollo de afirmaciones, nivel de expresión oral.</li> <li>Identificación de textos periodísticos, disposición del tiempo, empleo de la técnica específica, desarrollo de afirmaciones, diseño de organizador visual.</li> <li>Organización de textos informativos, disposición del tiempo, empleo de la técnica específica, desarrollo de hipótesis, diseño de organizador visual.</li> </ol>
	Inadecuados textos para la lectura y comprensión	2. Señale el tipo de texto más adecuado para desarrollar la comprensión desde el análisis: <ol style="list-style-type: none"> <li>Argumentativo</li> <li>Expositivo</li> <li>Informativo</li> <li>Descriptivo</li> </ol>
	Deficiente uso del diccionario durante el proceso de lectura	3. Indique el momento más adecuado para utilizar el diccionario: <ol style="list-style-type: none"> <li>Después de la lectura básica</li> <li>Durante la lectura básica</li> <li>Después de determinar el significado por contexto</li> <li>Cuando el alumno pregunta por el significado</li> </ol>
	Inadecuados hábitos para la lectura	4. Señale las acciones que representan adecuados hábitos de lectura: <ol style="list-style-type: none"> <li>Leer textos e ir subrayando las ideas principales de dos colores básicamente.</li> <li>Leer textos de todo tipo para tener una idea acerca del tema a leer.</li> <li>Leer textos pequeños y haciendo resúmenes.</li> <li>Leer textos a ir subrayando ideas y palabras importantes para después analizar el contexto.</li> </ol>

Es evidente que antes de elaborar las preguntas se ha desarrollado una investigación suficiente acerca de lo que se desea saber. No obstante, se debe tener en cuenta que las preguntas no pretenden ser un cuestionario tipo prueba: al buscar información no se debe pretender que los usuarios contesten lo que uno piensa, sería un error tener este comportamiento.

Hasta aquí se han desarrollado dos procesos importantes. En un primer momento, cuando se elaboraba el árbol de problemas, sospechábamos que las causas podrían ser o no. En el siguiente paso, las causas son las mismas dimensiones que nos toca investigar; por ello, el origen de las preguntas. El ejercicio anterior no es acabado: siempre quedará para valorar las perspectivas. Veamos el siguiente proceso, más complejo, pero igual de interesante:

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Subcategorías	Categorías
01	A	A	B	D	B	• Reconocimiento del tipo de texto	Tipología del texto
02	A	A	B	D	B	• Discriminación del texto argumentativo	
03	B	A	A	C	C	• Uso pertinente del diccionario	Medios y materiales
04	B	B	A	C	A	• Conocimiento relativo del hábito	Hábito de lectura

La organización de información en la matriz anterior refleja el proceso de organización de los datos de los cinco docentes encuestados. La elaboración de cuadros de doble entrada o de cualquier otro organizador será un indicador de los modos y formas de organizar información desde la aplicación de una encuesta. No obstante, existen otros mecanismos para organizar información cuando se tiene que elaborar informes u otros documentos oficiales. Por ejemplo, ¿qué se requiere para plantear la visión de la institución? Los insumos o categorías estarán en cualquier lado del mundo académico, que pueden ser: libros, documentos oficiales, otros ejercicios, testimonios, trabajos anteriores. Todo aquello que pueda brindar información será útil para construir una nueva visión, pero, además, se pone a prueba otros ejercicios cognitivos que, por la experiencia, serán simples de resolver. Veamos los insumos colaterales a la visión:



#### 1.4.5. Competencia para sistematizar información

El contacto con la información siempre encuentra una barrera en las sensaciones del lector. Un directivo, al tratar de sistematizar información, percibe situaciones por analogía, cuyas relaciones no siempre generan mejores argumentos. Una de las sensaciones busca la plena satisfacción al valorar el contenido. Por ejemplo, los «datos sueltos» sobre la creación de la institución educativa generan comportamientos de insatisfacción o el desarrollo de sentimientos de apego. Sin embargo, en el recorrido por todas las fuentes y de todos los orígenes, genera posibilidades para armonizar datos con la finalidad de establecer una secuencia mediante un texto: descriptivo, narrativo o argumentativo. Los datos sueltos deben abandonar este estado, para comprender que sistematizar información requiere de mucha energía y tolerancia, con la finalidad de lograr nueva información que pueda llegar al receptor de manera objetiva. Una muestra de esta limitación es que los escritos que representan la identidad institucional son meras cronologías, donde los espacios entre quinquenios se desconocen y obvian hechos trascendentales.

Un directivo que asume que la gestión escolar requiere de estas capacidades debería considerar que una entidad como la escuela necesita darle los mejores atributos mediante la sistematización de información, dado que se trata de un «enfoque de la realidad educativa que tiene en cuenta al carácter multidimensional de la misma, lo que hace que para su estudio deba ser considerado como una totalidad global que incluye muchos y muy diversos parámetros» (Castillo,

p. 232). Dentro de la naturaleza de las analogías como proceso de aprehensión cognitiva se podría decir que una buena sistematización de información de textos, revistas especializadas, revistas digitales indexadas, testimonios, libros, registros fotográficos, actas, historias contadas por terceros, etc. permitirá plantear buenos argumentos.

#### **1.4.6. Competencia para analizar información**

La gestión escolar tiene muchas aristas sobre las cuales no existe una receta, pero aun así se sustenta en determinar el nivel absoluto y objetivo de los procesos. En este espacio, el requerimiento de ciertas competencias de un directivo es, por lo menos, un ejercicio que no se puede obviar. Sin embargo, las dimensiones que plantea Robinson no permiten caracterizar el rol del directivo en función de sus competencias; todo lo contrario, lo lanza al ruedo con ellas, sin contemplar algunas ideas que mejoren su desempeño profesional. La competencia para analizar información se basa en algunas dimensiones muy propias como profesional. En la versión de Castillo, estas son: *análisis documental, análisis de errores, análisis de ítems, análisis de preguntas, análisis de sistemas, análisis de tareas y análisis triangulado*. Cada una con sus propias definiciones y características para deslindar ideas cuando se habla indiscriminadamente del análisis como competencia para analizar información. Entiéndase por información todo aquel testimonio oral o escrito, sin importar su naturaleza espaciotemporal. No obstante, el mismo Castillo precisa en cuanto al análisis de tareas:

Consiste en la identificación y descripción de la secuencia de ejecuciones conducente al resultado de aprendizaje. Examen detallado que hace el profesor de las actividades que realizan sus estudiantes. Permite la descomposición de una habilidad o destreza que debe ser objeto de aprendizaje, en una serie de componentes conductuales. Este instrumento de evaluación consiste en la observación de los alumnos durante el tiempo en que están llevando a cabo las tareas o actividades que correspondan. Evalúa las habilidades académicas de un alumno, observando su actuación en tareas de aprendizaje, relacionadas con un objetivo de la enseñanza y organizadas en una secuencia jerárquica de sub-habilidades. Técnica de recogida de información basada en la observación realizada en el contexto del aula, que mejor detecta posibles errores o dificultades del alumno, para poderlos subsanar antes de la finalización del proceso educativo.

Tantas veces se ha criticado que muchas categorías conceptuales no devienen o no responden a las prácticas educativas, pero poco o muy poco se ha hecho por contextualizarlas dentro de las prácticas pedagógicas. Esta posibilidad es pertinente en tanto se puede juzgar el aporte de Castillo al precisar el soporte conceptual de «análisis de tareas» que, en buena cuenta, alude a otro espacio, como el proceso de monitoreo y acompañamiento orientado a *gestionar los aprendizajes*<sup>18</sup> a favor de los escolares. ¿De qué otra manera se puede conceptualizar el análisis de información si no es aquella que está por demás señalada a favor de los escolares? Por lo tanto, ejercer el liderazgo implica un ejercicio académico que se inicia con el análisis de información dentro de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, entiéndase que cuando se habla de liderazgo pedagógico es, por antonomasia, el empoderamiento de capacidades del directivo para juzgar información, asumiendo el desarrollo del análisis de lo que hace el docente y el alumno dentro del aula. El análisis de las tareas juzga al directivo en su máxima expresión de poder sobre el mismo aprendizaje, tanto del escolar como del mismo docente.

#### **1.4.7. Competencia para la toma de decisiones**

Podría establecerse para que el directivo, en su afán de mostrar su poder, actúe en función de las circunstancias. Muy a menudo, se observa que la decisión no siempre es el mejor resultado para el docente o escolar afectado, y se critica mucho cuando la decisión no es la mejor. A juicio de expertos, tanto el afectado como el triunfador asumen conductas distintas tratando de justificar o bien el error del directivo y la razón del ganador. Estas características del comportamiento se presentan de manera tan natural que solo permiten comprender que una decisión, sin importar lo unilateral, podría desprenderse del sentido común como consecuencia de la aprehensión del estado o circunstancia. Una decisión no siempre es el recurso que habilita el poder del líder: muchas veces una decisión se origina en el estado emocional del directivo después de una larga jornada. Sin embargo, no tendría que ser de este modo, porque una decisión no solo vincula a dos personas, sino que detrás de lo decisivo hay personas pendientes cuyas emociones están en conflicto y los procesos son cada vez

---

<sup>18</sup> Procesos específicos que forman parte de los procesos operacionales. Gestionar los aprendizajes tiene explícitamente cinco subprocesos directamente vinculados a: desarrollar sesiones de aprendizaje, reforzar los aprendizajes, realizar acompañamiento integral al estudiante, evaluar los aprendizajes, certificar aprendizajes. Módulo «Gestión escolar», p. 17, Ministerio de Educación.

más complejos. ¿Cómo entender que un directivo debe tomar una decisión?, ¿en qué se basa?, ¿qué argumentos tiene para decidir a favor o en contra? Por lo menos son tres cuestiones por considerar. Se debe precisar que como competencia de un directivo que presume ser líder debería ser un acto racional, tal vez, sin mirar los efectos. Si un directivo se concentra en los efectos, es posible que actúe parcializado; a todo esto, correría el riesgo y responsabilidad por ellos.

La racionalidad del sistema educativo se basa en actitudes como producto cultural y los manifestados por medio de la razón. Un tercer comportamiento es, sin duda, la estructura legal como marco que encarna una ideología para el buen actuar. Un directivo, al tomar una decisión, podría ir más allá de la censura si es que esta no fuera consistente en sí misma o lejana de la equidad. Si cada decisión fuese pensada en la justicia y no en los valores, los resultados podrían ser catastróficos.

Dentro de las *buenas prácticas pedagógicas*, ¿quiénes deberían ser los actores que tomen decisiones?, ¿por qué la toma de decisiones es, muchas veces, un acto arbitrario de los adultos?, ¿qué valor tiene una decisión de adultos con respecto al desempeño de los escolares? Es interesante oír sendos discursos con tonos líricos de los directivos cuando se refieren al desarrollo de los escolares cuando solo piensan en la ECE<sup>19</sup> anualmente. Sin embargo, no se refleja necesariamente en el mejor aprendizaje. Otro directivo decide comentar que los colegios de la zona urbana tienen mejores posibilidades de responder la ECE con éxito, mientras que otro directivo sostiene que las pruebas son negociados entre los docentes focalizados y el evaluador. En otro lado del país, un directivo separó a los mejores alumnos y los ubicó en un salón para desarrollar el examen y, con ello, salir airoso en los resultados. ¿De dónde sale tanto argumento que se refleja en las mismas decisiones que, al final, se convierten en mensajes frívolos que solo intentan justificar algunas decisiones no pertinentes?

Cada palabra, cada mensaje, cada acto proviene de las decisiones que se han tomado suficientemente. Sin embargo, no se advierte cuál es el proceso que antecede para ello, pero el sentido de justicia se dio independientemente del poder de esta. En la versión de Castillo, la toma de decisiones siempre estará vinculada al proceso de evaluación, por lo que:

Normalmente, en la evaluación un juicio de valor se forma para tomar decisiones en función del mismo. Desde el punto de vista de la educación institucional, las decisiones

---

<sup>19</sup> Evaluaciones practicadas, mediante sendos protocolos y sobre la base de millonarios presupuestos, solo para especular del aprendizaje de los escolares, para saber a quién le corresponde el bono económico.

a que se ve abocado el profesor suele ser de selección, promoción, recuperación, retroacción y asignación. Toda práctica educativa lleva consigo una toma de decisiones en tres ámbitos: el técnico, el teórico y el metateórico. (Castillo, 2003, p. 248)

La competencia de un directivo, finalmente, se ve reflejada en los efectos de las decisiones. Por ejemplo:

- a) El establecimiento del Reglamento Interno como un ejercicio arbitrario de adultos sobre los escolares
- b) El diseño y colores del uniforme escolar
- c) El desarrollo del enfoque de las áreas curriculares dentro de las aulas cuando se llenan de imágenes ajenas al contexto
- d) La intensidad del castigo ante un «*acto de indisciplina*»

Cada situación es un tanto arbitraria si viene desde arriba sin desprenderse del concepto de democracia mediante el discurso. Frente a ello, la *toma de decisiones* debería ser un acto solidario y democrático de todos, sin juzgar el protagonismo. Cosas curiosas suceden en las escuelas cuando se dice de ellos que son los protagonistas para saber conducirlos a una sociedad cada vez más frágil y compleja, pero se les priva de la toma de decisiones. No es cierto que los adultos sostienen que *un error lo comete cualquiera*<sup>20</sup>, por el mismo hecho de haberse equivocado en las decisiones. Por lo tanto, todos los actores son proclives al poder del error.

Si se juzga la toma de decisiones de los directivos cuando asumen el poder del liderazgo, es porque lo hacen con el afán de *seleccionar*: la mejor idea, la mejor persona, el mejor escolar, el mejor horario, al docente más responsable, al docente que cuide la imagen de la institución, etc. Se trata de una decisión sobre las peculiaridades de los actores, y todo lo que pueda decidir está explícito dentro de la gestión de procesos cuando se habla del *sopORTE al funcionamiento de la institución educativa*, precisamente en otro proceso orientado directamente a *administrar recursos humanos*<sup>21</sup>.

La selección de *algo* no es un acto que deviene de las emociones, sino que representa un proceso cognitivo del directivo tratando siempre de no equivocarse

---

<sup>20</sup> Calificación natural en el acervo cultural que justifica una decisión equivocada, pero que invoca el perdón por ser natural.

<sup>21</sup> Procesos de soporte, p. 17, Ministerio de Educación.

para la satisfacción de los no seleccionados. Sin embargo, la selección de algo representa la promoción del actor y, consecuentemente, el fortalecimiento de competencias propias para la gestión escolar. Una persona seleccionada es promovida por gravedad de los procesos, y en este proceso un directivo puede asumir que sus decisiones generan oportunidades para un docente o escolar que está pendiente del límite de la tolerancia. Por ejemplo, decidir llamar al padre de familia para decirle que su hijo debe moderar su conducta, y cuando este llega solo se le arruina la vida con un rosario de quejas. ¿Para eso se tomó la decisión de llamar al padre de familia?, ¿de qué manera se promociona un directivo cuando toma decisiones de este tipo? La toma de decisiones es un acto reflexivo sobre una situación complicada, pero con alternativas de solución; caso contrario, es un acto enajenado que no soluciona nada.

La toma de decisiones no tiene un solo carácter respecto a los afectados. Un directivo se ve imposibilitado al máximo con un docente que siempre llega tarde, genera violencia verbal con sus escolares, no cumple con sus funciones básicas, se ha convertido en un elemento negativo para los escolares, no es posible hacer nada con él. Tal vez, en los extremos de las oportunidades, la toma de decisiones sea una salvación para él cuando se entienda que el protagonismo perdido puede ser la *recuperación* de la persona al tener una nueva oportunidad. Todo parece indicar que la toma de decisiones es un acto racional y vocacional del directivo para empoderarse de su mismo liderazgo. Las opciones para la toma de decisiones son el producto de la inteligencia del directivo, no pueden ser la consecuencia de un estado eufórico. Véase el siguiente testimonio:

Un escolar con su propio estilo de llevar el cabello corto a la escuela, pero con detalles mínimos que naturalmente lo diferenciaban del resto de sus compañeros, siempre fue amonestado por todos los docentes. Cada quien le indicaba a su modo que debe cortarse el cabello tipo escolar. Los docentes aducían argumentos en cuanto a la disciplina, en cuanto a la conducta, en cuanto a las actitudes. Otros le indicaban que si el director lo ve, lo regresaría a su casa. El escolar solo le respondía con su silencio; el único que lo entendía, por decisión propia, fue el auxiliar, que muchas veces hacía el papel de portero. Cierta día, en una conversación con un profesor, quien siempre le exigía que se corte el cabello, le pidió que le indique dónde está el artículo que diga cómo debe ser el corte de cabello tipo escolar. El docente, presuroso, le demostró, en más de un artículo del Reglamento Interno, que los escolares deben asistir al colegio con el cabello corto.

Eso era todo, no había forma de hacer comprender al escolar que su estilo contravenía los inspirados artículos.

El docente terminó por convencerse de que los artículos habían sido plagiados de otros documentos y que el eventual portero siempre tuvo la razón. Cuando el escolar ingresó a la universidad para estudiar música retornó al colegio solo para agradecer al portero, a nadie más... ¿Quién tomó la mejor decisión?

La toma de decisiones es una competencia que no se desprende del temperamento, sino en la que cobra mucha importancia el hecho de inducir al líder la idea de la *toma de decisiones informada*<sup>22</sup> como un acto académico, técnico y con mucho profesionalismo. Ante los casos cuya similitud no se puede cuestionar, un directivo puede tomar una decisión de modo automático (retroacción). Este hecho puede ser natural desde todo punto de vista porque asocia los casos cuya semejanza es ponderada. Este proceso se define como un acto inmediato que no requiere mayor ejercicio reflexivo para ello.

Al margen de los efectos que se producen después de la toma de decisiones, surge uno beneficioso para el protagonista que, naturalmente, lo pone en ventaja. Sea cual sea el beneficio o la asignación, es importante comprender que una decisión, pese a ser arbitraria, tiene consecuencias que se deben considerar para presumir poder de líder dentro de la excepcional idea del liderazgo pedagógico para estos tiempos. En el terreno del ejercicio del sentido común, un directivo toma decisiones siempre pensando en que su decisión no afecte, trata de ser coherente, de hacer justicia, de cumplir la norma, aunque con retorcidas interpretaciones y las excepciones. No obstante, al considerarla como competencia, esta debe tener un contexto técnico con argumento sólido, sin apelar a situaciones excepcionales extremas.

La condición técnica de una decisión evita situaciones ambiguas donde la razón es el imperio del poder o del ejercicio del liderazgo. Por otro lado, una decisión deviene de un ejercicio cognoscitivo sobre el conocimiento, cuyo basamento teórico es un aliado que determina el poder.

El ejercicio del liderazgo mediante la toma de decisiones con argumentos y conocimientos suficientes es la demostración de poder y sapiencia, con lo cual se empodera del hecho donde los sucesos, muchas veces, no tienen muchas expectativas.

---

<sup>22</sup> Expresión utilizada con frecuencia para asumir que una decisión no es producto del momento.

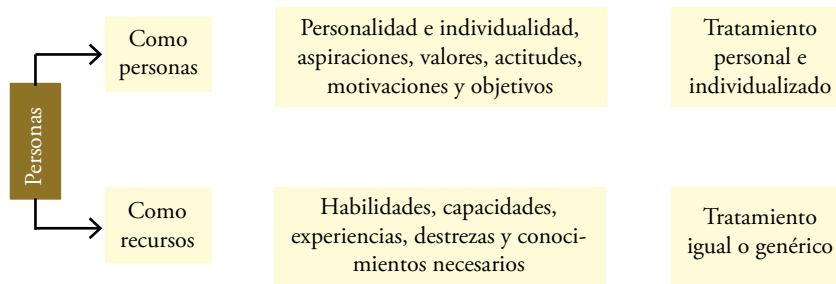
#### 1.4.8. Competencia para el desarrollo del talento

La formación de la persona en distintos escenarios y durante todas las etapas de su vida, desde su propio nacimiento, requiere e invoca un estado en el cual se pueda desarrollar lo suficiente, de tal manera que el juego de los estímulos es determinante. En la medida que el poder del estímulo sea contundente, en la persona habrá desarrollado ciertas habilidades y potencialidades que otros individuos no pudieron alcanzar. Y es que «las personas planean, organizan, dirigen y controlan las empresas para que funcionen y operen. Sin personas no existe organización. Toda organización está compuesta de personas de las cuales dependen para alcanzar el éxito y mantener la continuidad» (Chiavenato, 2000, p. 60). Esta natural forma de convivir con otras personas en las organizaciones escolares o cualquier espacio es solo una relación social que ha creado el hombre. Una escuela solo existe si sus protagonistas también lo hacen, y la manera de existir no tiene forma y manifestaciones exactas, pues cada individuo existe para sí y para los demás.

La percepción de todo directivo cuando encara su propio liderazgo ante personas que conoce lo suficiente o apenas tiene una idea de quiénes son es siempre la misma. Conocer y no conocer implica demostrar que la observación de formas típicas del «*cómo somos*» en determinadas circunstancias comunes requiere de competencias muy propias de líder. No obstante, dentro de las escuelas, por más pequeñas que sean y en el lugar donde se encuentren, las relaciones humanas son diferentes y muy características, basadas en las relaciones amicales, pero no académicas, que buscan solo cumplir con las funciones. Mientras todo se haga bien no hay reclamos; es más, pocas personas desarrollan habilidades para encarar los procesos de cualquier modo, pero el talento de las personas es imperceptible o, en todo caso, cualquier manifiesto distinto se considera un gran talento disfrazado de habilidad o «*pericia para algo*».

Hablar de talento desde la perspectiva del liderazgo pedagógico con el aporte de Chiavenato tendría, al menos, dos opciones dentro de un mismo escenario que transita entre la comunidad y la escuela. Ambas condiciones exigen dotes y características sobresalientes para ejercer poder sobre los subordinados. Ambas caras de la moneda no pueden separarse porque son complementarias para el desarrollo de la gestión escolar.

Véase el siguiente gráfico:



Esta distinción es clave para el desarrollo del talento desde la percepción como *recurso*. Dentro de la gestión por procesos se identifica uno orientado a *fortalecer el desempeño docente*<sup>23</sup>, el que, a su vez, tiene tres procesos: a) *desarrollar trabajo colegiado*, b) *desarrollar investigación e innovación pedagógica* y c) *realizar acompañamiento pedagógico*, asumiendo que en estos procesos tiene que haber una dote creativa con mucho arraigo en el desempeño potencial de recurso, sin dejar de lado la idea de persona. Para un directivo es necesario comprender que el desarrollo del talento se produce desde los procesos, porque una persona no tiene una sola dimensión. Seguramente que, por la misma necesidad, habrá directivos que apelan más a la *persona* que al *recurso*, mientras que otros podrían buscar la funcionalidad de las potencialidades como recursos antes que como persona. De allí que muchos directivos no comprenden que trabajar bajo presión implica ser talentoso para *hacer cosas* en tiempos muy cortos y con éxito, a sabiendas que:

El hombre, animal social que posee una tendencia irreprimible a la vida en sociedad, vive en organizaciones y ambientes cada vez más complejos y dinámicos (...) Sin embargo, la versatilidad humana es muy grande: cada persona es un fenómeno multidimensional, sujeto a las influencias de muchas variables. (Chiavenato, 2000, p. 61)

El desarrollo del talento dentro de la escuela como organización dependerá de muchos elementos propios de los procesos de aprendizaje de cada ser humano. Dada su condición como animal social, la naturaleza de ser animal es tan propia que se moldea y condiciona a lo social; por ello, cada vez que los profesionales cambian de empleo sufren para adaptarse, y esta adaptación pone a prueba el poder del talento. El tejido sociocultural puede negar todo el talento debido a las reglas

<sup>23</sup> *Proceso operacional orientado al desarrollo pedagógico y convivencia escolar*, p. 17, Minedu

ya establecidas o ser todo lo contrario. Un docente talentoso puede imponerse con su estilo y generar corrientes de opinión. Dentro de este campo se sostiene que:

La cognición es la manera como una persona se percibe e interpreta a sí misma o al medio externo. La cognición es el filtro personal a través del cual la persona se ve y siente y percibe el mundo que lo rodea. Es el conocimiento en el que se basa la creencia y la opinión personal respecto de sí mismo y del mundo exterior. (Chiavenato, 2000, p. 63)

El desarrollo del talento humano se configura como una capacidad inherente del directivo, con la cual debería asumir que su liderazgo tiene poder sobre sí mismo y sobre los demás, pensando que una persona nunca deja de serlo, pero debe desarrollar su propio talento. Este mismo proceso requiere del talento del directivo, pues no se trata de asumir retos sin tener talento para desarrollar otro talento, es impensado reaccionar de este modo. Para lograr los propósitos de esta competencia, es necesario comprender al menos dos ideas.

Según Lewin, el comportamiento humano depende de dos factores fundamentales:

- 1) El comportamiento humano se deriva de la totalidad de los eventos coexistentes en determinada situación. Las personas se comportan frente a una situación total involucrando hechos y eventos que conforman su ambiente.
- 2) Esos hechos coexistentes tienen el carácter de un campo dinámico de fuerzas donde cada hecho o evento se interrelaciona de modo dinámico con los demás para influir o dejarse influenciar por ellos. Este campo dinámico produce el denominado campo psicológico de cada persona: patrón organizado de las percepciones de un individuo, que adapta su manera de percibir las cosas al ambiente que lo rodea.

De acuerdo con Festinger, el creador de la teoría de la disonancia cognitiva, existen tres maneras de ser:

- 1) *Relación disonante*. El individuo sabe que fumar es nocivo, pero continúa fumando (dos conocimientos en relación disonante).
- 2) *Relación consonante*. El individuo sabe que fumar es nocivo y deja de fumar (dos conocimientos en relación consonante).
- 3) *Relación irrelevante*. El individuo sabe que el humo es nocivo y le gusta pasear (el conocimiento en relación relevante).

Thompson reúne las dos posturas anteriores y crea los siguientes enfoques:

- 1) *El hombre como ser que realiza transacciones*, puesto que no solo recibe insumos del ambiente y actúa ante ellos, sino que también adopta una actitud proactiva, anticipándose a los cambios que ocurren en el ambiente y, muchas veces, provocándolos.
- 2) *El hombre cuyo comportamiento se dirige a un objetivo*, ya que es capaz de establecer objetivos o aspiraciones y realizar grandes esfuerzos para alcanzarlos.
- 3) *El hombre como modelo de sistema abierto*, dirigido hacia objetivos interdependientes con el medio físico y social e involucrado activamente en transacciones con el ambiente, en la medida que busca sus objetivos. Esto implica el desarrollo de capacidades intelectuales de procedimiento (pensar, decidir, etc.).

Los tres enfoques ubican a los docentes en condiciones importantes para ejercer el liderazgo directivo, por lo que es evidente que desarrollar el talento de los docentes es una gran tarea que requiere mucho cuidado para lograr lo necesario. El desarrollo del talento humano exige que los directivos tengan mucha apertura para saber cómo y en qué momento se debe actuar para lograr no solo su propio objetivo, sino que todo profesional está en un espacio determinado para lograr su propio desarrollo profesional.

#### **1.4.9. Competencia investigativa**

Otra de las competencias que requiere un directivo, orientada a la investigación en el terreno donde se desarrollan las facultades como tales. No obstante, se debe deslindar el espacio y características donde se halla el objeto de estudio, como se dijo en líneas anteriores: el objeto de estudio de la pedagogía es el proceso formativo de los escolares. Esta misma posibilidad tiene el directivo, pero deslindando la ruta de la investigación.

Los estudios sobre los cuales descansan las perspectivas de la investigación pueden ser de naturaleza cuantitativa y cualitativa, precisando que, a su vez, las investigaciones pueden ser descriptivas, exploratorias, explicativas, etc.; mientras que otros enfoques o modelos consideran que la investigación puede ser social, educativa, histórica, de casos, etc. Esta gama de posibilidades no debe estrechar al directivo; al contrario, es una oportunidad para la investigación toda vez que se

tiene la posibilidad de *crear conocimiento* para disponer de él en situaciones reales o porque los estudios científicos que han normado nuestra profesión, ya sea dentro del aula o fuera de ella, no siempre le han correspondido a la pedagogía. Veamos:

Autor	Formación académica
<p><b>Johann Heinrich Pestalozzi</b> (1746-1827)  Reformador de la pedagogía tradicional. Dirigió su labor hacia la educación popular y abrió una escuela para niños pobres inspirada en el modelo del Emilio.</p>	Pedagogo
<p><b>Edward Thorndike</b> (1874-1949)  Pionero de la psicología del aprendizaje. Sus investigaciones se apoyaron en el estudio de animales, en concreto gatos, y la utilización de herramientas como la «caja rompecabezas» o «caja-problema», en la que el animal debía accionar un mecanismo para poder salir de ella. El resultado de sus estudios fue la elaboración de la teoría del aprendizaje por ensayo y error. El proceso de aprendizaje se puede reducir a varias leyes: la ley de la disposición, que establece la preparación de las conducciones neurológicas en la conexión estímulo-respuesta; la ley del ejercicio, o del uso y desuso, en la que la conexión estímulo-respuesta se refuerza con la práctica o a la inversa; y la ley del efecto, la más importante de ellas, que describe cómo en el proceso de ensayo y error, si se produce una respuesta seguida por una satisfacción, la conexión se hace más fuerte y conduce a su aprendizaje; si, por el contrario, hay un displacer o refuerzo negativo, la conexión estímulo-respuesta se debilita y acaba desapareciendo.</p>	Psicológico pedagogo
<p><b>Johann Friedrich Herbart</b> (1776-1841)  Estudió en Suiza los métodos de Pestalozzi y sucedió a Kant. Es autor de <i>Pedagogía general</i> (1806), <i>La psicología como ciencia</i> (1824-1825) y <i>Metafísica general</i> (1828-1829). Consideró que el papel del educador es «edificar el espíritu infantil, construirle una experiencia determinada», función para la cual cuenta con tres grandes medios: la instrucción, la cultura moral y el gobierno de los niños. Las dos primeras tienen como fin el cultivo de la inteligencia y la formación del carácter; la instrucción, en particular, debe procurar un mayor número de representaciones y su organización, mientras que la cultura moral ha de desarrollar los sentimientos. Eleva la pedagogía a la categoría de ciencia.</p>	Filósofo y pedagogo
<p><b>John Dewey</b> (1859-1952)  Creador de la teoría de la adaptación inspirada en Darwin.</p>	Filósofo, pedagogo y psicólogo
<p><b>Ovide Decroly</b> (1871-1932)  Inició sus trabajos con niños normales.  El interés de los niños lo liga a las necesidades básicas: 1) necesidad de nutrirse, 2) necesidad de refugio, 3) necesidad de defenderse y protegerse, 4) necesidad de actuar, de trabajar solo o en grupo, de recrearse y mejorar.</p>	Médico y pedagogo
<p><b>Henry Wallon</b> (1879-1963)  Realizó estudios sobre la psicología del niño y educación de «niños problema». Realizó estudios de Filosofía (1902) y Medicina (1908).</p>	Psicólogo y pedagogo

<p><b>Lev Vygotsky</b> (1896-1934) Nunca enseñó pedagogía y siempre compartió el curso de Psicología. Hizo estudios en profundidad sobre el desarrollo de los procesos psicológicos, superiores, pensamiento y lenguaje en esquizofrénicos.</p>	Psicólogo, pedagogo y médico
<p><b>Jean Piaget</b> (1896-1980) Hizo estudios sobre el desarrollo intelectual cognitivo del niño.</p>	Biólogo y psicólogo
<p><b>Célestin Freinet</b> (1896 -1966) Impulsor de la escuela nueva. Maestro a los 18 años y creador de la tipografía en la escuela, que consiste en emplear en las clases un pequeño equipo de imprenta, cuyo manejo lleva a la producción de otros elementos y técnicas: textos libres, correspondencia interescolar, dibujos libres, cálculos de aplicación, ficheros, biblioteca y lo que denomina «El libro de la vida», en el cual los niños narran sus vidas y la de la clase.</p>	Pedagogo
<p><b>B.F. Skinner</b> (1904-1990) Se destaca su labor como asistente de laboratorio de Biología. Creador de «La caja de palomas», con la que demostró el aprendizaje por condicionamiento.</p>	Psicólogo
<p><b>Jerome Bruner</b> (1915-2016) Se interesó mucho por el tema de la evolución de las habilidades cognitivas. Explicó la relación e influencia del medioambiente en el aprendizaje.</p>	Psicólogo y pedagogo
<p><b>David Ausubel</b> (1918-2008) Propone la teoría del aprendizaje significativo.</p>	Psicólogo y pedagogo
<p><b>Albert Bandura</b> (1925-) Propone la teoría del aprendizaje social.</p>	Psicólogo y pedagogo
<p><b>Claudio Naranjo</b> (1932-2019) Propone la pedagogía del amor.</p>	Médico
<p><b>Daniel Goleman</b> (1946-) Propone el concepto de la inteligencia emocional.</p>	Psicólogo y escritor
<p><b>Howard Gardner</b> (1943-) Formuló y desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples. Estudió en la Universidad de Harvard, por la que se doctoró en Psicología Social en 1971.</p>	Psicólogo y pedagogo
<p><b>Jean-Jacques Rousseau</b> (1712-1778) «El hombre nace bueno y sus vicios sólo son imputables a un estado social mal organizado y a una educación fundamentalmente falsa».</p>	Pedagogo
<p><b>Juan Amos Comenio</b> (1592-1670) La educación del hombre debe comenzar desde su más tierna infancia, porque «la juventud es la edad en que el hombre es más apto para formarse a sí mismo». «La palabra a la cosa signficada». «Las palabras sólo deben ser aprendidas y enseñadas en su asociación con las cosas (¿qué son las palabras sino el vestido o la envoltura de las cosas?)». «Cualquiera que sea la lengua que se enseñe a los alumnos, aun cuando se trate de su lengua materna, se deben mostrar siempre las cosas y de las flores». Para Comenio, la educación tiene por finalidad ya no solamente la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de la personalidad, la formación del juicio y el despertar progresivo de la sensibilidad. Enseñó latín en un gimnasio poco tiempo.</p>	Sacerdote

<p><b>Lawrence Kohlberg</b> (1927-1987)</p> <p>El estudio de los fenómenos morales y de las relaciones entre desarrollo humano y ética cambió profundamente gracias a los trabajos de Kohlberg. Siempre se había reconocido que la psicología tenía mucho que aportar al estudio de la moral, pero las relaciones entre filosofía moral y psicología moral fueron ambiguas y con mínima comunicación, hasta que aparece la obra de Kohlberg. Trabajó un programa para aplicar sus principios al desarrollo de jóvenes desadaptados. Su metodología de investigación se basó en dilemas morales, que eran situaciones que se les presentaban a las personas para que tomaran decisiones y las justificaran. Eran problemas complejos que implicaban difíciles decisiones que el individuo tenía que enfrentar. Su tesis doctoral de 1958 contiene los fundamentos de lo que fue toda su obra. Se centró en el desarrollo de la moral y se inspiró en la contribución de Piaget, que en ese momento era muy poco conocida y mucho menos apreciada en los Estados Unidos.</p>	<p>Psicólogo</p>
<p><b>Paulo Freire</b> (1921-1997)</p> <p>Las ideas educativas de Paulo Freire quedaron recogidas en los diversos ensayos que publicó. Entre otros títulos, destacan <i>La educación como práctica de la libertad</i> (1967), <i>Pedagogía del oprimido</i> (1969) y <i>Educación y cambio</i> (1976).</p>	<p>Pedagogo</p>
<p><b>Benjamin Bloom</b> (1913-1999)</p> <p>Se doctoró en Educación en 1942. Formó parte de la plantilla de la Junta de Exámenes de la Universidad de Chicago, tras lo cual pasó a ser examinador de la universidad, puesto que desempeñó hasta 1959. Su primer nombramiento como profesor en el Departamento de Educación de la Universidad de Chicago tuvo lugar en 1944. Con el tiempo, en 1970, fue distinguido con el nombramiento de Catedrático Charles H. Swift. Fue asesor en materia de educación de los gobiernos de Israel, India y de varios otros países.</p>	<p>Pedagogo</p>

Esta competencia directiva, por el mismo hecho de estar en el mismo objeto de estudio, debe ser aquella que permita conocer y reconocer el entorno de la escuela y, de pronto, cómo son los actores dentro de la misma. El desarrollo de la competencia investigativa es una oportunidad con serios argumentos de carácter científico. Es necesario recordar que un director ha desarrollado estudios de maestría, donde las habilidades deben demostrarse, o algunos cursan o han concluido estudios doctorales. Estas formas de entender el desarrollo de competencias laborales implican el concurso de todas las potencialidades humanas para la investigación dentro y fuera de la escuela. La demostración de las competencias investigativas es ponderada desde el mínimo resquicio que intenta explicar algunas categorías. Por ejemplo:

- Diferencia entre violencia e indisciplina
- Diferencia entre problema y conflicto
- Límite conceptual de método y metodología
- Deslinde conceptual entre instrumento y técnica de investigación

- Diferencia entre proceso pedagógico y cognitivo
- Etc.

Independientemente de lo que la gestión misma ofrece cuando se habla de las *investigaciones etnográficas*, es caldo de cultivo para un directivo. El desarrollo de la investigación educativa desde la escuela y para la escuela diría mucho de un directivo que pretende desarrollar no solo sus propias competencias, sino que no necesita del mismo liderazgo para asumir un reto propio o el mismo creado. La investigación es un enorme espacio para la creación del conocimiento desde la observación misma.

La percepción del hecho social como la educación no es la misma que la de un psicólogo, mucho menos que la de un docente. Este cambio, un poco ambidiestro para la psicología, no es aprovechado por la pedagogía de la mano del directivo. Muchos estudios tienen su origen hasta en la misma economía, cuyas repercusiones son negativas para el mundo, pero sin dejarse asombrar. Por ejemplo, el mercado de productos navideños es manejado por China, pese a que sus habitantes no profesan la religión católica. Este fenómeno ha creado una corriente de opinión producto de un modelo educativo basado en la investigación. En el mercado se expenden «toallas higiénicas para varones». Curiosamente, este negocio tiene éxito porque se basa en la investigación sobre las características de los insumos de las toallas para mujeres, bastante conocidas en el mercado a través de los medios de comunicación. Las toallas más conocidas y vendidas poseen insumos sintéticos derivados del PVC. Con este argumento, surgen las toallas para varones, pero en las mujeres tienen más de un uso: el gel evita el acné, regula el ciclo menstrual. En el caso de los varones, se utiliza debajo de las calcetas y, al caminar, el cuerpo genera cationes (iones con carga positiva) y, con ello, mejora el estado emocional y aumenta la energía.

Los mejores chocolates del mundo se fabrican en Suiza, pero el mejor cacao se cultiva en el Perú. Estos dilemas concretos giran en el mundo para dar una lección de cómo funciona la investigación y cuál podría ser el papel en este mundo tan complejo. Por lo tanto, ya se sabe cómo se puede manejar el liderazgo a espaldas de la pedagogía, aunque el escenario es muy propio de ella.

Veamos el siguiente testimonio:

## Liderazgo pedagógico del director, ¿reto o desafío?

Joel Alberto Ascencio Gonzáles<sup>24</sup>

Podemos escuchar en las últimas semanas acerca del Programa de Formación, en el cual están inmersos nuestros directores de escuelas públicas, quienes se encuentran cursando los primeros módulos de un Diplomado en Gestión Escolar y posterior Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, a cargo de universidades de prestigio en convenio con el Minedu, lo cual redundará en mejores logros de aprendizaje de nuestros estudiantes. Los decisores de la máxima instancia del sector educación han considerado que las instituciones educativas con mayores logros de aprendizaje tienen como denominador común el *liderazgo pedagógico*<sup>25</sup> de quienes las dirigen, y es ahí que se asume esta medida emprendida con nuestros directores.

Al observar los documentos en los que se encuentran organizadas las actividades a desarrollar en el Diplomado y Segunda Especialidad (D y SE), emitidos por el Minedu, se aprecia que utilizan las categorías gramaticales «desafío» y «reto» de manera que podría inducir a confusión. Veamos algunos ejemplos: en una de las capacidades a desarrollar en los directivos dice: «Analiza los desafíos, retos y alternativas de solución de la gestión escolar...», y su correspondiente indicador expresa: «Identifica los desafíos y retos de la gestión escolar en función de...». En este caso se puede discriminar que son las categorías diferentes desde su estructura semántica y contextual, menudo problema en que se enfrasca el formador a cargo de los directivos, porque tendrá que precisarles cuál es el desafío y cuál es el reto, hasta dónde llega uno y empieza el otro. Esta fuerte dicotomía, que nace en el concepto de la palabra, obliga a precisar que existen, en el plano de la investigación, dos condiciones que nos permiten comprender el sentido de las categorías: por un lado, se analiza desde la *definición conceptual*, y, por otro lado, debemos entender la importancia de la *definición operacional* de la misma palabra. Esta última es la que debe caracterizar al directivo o cualquier profesional con motivaciones para el desarrollo crítico-reflexivo.

---

<sup>24</sup> Docente universitario invitado por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Docente de posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola. Docente acreditado como evaluador nacional por el Ministerio de Educación.

<sup>25</sup> Categoría que el Perú la incorpora dentro del diplomado y segunda especialidad como título profesional. Se ha convertido en una variable motivadora, con la finalidad de sensibilizar y considerar que todo directivo es capaz de generarlo.

Pero esto no pasaría de ser un verdadero desafío y/o reto para el formador de no ser que en las Normas y Lineamientos de Evaluación del Programa de Formación, en la tabla N.º 3, en la cual se desagregan los indicadores, se omite la palabra reto y queda redactado del siguiente modo: «Identifica los desafíos de la gestión escolar, en función de...»; bueno, al parecer alguien cuestionó el tema y trató de arreglarlo, pero en el mismo documento, en su anexo N.º 3, que trata de una guía de autoevaluación, se repite el asunto y ahora son nuestros directivos quienes tendrán no solo que someterse a una autoevaluación, sino que deberán consignarse un calificativo luego de haber identificado los desafíos y retos de la gestión escolar (Plan de estudios del D y SE). En este contexto, que, por cierto, nos compromete toda vez que estamos en el proceso de construcción y reconstrucción de marco teórico, pensamos que nuestro aporte dará apertura al debate académico como corresponde. El propósito del presente es indagar en algunos otros documentos emitidos por la misma instancia para deslindar la relación semántica y contextual entre ambas categorías. Si observamos en la página 12 en el MBBDiR, encontramos nuevamente ambas categorías, donde en uno de los párrafos se precisa: «La educación en el país tiene un sinnúmero de necesidades y demandas, las mismas que nos plantean retos y desafíos para afrontarlas de manera coherente y efectiva» (Minedu, 2014). Aquí se podría entender que son términos que cumplen la misma función, al encontrarse entre la «y» (conjunción coordinante copulativa), no necesariamente iguales. Si seguimos indagando en los documentos del Minedu, uno de los más mencionados últimamente es el Currículo Nacional de la Educación Básica. ¿Y qué creen? De entrada, en su primer capítulo nos presenta los retos para la educación básica y perfil de egreso, pero no es hasta el capítulo sexto en el que se avizora la confusión, porque ahí si leemos con detenimiento nos encontramos con el texto: «Por este motivo se dice que cuando una situación le resulta significativa al estudiante, puede constituir un desafío para él. Estas situaciones cumplen el rol de retar las competencias del estudiante...» (pág. 97). Es decir, desafío y reto son equivalentes y se complementan páginas más adelante cuando se expresa: «Consiste en elegir o plantear situaciones significativas que sean retadoras para los estudiantes (...) Para que sean significativas, las situaciones deben despertar el interés de los estudiantes, articularse con sus saberes previos para construir nuevos aprendizajes y ser desafiantes pero alcanzables de resolver por los estudiantes» (pág. 103).

Al observar documentos de otros contextos en materia educativa, no sido posible registrar que alguno utilice ambas categorías gramaticales y genere atisbos

de confusión, entre los que se mencionan «Los cinco desafíos para alcanzar la calidad educativa en Europa», extraído del «Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar - dieciséis indicadores de calidad» (UNESCO, 2000). No hay una sola vez que se mencione la palabra reto. Otro con la misma característica es «Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe» (UNESCO, 2014). También tenemos «Currículum nacional: desafíos múltiples» de Jacqueline Gysling Caselli, y, por último, «Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas» (UNESCO, 2014). Del mismo modo, no hay una sola vez que se mencione la palabra reto y genere un verdadero desafío poder establecer los límites entre uno y otro.

Y bien, ¿qué nos dice la RAE al respecto?

- Desafío, rivalidad, competencia.
- Reto, objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta.

Según la fuente y dentro del rigor académico, se trata de palabras equivalentes. El diccionario (Espasa Calpe, 2005) define la palabra «desafío» como un «reto, empresa difícil a la que hay que enfrentarse». El verbo «desafiar» implica «afrontar o enfrentarse a un peligro o dificultad». En cuanto a los sinónimos, el principal es la palabra «reto», que es definido como un «objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta».

En el ámbito educativo, Prieto (1993) señala al desafío como uno de los determinantes de la motivación intrínseca; por tanto, implica una posibilidad para el desarrollo y el logro de objetivos. Si nos acercamos a la raíz de la categoría desde el poder de la etimología, encontramos que desafío es una variación del verbo desafiar, compuesto por el prefijo privativo romance «des» (inversión de una acción), antepuesto al verbo romance «afiar», con una característica formación en «a» (del latín *ad*), un término en desuso que significaba dar la palabra o la seguridad a alguien de no hacerle daño. Así, desafiar realmente significa afrentar a alguien, retirar esa seguridad de no daño, que se presume como lo normal, como lo aceptable. Si bien la condición semántica de la palabra ya está en desuso, no por ello dejaríamos de comprenderla en su verdadero sentido semántico. El prefijo «des», que significa «sin», nos indica que la composición estructural de la palabra tenía un significado muy particular; por lo tanto, totalmente opuesto al concepto actual que se maneja indiscriminadamente y de manera indistinta. En cuanto a la palabra reto, se puede decir que es una variación del verbo retar, viene del latín *reputare* (de ahí reputar, por la vía culta), compuesto

con «re», que significa reiteración, el verbo *putare* (calcular, evaluar) y la terminación «are», para referirse al infinitivo de un verbo.

Precisamente, al confrontar el papel de la semántica de las categorías en mención, se puede deducir que desafío y reto son distintos desde su propia etimología. No obstante, operacionalmente son términos análogos y se pueden emplear indistintamente, pero deben funcionar con el mismo valor semántico en cualquier contexto, sin discriminación mínima en su verdadero concepto. Nuestro ejercicio académico nos impulsa a recrear categorías, puesto que se trata de documentos que brindan información que debe analizarse sin descuidar el rigor lingüístico ni desmedro del contexto en el cual se emplea el término.

Por tanto, consideramos que el logro de nuestros directivos de una gestión escolar con liderazgo pedagógico significa un verdadero reto, porque desprenderá, seguramente, mucho esfuerzo y dedicación asumiendo que, en el marco del D y SE, un directivo enfrenta muchas dificultades y, para ello, se plantea objetivos, dado que todos los problemas, factores, limitaciones, adversidades se convierten en fuertes estímulos. Pero cuando su labor se trastoca frente a la realidad realmente se convierte en una persona con liderazgo, que rivaliza con la realidad de modo creativo e innovador. Este sentido práctico del concepto nos hace pensar que cuando el directivo se plantea desafíos está en clara competencia, incluso, consigo mismo, porque habrá dejado muchas historias para crear otras. Su competencia consigo mismo es entender que el cambio empieza compitiendo con sus formas de haber aprendido a desaprender para aprender de nuevo.

Encarar un reto o un desafío (términos equivalentes) por las motivaciones intrínsecas y positivas (generadas por el desafío o reto) se convierte en un imperativo acompañado del liderazgo pedagógico para revertir los bajos niveles de los aprendizajes de sus estudiantes (desafío o reto como objetivo) en un contexto de múltiples factores, donde la demostración de valores éticos y normas de convivencia democrática en la conducta de docentes, directivos y toda la organización escolar y la supresión del autoritarismo, el maltrato y la violencia de todo tipo favorezcan este propósito.

#### **1.4.10. Competencia para crear proyectos de innovación**

Otro tema que reviste la misma importancia que las demás competencias, pero desde la naturaleza del producto. Es importante precisar que un proyecto de innovación

no puede surgir de la nada; surge de un diagnóstico, y este surge después de haber identificado un problema, el cual surge de la misma observación. ¿Cómo se resuelve? Evidentemente, en el caso peruano existen muchas posibilidades como: un plan de acción, el desarrollo de una buena práctica pedagógica, el desarrollo de un proyecto de innovación, un plan de mejora, etc. Ninguno de estos procesos es ajeno a la investigación: el directivo que investiga innova, y quien innova desarrolla el síndrome de la investigación.

El desarrollo de las ideas mediante formatos recurrentes surge muchas veces del entusiasmo con ideas no tan claras que, en el camino, se mejoran para tratar de ser sostenibles en el tiempo y espacio. Estas ideas no siempre tienen la mejor respuesta en la misma colectividad, como tampoco buscan el compromiso de todos los agentes educativos. Como proceso dinámico y en relación con las capacidades investigativas, habrá otras que, por su naturaleza, están implícitas, mientras que otras son evidencias categóricas para demostrar el poder del liderazgo.

Un espacio para el desarrollo de la innovación es la creación de ideas con el mínimo cambio, capaz de generar comportamientos para mejorar el aprendizaje. De este modo, se puede definir que innovar es crear cambios sobre viejas prácticas dentro o fuera del aula. El sentido de la innovación busca el cambio de paradigmas sobre lo que se ha desarrollado pensando que siempre dio resultado; sin embargo, siempre fue adverso. Lo que es innovación en una escuela no puede ser en otra; por el solo hecho de creer en la idea, del mismo modo, se puede decir: lo que funciona en un lugar puede funcionar en otro. El sentido de las innovaciones y una de sus características es la posibilidad de la réplica, pero desde la creatividad. Los estudios sobre el constructivismo y sus efectos en el proceso de aprendizaje señalan que en muchos países de nuestro continente lo aplicaron al pie de la letra. Por ejemplo, Cuba fue reflexiva y analítica para aplicarlo, porque para ella solo fue una idea inspiradora más que una estructura que pretenda su aplicación indiscriminadamente.

Esta posibilidad nos acerca o aleja de la idea de buscar las competencias directivas o profesionales. El contexto es complejo, pero aun así es necesario ejercer poder mediante el uso de medios y herramientas. Uno de ellos es la producción de textos como una capacidad inherente.

#### 1.4.11. Competencia para redactar textos<sup>26</sup>

Redactar un texto, sin importar su tipología, es un proceso que desarrolla el análisis como capacidad y la síntesis en la misma condición. Dijimos antes que se debe leer para escribir, que se debe comprender para escribir. En el mismo sentido, podemos indicar que no se puede escribir antes de analizar. El proceso de redacción implica necesariamente saber analizar, por lo que es de suponerse que el análisis como capacidad implica que el proceso de lectura es riguroso, académico y debe poseer el carácter deductivo. El análisis de información, de un dato o de una palabra es como un hilo resistente que conduce naturalmente a otros textos: escribir desde una palabra o con base en una palabra es llegar a un texto de manera creativa y académica.

Una palabra es una entidad conceptual que representa, configura, transmite, informa, divulga, afirma, niega, relaciona, funciona, articula, etc., un conjunto de ideas que se activan con la finalidad de lograr un tejido textual. Se puede utilizar una palabra y otra y otra y otra con la finalidad de ir elaborando el contenido creativamente. Una palabra se deriva de otra, pero de esta derivan ideas mediante otras palabras, cada idea genera otras ideas, el conjunto de ideas genera un texto. Por lo tanto, es pertinente afirmar que los escritos tienen su origen en la palabra. La palabra es el inicio del hilo conductor de ideas que son parte de un texto. Entendemos figurativamente que un hilo conductor representa la linealidad del enunciado que se construye con la finalidad de elaborar frases, oraciones y proposiciones, pero no solo ubica palabras tras otras: establece el sentido de las ideas, una palabra depende de la anterior, una idea sucede a otra dependiendo cómo se interprete o cómo se entienda la relación semántica entre ellas. El hilo conductor de ideas se basa en el juego de palabras como insumo de un texto, por lo que defender que un texto parte de una palabra conocida o desconocida implica lograr todo un proceso analítico del espacio y contexto de la misma. El contexto siempre define el sentido del significado de cada palabra, lo cual hace posible que al momento de escribir se desarrollen dos procesos: a) la selección de palabras y b) la incorporación de ideas en torno a la palabra. Determinar qué palabra es clave para un texto académico implica analizarla desde varias perspectivas. Este análisis de la palabra permite

---

<sup>26</sup> Tomado y recreado de *Redactar textos no es aburrido* (segunda edición) en versión digital. La experiencia de este trabajo se desarrolló con alumnos de I ciclo de Ingeniería Civil y Arquitectura, considerando que los estudiantes habían concluido la educación secundaria. Por lo tanto, podían manifestar sus competencias para redactar textos académicos de su campo profesional.

determinar la mejor idea en torno a ella, ya que no todas las personas piensan lo mismo de esta. Por lo tanto, se deduce que antes de escribir a partir de una palabra debemos analizarla profundamente, porque el análisis busca comprender necesariamente su concepto y relacionarlo con otro.

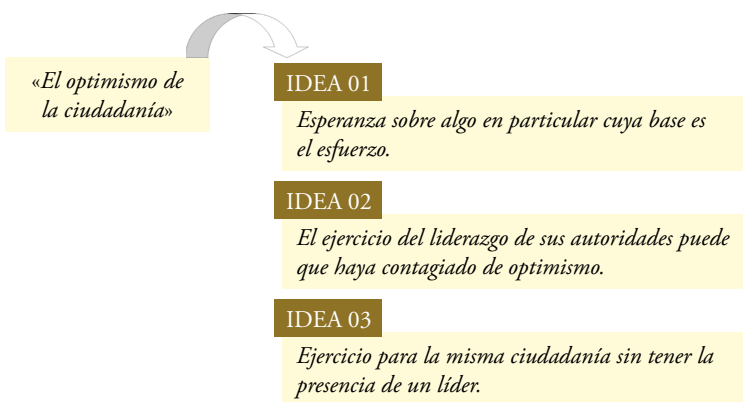
La determinación de la palabra clave y la fijación de esta categoría es la demostración de un ejercicio importante de lectura a nivel de la crítica y la interpretación, y las perspectivas cohesionan ideas en torno al elemento clave. Esta dinámica es importante porque el autor no se limita a la valoración de la clave, también valora lo que es implícito para lograr deducciones que son fundamentales para el texto. Veamos esta relación:

<p>Optimismo</p> <p>Palabra relacionada al hecho de tener seguridad, tranquilidad para hacer algo. Ejemplo: «El <b>optimismo</b> de la ciudadanía».</p>	<p>Optimismo</p> <p>Palabra relacionada con el acto de fe y de esperanza. Ejemplo: «La <b>fe</b> de la ciudadanía es inquebrantable».</p>	<p>Optimismo</p> <p>Palabra relacionada con la convicción. Ejemplo: «Una ciudadanía con <b>convicciones</b> sabe el límite de su capacidad».</p>
---	---	--

La selección de la palabra depende de cómo la hemos configurado. Pensar conceptualmente sobre cada palabra implica determinar su concepto, y no necesariamente registramos los mismos conceptos de la misma palabra. Aun cuando se trate de sinónimos, siempre debemos comprender que existen otros contextos que determinan el valor o la importancia del concepto al momento de redactar. Existe una marcada diferencia entre: a) el optimismo de la ciudadanía, b) la fe de la ciudadanía y c) una ciudadanía con convicciones sabe el límite de su capacidad. Esta diferencia está determinada por el concepto de optimismo en diferentes contextos. Implícitamente se trata de lo mismo, dado que la palabra optimismo tienes tres posibilidades conceptuales que nos da otras infinitas ideas para redactar.

El optimismo de la ciudadanía es una expresión que se puede definir como una sensación colectiva muy ligada a la vehemencia, confianza y seguridad. Todos podemos ser optimistas, lo cual contagia a terceros y, consecuentemente, la ciudadanía tendría la posibilidad de actuar con optimismo. La lógica de este procedimiento permite identificar la marcada diferencia con otra categoría. En cambio, en la expresión la fe de la ciudadanía no se presenta una situación sinonímica porque es pertinente decir que una persona optimista es alguien que posee fe, entusiasmo

y carisma. Desde esta perspectiva se pueden lograr otros textos con argumentos diferentes en función de la palabra fe. Lo mismo sucede con la oración: una ciudadanía con convicciones sabe el límite de su capacidad, en la medida que la categoría convicciones permite explicar acerca de la actitud de la ciudadanía. Este juego de palabras nos permite configurar otras situaciones, y es claro que para el proceso de redacción de textos académicos el campo semántico de las palabras es definitivo. Un sinónimo no siempre tiene el mismo significado dentro de un texto, todo depende del redactor en la medida que considere el significado propio.



Las tres ideas presentadas son alternativas que debemos considerar solo como motivaciones individuales, pues el desempeño personal o las exigencias académicas son lo que, finalmente, puede determinar el sentido y utilidad de los textos. Cada alternativa representa un estilo personal y enfoque particular, y en este proceso los hallazgos significativos son muy esenciales. Cada texto que desarrolla una idea es un pensamiento que intenta aclarar el tema. ¿Nos hemos preguntado alguna vez cuántos estudiosos de César Vallejo han tratado *Los heraldos negros* de manera distinta? O cuando se lee a Arguedas para caracterizar el indigenismo, ¿todos los lectores pensarán lo mismo? Sobre este debate, ¿qué dirán los estudios sociológicos del ande?, ¿qué dirán los antropólogos al respecto? Lo que diga cualquier connotado estudioso solo expresa un punto de vista ni más ni menos importante cuando se compara. Solo se trata de perspectivas que sirven y ayudan a comprender los contextos descubiertos, o es la simple demostración de poder para los lectores que divagan tanto cuando leen o redactan. La incorporación de las ideas en torno a la palabra se configura a partir del ejercicio académico del redactor, y las ideas que

giran en torno a los conceptos son también infinitas. Por lo tanto, las posibilidades son infinitas para redactar.

La incorporación de ideas (sin pensar que se trate de oraciones) es un mecanismo que permite extender el texto. Si para este proceso existe información suficiente, es posible que el redactor incorpore ideas reinterpretadas que muchas veces es una evidencia de plagio o de un ejercicio forzado para escribir. El proceso de extensión del texto no implica que al momento de redactar se divague o no sea posible redundar sobre la base del concepto establecido. Y es que el concepto para estos propósitos es único, no varía en lo absoluto, y las ideas colaterales son las que otorgan el carácter especial al párrafo. Entonces, extender el texto considerando el mismo concepto no implica reiterarlo, sino profundizarlo en su contenido; para ello, se explica o se argumenta, se utiliza ejemplos o analogías. La extensión de un texto no depende necesariamente de la sucesión de ideas que reiteran o de ejemplos similares o analogías que generan controversia; la extensión del texto depende mucho de la intención del redactor.

Cuando se intenta redactar casi siempre se piensa en el tamaño del texto. A pesar de que puede ser intrascendente se debe considerar la extensión. Pensar en el tamaño implica leer analíticamente para alcanzar la profundidad del contenido, y leer con criterios analíticos implica clasificar información relevante para los propósitos. Así, el discernimiento de ideas genera otras ideas para profundizar el contenido.

Lograr textos latos y profundos depende de factores vinculados a la predisposición del autor. Un texto profundo, en su contenido, no debe hacer alarde del lenguaje hiperbólico o redundante en ejemplos. Un texto profundo no necesariamente se presenta como un formato extenso. Recordemos que un texto académico no es subterráneo, está por encima de la superficie cuando presenta el tema bien tratado. Queremos defender que un texto extenso en sus ideas y profundo en su contenido es el resultado explícito de un buen ejercicio de investigación. La profundidad del contenido depende del tipo de deducciones que en el momento de la lectura se elaboran. Cada deducción es un ejercicio prolijo en su construcción que aborda un contenido que encara otro conocimiento como idea fundamental, y una deducción tiene implícito otro conocimiento para dar origen a otro texto. La naturaleza del proceso de investigación en la vida escolar, universitaria o profesional depende de quien la ejerce. Una investigación soluciona problemas de la vida diaria, otra solo

puede solucionar problemas de conocimiento. Dentro de los espacios en que se desarrollan los textos académicos siempre se solucionan problemas de conocimientos, con la finalidad de comprender todos los procesos como: *observar, analizar, sintetizar, discriminar, jerarquizar, seleccionar, hipotetizar, argumentar, inferir, evaluar, comparar, criticar*, etcétera.

La investigación es una variable muy ligada al conocimiento. Cuando se investiga se conoce más, cuando se redacta sucede lo mismo, cuando se conoce más queda la sensación de seguir investigando. El proceso de investigación que se desarrolla en la escuela es básicamente bibliográfico, con una fuerte recurrencia en la Internet. Ambas acciones son importantes, siempre y cuando el investigador tenga la capacidad de discernir el contenido de las fuentes de consulta. No todas las fuentes son válidas, así como toda la información no puede tener el mismo valor. Las limitaciones en el proceso de investigación generan pocas expectativas para hallar otros datos que se encuentran en la realidad, y los datos encontrados en los libros solo permiten interpretarlos. Si los escolares tuviesen la posibilidad de manejar encuestas y procesarlas, contarían con otros datos para cotejar y expresar su punto de vista. Cuando la investigación sale de los libros y los investigadores se atreven a especular científicamente sobre los hechos que desean redactar, hallarán datos contradictorios. Estas contradicciones son importantes para proponer argumentos. El concepto de cada palabra sufre fuertes cambios con cada contradicción, que generan ideas críticas y reflexivas.

Las ideas incorporadas expresan la mínima o máxima extensión del concepto que busca el desarrollo de capacidades al momento de redactar. Una primera deducción hasta este momento es que para redactar es necesario analizar conceptualmente la palabra, y que el análisis de las ideas colaterales es definitivo para determinar la cohesión textual. De esto se desprende que no es posible redactar por el simple hecho de hacerlo. Y es que redactar es un proceso complejo que deviene del ejercicio analítico: extender el concepto de las palabras, oraciones o cualquier otra estructura es vivenciar el proceso de análisis de cuántas palabras conoce el autor.

Dentro de la vorágine del acto de escribir como competencia existen diversas formas de verla de este modo. Sin embargo, todo el proceso trasciende en el uso de las palabras nuevas como demostración de desarrollo del vocabulario. Veamos el siguiente registro investigativo:

## ¿Cuántas palabras usamos al hablar? En promedio, 300

A propósito del premio de Caretas, que en una obligación feliz hace que los escritores cuenten una historia en mil palabras, pero no en mil diferentes, sino solo en mil, recordé aquella entrevista a Marco Martos, presidente de la Academia Peruana de la Lengua, donde establecía que en promedio los hablantes usamos 300 palabras para comunicarnos. Sí, 300 de 283 mil palabras. Seamos matemáticos en un tema de lenguaje: ¡Usamos aproximadamente el 0,10 % de las posibilidades del idioma! Es decir, la lengua española en realidad es un océano inmensurable, y nosotros apenas la gota en un gotero. Son 300 las palabras que en promedio usa una persona común y corriente, alguien de a pie que con la educación escolar bastó y sobró; una persona culta, especulemos que sean las personas que leen los periódicos, algunas novelas, revistas especializadas o alguna página en internet, cerca de 500. Un novelista, digamos una persona dedicada a la literatura que escribe y lee, lee y escribe, usa unas 3000 palabras. Cervantes usó 8000 palabras, es decir, cerca del 3 % del idioma del cual es padre. Entonces, para este escritor que estará rozando apenas las mil, solo me queda volver al diccionario y aprender, y aprender, que es una manera de querer nuestra lengua.

*Ríchar Primo Silva*

Leer y escribir son dos procesos iguales o diferentes, dependiendo de cómo se vea. Si para los docentes y directivos es una actividad compleja, por su misma naturaleza, ¿cómo podría actuar un estudiante que está en proceso formativo? Sin embargo, es importante reconocer que detrás de este proceso existe un factor, casi imperceptible, con mucho poder que nos limita a desarrollar nuestro pensamiento: desconfianza de lo uno hace o puede hacer. Esta desconfianza no nos permite expresar nuestro punto de vista, aunque sepamos y seamos conscientes de que podemos hacerlo. Veamos cómo juega el punto de vista en el siguiente texto:

### **Los problemas y desafíos del directivo<sup>27</sup>**

De un tiempo atrás al Ministerio de Educación se le ha ocurrido ocuparse de los procesos de aprendizaje o del logro de los escolares. Por eso, es definitivo valorar el

---

<sup>27</sup> Artículo publicado en el suplemento dominical del diario *La Industria*, abril de 2017.

rol del directivo dentro del nuevo marco de desempeño. En otros tiempos, la escuela estaba segmentada en algunas dimensiones como: lo institucional, lo pedagógico y lo administrativo, con preponderante incidencia en lo último. Por aquel entonces se decía que los directivos «se la pasan haciendo gestiones en la Ugel y no están en sus colegios». El director era un profesional «con capacidad de gestión», y la implementación de los servicios higiénicos o la construcción del cerco perimétrico fueron galardones para sustentar que todo se hacía en bien de la educación. Aplausos.

Estos argumentos pueden tener cierto arraigo cuando se juzga el tipo de aprendizaje de los escolares desde el liderazgo pedagógico, considerando que dependen de otros campos que son «ámbitos de actuación» (Minedu, 2015, p. 14). Esta premisa se refiere a los campos de la acción escolar, donde la «escuela que queremos» tiene otras características con fuerte convergencia y repercusión en el proceso de aprendizaje.

## **1. Gestión, participación y liderazgo en la IE**

La mencionada dimensión ubica la categoría liderazgo pedagógico bajo la perspectiva de cómo se gestiona y cómo el directivo participa de la vida escolar. Para ello, no solo cuenta con una herramienta básica como el monitoreo, también tiene su propio espacio, donde puede y debe crear las mejores condiciones; por eso es líder. Otra forma de entender la escuela, desde el paradigma del liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje, es que en el contexto peruano el problema se debe asumir con criterios creativos e innovadores. Recordemos que por, más de tres décadas, un colegio con escuela de padres no funciona; por lo tanto, se debe cambiar la estrategia. Y aquí surge una pregunta: ¿qué desafíos tendrá un directivo para caracterizar el rol de todos los actores educativos? Para hablar del liderazgo pedagógico (LP), se puede partir de dos interrogantes sencillas: ¿cuántos alumnos conocen a su director?, ¿qué relación tiene el director con los escolares? Estas dos cuestiones son importantes si se quiere ser líder con base en la imagen de sí mismo en su propio dominio institucional. La importancia del LP empieza por saber quién es cada quien para sopesar criterios y juicios razonables sobre el modelo de gestión escolar, y cómo es el director cuando gestiona o participa asumiendo el papel de líder. Un directivo debería caracterizar los componentes y plantearse un desafío, mediante el desarrollo de programas de estimulación a los padres de familia para su propio empoderamiento, estableciendo visitas domiciliarias para compartir la experiencia sobre el rol que les corresponde a todos.

## **2. Interacción/alianza escuela-comunidad**

Desde hace mucho tiempo se considera una dualidad que, bajo el enfoque sociológico, tiene ciertas apariencias. Por ejemplo: ¿qué papel cumple la escuela frente a la comunidad?, ¿qué función tiene la comunidad en relación con la escuela? Un directivo no debería ver que la escuela es diferente de la comunidad o que la comunidad es indiferente a la escuela, porque un salón de clase es, muchas veces, la caricatura de la comunidad. Los padres de hoy fueron los niños que estuvieron catorce años en la escuela y vivieron las mismas experiencias. En la actualidad, los niños se crían solos, hacen las tareas solos, viven abandonados porque sus padres trabajan todo el día y solo los ven en la noche, los padres buscan otras personas para que hagan las tareas, la *miss* les pone AD sin utilizar un instrumento de evaluación y, por último, en las librerías «hacen maquetas para colegios». Desde esta óptica encontramos que los miembros de la comunidad son los mismos que ayer estuvieron en la escuela, de allí que se entienda que el LP debe centrarse en el proceso de aprendizaje, lo cual implica que el proceso de enseñanza tiene que cambiar. Este es otro desafío para el directivo, sabiendo que los colegios tienen áreas formativas como Persona, Familia y Relaciones Humanas, área que desde su creación nunca debió utilizar lápiz y papel porque no tiene propósitos académicos. Pero, además, el directivo tiene dos opciones: a) seguir criticando a los padres por su inercia o b) pensar cómo cambiar la vida de los escolares desde su propio liderazgo pedagógico. ¿Cuál podría ser un desafío para el problema, sabiendo que existe más de un área curricular formativa?

## **3. Aprendizaje en la institución educativa**

Bajo esta perspectiva, el directivo tiene que estar atento a los modelos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. Un indicio logrado en el proceso de monitoreo dará cuenta de cómo «enseñan los docentes», pero no será suficiente para saber «cómo aprenden los escolares». Más allá de ello, nunca sabrá si a los escolares les interesa los temas o no; por lo tanto, un adolescente indiferente al estudio es la caracterización como consecuencia de que «algo funcionó mal». Por ejemplo: un padre quería matricular a su menor hijo en el mismo colegio donde estudió, pero se encontró con la misma docente que le enseñó dos décadas atrás, por lo que este joven padre decidió dejar el colegio porque se acordó de las malas experiencias

con su maestra de primaria. ¿Cuántos maestros están en las mismas condiciones?, ¿cuántos padres tienen la misma actitud que este joven padre de familia?, ¿qué ha pasado con el proceso de enseñanza?, ¿cuál es el desafío para el directivo desde la dimensión del proceso de aprendizaje?

El liderazgo pedagógico determina las relaciones que existen entre los campos de la acción directiva para focalizar y desarrollar el aprendizaje de los escolares. En este campo, el líder pedagógico tiene que observar con ojos de experto tanto el proceso de aprendizaje como de enseñanza, ejerciendo el poder del monitoreo sin pensar en los resquicios de la supervisión. ¿Un directivo estará pensando cómo hacer para que las tareas escolares se desarrollen en el aula?, ¿o que solo con lápiz y papel se puede aprender bien?, ¿o en el «aprendizaje autónomo»? ¿o en el «aprendizaje social»? ¿habrá leído y comprendido el método ABP?, ¿habrá leído el libro original de Gardner para compararlo con la teoría de Goleman?, ¿habrá identificado los estilos de aprendizaje de sus alumnos? Tamaña responsabilidad para un gran desafío en estos tiempos complejos y diversos.

#### **4. Procesos pedagógicos que se realizan en la institución educativa**

Esta categoría es más compleja porque no se trata de un proceso cualquiera, pues ni el objeto ni el sujeto lo son. Hablar de procesos pedagógicos es hacer ciencia en lo absoluto, porque estos son únicos, extraordinarios, creativos, científicamente válidos, contextualizados, puros, y no admiten «adaptaciones pretensiosas» para determinar el papel de la pedagogía, desde su manipulación total o parcial, como ciencia al margen de la libertad del docente. Este debe ser una persona que maneja la ciencia y sabe en qué momento utilizarla, con lo cual se configura no solo el empleo del método, sino que entraña el poder de la ciencia al servicio del aprendizaje. Un directivo debe asumir que los procesos pedagógicos son constructos multidisciplinares, cuyo origen está en las ciencias al servicio de la formación integral; por algo nuestro bachillerato alude a las «ciencias de la educación». El dominio de los procesos pedagógicos daría cuenta de cómo los docentes enseñan, pero, al mismo tiempo, resultaría práctico determinar cómo aprenden los escolares. Esta relación implícita es de gran importancia porque un directivo con actitudes de líder para este propósito es la pieza clave, un directivo con perfil de líder no tendría la menor duda para distinguir la diferencia entre: proceso pedagógico, proceso lógico, proceso metodológico o proceso didáctico.

Este ejercicio propositivo no deja duda para saber que un directivo debe tener claridad antes de proponer un desafío.

## **5. Convivencia entre los actores de la institución educativa**

En una reunión, un docente murmuraba preocupado sobre la pérdida de su celular del propio pupitre estando en clase. Este docente trataba de hacer conocer que lo sucedido es un «problema en potencia» y debe ser analizado para lograr la ansiada priorización. Este caso no fue llevado a la asamblea para firmar el acta; sin embargo, el diálogo se prolongó del siguiente modo: alguien tipificó el hecho como delito, otros dijeron que es cuestión del hogar, otros, que es un tema de indisciplina, y pocos, que el docente es el problema. Las formas de convivir o la caracterización de los problemas de convivencia dentro de la escuela responden al enfoque sociocultural. Recordemos que un salón de clase es la representación de lo que sucede en la calle. Por lo tanto, aprender a convivir entre tanta diversidad implica ejercer el derecho a ser comprendido y comprender a los demás, porque cuando se habla de educación se debe reconocer la complejidad y diversidad para ser asumidas con liderazgo pedagógico. Como dice Temporeti (2008): «No hay educación neutra, siempre ha estado y está comprometida, en más o en menos, con las situaciones, los ideales y los intereses de unos y, en más o en menos, con las desesperanzas y los problemas de los otros. La cuestión es: ¿qué educación queremos construir y para quiénes?, ¿para qué la queremos construir?, ¿dónde?, ¿cuándo? y, sobre todo, ¿cómo?». Estas preguntas reflejan que el directivo actual debe asumir que un desafío va más allá de las especulaciones para llegar a demostrar qué se puede mejorar, asumiendo el papel de líder pedagógico. Finalmente, ¿por qué un reglamento interno solo lo elaboran los docentes y directivos? En el extremo de que así sea, porque cuando estos se leen tienen airecitos del método copipega<sup>28</sup>, como si los colegios tuvieran los mismos problemas aun cuando los separen algunos metros de distancia.

---

<sup>28</sup> Alocución referida al acto de copiar y pegar irresponsablemente información sin reconocer las fuentes de origen ni el contenido temático.



## CAPÍTULO II

### LA GESTIÓN DE LA ESCUELA DESDE LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS

#### 2.1. Las dimensiones de Robinson, ¿mitos o posibilidades?

2.1.1. Establecimiento de metas y expectativas

2.1.2. Uso estratégico de recursos

2.1.3. Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo

2.1.3.1. Planeación, coordinación y evaluación de la enseñanza

2.1.3.2. Planeación, coordinación y evaluación del currículo

2.1.4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros

2.1.5. Aseguramiento de un ambiente seguro y de soporte

#### 2.2. El modelo de gestión por procesos

2.2.1. De la visión al proceso de aprendizaje en el contexto del PEI

2.2.2. El PAT, de los indicadores al proceso de aprendizaje

2.2.3. El PCI, hacia un modelo de aprendizaje

#### 2.3. Hacia el desarrollo del pensamiento crítico

#### 2.4. El RI, el reflejo escolar desde el ser

2.4.1. Las áreas curriculares formativas y su relación con el RI

2.4.2. La convivencia escolar, ¿es una tarea del RI?

2.4.3. La convivencia escolar y sus escenarios

2.4.3.1. El sentido de las normas

2.4.3.2. El reforzamiento social

2.4.3.3. Recordar oportunamente las normas de convivencia

2.4.3.4. El modelado del docente

2.4.3.5. La cuestión del clima escolar sin escuela

2.4.3.6. Los procesos de gestión que orientan el RI

## II. LA GESTIÓN DE LA ESCUELA DESDE LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS

### **2.1. Las dimensiones de Robinson, ¿mitos o posibilidades?**

El desarrollo de la gestión escolar, como nunca se ha aproximado a una real identificación de su propio contexto, asume el postulado de Robinson, quien sustenta algunas ideas no tan precisas al conceptualizar las cinco dimensiones:

#### **2.1.1. Establecimiento de metas y expectativas**

Desde la existencia de, al menos, cuatro herramientas de gestión institucional ubicadas en el nivel 0 de los procesos, queda más que explícito que tanto las metas como las mismas expectativas forman parte del ideario institucional. En el Perú, se habla más de dos décadas de estas herramientas y los respectivos cambios suscitados, desde el PDI hasta la fecha en que se denomina PEI. Este tránsito ha reconocido siempre que un PEI, desde la valoración de la visión institucional compartida, encarna en sí misma una meta y, por ende, muchas expectativas.

El desarrollo de la gestión, en estos tiempos, tiene otras condiciones, en que la tecnología es cada vez más recurrente y provocadora en sus aportes, como los aplicativos, cuyo propósito es cuantificar los procesos, aun sabiendo que el proceso de aprendizaje tiene el carácter cualitativo y el cumplimiento de las metas se rige por normas. En el contexto de las dimensiones de Robinson se puede apreciar que no es extraordinario identificar el aporte como un elemento creativo, toda vez que es imposible que un directivo, de acuerdo con el Marco del Buen Desempeño Directivo, no las tenga porque está establecido que son exactamente cinco compromisos.

Con estas aclaraciones, la idea de Robinson no tiene un sustento novedoso ni mucho menos creativo; por obvias razones se sabe que un PEI apunta a metas que se desprenden de las mismas expectativas personales y profesionales. Es imposible

que un directivo, lejos de sus propias especulaciones, no tenga metas dentro de su ejercicio profesional, aun cuando sus motivaciones sean de origen emocional. Desde esta trinchera, no se juzga el tipo de metas que lo motiva, simplemente es una meta que debe cumplirse; por lo tanto, se puede lograr una relación intrínseca categorial que no solo explicaría, sino que la sustentaría.

Una meta es el resultado del poder de las aspiraciones profesionales, y una aspiración es una configuración del estado de ánimo asumiendo un reto para lograr una meta. Se trata de un acto de *voluntad por hacer algo*, por lo que una aspiración es muy similar, en su contenido semántico, a una expectativa. Veamos algunas comparaciones:

Metas	Expectativas	Aspiraciones
Fines	Expectación	Deseos
Términos	Perspectiva	Anhelos
Colofones	Posibilidad	Ambiciones
Remates	Esperanza	Pretensiones
Extremos	Confianza	Esperanzas
Límites	Interés	Sueños
	Atención	Apetencias
	Curiosidad	Empeños

El juego con los significados es muy importante para determinar el espacio de cada categoría dentro de los procesos de la gestión escolar. Se puede definir que una meta, en la perspectiva del directivo, es un constructo que lo conduce al extremo de acuerdo con sus funciones. Se trata del límite al cual debe llegar la gestión escolar; sin embargo, las expectativas son una manifestación personal, voluntaria, emocional que motiva, que impulsa a *hacer algo*.

En el caso peruano, las expectativas de los directivos van por senderos ajenos a la gestión escolar, con excepcionales muestras de trabajo de aquellos que siguen confiando en ideas creativas e innovadoras. En otros casos, las expectativas solo han sido las mejoras económicas, y detrás de estas está la búsqueda de mejores condiciones económicas de la familia, algo que es pleno derecho; por lo tanto, la idea de expectativa no es tan absoluta en su materia para comprenderla como dimensión. En el caso recurrente, las manifestaciones profesionales tienen matices cargados de enajenados conceptos ajenos al espíritu de la gestión; sin embargo, las funciones se cumplen tratando de demostrar cambios desde lo cuantitativo. Atentos al siguiente caso:

Se trata de un colegio muy importante en una provincia. Es una institución con mucha tradición y hasta con elementos míticos que la han fortalecido enormemente en el último concurso para directivos. El director actual ha sido y es, sin dudarlo, un profesional con una hoja de vida respetable y notables dotes profesionales en las aulas. Ocupó el primer puesto siempre y hasta cuando fue nombrado como tal. Quienes lo acompañan en la gestión no piensan lo mismo: el subdirector administrativo es mayor que los dos y tiene una perspectiva diferente, trata siempre de imponerse, desarrolla las cosas a su modo, se rodea de sus allegados para cumplir con el encargo. Su homólogo, relativamente joven y con las mismas características que el director, observa la gestión escolar con escepticismo, pese a que ambos son egresados de la misma institución, y con su estilo ponderado de tolerancia asume que las aguas sigan su curso, no se hace problemas. La percepción de tirones y troyanos es que las personas cuyo desempeño es inmejorable en las aulas no puede ser igual como directivo cuando la responsabilidad es mayor.

Las expectativas de estos directivos son ajenas al espíritu ideológico de la autora, porque la naturaleza humana se configura con otros elementos más fuertes que las mismas ideas. ¿Qué se le puede pedir a un directivo al que solo le falta dos años para cumplir su edad y, con ello, jubilarse?, ¿a qué tipo de expectativa se refiere Robinson? ¿Qué se le puede pedir a un directivo curtido en su trabajo, pero que, al mismo tiempo, ejerce otra carrera profesional?

La configuración de las expectativas tiene diferentes colores y matices, con arraigo en lo personal, mas no en lo profesional. Y, finalmente, qué expectativas tendría aquella maestra que dice que concursó porque le insistían que concurse. Por eso lo hizo y ahora está en problemas con tanto papeleo, en su colegio son únicamente tres docentes y uno siempre pide licencia por estar en otros programas del Estado, donde le pagan más solo por ser acompañante.

### **2.1.2. Uso estratégico de recursos**

En el contexto de las dimensiones y discrepante de la misma definición que Robinson plantea, esta dimensión se limita exclusivamente al uso de lo existente para potenciar el aprendizaje. Esta acepción, y al juzgar las otras dimensiones, se limita al uso de todo lo material que se dispone en la institución educativa. Según el aporte de Chiavenato, en páginas anteriores, la visión de persona tiene dos posibilidades: verla como ser humano, con sus propias emociones, sentimientos,

valores, prejuicios, o como alguien que cumple funciones en la escuela. Esta última percepción la convierte en recurso y, dada su naturaleza, un directivo no puede utilizar personas, porque se asume que estas, dentro de sus límites, tienen otras características, y en la condición de ser docente subordinado se debe desarrollar el talento porque se trata de un profesional.

Para crearle el contexto especial a la idea del uso del recurso, y de modo estratégico, sería interesante precisar que la idea de recurso se refiere a todos los medios a su alcance, mas no los que podría gestionar por su lado. Esta dimensión, en su definición, tampoco es novedosa porque, por función, un directivo sabe cómo utilizar los recursos que, en algunos casos, se limita a recibir y entregar textos de consulta para los estudiantes, dietas alimenticias, entre otros bienes o servicios.

El uso estratégico de recursos es entender su propia existencia y disposición, donde las evidencias son tangibles. En un colegio con adecuada infraestructura, laboratorios más o menos equipados, al menos una sala que parece biblioteca, un ambiente para AIP, un pequeño auditorio, jardines bien cuidados, un departamento de educación física bien implementado, un número de diccionarios de última edición con, al menos, 250 000 soles de entradas y, para completar el menú, que recibe 2100 soles mensuales por concepto de alquiler de kioscos es aplicable la idea de *utilizar estratégicamente* los recursos. En este caso, los argumentos son definitivos, pero no se le puede pedir lo mismo a un directivo que utilice estratégicamente sus recursos si su escuela no tiene cerco perimétrico, está debajo de un peñasco, solo cuenta con una invernada, cuyo pasto lo vende, no tiene servicio de Internet, el local no está saneado legalmente, son apenas once alumnos, a los padres de familia no les interesa el aprendizaje de sus hijos y todos trabajan en labores agrícolas. Son tres aulas únicamente: una de ellas es la dirección, que, a su vez, es almacén, sala de reuniones y biblioteca. El director no tiene señal en su equipo móvil, y a fin de bajar tiene que preguntar quién lo hará para ver si le brinda servicio de movilidad. La idea del uso estratégico de recursos implica su misma existencia en la escuela; caso contrario, esta dimensión no se cumpliría en lo más mínimo. Discrepante o no de la propuesta de las dimensiones para la gestión escolar, debería precisarse que el uso de los recursos se puede optimizar para mejorar su producción o utilidad dentro de la escuela.

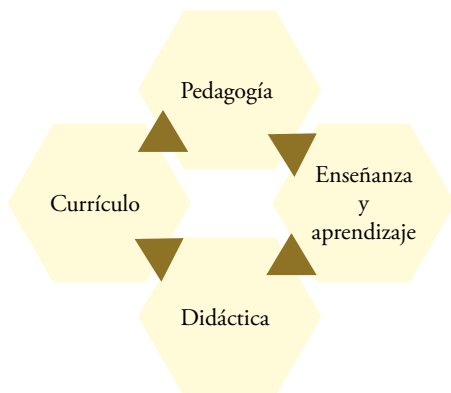
### 2.1.3. Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo

Esta dimensión está centrada en la enseñanza, con lo cual se identifica al docente como actor protagonista. Este despliegue tiene, al menos, dos espacios claramente definidos. Entre las cinco dimensiones, podría haber una en la que se note el alcance de la pedagogía como ciencia; sin embargo, no es así: todos los constructos conceptuales se basan en la valoración de la enseñanza, en clara relación con la didáctica y en función del currículo y todas las condiciones que exige su desarrollo.

Esta dimensión no podría asociarse o determinar alguna vinculación entre pedagogía y currículo, porque son categorías distintas y con diferentes campos de acción. Se puede desarrollar pedagogía mediante el currículo, como se puede valorar la enseñanza con la aplicación teórica de la pedagogía. Dos afirmaciones categoriales que atisban el poder de cada concepto; sin embargo, estas tienen su propio espectro y funcionalidad dentro de la formación escolar, donde la pedagogía subordina al currículo y este al ejercicio de la didáctica, que, a su vez, desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este nivel de direccionamiento explica cómo la pedagogía trasciende en otros procesos para lograr el aprendizaje.

No podría pensarse en un currículo carente del poder de la pedagogía desde el mismo carácter ontológico que le otorga a la formación integral del escolar, como tampoco puede pensarse solo en currículo sin considerar el objeto para el cual se ha creado. En el nivel básico, en el aula no podría haber una didáctica discordante con el objeto del currículo.

Esta condición, entre las categorías definidas en la dimensión, permite identificar los siguientes espacios:



### **2.1.3.1. Planeación, coordinación y evaluación de la enseñanza**

Privilegia al docente desde sus propias habilidades para la enseñanza, empoderando, de este modo, la usanza de la técnica, del método o las mismas estrategias de enseñanza, en clara alusión a la existencia de estrategias de aprendizaje. Este deslinde explicaría o aclararía muchas aristas para determinar el papel de los protagonistas en el aula cuando sucede el proceso de monitoreo y acompañamiento. Véase esta distinción:

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991). Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos. (Díaz, 2010, p. 118)

Esta idea tiene, a su vez, tres escenarios típicamente comprendidos. Por un lado, el planeamiento de la enseñanza desde el PCI hasta la sesión de aprendizaje, su propia coordinación con los demás elementos que constituyen la planeación y la evaluación de la enseñanza, es decir, cómo enseña el docente en el aula.

Esta dimensión, dentro de su enfoque, tiene el carácter más utilitario para el ejercicio docente en el aula sometido a la evaluación como un hecho natural y propio del monitoreo y acompañamiento. Estos tres procesos que comprenden la primera idea dentro de la dimensión no tienen acercamiento a la pedagogía, pero sí apelan a la didáctica para comprender el sentido práctico de las estrategias de enseñanza y la misma evaluación como ejercicio propio del proceso.

### **2.1.3.2. Planeación, coordinación y evaluación del currículo**

Esta idea ofrece un soporte valorativo del currículo como herramienta de desarrollo de contenidos y procedimientos. Convertir al currículo en un eje de la dimensión no es una característica novedosa dentro de las dimensiones que preconiza Robinson, sencillamente se puntualiza y focaliza el poder articulador del currículo con la didáctica.

El poder de la pedagogía solo se puede apreciar si el currículo presentado en el PCI tiene las condiciones para el desarrollo del aprendizaje, donde el currículo se

convierte en una *herramienta-proceso* que le da sentido praxológico a la pedagogía, asumiendo su condición de elemento subordinado desde su misma ontología. El ejercicio individual de organizar el currículo sin la pedagogía implicaría desconocer el aporte de la ciencia, independientemente de los modelos curriculares. Aquí no se considera esta relación porque el sentido individual de la pedagogía y del mismo currículo es un proceso emergente entre categorías que solo sirven si se relacionan.

Por otro lado, en ambas ideas se nota la presencia de la evaluación, tanto de la enseñanza como del currículo. Este aporte es relevante y prevalente para el proceso formativo, es concomitante notar el reflejo de esta dimensión en una categoría antes vista para comprender el impacto que puede tener el proceso formativo de los escolares cuando la enseñanza y el mismo currículo son objetos de evaluación como ejercicio señalado y típicamente presentado como dimensión. Tal vez aquí reside el mérito insoslayable de Robinson, al cuidar que la evaluación sea un proceso no disociado de otros procesos porque sencillamente son complementarios entre sí.

#### **2.1.4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros**

El desarrollo profesional de los maestros es una arista en esta dimensión y, como tal, tiene importante vinculación con el establecimiento de las metas y expectativas. No obstante, el desarrollo profesional se puede analizar desde otra perspectiva, considerando su papel dentro de la promoción y participación en el aprendizaje. Una de las formas de buscar el desarrollo profesional es la creatividad e innovación. Estas especulaciones sobre el papel de los docentes dentro del aprendizaje invoca el desarrollo de otras facultades para lograr avances en la vida profesional.

Tal como se consideró, el aporte de Chiavenato, al sostener que el trabajador debe ser observado como persona y como recurso para caracterizar sus funciones dentro del aprendizaje, quiere decir que el desarrollo profesional en su escuela es la demostración creativa para abordar nuevos temas y asociarlos al crecimiento profesional. De este modo, el colegio se convierte en un pequeño laboratorio para desarrollarse profesionalmente. Esta dimensión caracteriza el escenario de la didáctica, porque la vinculación es con el aprendizaje, donde se juzgarán todos los procesos cognitivos. El desarrollo profesional como dimensión del liderazgo pedagógico, a diferencia de las otras dimensiones, siempre ha sido un argumento a lo largo de la historia de la educación por la misma dinámica que se ha generado. La promoción del conocimiento a través de la escuela peruana siempre se ha dado mediante los

cambios absolutos y relativos, donde los docentes han encarado con éxito relativo y algunas excepciones han logrado configurar nuevos espacios pedagógicos.

Entre los años 2000-2004 se produjo uno de los más importantes aportes del Ministerio de Educación al realizar muchas versiones de concursos *proyectos de innovación pedagógica y de gestión*<sup>29</sup>. Fue un espacio importante para el desarrollo profesional, porque muchos docentes fueron exitosos ganadores que han vivido la experiencia de su propio desarrollo profesional con base en la creatividad e innovación. Otra interpretación enajenada podría estrechar al docente a vivir siempre de su realidad compleja, en la que pueda decir y sostener que no se puede ser creativo donde no hay apoyo. La creatividad no requiere de ello, pues irrumpe silenciosamente el cambio y, al mismo tiempo, permite el desarrollo profesional para reflejarse de otro modo. La creatividad es una forma de empoderarse del conocimiento mediante ideas nuevas o recreadas sobre otras con ligeros cambios. Esta posibilidad haría que los docentes puedan desarrollarse haciendo parte de lo suyo y para lo cual fueron formados.

En lo que respecta al papel del directivo, se trata de tener una aguda mirada sobre estos detalles para notar el cambio y considerar que el desarrollo profesional no está ni depende del tamaño del colegio. Incluso donde las condiciones son adversas, surge la creatividad y el reconocimiento cae por su propio peso, que lo único que hace es demostrar el poder del desarrollo profesional. Desde aquel momento importante para la educación peruana, Fondep no tenía la prestancia que ahora tiene, por lo que el desarrollo de buenas prácticas es una respuesta práxica en todo el sentido de la palabra, y de este se debe reconocer el esfuerzo en la siguiente experiencia.

## Proyecto

### *Rescatando conocimientos ancestrales de mi comunidad*

#### I. Datos informativos

Institución Educativa : N.º 18260

Código modular : 0552935

---

<sup>29</sup> «Aprender escribiendo», «La investigación en las aulas», «Hacia una evaluación socializada» y «Desarrollando una matemática para pensar». Cuatro premios nacionales que propiciaron el desarrollo profesional y, si bien no lograron sostenibilidad, sí permitieron el desarrollo de otras ideas, las cuales se han derivado en textos de consulta y artículos académicos publicados en Ecuador, Argentina, Cuba, México y España.

UGEL	:	Chachapoyas
OCED	:	Yerba Buena
DRE	:	Amazonas
Dirección de la IE	:	Quelucas
Distrito	:	La Jalca
Provincia	:	Chachapoyas
Región	:	Amazonas
Responsable	:	Dir. Riquelme Chuquital Montoya
Inicio	:	Marzo del 2016
Finalización	:	23 de diciembre del 2016

## II. Descripción general

La buena práctica «*rescatando conocimientos ancestrales de mi comunidad*», que se viene implementando en su segundo año en la institución educativa, busca la integración de todos los agentes educativos, con la única razón de mejorar o elevar el rendimiento académico de los niños, difícil tarea que involucra a todas nuestras autoridades locales.

Como su nombre lo dice, rescatar conocimientos de nuestros ancestros mediante los tejidos en ahuana o telar de cintura, importante actividad que en muchas comunidades ya está perdiéndose y en algunas ya desapareció a causa de la invasión de prendas de vestir de todo modelo, material y precio; asimismo, por estar acorde con la moda y a la facilidad que se puede conseguir. Esto ha sembrado un desinterés en las personas de las diferentes localidades de aprender a construir sus propias prendas como lo hacían nuestros antepasados, por lo que la escuela de Quelucas, desde sus aulas, busca construir la identidad de sus niños rescatando sus costumbres y tradiciones ancestrales.

La presente práctica busca integrar aún más a toda la comunidad educativa de Quelucas, docentes, alumnos y padres de familia, siendo los beneficiarios directos los 21 niños(as) que estudian en esta institución. Lo que se busca en esta segunda etapa es superar el trabajo realizado en el 2015, además de hacer participar más a la madre de familia en la enseñanza del procesamiento de la lana a su menor hijo(a). La escuela, por su parte, busca a través de esta actividad, con la experiencia ganada el 2015, mejorar mucho más en el desarrollo de sesiones educativas activas y dinámicas de las diversas áreas pedagógicas que se trabajan, ya que el objetivo central de

este proyecto en el 2015 y 2016 es seguir avanzando en el logro de aprendizaje de nuestros niños(as). En la parte artesanal, en el 2015, fue el procesamiento de la lana de oveja hasta convertirla en hermosas bolsas para transportar sus útiles escolares a la escuela, y en el 2016 es confeccionar su porta *laptop* XO y su ropa típica para participar en las actividades costumbristas, y, si es posible, para poder venderlas a otras instituciones y ganar algún recurso en bien de nuestra institución. Con todas estas prendas se confeccionan uniformes de un mismo color y modelo, en la misma institución por sus madres y ellos mismos. El trabajo de los niños consistirá, además de ayudar en estas actividades, en el bordado del logo, número de la I.E. y el nombre del lugar. Esta actividad del procesamiento de la lana hasta llegar al producto final se desarrolla en una serie de actividades como:

- Corte o tresquilado de la lana
- Lavado de la lana
- Secado de la lana
- *Tishana* de la lana
- Hilada de la lana
- Torcida de la lana
- Emmadejada o convertirlo en madejas
- Teñido de la lana utilizando colores naturales
- Desmadejada de la madeja
- Hurdida del tejido
- Tejido propiamente dicho
- Construcción de la porta *laptop*
- Bordado de los iconos educativos
- Exhibición del trabajo

Todas estas actividades estarán orientadas o guiadas, además de nuestras madres de familia, por una profesional conocedora del trabajo en lana, que conseguiremos a través de gestión con la ONG «Naturaleza y Cultura Internacional» de Chachapoyas, ya que es una institución que brinda apoyo desinteresado a esta clase de proyectos, y la Dircetur Chachapoyas, que fue el que nos abrió las puertas y nos brindó su apoyo en el 2015. Nuestros niños participarán activamente en el desarrollo de todas las actividades de inicio a fin. Luego, se trabajará con los niños desarrollando actividades significativas en el aspecto

pedagógico, integrando el aprendizaje recibido con el quehacer educativo para que sea más significativo.

Esta buena práctica tendrá un costo significativo, ya que no contamos con la materia prima (lana) y será cubierto por los pequeños fondos con los que cuenta nuestra institución, dinero recaudado de la venta de hortalizas. Además, estaremos buscando convenios con instituciones que apuesten por una educación integral y de calidad.

El monitoreo del mismo estará a cargo del director y del responsable de la institución que nos brinde el apoyo. El informe final o rendición de cuentas se hará efectivo el primer y segundo día del logro con una exhibición de los productos finales y con invitados del sector.

### III. Justificación de la buena práctica

La buena práctica «*rescatando ancestrales de mi comunidad*» que aplicaremos o ejecutaremos nuevamente el presente año en la Institución Educativa N.º 18260 de Quelucas, busca integrar aún más a todos los agentes educativos en el quehacer educativo diario de nuestros niños(as). Asimismo, queremos impartir aprendizajes partiendo de su necesidad, de su entorno o realidad, y que nazca del interés del niño, hablándoles de sus costumbres ancestrales, que para ellos es muy significativo. Además, nuestros niños tienen que conocer su cultura para desarrollar esa identidad que mucha falta hace hoy en día, y trabajando de esa manera lograremos seguir avanzando en la mejora de sus logros de aprendizaje.

La buena práctica la ejecutaremos obedeciendo a la misión y visión de nuestra institución, que apunta en un corto tiempo a convertirla en institución líder de la formación integral del niño, que imparta una educación desde la cultura local para aprender a valorar, querer, amar y respetar lo nuestro. Por otra parte, buscamos preparar a los futuros ciudadanos para enfrentar los retos de la vida con una educación teórico-práctica en y para la vida, e insertarlos al mundo laboral y la pequeña empresa para que el día que dejen las aulas estén preparados para enfrentar los retos de la vida con éxito.

En este contexto se inscribe nuestra buena práctica, en busca de rescatar en su segundo año esta tradición de nuestros pueblos de antaño, y, por otro lado, que los niños del primer al sexto grado se involucren en la confección de sus principales necesidades escolares y desde pequeños valoren lo que sus padres les dan, y el trabajo y sufrimiento que cuesta confeccionarlos, además de la parte práctica,

artística, turística o empresarial que queramos ver. Este proyecto nos permitirá trabajar todas las áreas pedagógicas: nuestros niños podrán desenvolver su oralidad y producción, podrán plantearse situaciones problemáticas desde cualquier ciclo, y también desarrollaremos experimentos nuevos, todo lo cual nos formará como personas conscientes de que el trabajo es la fuente de vida y superación del hombre.

De igual manera, somos testigos directos de que a este recurso primordial o materia prima (lana) los pobladores ya no le dan el valor y la utilidad necesaria, y se está perdiendo la costumbre hasta de criar las ovejitas. Entonces, desde la escuela, se propone rescatar esta actividad y darle el valor y la utilidad respectiva a tan importante recurso.

En consecuencia, se hace necesario contar con el apoyo efectivo de la Apafa, autoridades locales, provinciales, regionales y nacionales, tanto del sector así como de las demás instituciones para hacer realidad tan anhelado sueño de la comunidad educativa N.º 18260 del anexo de Quelucas. Más aún, si se considera que los estudiantes tienen derecho a una educación que parta de su contexto, de su realidad, que involucre sus usos, costumbres, tradiciones, etc. Este derecho está consagrado en la Legislación Educativa Vigente, como la Ley General de Educación N.º 28044, el Proyecto Educativo Nacional, PER, PEI, etc.

#### IV. Beneficiarios

##### **2.1. Beneficiarios directos**

La buena práctica beneficiará |a los 21 estudiantes (09 niños y 12 niñas) provenientes de un contexto económico y social de pobreza, por lo que combinan el estudio con el trabajo en la chacra, realizando actividades de labores agrícolas, ganaderas y textiles, a fin de contribuir en el sustento del hogar.

Los 02 docentes de la institución educativa buscan integrarse en sus usos y costumbres de la comunidad y trabajar unidos (docentes, niños(as), padres de familia y comunidad) por el desarrollo de la institución y mejorar día a día la educación de nuestros niños.

##### **2.2. Beneficiarios indirectos**

La buena práctica beneficiará indirectamente a los 16 padres y madres de familia de nuestra institución educativa. La mayoría con una voluntad, ánimo

y ganas para hacer realidad este proyecto y compartir con sus hijos parte de su cultura ancestral.

#### V. Objetivo central de la buena práctica

- Mejorar el logro de aprendizaje de nuestros niños y niñas.

#### VI. Resultados de la buena práctica

##### **Resultado 1:**

Docentes, estudiantes y padres de familia unidos en el quehacer educativo y en busca de la mejora de los logros de aprendizaje.

##### **Resultado 2:**

Estudiantes involucrados en la enseñanza para la vida, rescatando actividades ancestrales que les identificará con su cultura local.

##### **Resultado 3:**

Una escuela que apuesta por mejorar la calidad de vida y rescatar la identidad de su comunidad.

### **Contexto de la buena práctica**

La buena práctica pedagógica se desarrolla en la institución educativa N.º 18260 Quelucas, en el distrito de La Jalca Grande, de la provincia de Chachapoyas. La institución atiende a 21 escolares desde el primer a sexto grado de educación primaria. Se trata de una institución educativa multigrado y unidocente ubicada en la zona rural<sup>30</sup> de Amazonas.

---

30 La institución se encuentra ubicada a 1980 m s. n. m. Esta población está en extrema pobreza. Se dedica, básicamente, al cultivo de maíz y frijol para el consumo familiar y eventualmente se expende en la provincia de Chachapoyas. Es un anexo creado en 1970 y siete años después se crea la escuela Quelucas. La población manifiesta un marcado comportamiento machista, característica que fue un verdadero problema para incorporar a las madres de familia a la institución. El promedio de edad de las madres es de 36 años. La buena práctica asume el enfoque participativo y territorial diversificando las diversas actividades según las propias inquietudes. Los varones se dedican a identificar los insumos vegetales para el teñido y las niñas se dedican al tejido a palos.

## Descripción de la práctica docente

### a) Contexto socioeconómico de la práctica docente

La escuela 18260 comienza a funcionar según R.D.Z. N.º 0167, del 11 de abril de 1977, con 56 alumnos matriculados. Esta institución educativa se encuentra ubicada en el anexo de Quelucas, comprensión del distrito de la Jalca Grande, provincia de Chachapoyas, región Amazonas. Para llegar a la escuela de Quelucas se llega por trocha carrozable de un desvío del lugar denominado Timbuc. De este lugar, en automóvil, se encuentra a 20 minutos, pero dicha zona no es transitable, ya que sus pobladores no viajan seguidamente. Es así que el acceso es caminando de la pista a la localidad durante cuarenta minutos por caminos de herradura.

La escuela es rural, pues se ubica en anexo y es multigrado. La lengua materna que predomina en nuestra escuela y comunidad es el castellano. La condición social de nuestra localidad es pobre, ya que los pobladores solo se relacionan entre sí, forman sus familias con los de la misma localidad y, en su mayoría, con familiares. En cuanto a necesidades básicas, los pobladores de Quelucas no se encuentran satisfechos, debido a que solo disponen de luz eléctrica y agua entubada, no cuentan con red de desagüe y esto hace que sea una comunidad contaminada, con niños llenos de parásitos y, lo peor, la proliferación de zancudos, que trae como consecuencia la enfermedad de la UTA o *Leshmania*. No contamos con canal de televisión, de telecomunicaciones y el internet es solo un sueño. La actividad económica de los pobladores de Quelucas es, en su gran mayoría, la agricultura, dedicándose a la siembra de productos de panllevar, con los cuales sostienen su núcleo familiar.

### b) Situación pedagógica problemática que motivó la implementación y finalidad de la práctica

Una buena práctica nace para dar solución a una problemática, y ese fue nuestro caso. Al hacerme cargo de la institución en el 2015, y una vez trabajado el diagnóstico institucional, nos encontramos con problemas pedagógicos serios, los cuales tenían que ser atendidos de urgencia. Uno de los problemas más urgentes era «el bajo nivel de rendimiento escolar» a nivel institucional, y al analizarlo reconocemos que la causa principal se debía a la desintegración escolar: todos los agentes educa-

tivos estaban desintegrados. En ese sentido, para revertir tal situación tenía que ser aplicada una buena práctica, y así nace «rescatando conocimientos ancestrales de mi comunidad», con la finalidad de brindar una educación donde ellos sean los protagonistas, conozcan su realidad y parta de su contexto. Asimismo, que ellos dispongan de conocimientos previos para trabajar con gusto y armonía, y que sus madres sean quienes están a su lado dirigiendo ese hermoso trabajo. Acercar a la madre de familia a la escuela no fue fácil, y convertirla en una aliada estratégica aún más, ya que por su misma situación socioeconómica tiene que trabajar igual que el varón en la chacra. Ese fue nuestro reto, y después de mucho esfuerzo lo logramos, pues la madre de familia en la zona rural es la que está pendiente de todo el quehacer educativo. Nuestras madres, en conjunto con nuestros aliados estratégicos (Dircetur - Chachapoyas y la ONG «Naturaleza y Cultura Internacional»), son las que comparten el trabajo artesanal «Procesamiento de la lana de oveja», mientras que los docentes son los que aprovechan estos momentos para desarrollar actividades significativas y así buscar la mejora de los logros de aprendizaje de sus hijos.

c) Competencias y capacidades involucradas: marco de referencia utilizado

Mi buena práctica «*rescatando conocimientos ancestrales de mi comunidad*» involucra el desarrollo de muchas competencias y capacidades. Es el caso del área de comunicación: se trabajan las cuatro competencias y todas sus capacidades porque la buena práctica se presta para eso. En el área de matemáticas, igualmente, la buena práctica te posibilita trabajar las cuatro competencias y todas sus capacidades. En el área de ciencia y tecnología, se trabajan las competencias 1 y 2 con sus respectivas capacidades. En el área de personal social, también esta buena práctica se presta para trabajar todas las competencias y sus capacidades. Las actividades que se plantearon para desarrollar estas capacidades fueron: la situación comunicativa, el problémico, el desarrollo personal y ciudadanía activa, y el investigativo, que tenían que partir del contexto del niño. Es ahí cuando despiertas el interés por el aprendizaje.

Las fuentes académicas consultadas para implementar esta buena práctica fueron la Ley General de Educación, que nos habla en su artículo 9, inciso a, que el principio de la educación es formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima. En el inciso b, nos habla de contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva,

próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme su identidad, que supere la pobreza, etc. Y a todo ello nos ayuda esta buena práctica.

#### d) Estrategias y recursos

La estrategia pedagógica o situación de aprendizaje planteada y que mayor éxito me rindió es el *hacer haciendo*. En todas las actividades que desarrollaban las madres de familia con la responsable de la Dircetur u ONG, los niños estaban presentes, haciendo el trabajo. En ningún momento tuvieron el papel de observadores, fueron sujetos de acción y, culminada la actividad, se tenía un momento de retroalimentación solo con los niños a cargo de la responsable de la actividad. Esa parte era el reforzamiento de sus aprendizajes.

Los recursos que se utilizó fueron variados. En primer lugar, la lana de oveja en todos sus procesos, desde la tresquilada hasta llegar al producto final. Luego, el uso de la naturaleza con sus plantas para hacer los teñidos, todo a lo natural. Esta parte es la más delicada del trabajo artesanal, ya que teníamos que realizar muchos experimentos para descubrir nuevos colores y todo esto lo hemos hecho con los niños.

#### e) Descripción de la práctica

Mi buena práctica consistió en acercar a la madre de familia a la escuela para involucrarla en el aprendizaje de su hijo(a). Pero, para acercarla, tenía que ser con un trabajo que ella conozca. De ahí nace la idea de desarrollar este hermoso proyecto «Rescatando conocimientos ancestrales de mi comunidad», ya que en Jalca, por ser un pueblo que todavía conserva sus costumbres, todas las madres de familia conocen el trabajo de telar de cintura o palos.

Su implementación fue dura porque no contábamos con recursos económicos. Algunas madres no disponían de la materia prima, lo que nos dificultó. Debido a esto encontramos algo de resistencia, pero poco a poco se fue convenciendo e incentivando a las madres que si quieren que sus hijos eleven su rendimiento académico teníamos que trabajar en equipo y ellas fueron entendiendo.

Para dirigir este hermoso trabajo se buscó un aliado estratégico. En el 2015, estuvo a cargo la Dircetur Chachapoyas con una señorita capacitadora, y en el 2016, a cargo de la mencionada ONG. La participación fue multitudinaria, ya que abarcamos no solo a nivel de institución, sino a nivel comunal, con una respuesta mayoritaria.

La parte llamativa de esta práctica que movilizó a toda la comunidad es el retroceder años atrás y trabajar como lo hacían nuestros antepasados. Esa faceta nuestros niños ya no la conocen, y eso es lo novedoso para ellos, lo que despierta el interés para aprender. Les gusta estar al centro de cada trabajo, escuchando las conversaciones y chistes que hacen las madres de familia. Es la parte que los identifica con su cultura local y, de paso, trabajamos la identidad personal.

La otra parte es la alegría de los niños cuando vamos a teñir. Les encanta y no les importa la distancia, ni el peso para ir por las plantas teñidoras. Es una fiesta el descubrir qué color van a pintar las cortezas, las hojas, la flor o el fruto de algunas plantas. Esa es mi buena práctica, aprovechar de los conocimientos ancestrales para brindar una mejor educación y elevar el rendimiento académico de mis niños y niñas.

#### f) Aliados involucrados

La buena práctica implementada en nuestra institución educativa involucra a aliados estratégicos tanto internos como externos a la institución. En cuanto a los aliados internos, contamos con el 100 % de nuestras madres y padres de familia. En cuanto a los aliados estratégicos externos, contamos con nuestras autoridades locales, como son: agente municipal, delegado comunal, presidente del comité de agua y presidente de las rondas campesinas de la localidad. Además, como aliado externo contamos con dos instituciones responsables de la conservación de las costumbres ancestrales y el rescate de la cultura local. Me estoy refiriendo al Dircetur Chachapoyas y a la ONG «Naturaleza y Cultura internacional». Ellos participan reforzando los conocimientos de nuestras madres en cuanto al trabajo artesanal, brindándoles orientaciones, asesoramiento para mejorar día a día su trabajo, y nuestros niños aprovechan esas experiencias para involucrarse en este mundo laboral.

Es así como la Dircetur nos apoyó el 2015 con una señorita artesana para el fortalecimiento de las capacidades en el arte textil. Con ella iniciamos el proyecto pasando una serie de dificultades, pero al final afirmamos el desarrollo del proyecto. En el 2016 contamos con el apoyo de la mencionada ONG, con la cual venimos trabajando hasta hoy y con la seguridad de continuar el próximo año. Estoy muy agradecido, ya en este año se está involucrando la municipalidad distrital y eso nos da muchísima alegría.

### g) Proceso de evaluación

El proceso de evaluación a lo largo de la práctica se lleva a cabo de dos maneras. Primero, una evaluación a las madres de familia en cuanto a su asistencia y avance de cada uno de los procesos de la lana que se trabaja en cada sesión, y, segundo, se evalúa a los niños, a través de una lista de cotejo, cómo van comprendiendo cada uno de los procesos de la lana trabajados con sus madres. Otro aspecto que evaluamos es cómo los niños adaptan estos conocimientos recibidos a la vida diaria, su participación activa en cada uno de estos procesos, así como el interés, colaboración y entusiasmo que demuestran en el desarrollo de la actividad.

Los resultados que brinda la evaluación son los mejores porque las actividades que realizamos son interesantes, despiertan la motivación de participar. Los niños están pilas, todos meten la mano y su participación es masiva. En el caso de las niñas, por su propia iniciativa, fuera de la escuela están experimentando con otras plantas para descubrir qué color pintan, y si logran el color, al día siguiente lo presentan en la escuela y eso es digno de evaluar.

En la parte artesanal no contamos con una evaluación estricta, ya que no lo amerita porque todas participan y cumplen. Entonces, no es necesario estar con un registro de calificaciones, y eso les sirve como ejemplo a los niños, la puntualidad y la responsabilidad que demuestran sus madres.

### h) Logros

Si nos ponemos a hablar de logros a través de esta práctica, son muchos:

Con los niños

- Logramos romper el hielo de la timidez. Al inicio, los niños(as) no se relacionaban con personas ajenas al lugar, pero la convivencia con personas de fuera generó este cambio. Ahora tenemos niños muy participativos, atentos, dialogantes, en resumen. Se desarrolló su expresión oral y rescató la identidad del niño jalquino. Esto lo logramos gracias a que realizaron muchas de sus participaciones con vestimenta típica. Inicialmente, encontramos mucha resistencia por parte de los padres de familia, pero en la actualidad ya los niños se visten normalmente.

- También se despertó esa curiosidad por querer conocer más de su pueblo y sus antepasados. Es decir, se logró rescatar la cultura local y en cuanto a la utilidad de las plantas representó un logro grande la experimentación que realizan para descubrir nuevos tintes para su lana. Asimismo, realizan el degrade de colores con los frutos, las hojas, la corteza de algunas plantas y eso es un logro enorme.
- En el área de Matemáticas, con todo el proceso de la lana y más con el producto final, contamos con un riquísimo material para desarrollar competencias y capacidades matemáticas, formulación y desarrollo de problemas partiendo de su contexto, etc. Podríamos seguir enumerando más logros, que han redundado en el mejoramiento de los logros de aprendizaje.
- Con respecto a los padres de familia, los logros son muchos. El principal ha sido convertirlos en aliados estratégicos y juntos luchar por la mejora de los resultados educativos de sus hijos. De esta manera, se pudo rescatar su identidad, comprometerlos a enseñar lo que saben a los niños y perfeccionarse cada día más para estar acordes con la exigencia de los tiempos, lo cual les sirve de ejemplo a los niños.

#### i) Motivo de reconocimiento

Mi buena práctica debe ser difundida por la única razón que es una buena práctica. A través de esta, enseñamos al niño y niña, desde su realidad, y es que el conocimiento parte de su seno familiar, lo que él o ella conoce. La labor docente se facilita si el niño posee conocimientos previos de lo que se quiere enseñar, y esta práctica nos da esa oportunidad. También debe ser reconocida por la participación activa de los padres de familia en el quehacer educativo. A través de esta práctica, ellos se involucran en el trabajo educativo y más por la participación de aliados estratégicos externos.

«Rescatar conocimientos ancestrales de mi comunidad» o tejido a palos me ha dado la oportunidad de conocer de cerca a cada uno de los padres de familia de mi institución, saber de sus experiencias, logros y dificultades, e involucrarme en sus problemáticas como personas y dentro de sus familias. Eso te engrandece, te fortalece. Ahora puedo decir con alegría y orgullo que he constituido una escuela sólida, activa, participativa, colaborativa y con un clima escolar muy, muy bueno. Todos los agentes educativos hablamos el mismo idioma, queremos la mejora de

los aprendizajes de nuestros niños y niñas. En eso estamos trabajando, y trabajaremos hasta el final.

### **Resumen de la práctica docente**

Mi buena práctica titulada «rescatando conocimientos ancestrales de mi comunidad» nació como un medio y un fin para dar solución a la problemática que estaba atravesando la institución educativa, como el bajo nivel de rendimiento escolar y la desintegración escolar. ¿De qué manera esta buena práctica nos ayudaría en la solución de la problemática? Simplemente, solucionando la desintegración escolar. Con esta buena práctica lo que buscábamos era (o es) acercar al padre de familia a la escuela y al aula misma a compartir sus conocimientos en lo que él conoce, comprometer su participación activa en el quehacer educativo. La característica principal de la buena práctica es eso, que la madre de familia comparta esos conocimientos innatos que posee en el arte del tejido a palos o telar de cintura con sus hijos, pero en la escuela y juntos, madres, hijo e hija y docente, enriquecerse de estos conocimientos.

Dentro de los logros, que son múltiples, se elevó la autoestima de los niños, ya que se muestran muy felices trabajando juntamente con sus madres. La escuela se convirtió así en una familia escolar y todos nos involucramos en el quehacer educativo y miramos a un mismo horizonte: «elevar el nivel de logro de nuestros niños y niñas».

#### **2.1.5. Aseguramiento de un ambiente seguro y de soporte**

Como dimensión no tiene las mismas condiciones que las otras por el mismo efecto que se está analizando, dentro del rol del directivo y de contextos donde el poder de las leyes peruanas y los mecanismos de seguridad a los que se someten los colegios se busca asegurar un ambiente favorable. En el caso peruano, esta dimensión ha sido tratada políticamente mediante programas nacionales, desde algunas políticas de prevención y de cierto modo al interior de cada colegio, sin considerar las características predominantes.

Asegurar un ambiente seguro y de soporte implica necesariamente el desarrollo de un clima de convivencia saludable desde todo punto de vista, donde todos los actores tengan la posibilidad de sentirse seguros para aprender, desarrollarse, tomar

decisiones, asumir retos, emitir juicios de valor, convivir en tiempos y espacios divergentes, etc.

Esta percepción del aseguramiento de un entorno seguro no le corresponde solo al directivo en la plenitud de sus funciones, pero sí ser vigilante de todo lo que sucede dentro de su institución. La caracterización del entorno seguro depende de muchos factores enmarcados dentro del ideario institucional, dado que la protección de los escolares no solo emana de ideas rectoras de cómo hacerlo, sino que forma parte de los compromisos establecido. Por lo tanto, esta dimensión es una función insoslayable de quienes dirigen la vida institucional de cada colegio en contextos totalmente diferentes.

## **2.2. El modelo de gestión por procesos**

### **2.2.1. De la visión al proceso de aprendizaje en el contexto del PEI**

La formulación del PEI, dentro de la planificación por procesos, se ubica en los procesos estratégicos. Dentro del nivel 0, el directivo solo identifica el PE0: *desarrollar planeamiento institucional*. Este nivel de conocimiento es básico, asumiendo que a lo largo de la planificación escolar existe 39 procesos. El nivel 0 comprende el reconocimiento de tres procesos<sup>31</sup>:

- PE01: desarrollar planeamiento institucional
- PE02: gestionar relaciones interinstitucionales y comunitarias
- PE03: evaluar la gestión escolar

La planificación escolar por procesos no solo implica el despliegue de capacidades como directivo, sino comprender técnicamente las implicancias que acarrear la formulación del PEI, puesto que, al margen de solo contar con tres partes, tiene un elemento fundamental: la *visión compartida*. Se trata del primer escollo, tanto en su aprehensión como en su formulación, que asume criterios y la operacionalización de cinco enfoques, además del modelo pedagógico y el marco axiológico. La *visión compartida*, cuya exigencia busca el sentido de compromiso de los actores, es el resultado de un amplio proceso reflexivo sobre la realidad, considerando un problema

---

<sup>31</sup> Ministerio de Educación. *Planificación escolar*, Módulo II, p. 16.

debidamente priorizado. La visión compartida no solo refleja las expectativas como directivo a trascender en la persona, sino que cuando se redacta tiene que reflejar exactamente las aspiraciones, aunque la vida no alcance para ver el sueño.

Este hecho es un marcado traspie en la planificación, al margen de si es por procesos o no. Es una barrera concomitante y con mucho poder, porque un directivo, ante su colegio, es un profesional y no una persona, y ante el órgano intermedio también lo es. Esto, bajo la visión del recurso humano como un profesional que debe responder exitosamente dentro de tiempos y plazos cortos. Para muchos directivos, una visión no necesariamente representa el valor agregado y creativo de la persona. Las expectativas no son las mismas porque un directivo joven es optimista y, muchas veces, soñador frente a los retos que le corresponden; pero cuando la Ugel irrumpe este sueño, retrocede y se convierte en un problema personal. Para un directivo curtido en estos avatares, la visión es solo un texto que intenta cumplir con los cánones establecidos, muchas veces antojadizos. Él sabe que tiene que redactarla y, con ella, presumir liderazgo con su cumplimiento. Pero otro directivo un poco optimista sabe que, al final de la jornada, la visión se convierte en una responsabilidad personal y decir que la ha compartido, aunque no vea la forma clara de hacerlo.

Al partir de la visión para llegar al proceso de aprendizaje y responderle con éxito a la ECE, tendría que ser consciente de los 39 procesos planteados. La capacidad de observación sobre la realidad compleja de cada colegio debe generar un nivel de abstracción, con la finalidad de garantizar *quién es la institución* para saber *cómo será* dentro de los tres años subsiguientes. Estratégicamente, estas dos condiciones son importantes y requieren de un basamento académico que, al final, se determina por el nivel de redacción de la visión. Esta reflejará el sendero por donde se conducirá la institución; por lo tanto, una visión en su versión compartida representa la razón de ser de la planificación escolar.

Por ejemplo:

*«Al --- seremos una I. E. sólida, abierta al cambio, que brinde una formación integral, guiada por principios y valores educativos, con participación activa de todos los actores educativos, atendiendo las necesidades e intereses del contexto sociocultural del estudiante, con docentes que desarrollen procesos pedagógicos y didácticos para el logro de los aprendizajes considerando el enfoque territorial»<sup>32</sup>.*

---

<sup>32</sup> Inocencio Rojas Sánchez, Norma Isabel Ocampo Barrera, Carmen Rosa Ricce Salazar, Lorgio Jovino Culqui Valle, Glicer Silva Vela y Rafael Latorre Loja. Equipo de docentes de Chachapoyas (Amazonas).

Distíngase que algunas categorías están orientadas a los procesos de gestión escolar de modo indistinto, tal vez porque cuando crearon colectivamente la visión no pensaron en los procesos mismos. Sin embargo, cuando se abstrae la información de las 55 palabras, la visión se convierte en un enorme *proceso-producto* orientador de otros procesos y que, a su vez, servirá de soporte o antecedente a otros procesos. Este dinamismo fuerte y riguroso no hace más que exigirle al directivo la demostración de un conjunto de capacidades de nivel cognitivo para resolver tamaña responsabilidad. Véase el siguiente cuadro:

Cuadro N.º 01		
Relación de la visión compartida con los procesos de gestión		
Categorías insertadas en la visión	Procesos	
	Nivel 0	Nivel 1
I. E. sólida, abierta al cambio	PE	PE01.1 PE01.2 PE01.3 PE01.4
Formación integral	PO	PO01.1 PO01.2 PO01.3 PO02.1 PO02.2 PO02.3 PO04.1 PO04.2 PO04.3 PO04.4 PO04.5 PO05.1 PO05.2 PO05.3 PO05.4
Principios y valores educativos	PE	PE01.4
Participación activa de todos los actores educativos	PO	PO05.1 PO05.2 PO05.3 PO05.4

Atendiendo las necesidades e intereses del contexto sociocultural del estudiante	PO	PO01.1 PO01.2 PO01.3 PO02.1 PO02.2 PO02.3
Docentes que desarrollen procesos pedagógicos y didácticos para el logro de los aprendizajes	PO	PO03.1 PO03.2 PO03.2 PO04.1 PO04.2 PO04.3 PO04.4 PO04.5
Enfoque territorial	PE	PE01.1 PE01.2 PE01.3 PE01.4

El cuadro anterior devela la importancia de la visión dentro del proceso formativo de los escolares; por ello, se ubica dentro del PEI y dentro de los procesos estratégicos. Aún no se ha determinado las características formales de la visión como para sostener que se trata de un constructo acabado. El ejemplo anterior es susceptible de algunos cambios, los cuales el lector tiene licencia para proponerlos. Sin embargo, en el proceso de construcción y formulación, la visión tiene otros atributos que no se deben dejar de lado porque es solo un elemento de la identidad institucional premunida del poder de los principios educacionales establecidos por ley y los valores que la asisten. Al precisar los principios establecidos y asociados a los valores, es necesariamente el modo de operacionalizar la presencia de la pedagogía como ciencia, dado que se trata de la formación integral de los escolares.

Independientemente de las cinco características del PEI, *funcional, accesible, representativo, estratégico y flexible*<sup>33</sup>, el rigor e impacto de esta *herramienta-proceso* no depende de las mismas, porque no todas serán evidencias tangenciales por las cuales se caracterice y esta sea un proceso dinámico de sus creadores. La naturaleza del PEI depende de su funcionalidad solo cuando se desarrolle debidamente en y para la escuela. Desde la construcción idealizada mediante la redacción no se afirmarí si es funcional o no. Véase disciplinariamente cada una de las características:

<sup>33</sup> Características definidas por el Ministerio de Educación, Módulo 2, p. 21

- *Funcional*. Esta característica alude al sentido práctico y de utilidad para la gestión escolar. Dicho rasgo suena interesante desde la misma retórica, pero, al mismo tiempo, este rasgo no será interpretado y asumido por todos los directivos. La percepción de la funcionalidad del PEI de un colegio que tiene dos niveles educativos será distinta en tanto los docentes de primaria y secundaria apunten a lo mismo; caso contrario, no será funcional. Para un directivo que solo cuenta con un solo nivel y tiene una población docente mínima, la funcionalidad se aplicaría en relación con otros procesos para notarse como *herramienta-proceso*. Para un *docente-directivo* de escuela unitaria ¿cómo lo haría funcional? Dicho de otro modo, un PEI no puede ser funcional solo cuando se haya terminado su redacción, formulación y aprobación, pues el carácter funcional está muy ligado a: *eficacia, utilizable, práctico, utilitario, simple, sencillo*. No por ello abandonaría su propia complejidad inspirada en los procesos estratégicos; por lo tanto, un PEI no es un documento que representa la *prosa*<sup>34</sup> de sus creadores, sino un documento que se privilegia de su sencillez desde su aplicación diaria.
- *Accesible*. Aunque la definición de esta característica tiene otro propósito, no es tanto así. Dícese de lo accesible: *de fácil manejo y entendimiento para todos los miembros de la IE*<sup>35</sup>. Si bien la idea de accesible va por otro sendero referido a: *asequible, viable, posible, fácil, comprensible, inteligible, llano*, etc., no se limita al nivel de manejarlo y entenderlo de modo ambicioso por todos los miembros de la I.E. Entiéndase por todos la totalidad de los actores, en el caso extremo donde los padres de familia no tienen el nivel de instrucción completa, la indiferencia de los padres es contundente, la población de padres de familia no se puede controlar debido a la cantidad, la I.E. es de educación inicial y los niños no podrían opinar sobre la naturaleza del PEI.

Entender un PEI como *herramienta-proceso* implica: *conocerlo, analizarlo, discutirlo, valorarlo y defenderlo*. Este entendimiento hace suponer el dominio interno de su contenido y sus efectos, porque muchas veces, para lograrlo, es una cuestión de inversión. Aunque las estrategias sean creativas para reunir a los actores, siempre

---

<sup>34</sup> Término de uso frecuente y cuya recurrencia recae en la persona que alardea verbalmente, actitud enajenada a la realidad. Siempre se escuchan expresiones como: «Es puro prosa nada más», «Puro prosa eres», etc.

<sup>35</sup> Definición planteada por el Ministerio de Educación, p. 21.

habrá rezagos que tengan opiniones diferentes. No obstante, un PEI representa un reto para un directivo para el cual se ha encomendado.

- **Representativo.** Esta característica, tal vez, tenga el sentido de independencia cuando se compara con otras, porque no solo refleja la institucionalidad de la I.E., sino que se trata de una herramienta-proceso que representa una idea *genuina, creativa, innovadora, única, abierta, plural, configurada* como producto intelectual y productivo de los creadores. Aunque los contextos en cada zona geográfica sean tejidos sociales muy similares o extremadamente parecidos, se debe tener en cuenta las generalidades, porque cuando se redactan ideas estas son producto de la observación (capacidad). Pero la observación genera una percepción, por lo que un PEI será: *genuino, único, innovador, representativo*, porque se ha observado la realidad y se ha manejado las técnicas e instrumentos de recogida de información con nivel técnico. Las percepciones pueden conducir a las generalidades y deducir que la realidad es la misma. Si fuera así, los resultados serían los mismos.
- **Estratégico.** Esta característica se inspira en la importancia de los objetivos estratégicos que se han planteado de modo organizado. Un PEI no puede ser estratégico porque solo *permite la reflexión acerca de la I.E. y sus potencialidades*<sup>36</sup>. Un PEI es el producto de la reflexión acerca de un problema identificado. La naturaleza estratégica de esta herramienta-proceso define lo: *valioso, vital, importante, trascendental, necesario e indispensable*, que se resume en una palabra con fuerte poder de su interpolación. Se debe recordar que esta categoría tiene origen en las actividades militares; por lo tanto, al ser estratégico es global, porque desarrolla ideas de 360° que pueden verse desde la autoevaluación institucional.
- **Flexible.** Esta característica se debe cohesionar con el proceso de evaluación del mismo, porque no se puede juzgar si es flexible o no si no se ha evaluado. Las condiciones dúctiles del PEI solo se pueden evidenciar cuando otros procesos sufren cambios producto de la intervención mediante proyectos, planes de mejora, buenas prácticas pedagógicas o planes de acción que se han desarrollado independientemente. Un PEI prolonga su accionar y proyecta su visión

---

<sup>36</sup> Definición planteada por el Ministerio de Educación, p. 21.

a los años siguientes; por lo tanto, después de ello podría notarse si es flexible o no. La flexibilidad es una característica natural por el mismo hecho de que los cambios se suscitan permanentemente, generando estados diversos en otros procesos. Un PEI es flexible por la misma apertura de su condición, pues no es una herramienta estática; manifiesta dinamismo por el mismo hecho de ser un proceso estratégico consagrado para sí mismo y para otros procesos.

Los efectos del PEI en el proceso de aprendizaje serán los que presenten la utilidad de todas las características, porque el fin de todo proceso es el mismo aprendizaje dada su condición de proceso complejo. En esta perspectiva, los procesos estratégicos consagrados en el PEI solo tienen un propósito vinculado al aprendizaje; por ello, lo delicado que es asumir libremente algunas características como parámetros no solo en su formulación, sino en el nivel de utilidad para otros procesos.

En la medida que un PEI tenga el privilegio de ser un documento-proceso, será útil para vivenciar los avances en el proceso de aprendizaje mediante otro proceso como el PCI, donde se puede notar mejor las ideas estratégicas para los fines que se ha creado.

## Esquema básico del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

1. Presentación
2. Introducción
3. Visión compartida
4. Principios educacionales
5. Marco axiológico
6. Enfoques
7. Compromisos de gestión escolar
8. Modelo de gestión por procesos
  - 8.1. Procesos estratégicos
    - 8.1.1. Desarrollo y planeamiento institucional
    - 8.1.2. Gestión de relaciones interinstitucionales y comunitarias
    - 8.1.3. Gestión de la evaluación
      - 8.1.3.1. Evaluación 360°

- 8.1.3.2. Evaluación del aprendizaje
- 8.1.3.3. Evaluación del desempeño docente

## 8.2. Procesos operacionales

- 8.2.1. Gestión de la matrícula
- 8.2.2. Condiciones para la gestión del aprendizaje
- 8.2.3. Fortalecimiento y desarrollo del docente
- 8.2.4. Gestión de los aprendizajes
  - 8.2.4.1. Modelo pedagógico
  - 8.2.4.2. Metodología de la enseñanza
  - 8.2.4.3. Gestión y producción de medios y materiales
- 8.2.5. Gestión de la convivencia y la participación
  - 8.2.5.1. Promoción de la convivencia escolar
  - 8.2.5.2. Cultura de la prevención: resolución de conflictos
  - 8.2.5.3. Protocolo para la toma de decisiones
  - 8.2.5.4. Promoción e involucramiento de la comunidad
  - 8.2.5.5. Promoción y vinculación con la familia

## 8.3. Procesos de soporte

- 8.3.1. Administración del talento humano
- 8.3.2. Administración: infraestructura, servicios básicos y complementarios
- 8.3.3. Administración de bienes, recursos y materiales educativos
- 8.3.4. Administración de recursos económicos

### **2.2.2. El PAT, de los indicadores al proceso de aprendizaje**

Concretamente, el PAT es una herramienta-proceso de carácter estratégico que se ubica en un espacio tridimensional porque responde a tres procesos internos: a) estratégicamente depende del PEI, b) operacionalmente complementa al PEI y c) forma parte de los compromisos de gestión. En relación con el PEI, es un proceso

complementario, pero no es único, porque desde los compromisos es una herramienta de gestión que los cumple.

Este andamiaje es importante por la condición misma del PAT y su relación no solo con el PEI, sino que conduce estratégicamente el destino de las actividades para optimizar el proceso de aprendizaje. El propósito del PAT es:

Ordenar las tareas en la IE a través de los compromisos de gestión configurado para ellos actividades específicas, operativas, que se dirijan y estén centradas en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Minedu, 2015)

En líneas anteriores se ha configurado el papel funcional y estratégico del PEI desde la visión y su relación con los procesos (Cuadro N.º 01). Esta relación desarrolla el concepto del PEI al momento de su formulación como un proceso *ideográfico y teórico*, donde la pedagogía debe verse reflejada cuando se refiere a los procesos de aprendizaje. Entiéndase por *ideográfico* la representación de ideas que empiezan en la identificación del problema y cómo esta busca una ruta mediante la visión compartida. En cambio, el PAT es la práctica cuya dinámica moviliza la pertinencia de los cinco compromisos. De otro modo, y por analogía, se diría: PEI es a procesos y PAT, a compromisos.

El PAT, al igual que el PEI, tiene dos características: es *funcional y articulador*. En cuanto a la primera, tiene los mismos argumentos que sirven para explicar la funcionalidad del PEI; sin embargo, desde la funcionalidad:

Se trata de un instrumento técnico que garantiza una mayor sociabilidad; por tanto, todos los pueden entender y manejar, porque es eficaz, útil y sencillo. En este sentido, está vinculado a la accesibilidad, que es aquello de fácil trato o comprensión. El PAT es un documento referencial y, debido a su construcción participativa, es de conocimiento público. (Minedu, 2016, p. 25)

La similitud de ideas que explican lo funcional tanto del PEI como del PAT es un riesgo para ambas herramientas porque tienen distinta naturaleza. *¿Cómo valorar el carácter funcional de ambas herramientas antes de ponerlas en práctica?* Esta cuestión complica los procesos porque las ideas del PEI solo tendrían sentido si se concretizan en el PAT; por lo tanto, el PAT serviría para entender la funcionalidad del PEI. Esta simbiosis es interesante porque se desarrolla mejor la idea de procesos cuando se

gestiona la vida escolar. El poder del PAT como herramienta-proceso que concretiza el PEI requiere de sus propios procesos y estos, a su vez, requieren de muchas capacidades para su planificación, cuyo origen está en los objetivos estratégicos consagrados en el PEI. No obstante, es importante realizar algunos cruces, con la finalidad de comprender la relación entre el PAT y los compromisos de gestión.

El carácter cuantitativo que refleja el uso del aplicativo ha recibido muchas críticas en cuanto a que, dada la complejidad, el proceso formativo no puede cuantificarse. De los elementos cualitativos en los que se desarrolla el tema educativo y su relación con los procesos de aprendizaje dentro de la gestión por procesos nacen los indicadores, y estos se originan en la Evaluación Censal del Estudiante y Evaluación Censal del Estudiante de Lengua Originaria como política educativa.

Es natural que los resultados de la evaluación necesiten cuantificarse para la toma de decisiones, y el poder de la cuantificación se basa en la caracterización de resultados mediante indicadores. El planteamiento de los objetivos estratégicos o de las mismas actividades del PAT deben estar pensados desde el espacio de los indicadores; por lo tanto, si el PEI es una *herramienta-proceso* teórica y visionaria, el PAT surge de los indicadores para generar expectativas y lograrlas mediante objetivos propios del PAT, como respuesta a los objetivos estratégicos del PEI para configurar las metas cuantitativas y cómo estas se deben lograr mediante actividades creativas e innovadoras. Véase los siguientes cuadros en los que se puede articular el compromiso con los procesos mediante indicadores:

Relación entre el compromiso y los procesos de gestión mediante indicadores			
Compromiso 1			
Compromiso	Indicadores	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
Compromiso N.º 1: Progreso anual de los aprendizajes de estudiantes de la institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posee el PAT de acuerdo con los objetivos estratégicos planteados en el PEI.</li> </ul>	PE01.3	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de pertinencia de la programación curricular.</li> <li>Nivel de cumplimiento de la programación curricular.</li> </ul>	PO02	PO02.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La sesión de aprendizaje posee tiempos adecuados a los procesos cognitivos.</li> <li>Se optimiza el tiempo en función de las necesidades e intereses cognitivos de los estudiantes.</li> </ul>		PO02.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se aprovechan los espacios existentes para desarrollar los procesos cognitivos.</li> <li>El aprovechamiento de los espacios considera las medidas de seguridad.</li> </ul>		PO02.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las actividades se desarrollan colegiadamente.</li> <li>Los equipos de trabajo funcionan por acción del liderazgo del directivo.</li> </ul>	PO03	PO03.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El desarrollo de contenidos se basa en el conocimiento científico.</li> <li>Incorpora el conocimiento científico considerando fuentes bibliográficas de acuerdo con estándares internacionales.</li> <li>Desarrolla el conocimiento asumiendo criterios pedagógicos e innovadores.</li> <li>Promueve las prácticas pedagógicas creativas e innovadoras.</li> </ul>		PO03.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve y desarrolla el proceso de acompañamiento pedagógico al docente.</li> <li>Aplica nociones de pedagogía como ciencia para criticar el desarrollo del contenido de parte del docente.</li> </ul>		PO03.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de cumplimiento de la sesión de aprendizaje.</li> <li>Utiliza métodos, técnicas, estrategias adecuadas para la promoción de los procesos cognitivos.</li> </ul>		PO04.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantea proyectos, actividades, mecanismos de reforzamiento del aprendizaje.</li> <li>Posee mecanismos de focalización de las necesidades e intereses cognoscitivos de los escolares de acuerdo con los padres de familia.</li> </ul>	PO04	PO04.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantea proyectos, actividades, mecanismos de acompañamiento al escolar.</li> <li>Posee mecanismos de focalización de las necesidades e intereses cognoscitivos de los escolares para realizar el acompañamiento con el compromiso de los padres de familia.</li> </ul>		PO04.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posee un sistema de evaluación por competencias.</li> <li>Desarrolla técnicas, estrategias, mecanismos de evaluación para desarrollar competencias en los escolares.</li> </ul>		PO04.4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posee un sistema automatizado para certificar los aprendizajes.</li> </ul>		PO04.5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posee proyectos, planes, estrategias para la promoción de la convivencia escolar.</li> <li>Los proyectos, planes, estrategias se desprenden del RI.</li> </ul>	PO05	PO05.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla proyectos, planes, estrategias para implementar una cultura de prevención de conflictos.</li> <li>Los proyectos, planes, estrategias comprometen a los padres de familia.</li> </ul>		PO05.2

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla proyectos, planes, estrategias para optimizar la participación de la comunidad educativa.</li> <li>• Desarrolla acciones de participación de la comunidad educativa mediante convenios, acuerdos, compromisos, contratos, etc.</li> </ul>		PO05.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincula a la familia mediante proyectos, planes de intervención, estrategias participativas con el fin de comprometer a la familia.</li> <li>• Posee proyectos, creativos, planes sostenibles o estrategias creativas para mantener el compromiso de los padres de familia.</li> </ul>		PO05.4

La comprensión y sistematización de todos los indicadores se convierten en una ruta importante para formular el PAT sin desatender la planificación por procesos. El análisis cualitativo de todos los indicadores se convierte en un insumo definitivo para diseñar y plantear las actividades que se requiere para ubicarlas dentro del PAT.

El soporte de esta propuesta se basa en la vinculación del compromiso con los procesos de la planificación. Cada proceso puede ser interpretado independientemente por cada directivo. Los juicios valorativos de cada proceso pueden manifestar un riesgo porque puede desorientar la gestión. Por ejemplo, el proceso PO02.1 se refiere a: «realizar la programación curricular». Entiéndase que la sesión de aprendizaje está inmersa en este proceso; sin embargo, el PO04.1 indica: «desarrollar las sesiones de aprendizaje».

Esta relación entre procesos o entre herramientas es importante porque busca determinar la calidad de cada herramienta y el cuidado de cada proceso. Una programación curricular pertinente obliga a que las sesiones tengan las mismas condiciones, para saber si fallan las herramientas o en los procesos son necesarios los indicadores. Ahora analícese el 2.o compromiso mediante el siguiente cuadro:

Relación entre el compromiso y los procesos de gestión mediante indicadores			
Compromiso 2			
Compromiso	Indicadores	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
Compromiso 2: Retención anual e interanual de estudiantes en la institución educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestiona la matrícula dentro del tiempo establecido.</li> <li>• Realiza la matrícula dentro del tiempo establecido.</li> <li>• Ha implementado mecanismos creativos para efectivizar el proceso de matrícula.</li> </ul>	PO01	PO01.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha realizado la ratificación de matrícula al 100 %.</li> <li>• Ha implementado mecanismos creativos para efectivizar la ratificación de matrícula.</li> </ul>		PO01.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestiona los procesos para recibir traslados.</li> <li>• Gestiona los procesos para otorgar traslados.</li> </ul>		PO01.3

El desarrollo de la gestión con base en los procesos determina con precisión qué es lo que se ha planificado y hacia dónde se apunta. La gestión del compromiso 2 tiene su efecto en los procesos operacionales; no obstante, se ha señalado que se trata de un compromiso que se determina por sus propios resultados. Tal vez dos décadas antes un directivo no se preocupaba por implementar estrategias para mantener su población escolar, pero en los 90, en la zona rural, se ha registrado que en algunas regiones los directivos matriculaban *alumnos fantasmas*, con la finalidad de no perder plazas docentes y mantenerlos en el colegio, y a medio año los retiraban por límite de inasistencia. Estos hechos han sido de conocimiento público, admitidos por una cuestión estratégica del directivo en complicidad con el funcionario de aquel entonces.

De aquel tiempo hasta la fecha, los colegios estatales no implementan estrategias para captar más alumnos o mantener la misma población, solo se limitan a publicar su cronograma de matrícula y esperan el cumplimiento de plazos. En la actualidad, existen colegios que perviven por cuestiones míticas, donde los hijos de los hijos de los hijos realizan la matrícula asumiendo que la calidad no está en el colegio, sino depende de cada escolar. Así que: «*el que quiere superarse así lo matriculen en el colegio más caro, igual será*», «*el colegio no hace al alumno, el alumno hace al colegio*». Estas expresiones forman parte del acervo popular que tiene un concepto firme del servicio educativo desde una valoración sencilla de la imagen construida hasta el empoderamiento de uno de los maestros más destacados. Si la economía de los hogares fuera solvente, tal vez los padres pensarían mucho sobre matricular a su hijo en un colegio estatal; lo hacen por muchas razones ajenas a la calidad que tanto se espera.

Este fenómeno se traslada con la misma intensidad a la universidad privada, porque los estudios de posgrado, suena hasta surrealista, demandan un costo aproximado de 28 000 soles para lograr una maestría, donde se exige el idioma inglés como requisito antes de ingresar. Muchos estudiantes prefieren estudiar en una universidad pública debido a razones económicas, aunque luego de terminar tardan dos años, en promedio, para tener un empleo con sueldo básico, proceso que a la larga tiene el mismo costo y quizá con consecuencias desagradables.

Estudiar en una institución del Estado, ya sea en un colegio o la misma universidad, tiene explicaciones que poco se pueden clasificar para comprender el comportamiento de los usuarios. Lo cierto es que para muchos estudiantes es una cuestión de tiempo y dinero estudiar donde se tengan las mejores oportunidades,

porque solo se trata de obtener el título profesional. El resto es cuestión de acomodarse con una tarjeta de presentación antes que el propio DNI o el mismo título. Esta realidad es muy compleja, que expone demasiado la vida institucional de las entidades del Estado.

Estos datos explican las condiciones reales y las razones por las cuales los colegios estatales tienen aceptación y se mantienen con su población. Por lo tanto, el compromiso 2 no debería dejarse de lado, sino que se debe empezar con algunas ideas creativas para mantenerse vigente. Véase el siguiente cuadro en relación con el compromiso 3:

Relación entre el compromiso y los procesos de gestión mediante indicadores Compromiso 3			
Compromiso	Indicadores	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
Compromiso 3: Cumplimiento de calendarización planificada por la institución educativa	• Cuenta con el PEI debidamente formalizado ante las instancias correspondientes.	PE01: Desarrollo planeamiento institucional	PO01.1
	• Cuenta con el PCI debidamente formalizado antes las instancias correspondientes.		PO01.2
	• Cuenta con el PAT debidamente formalizado ante las instancias correspondientes.		PO01.3
	• Cuenta con el RI debidamente formalizado ante las instancias correspondientes.		PE01.4

Los cuatro indicadores tienen que ver con el cumplimiento de acciones planeadas en la calendarización; por lo tanto, es muy razonable que un directivo tenga todas las herramientas, porque tiene que observar y ser partícipe de todos los procesos. Este compromiso se vincula mucho con los estilos de aprendizaje de los directivos, ya que su gestión basada en la implementación de las herramientas de gestión requiere de competencias propias.

La planificación de la calendarización es el menú del día entre las conversaciones con los directivos en la búsqueda de la formalización de las herramientas ante la Ugel. Este ejercicio no solo permite deducir su calidad, sino que obliga estar atentos a todos los procesos vinculados. Cuando no alcanza el tiempo para realizar todas las actividades es porque las estrategias no son concordantes con los estilos de aprendizaje. Si a una secretaria de un colegio, con más de 1500 escolares, se le pagase según el número de documentos que elabora al día, su sueldo tal vez no sería el más oneroso; del mismo modo, si el sueldo de un directivo estaría en función

de lo que produce, tal vez siempre se queje. El que no se quejaría siempre sería el Ministerio de Economía. Es cierto que la escuela estatal no parece empresa, debido a la inercia que produce y porque, además, un directivo no ha tenido la responsabilidad de demostrar los resultados, excepto algunos que, satisfechos, comentan los resultados de la ECE. Sin embargo, al hablar de compromisos en relación con los procesos, es inevitable porque se trata de una cuestión de tiempo. Este cambio debe considerarse porque, en la historia de la educación, los cambios siempre se han dado, pero al mismo docente convertido en exitoso directivo, por medio de un examen riguroso, le cuesta comprender que las *herramientas-proceso* requieren el tiempo necesario, donde se pone a prueba las propias competencias del directivo que *si no las tiene, las tiene que inventar*, como dicen los cubanos.

Relación entre el compromiso y los procesos de gestión mediante indicadores Compromiso 3			
Com-promiso	Indicadores	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
Compromiso 3: Cumplimiento de calendarización planificada por la institución educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantea proyectos que articulen programas nacionales.</li> <li>• Los proyectos comprometen a los actores educativos indistintamente.</li> </ul>	PE01: Desarrollo planeamiento institucional	PE02.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea alianzas interinstitucionales mediante acuerdos.</li> <li>• Crea alianzas interinstitucionales mediante convenios.</li> <li>• Crea alianzas interinstitucionales mediante contratos.</li> <li>• Los acuerdos, convenios, contratos tienen por finalidad el proceso de aprendizaje.</li> </ul>		PE02.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea estrategias para optimizar los aportes de la comunidad.</li> <li>• Emplea estrategias para capitalizar el aporte de la comunidad.</li> <li>• Emplea estrategias para generar compromisos con la comunidad.</li> </ul>		PE02.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee un sistema de evaluación de los procesos de la IE.</li> <li>• Utiliza un sistema de evaluación como soporte al proceso de monitoreo.</li> <li>• Emplea la evaluación de pares como mecanismo de monitoreo.</li> </ul>	PE03: Evaluar la gestión escolar	PE03.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee instrumentos de evaluación confiables para evaluar los procesos de la IE.</li> <li>• Desarrolla una cultura de la evaluación de los procesos de la IE.</li> <li>• Desarrolla estrategias de evaluación mediante la autoevaluación.</li> <li>• En el proceso de evaluación participan todos los actores de la IE.</li> </ul>		PE03.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma decisiones oportunas a partir del análisis cuantitativo de información.</li> <li>• Toma decisiones oportunas a partir del análisis cualitativo de información.</li> <li>• Las decisiones son pertinentes que favorecen el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Producto de la toma de decisiones elabora planes de mejora significativos.</li> </ul>		PE03.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rinde cuentas asumiendo criterios de transparencia.</li> <li>• Rinde cuentas dentro del ejercicio de la ética</li> <li>• Rinde cuentas de modo oportuno ejerciendo la ética.</li> </ul>		PE03.4

Es evidente que el compromiso anterior tiene un impacto en el proceso de aprendizaje, en la medida que cada uno se cumpla dentro del tiempo establecido. Por ejemplo, ¿qué implicancias negativas podría tener el proceso de monitoreo y acompañamiento si no se cuenta con un plan adecuado? Al margen de si la visita es inopinada, ¿cuáles serán los efectos si después de evaluar los procesos no se toman las decisiones oportunas y adecuadas?

Calendarizar las actividades implica tener conocimiento de todos los procesos, con la finalidad de establecer el límite ponderado de las acciones. Ello supone que el directivo predice el desarrollo y el proceso mismo de cada actividad. La predicción es una capacidad que representa conocimiento y estrategias para alcanzar lo planteado en la calendarización.

Todo lo calendarizado depende de cómo se ha idealizado en el PEI, sistematizado en el PCI, concretado en el PAT y regulado mediante el RI. La calendarización no es un proceso exclusivo y de privilegio del desarrollo de las sesiones de aprendizaje: se sabe que cada sesión tiene la posibilidad de ser una actividad creativa *extramuros*, donde el desarrollo de información no solo depende del rol del docente en el aula. Por lo tanto, es imperativo que todas las acciones tengan un espacio determinado para lograr con precisión lo deseado desde la configuración de las acciones en las herramientas que anteceden estos procesos.

Por otro lado, la calendarización es una propuesta institucional con ponderado dinamismo que comprende todos los procesos involucrados directa e indirectamente. Este ejercicio estratégico y académico no contraviene la realidad de cada espacio geográfico. Muchas veces, las actividades calendarizadas se anulan por cambios repentinos que el directivo no tiene control y necesita planes de contingencia para cubrir eventuales interrupciones.

Véase el compromiso 4 y su relación con los procesos operacionales:

Relación entre el compromiso y los procesos de gestión mediante indicadores  
Compromiso 4

Compromiso	Indicadores	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
Compromiso 4: Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la institución educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla la programación curricular dentro del marco de las competencias.</li> <li>Desarrolla la programación curricular considerando los niveles de concreción.</li> </ul>	PO02: Preparar condiciones para la gestión de los aprendizajes	PE02.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Optimiza el tiempo de acuerdo con los estilos de aprendizaje de los escolares.</li> <li>Desarrolla acciones para optimizar el tiempo en función de los intereses y necesidades de los escolares.</li> </ul>		PE02.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha creado condiciones favorables para el desarrollo integral de los escolares.</li> <li>Aprovecha los espacios para potenciar el aprendizaje.</li> </ul>		PE02.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crea espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo.</li> <li>Posee una ruta de trabajo que promueve el trabajo colegiado.</li> <li>En trabajo en equipo permite desarrollar potencialidades de los docentes.</li> <li>El trabajo en equipo permite mejorar las actitudes de los docentes.</li> </ul>	PO03: Fortalecer el desempeño docente	PE03.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los equipos de trabajo desarrollan ideas en base a la investigación educativa.</li> <li>Utilizan los resultados de la investigación con fines de apropiarse del conocimiento para socializarlo con los alumnos.</li> <li>Desarrollan proyectos de innovación en beneficio del proceso de aprendizaje.</li> <li>Facilita información como producto de la investigación.</li> <li>Organiza y sistematiza información como producto de la investigación.</li> </ul>		PE03.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orienta al docente según sus necesidades y requerimientos.</li> <li>Demuestra capacidad para discernir los procesos cognoscitivos.</li> </ul>		PE03.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demuestra capacidad para discernir procedimientos metodológicos para mejorar el aprendizaje.</li> <li>Demuestra capacidad para discernir el uso de los medios y materiales en función de los procesos cognitivos de los escolares.</li> <li>Aporta ideas para crear y recrear medios y materiales en el mismo contexto.</li> <li>Diseña y utiliza instrumentos válidos para la recogida de datos.</li> <li>Toma decisiones a partir de la identificación de problemas durante el monitoreo.</li> </ul>		PE03.4
<ul style="list-style-type: none"> <li>La sesión de aprendizaje responde a las necesidades e intereses cognitivos.</li> <li>El desarrollo de la sesión genera un clima escolar favorable.</li> <li>La sesión de aprendizaje responde una estructura oficial.</li> <li>La sesión de aprendizaje desarrolla todos los procesos pedagógicos.</li> </ul>		PO04.1	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El proceso de enseñanza permite identificar los estilos de aprendizaje de los escolares.</li> <li>• La atención a los escolares es oportuna y suficiente para reforzar el aprendizaje.</li> <li>• El proceso de reforzamiento tiene estrategias creativas e innovadoras.</li> <li>• El proceso de reforzamiento es preciso y objetivo.</li> </ul>	PO04: Gestionar los aprendizajes	PO04.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza grupos de escolares según sus necesidades para propiciar el acompañamiento.</li> <li>• El acompañamiento se produce en el tiempo y espacios adecuados.</li> <li>• El proceso de acompañamiento posee estrategias diferenciadas a las que eventualmente se desarrolla en el aula.</li> </ul>		PO04.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña y produce instrumentos de evaluación por competencias.</li> <li>• Plantea un número ponderado de reactivos para evaluar competencias.</li> <li>• Los instrumentos tienen las formalidades mínimas para evaluar competencias.</li> <li>• Los reactivos focalizan el desarrollo de competencias.</li> <li>• La evaluación genera espacios de aprendizaje.</li> <li>• La evaluación cumple la función formativa en el proceso educativo.</li> <li>• Plantea estrategias de evaluación.</li> </ul>		PO04.4

La funcionalidad del PAT, según los procesos que emana su articulación y condición operativa del PEI, depende mucho de los indicadores tanto en el número y lo que pretende cada indicador. No se trata de plantear un número exagerado de indicadores para asumir que el PAT tenga la mejor caracterización de sus pretensiones. El empleo de los indicadores solo es útil si son insumos para diseñar el PAT, y cada matriz generada explica la capacidad de análisis entre las partes que lo constituyen. «Una vez llenadas las distintas matrices del aplicativo, se trasladan a la versión final del PAT toda la información contenida a manera de narrativo ampliado. Ni los formatos ni las matrices constituyen el PAT (...) se consideran como anexos». (Minedu, 2016, p. 38).

El recorrido sistemático del PAT solo tiene sentido operativo si se produce en torno a todos los procesos indistintamente, y el papel funcional de los indicadores pretende conectar a los compromisos establecidos con los 39 procesos. Los compromisos son espacios, son ejes de trabajo que deben cohesionarse con los procesos, y las cuatro *herramientas-procesos* deben atender directa e indirectamente a los procesos de gestión. Véase ahora el compromiso 5:

Relación entre el compromiso y los procesos de gestión mediante indicadores			
Compromiso 5			
Compromiso	Indicadores	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
<i>Compromiso 5: Gestión de la convivencia escolar en la institución educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El RI es un documento formalizado en las instancias correspondientes.</li> <li>• El RI manifiesta un modelo organizativo de los escolares.</li> <li>• El RI manifiesta explícitamente la participación de los docentes.</li> <li>• El modelo organizativo desarrolla una cultura de paz.</li> <li>• El modelo organizativo desarrolla la persona dentro de una cultura democrática.</li> <li>• El modelo organizativo desarrolla la persona dentro de un ambiente afectivo e intercultural.</li> <li>• El modelo organizativo desarrolla la persona en función de un marco axiológico.</li> </ul>	PE04: Establecer el RI PO05: Gestionar la convivencia escolar y la participación	PO05.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo organizativo desarrolla una cultura de la prevención frente a los potenciales problemas.</li> <li>• El modelo organizativo genera un clima escolar de respeto a la persona con fines de prevención.</li> <li>• El RI representa un conjunto de normas que permite la solución de problemas dentro de una cultura de paz.</li> <li>• El RI tiene un espíritu conciliador de modo reflexivo.</li> </ul>		PO05.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El RI manifiesta explícitamente la participación de la comunidad educativa.</li> <li>• El RI es un documento que permite la participación activa de la comunidad.</li> <li>• El RI es un documento que desarrolla espacios para interactuar con comunidad.</li> </ul>		PO05.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El RI manifiesta explícitamente la participación de los padres de familia.</li> <li>• El RI es un documento que permite la participación activa de los padres de familia.</li> <li>• El RI es un documento que desarrolla espacios para interactuar con los padres de familia.</li> <li>• El RI es un documento que promueve la incorporación de la familia.</li> <li>• El RI establece el rol de la familia y su compromiso con el desarrollo emocional de los escolares.</li> </ul>		PO05.4

La puesta en común del RI como herramienta-proceso dentro de la planificación escolar considerando los procesos estratégicos es vital porque, por un lado, juzga, analiza y materializa una visión acerca de la convivencia, pero, por otro lado, es una herramienta que abre espacios para la formación de una cultura de paz, donde el RI no se vea como un conjunto de artículos de carácter sancionador, como si los escolares fueran los únicos protagonistas.

El establecimiento del RI debe ser para crear nuevos espacios, donde las reglas de juego sean compatibles, útiles, compartidas para aprender de ellas. Estos espacios son, por su misma naturaleza, diferentes al hogar y complementarios a la vida de los escolares. El RI debe considerar que cuando los escolares participan en espacios diferentes a su hogar se debe admitir que las reglas existen en cualquier lado y están para cumplirse sin negarle derechos, es algo así como: *si estás en tu casa, compórtate como en la casa del rey, y si estás en la casa del rey, compórtate en como en tu casa*. Este adagio podría ser interpretado risiblemente, pero sería importante cuestionarse: *si no es en casa, ¿dónde tendría que aprender el escolar a conducirse en la vida?*

Si en los indicadores antes señalados se intenta desarrollar una nueva visión para la gestión, es muy propio que el RI sea una oportunidad para que los escolares propongan sus propias reglas de juego. Por ejemplo, qué importante sería que ellos expresen cómo debe ser un docente con ellos fuera y dentro del aula. Sería una gran oportunidad formativa que experimenta la toma de decisiones. Atentos a la siguiente experiencia:

Estuve de paso por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Entre sus pasillos académicos encontré un mural sencillo donde se había rotulado el título: «¿Cómo quieres que sea tu profesora?» Las respuestas denotaban un hálito de sinceridad y necesidades variadas como: que sea alegre, que me oriente, que sea chévere, que me dé oportunidades, que no evalúe, que me entienda (...) seguí la ruta de estos mensajes repetidas veces y ninguno exigía que la docente tenga una maestría, un doctorado, que hable dos idiomas, que domine su curso, que sepa demasiado. Nada de eso. Me retiré pensando que las necesidades afectivas tienen mucho poder que la escuela no atiende por su misma inercia.

Estos hallazgos solo reflejan que las personas que cohabitan en la universidad han trasladado sus necesidades que no fueron atendidas debida y oportunamente. En este contexto, el RI debe ser todo un proceso de apertura para desarrollar una cultura de paz. Los acuerdos de convivencia son la manifestación del sincretismo humano, cuya afluencia es enorme y tiene distintos matices. Observar la escuela desde lo más alto puede generar una idea de cómo es el ser humano en proceso

formativo, pero observar desde lo más alto a un salón de clase es comprender que las personas son individualidades con: potencialidades, carencias, valores y formas de ser que, al estar dentro de una institución, es para formarse, como corresponde dentro de sus propios parámetros que llevan y traen diariamente.

La visión del directivo al asociar los compromisos con los procesos lo debe conducir a las mejores deducciones para su desarrollo profesional (idea de recurso), pero, al mismo tiempo, tratando de buscar una satisfacción personal (idea de persona). Esta amalgama un poco extraña es importante porque el reconocimiento de los todos los procesos es definitivo para formular al PAT, sin que se deje de lado algunos detalles. Véase las relaciones entre el mismo compromiso y los procesos de soporte:

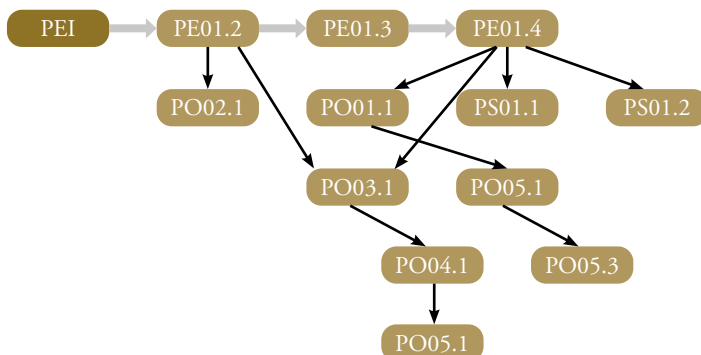
Relación entre el compromiso y los procesos de gestión mediante indicadores Compromiso 5			
Compromiso	Indicadores	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
<i>Compromiso 5: Gestión de la convivencia escolar en la institución educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica las jornadas laborales promoviendo la buena convivencia en la IE.</li> <li>Las jornadas laborales son espacios para desarrollarse profesionalmente.</li> <li>Las jornadas laborales convocan a todos los agentes vinculados con ellas.</li> </ul>	PS: Soporte al funcionamiento de la IE PS01: Administrar recursos humanos	PS01.1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>El proceso de monitoreo permite el desarrollo profesional.</li> <li>El proceso de monitoreo genera espacios de reflexión sobre el aprendizaje escolar.</li> <li>El proceso de monitoreo permite evaluar el rendimiento profesional.</li> </ul>		PS01.2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>La administración de recursos humanos permite el fortalecimiento de capacidades.</li> <li>La administración de los recursos humanos permite el desarrollo del talento humano.</li> <li>La administración de recursos se desarrolla dentro de un clima de armonía.</li> <li>La administración de recursos humanos permite reflexionar acerca del rol que los docentes cumplen.</li> </ul>		PS01.3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuenta con un sistema automatizado para reporte de asistencias.</li> <li>Cuenta con un sistema automatizado para el reporte de licencias.</li> <li>Cuenta con un sistema automatizado para el reporte de permisos.</li> <li>Toma decisiones oportunas y acertadas ante una inasistencia, licencia o permisos eventuales.</li> </ul>		PS01.4

En el cuadro anterior se considera el mismo compromiso debido a la amplitud conceptual del mismo, puesto que el desarrollo de la convivencia no depende solo de la gestión de los escolares, individualmente de los padres o solo de los docentes. De allí que se requiere de ideas creativas para reunir a los tres estamentos en espacios proactivos, donde cada quien sienta que su papel es importante. Los compromisos no podrían ser ajenos a los procesos porque la gestión atiende a los procesos, independientemente de que la relación lo suponga. Por ejemplo, ¿cómo entender la relación entre el compromiso 5 solo con los procesos operacionales y no con los de soporte?

Compromiso 5	Procesos	
	Código	Nombre
Gestión de la convivencia escolar en la institución educativa	PE01.1	Formular el PEI
	PE01.4	Establecer el RI
	PO02.3	Disponer espacios para el aprendizaje
	PO03.1	Desarrollar trabajo colegiado
	PO03.3	Realizar acompañamiento pedagógico
	PO04.3	Realizar acompañamiento integral al estudiante
	PO05.1	Promover la convivencia escolar
	PO05.3	Promover la participación de la comunidad educativa
	PO05.4	Vincular la IE con la familia
	PS01.1	Organizar la jornada laboral
	PS01.2	Monitorear el desempeño y rendimiento
	PS01.3	Fortalecer capacidades
	PS01.4	Reportar asistencia, licencias y permisos

¿Qué se puede deducir de relación anterior entre el compromiso 5 y los procesos de gestión con la finalidad formular el PAT? Una primera deducción de carácter cuantitativo es que el 33.33 % de los 39 procesos se vinculan con el compromiso 5. ¿Qué representa esta relación?

La gestión escolar por procesos tiene sentido solo cuando se relaciona con los compromisos mediante los indicadores. Nótese la misma posibilidad con el compromiso 6 en la siguiente representación:



El gráfico anterior representa el tipo de relaciones que se establecen entre los compromisos y los procesos, lo cual quiere decir que un directivo tiene que hallar la mejor posibilidad entre ambos espacios, con la finalidad de formular las herramientas de gestión como el PEI, PCI, PAT y establecer el RI.

### 2.2.3. El PCI, hacia un modelo de aprendizaje

Teniendo en cuenta todos los antecedentes que permiten analizar los compromisos y procesos, esta herramienta-proceso tiene un nivel de especificidad no tan importante y su vinculación es directa solo con 18 procesos operacionales (PO), que representa el 46.15 % del total. ¿Qué implicancias tienen los procesos directos al PCI? Cuando se habla de procesos es obligatorio entender que el PCI no está imbricado solamente en los compromisos y, aunque lo esté, existe una enorme contradicción con el sentido ontológico de la nueva gestión por procesos. Esto, porque si se trata de resaltar, hacer prevalecer, privilegiarlo, darle sentido práctico, reconsiderar la misma pedagogía, darle importancia al liderazgo pedagógico debería tener un volumen importante para pensar en la sostenibilidad del liderazgo pedagógico. En resumen, y yendo un poco al extremo, se podría conjeturar que 6 son procesos directos de los 39, es decir, solo el 15.38 % está directamente vinculado directamente con el aprendizaje; otros 8 procesos son indirectos (20.51 %) y 4 procesos son complementarios, es decir, el 10.25 % contribuyen pero no son determinantes.

La idea de relacionar los procesos con el sentido práctico del PCI, sobre la cual reposa la razón de ser del currículo para el colegio, es definitiva. Al ser pocos los

procesos directos al PCI, debe ser un documento vital y muy fuerte en su concepción para el desarrollo de la ciencia como la pedagogía, sin abandonar la idea que refleje el sentido de los procesos debidamente establecidos, sabiendo que solo se proyectan ideas y acciones para poco tiempo. Este trance estratégico permite comprender que la planificación por procesos es muy dinámica, donde nada es estático y el papel de la evaluación es determinante.

En cuanto a los compromisos, se puede advertir que ninguno de los cinco se ocupa del currículo de modo directo, mas sí lo hace indirectamente desde la valoración del cumplimiento de la calendarización y el acompañamiento y monitoreo, el que, a su vez, precisa dos espacios: el uso del tiempo pedagógico en el aula y el uso de herramientas pedagógicas y de materiales educativos.

Véase la siguiente tabla:

<i>Herramienta-proceso</i>	<i>Procesos directos</i>	<i>Procesos indirectos</i>	<i>Procedimientos complementarios</i>
PCI (PE01.2)	Realizar la programación curricular	Disponer los espacios para el aprendizaje	Matricular
	Programar el tiempo para el aprendizaje	Desarrollar trabajo colegiado	Ratificar la matrícula
	Desarrollar sesiones de aprendizaje	Desarrollar investigación e innovación pedagógica	Recibir y otorgar traslados
	Reforzar los aprendizajes	Promover la convivencia escolar	Certificar aprendizajes
	Realizar acompañamiento integral a estudiante	Prevenir y resolver conflictos	
	Evaluar el aprendizaje	Promover la participación de la comunidad educativa	
		Vincular la familia con la I. E.	

La concepción de todo proceso o de alguna herramienta de gestión es muy compleja por los mismos procesos que invoca. Esta variante empezó con el PCC, que se desprendía de la propuesta pedagógica, la misma que estaba planteada en el PEI. Este pequeño recorrido no hace más que motivar el análisis de los procesos. ¿Qué los

distingue?, ¿qué los hace diferentes? Concretamente, no es lo mismo, pero además se enfatiza la idea de currículo, y con ello se entiende que al estar en la planificación se debe considerar la categoría. Aparentemente, no habría diferencia y podría caerse en las mismas ideas relativas cuando se trata de defender algunos conceptos. Se entiende que centro se refiere al centro escolar educativo; por lo tanto, se refiere a la:

Comunidad en la que el ideal sería si hubiese continuidad entre las experiencias escolares del aprendizaje y las que tienen lugar en la sociedad. Instituciones multifuncionales que tienen como misión prioritaria educar e instruir al alumnado, dentro del marco legal que les define... es todo establecimiento destinado a una tarea educativa, con independencia de nivel y de la naturaleza de las enseñanzas que se imparten... (Castillo, 2000, p. 24)

Por lo visto, cuando se introdujo la denominación PCC se pensaba en el espacio físico con ciertas características orientadas a la educación en sus modalidades. Esta acepción fue admitida sin el menor reparo porque un colegio es más que eso, no solo es el espacio destinado a ciertos propósitos. En estos tiempos, donde todo es WhatsApp, un colegio es un conjunto de problemas sin soluciones inmediatas, es un barco con muchos timoneles y cada quien con aspiraciones propias, es una diversidad que enfrenta al sistema con cierta dosis ideológica, es un trofeo para un directivo, es un espacio con mucha sinergia negativa y escéptica, es un espacio poco agradable para el conocimiento, es un reducto que yace ante las decisiones inoportunas del gobierno regional, es un colegio es un resquicio que sobrevive dentro de un sistema enajenado, donde *los de arriba* discuten sobre temas de corrupción, mientras que *el de abajo* ingresa sendos documentos para ser atendido y no soporta el poder del burócrata, porque el que atiende los pedidos más piensa en su sueldo y no en los objetivos estratégicos de su mismo Proyecto Educativo Regional. Así de simple. Definir el centro educativo no debe ser privativo de nada, porque la realidad es cruda en la que hay que subsistir.

Pero ¿qué es lo que hizo cambiar de PCC a PCI? Se trata de un rasgo característico que se debe atender como corresponde. La diferencia podría estar en el contexto en el cual se puede crear el currículo, pues no es lo mismo *centro* que *institucional*. Buscar las diferencias puede ser ocioso; sin embargo, cuando se habla de institución se refiere al:

Conjunto de todas las creencias y de todos los modos de conducta instituidos por la colectividad. Carácter que posee un centro educativo cuando la asociación que predomina entre sus miembros tiene un carácter mecánico, artificial o contractual, y las relaciones se establecen sobre la base de intereses individuales y provecho particular. (Castillo, 2000, p. 126)

Esta abstracción es más compleja, pero define con más precisión la idea de institución, porque se refiere a los elementos internos que la configuran desde un todo como el carácter particular del centro mediante una asociación. Este valor de la definición es importante para considerar al PCI como nomenclatura acorde con su propósito y cómo es que genera otros escenarios.

Por otro lado, es preciso indicar que el relativo institucional también se refiere *al organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente. Cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad* (RAE, p. 870). Este aporte precisa la negativa del espacio, caracteriza lo institucional como un organismo estatal de carácter benéfico. Esta condición debe considerarse de mucha importancia para comprender el cambio suscitado hace un buen tiempo, lo cual explica más de un argumento para sostener el carácter institucional.

El análisis categorial es importante porque permite tener seguridad, tanto de lo que se comprende como de lo que se puede redactar. Dentro de la planificación por procesos, ninguna categoría podría quedarse en el vacío de la interpretación, ni siquiera aquellos términos muy propios del habla coloquial. Esta salvedad permitirá precisar no solo conceptos, sino que con ellos o con base en ellos se elaboran argumentaciones fluidas con la finalidad de que las *herramientas-procesos* sean leídas y comprendidas con facilidad. Además de ello, un texto con atributos taxativos sobre categorías no solo manifiesta las competencias del directivo, sino que los documentos son testimonios prolijos de conocimiento y de la creación ideológica.

Otra de las categorías en cuestión y que ha permanecido invariable es el currículo como categoría que subyace a la pedagogía, toda vez que esta es ciencia y el currículo es un medio para hacerla operacional de cara al desarrollo formativo de los escolares. Bajo esta perspectiva, se debe precisar que son diversos los enfoques, teorías, modelos o percepciones que existen. Por ello, se resalta lo siguiente:

Algunos sostienen que un currículo es el contenido o los objetivos sobre los cuales esperan los colegios que los estudiantes respondan. Otros sostienen que un currículo es el conjunto de estrategias de enseñanza que los profesores planean utilizar (...) pero al mismo tiempo existen seis conceptos comunes de currículo: a) alcance y secuencia. Descripción del currículo como matriz de objetivos asignada a niveles de grados sucesivos (es decir, una secuencia) y agrupado de acuerdo con un tema común (es decir, alcance), b) Sílabo. Plan para un curso completo, que incluye generalmente una justificación, temas, recursos y evaluación, c) Tabla de contenido. Lista de temas organizados en forma de esquema, d) libros de texto. Materiales didácticos utilizados como guía para la enseñanza en clase, e) Plan de estudios. Serie de cursos que el estudiante debe completar y f) Experiencias planeadas. Todas las experiencias planeadas por el colegio, que los estudiantes tienen, bien sea de tipo académico, deportivo, emocional, social. (Posner, 2001, pp. 5-11)

Cuando se habla del PCI seguramente que se piensa en un solo concepto discutido y analizado desde hace buen tiempo, pero ¿cómo comprender y asimilar los conceptos dentro de contextos reales? Tal vez todos tengan un aporte teórico insoslayable dentro de todo lo relativo; sin embargo, ¿cuál de los conceptos presentados por Posner es el adecuado, pertinente, de fácil comprensión?, ¿cuál de ellos, diría el directivo, es el más interesante?, ¿será que es interesante porque se comprende el concepto y está de acuerdo con su pensamiento? De otro lado, un poco extremo, ¿en qué puede pensar el directivo antes de elaborar el PCI?

Estas preguntas solo pretenden reflexionar sobre el lenguaje muy propio en el ámbito educativo, pero no siempre se tiene el privilegio de la precisión conceptual y si se manifiesta con argumentos siempre deja la sensación de que todo es relativo y por ende no podría ser aplicado a una realidad con fuerte arraigo territorial. Dentro de este juego analítico, que otorga el conocimiento universal, se tiene que apelar al propio concepto surgido del mismo conocimiento empírico como respuesta a una de las características del PEI cuando se discutía el carácter de representatividad. Así como existe una variedad de conceptos acerca de currículo, también existe una variedad de currículos que se debe tener en cuenta, según Posner.

## Cinco currículos simultáneos

- 1) *Currículo oficial*. Currículo descrito en documentos formales
- 2) *Currículo operacional*. Currículo incorporado en las prácticas pruebas de enseñanza reales
- 3) *Currículo oculto*. Normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares
- 4) *Currículo nulo*. Temas de estudio no enseñados
- 5) *Extracurrículo*. Experiencias planeadas externas al currículo formal

Las cinco formas de comprender el currículo para cada realidad tendrán sus propias interpretaciones con la finalidad de hacer que los conceptos sean más operativos al momento de formular el PCI. La idea de currículo, desde la variedad conceptual, debe ser única porque se conoce los propósitos implícitos dentro de los procesos. Esta unidad debe orientar la atención al hecho de naturalizar la escuela como ente donde se desarrolla y surge el currículo desde lo oculto porque la realidad ofrece mucha información que no se recoge; al contrario, se marcan ciertas distancias con el conocimiento empírico. Para buscar una fórmula perfecta que conduzca a la formulación del PCI es necesario considerar el siguiente aporte:

Conjunto de actividades que se llevan a cabo en la escuela para ultimar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituye la totalidad de oportunidades previstas y provistas por la escuela. Conjunto de elementos estructurados y ordenados secuencialmente con el fin de precisar la opción educativa y prescribir las pautas de acción y los medios que permitan llevarla a término. Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente. (Castillo, 2000, p. 40)

¿Qué tendría que hacer para que los aportes anteriores tengan sentido en la práctica cotidiana al momento de la formulación? Es evidente que al acervo teórico tiene mucho recorrido. Tal vez estos conceptos hayan caminado por diversas interpretaciones en cuanto país haya sido; sin embargo, cada concepto tiene algo que rescatar y algo que obviar por lo implícito que resulta manejarlo categorialmente. Lo más peligroso podría estar en el currículo implícito, el mismo que está *formado por todo aquello que la escuela ofrece al margen de las intenciones de las instancias*

*determinantes del currículum* (Castillo, 2000, p. 41) por lo mismo que la escuela no solo es contenido sistemático, sino que recoge todo el contexto donde pervive con la finalidad de darle sentido al medio. No se puede dejar de lado el currículo oculto cuyo poder es importante y tal vez el que menos atención tiene porque se trata de *aspectos no explicados (...) complejos e interrelacionados, que de forma consciente o inconsciente son introducidos en el proceso de aprendizaje* (Castillo, 2000, p. 41). Dos ideas concretas con mucha repercusión en las escuelas cuando éstas se preocupan por la formación integral mediante acciones muy propias de cada lugar.

### **2.3. Hacia el desarrollo del pensamiento crítico**

Desde mucho tiempo atrás, se ha visto muy lejana la idea de desarrollar el pensamiento crítico en los escolares, más aún si se trata de la educación inicial. Dentro de tantas confusiones sobre la valoración del pensamiento crítico, han surgido muchos mitos sobre el propio aprendizaje de los estudiantes que no han permitido comprender la importancia de este tipo de manifestación cognitiva en el desarrollo de la persona.

Alrededor de este pensamiento ha existido y probablemente existan algunas creencias vinculadas a imposibilidades. Por ejemplo:

- *Los niños de educación inicial más juegan que aprenden.*
- *Por más que les pregunten, no te contestan.*
- *En la zona rural es difícil que los escolares contesten críticamente.*
- *Ni las preguntas literales contestan bien.*

Estas perspectivas han cobrado fuerza en el ideario de la escuela, que ha generado ciertas conductas de indiferencia al desarrollo del pensamiento crítico. Por un acto reflejo de lo que podría pasar con los estudiantes, es que siendo dueños de su propia capacidad crítica cuestionarían los actos de los docentes que contravienen el normal desarrollo en la escuela, sería suficiente que los escolares cuestionen qué aprenden, por qué aprenden determinados contenidos o, en todo caso, puedan comprender por qué una maestra obvia el sacramento del matrimonio y, poco después, descubran que su maestra de Educación Religiosa de los cinco años odia el matrimonio por haber tenido tres divorcios. Como señala Brookfield (1987), *implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de*

*pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer de forma diferente.* Cuando se aprecian opiniones divergentes, muchas veces, no es del agrado del receptor, solo es admisible si no existe divergencia en el pensamiento, ¿en qué medida una persona puede sostener su vida en ideas subyacentes? La condición de poseer el dominio de las ideas inferiores a otras la haría una persona conformista solo con lo que posee, aunque sienta satisfacción de su modo de vida o sienta que es suficiente vivir de este modo. Por ejemplo, el hecho de pensar que unos pueden hacer muchas y otras personas no, mirar nuestras limitaciones es muy funcional porque no hemos desarrollado el pensamiento crítico sobre uno mismo. Sin embargo, Moya (2005) sostiene:

El pensamiento crítico es el pensamiento de los interrogantes: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué las cosas no pueden ser de otro modo?, ¿por qué tú crees que las cosas son así?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean así? En consecuencia, diremos que una persona ha desarrollado la competencia de pensamiento crítico en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos, implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores.

El escenario para el desarrollo del pensamiento creativo está creado desde la misma evaluación y depende del artificio del docente para crearlo mediante el poder de las preguntas. Esta dinámica de los interrogantes requiere de mucho esfuerzo y profesionalismo del docente para poder conducir el nivel crítico. En el contexto de la rúbrica para evaluar el desempeño docente se evidencia:

### **Rúbrica 3:**

*Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico*

Para esta rúbrica es importante partir del razonamiento luego llegar a la creatividad y aterrizar en el pensamiento crítico. Este proceso es el más complejo pero obligatorio. En la rúbrica 01 se debe involucrar a más del 90 % de estudiantes con preguntas y repreguntas que promueven el razonamiento para llegar al pensamiento crítico mediante preguntas y respuestas. Esta arista es importante porque el docente evaluado tan solo cuenta 54 minutos para demostrar que ha desarro-

llado el pensamiento crítico mediante el carácter de sus preguntas, pero, al mismo tiempo, podría haber involucrado a más del 90 % de los estudiantes.

El desarrollo del pensamiento crítico depende mucho de la creatividad del docente. No es posible escuchar: ¿cuántos colores tiene el semáforo? Y los niños responden en coro: treeces. ¿Cuáles son? Rojo, amarillo y verde. Muy bien, dice la maestra, exactamente, eso es, son tres: rojo, amarillo y verde. Y los felicita, y los halaga y, para completar la escena, les coloca una estrella en la frente. Todavía se piensa que en educación inicial primero se aprenden los colores primarios. De esto se deduce, ¿el color verde es primario? Este entuerto oscila entre el poder del conocimiento, la didáctica y la mismísima pedagogía para comprender que el color ámbar no existe para los pocos semáforos de muchos lugares andinos del Perú. Queda claro que es requisito haber desarrollado la capacidad de análisis para llegar al pensamiento crítico sin que se incomoden los autores del pensamiento lateral, pensamiento convergente, pensamiento divergente, pensamiento complejo. Las rúbricas indican que para desarrollar el pensamiento crítico dentro de 60 minutos no es necesario seguir al docente toda una mañana. El punto de intersección entre estas dos rúbricas está en la naturaleza de las preguntas para involucrar al estudiante pero al mismo tiempo para desarrollar el razonamiento, ser creativo con ideas y crítico al pensar.

Siguiendo a Moya, *el pensamiento crítico es una competencia instrumental, cuyo desarrollo se apoya en el dominio de otras competencias cognitivas básicas como el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el pensamiento analítico, el pensamiento sistémico, el pensamiento práctico y el pensamiento colegiado*. Por lo visto, se trata de una secuencia cognitiva que deviene de otras formas de pensamiento o de encarar la realidad. Este atisbo de las relaciones con otras formas de pensar no puede alejarse del currículo dentro del marco del PCI, porque debe estar plasmado como un pensamiento rector y de dominio del líder pedagógico. El desarrollo de todas las formas de pensamiento no debe ser el espacio para la didáctica de la pregunta, no debe privilegiar el rol del docente dentro de su práctica docente. En todo caso, podría caerse en el vicio de las preguntas y respuestas como si fuera un intenso interrogatorio:

Como afirma Brookfield (1987), ser un pensador crítico forma parte de lo que significa ser una persona en desarrollo e incluso, yendo más lejos, podríamos decir que el pensamiento crítico es crucial para crear y mantener una democracia saludable. Sin él no sería posible el desarrollo a ninguno de estos tres niveles: nuestras relaciones personales

se atrofiarían, las organizaciones permanecerían como hace una veintena de años y la participación política se deterioraría.

La trascendencia de este tipo de pensamiento como capacidad humana no tiene mejor estadía que la escuela, porque en ella encuentra profesionales preparados para eso, junto con un directivo conocedor de esta posibilidad. En la medida que las ideas sean más democráticas, sin llegar a extremos, los estudiantes podrían comprender que su estado de aprendizaje puede cambiar porque no son individuos estáticos. Tal vez ellos tengan más conocimiento que los docentes, pero no pueden utilizarlo o no descubren la ruta de su utilidad. Eso jamás lo sabremos porque no manejamos el consciente de los escolares, pero sí conducirlos como corresponde. La historia ha descrito de muchas maneras, y tal vez de un modo arbitrario, pero veamos lo que pasó con Winston Churchill:

... al ser internado por su padre en un costoso colegio de Ascot, el niño reaccionó con rebeldía; estar lejos del hogar le resultaba insoportable, y Winston expresó su protesta oponiéndose a todo lo que fuese estudiar. Frecuentemente fue castigado y sus notas se contaron siempre entre las peores. Cuando en 1888 ingresó en la famosa escuela de Harrow, el futuro primer ministro fue incluido en la clase de los alumnos más retrasados. Uno de sus maestros diría de él: «No era un muchacho fácil de manejar. Cierto que su inteligencia era brillante, pero sólo estudiaba cuando quería y con los profesores que merecían su aprobación...»<sup>37</sup>.

En estos tiempos, donde casi todo lo que se toca es muy frágil, incluso una mirada natural puede ser lesiva para otra persona, la rebeldía de una persona sea inexplicable. Sin embargo, fue el origen de un comportamiento que posteriormente lo encumbraría. En esta ruta del comprender el impacto del pensamiento crítico es muy propio comprender el PCI de la mano de la pedagogía y aproximándose a la *didáctica de la pregunta*<sup>38</sup>; debe ser un espacio

---

<sup>37</sup> <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/churchill.htm>

<sup>38</sup> Dentro de una escuela acrítica e irreflexiva aún no se registra un testimonio capaz de orientar el trabajo didáctico de las preguntas. La creación de preguntas y repreguntas depende, arbitrariamente, del docente, quien guiado por el sentido común y buenas intenciones plantea preguntas en cualquier escenario. El más próximo es el proceso de evaluación. En otro escenario, muchas veces, se plantean preguntas para investigar un delito o fustigar a los estudiantes.

de desarrollo personal mediante el pensamiento crítico. La rebeldía de Churchill no debe tomarse desde una sola línea de acción del comportamiento. El docente, en su modo de actuar, se ha preguntado: ¿qué puede haber detrás de la rebeldía de una persona? Tolerar este comportamiento, tal vez inusual, puede que invoque la tolerancia del docente o de los adultos, pero ¿en qué medida una persona insubordinable merece el respeto por sus ideas?, ¿por qué los escolares se subordinan, casi siempre, al error del maestro en clase? Estas cuestiones tienen que ver con las perspectivas como producto del desarrollo del pensamiento crítico. Una persona acrítica es probablemente aquella que no se explica lo que sucede a su alrededor; por lo tanto, el ejercicio pensante del docente es definitivo en esta lid porque la escuela no puede ser acrítica e irreflexiva. Continúa Brookfield:

Nos volvemos escépticos respecto a las soluciones rápidas, las respuestas únicas a los problemas, y las apelaciones a la verdad universal. También nos abrimos a formas alternativas de mirar y comportarse en el mundo. La habilidad para pensar críticamente es importante para nuestras vidas en muchos sentidos diferentes...

El hecho de *creer por creer*, porque solo se debe hacer ya que el docente lo dice, no es parte armoniosa de Brookfield o quien defienda a ciegas la incredulidad. Una persona escéptica no solo es desconfiada y, aunque lo fuera, es necesario este comportamiento. Enseñar a confiar o aprender a confiar tiene un costo muy alto porque la misma sociedad influye en las personas; sin embargo, el nivel de escepticismo es el resultado de que nada es absoluto. Por lo tanto, todo se puede analizar, y si todo se puede analizar, queda espacio para la crítica. Cuando se alaba la perfección, cuando se sobreestima el esfuerzo, cuando se exagera al valorar positivamente no queda mucho para la crítica, y aquellos que lo hacen son subversivos de la belleza o de la perfección. A muchos no les gusta las canciones de Arjona, ¿por eso él dejaría de cantar? Curiosamente, quien más critica es porque más ha leído o escuchado de Arjona. Estas paradojas dentro del aprendizaje solo devienen del propio pensamiento crítico. El legado del líder pedagógico es crear un currículo para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin adhesiones absolutas y en la misma línea de Brookfield, el desarrollo del pensamiento crítico tiene los siguientes dominios:

Niveles de dominio	Indicadores
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.</li> <li>2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.</li> <li>3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se admiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que los sostienen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juicios propios.</li> <li>2. Análisis de juicios</li> <li>3. Criterios de juicio</li> <li>4. Implicaciones prácticas</li> <li>5. Responsabilidad</li> </ol>

El desarrollo del pensamiento, desde esta perspectiva, tendrá como único pretexto el conocimiento que se imparte en las aulas. El poder del cuestionamiento hacia el conocimiento o a quien lo utiliza tiene otro escenario en la misma evaluación al notarse que la interacción del docente con los estudiantes depende como se trata el conocimiento mediante preguntas y respuestas. Véase la siguiente idea:

#### **Rúbrica 4:**

*Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza*

Cuando se especulaba del objeto de evaluación al docente, siempre se pensó en aspectos concretos como: la omnipresencia del método, el poder de la técnica, el uso de los medios y materiales o que el aula esté llena de decoraciones. Se ha considerado que el objeto de la evaluación ha sido en engranaje de todos los procedimientos asociados al conocimiento que posee el docente y cómo los desarrolla en el aula; sin embargo, esta rúbrica no exige un docente eximio en el conocimiento, sino cómo realiza el proceso de monitoreo dentro del aula. El desarrollo del conocimiento solo se debe hacer mediante: a) la retroalimentación por descubrimiento o reflexión, es decir, cuando el estudiante es inducido didácticamente o mediante estrategias a descubrir o reflexionar sobre su propio aprendizaje. La demostración de esta evidencia haría que el docente alcance el nivel IV, b) la retroalimentación descriptiva muestra un docente típico que atiende oportunamente describiendo situaciones que ayudan al estudiante, c) si el docente propone una retroalimentación con respuesta

elemental está negando la posibilidad de que los estudiantes puedan descubrir su propio aprendizaje y d) cuando el docente desarrolla la retroalimentación incorrecta como un acto consciente e inadvertido al momento de monitorear. De estas cuatro formas de orientación del aprendizaje, la única que sirve para calificar en el nivel IV es la retroalimentación por descubrimiento o reflexión para que el estudiante descubra el poder de su razonamiento; no obstante, si el docente no pudiera lograrlo, tiene la opción de adaptar su sesión inmediatamente.

En relación con las rúbricas anteriores se puede identificar elementos prevalentes que desencadenan comportamientos. Por ejemplo, es necesario desarrollar preguntas importantes para llegar a más del 90 % de involucramiento (rúbrica 1), esta condición genera que se maximice el tiempo (rúbrica 2), pero, además, el tipo de pregunta o repregunta desarrolla el pensamiento crítico (rúbrica 3). En la medida que el juego de preguntas y repreguntas que produce el docente tiene la opción de retroalimentar por descubrimiento o reflexión (rúbrica 4) para que los estudiantes logren descubrir el poder de su razonamiento.

El análisis categorial del PCI como herramienta-proceso permitirá crear una propuesta sin dejar de lado los procesos según su nivel de vinculación, lo que permitiría estar atento y dar sentido práctico a los procesos. Aquí la siguiente estructura básica:

## Esquema básico del Proyecto Curricular Institucional (PCI)

1. Presentación
  2. Parte informativa
  3. Visión compartida
  4. Principios educacionales
  5. Marco axiológico
  6. Enfoques
  7. Compromisos de gestión escolar
- 
2. Modelo de gestión por procesos operacionales
    - 2.1. Proceso: Desarrollar trabajo colegiado
    - 2.2. Proceso: Desarrollar investigación e innovación pedagógica

- 2.3. Proceso: Promover la convivencia escolar
- 2.4. Proceso: Prevenir y resolver conflictos
  
- 3. Lineamientos curriculares
  - 3.1. Proceso: Realizar la programación curricular
    - 3.2. Proceso: Desarrollar las sesiones de aprendizaje
  
- 4. Lineamientos didácticos
  - 4.1 Definición de la metodología a emplear
  - 4.2. Definición del método, técnica, estrategia a emplear
  - 4.3. Definición de los medios y materiales a utilizar
  - 4.4. Proceso: Programar el tiempo para el aprendizaje
  - 4.5. Proceso: Disponer los espacios para el aprendizaje
  - 4.6. Actividades de contingencia:
    - 4.6.1. Reforzar los aprendizajes
    - 4.6.2. Reforzar acompañamiento integral al escolar
  
- 5. Lineamientos de evaluación
  - 5.1. Proceso: evaluar el aprendizaje
  - 5.2. Desarrollo de un modelo de evaluación
  - 5.3. Diseño de instrumentos de evaluación
  - 5.4. Diseño de estrategias de evaluación

## **2.4. El RI, el reflejo escolar desde el ser**

Uno de los *documentos-proceso*, tal vez menos considerado, pero sobre el cual los indicadores de violencia son cada vez más altos en el país. La necesidad de contar con el RI desde una visión pragmática es urgente en cualquier espacio donde existan personas, más si se trata de individuos en proceso de formación. El comportamiento de la sociedad ha llegado al extremo que resulta urgente contar un con documento de esta naturaleza sabiendo que el hogar tiene sus propias reglas de juego necesarias y básicas bajo cualquier paradigma que se ha creado.

La población estudiantil universitaria es el reflejo de cómo es la persona desde el lugar donde se desarrolla. Las aulas están atiborradas de estudiantes cada vez más dependientes, y solo uno de ellos se puede decir que es anciano por tener DNI azul. Estos adolescentes manifiestan una dependencia absoluta para realizar sus actividades académicas. Cuando se toma contacto con estos grupos se descubre que la escuela no hizo mucho por ellos, el nivel de inconciencia es letal que se admite que las notas de la educación secundaria son válidas pese a tener problemas cognitivos para realizar trabajos que al final terminan en el bendito plagio y como saben que el docente no lee es suficiente llenarle los ojos con trabajos voluminosos. En este enredo también está el docente. Este comportamiento es la demostración de que la escuela no ha regulado lo propio para encarar el aprendizaje asumiendo que todos tienen roles y funciones y en la medida que la persona se forma debe asumir responsabilidades.

¿Qué es lo más delicado que le puede suceder a un egresado de la universidad cuando tiene que encarar un puesto de trabajo? Seguramente, que se puede pensar cualquier otra cosa; sin embargo, como persona le cuesta entender que debe demostrar su capacidad mediante la impecable organización de su hoja de vida, algo que materialmente es imposible porque no tiene muchos documentos que consignar y, si los tiene no sirven y como no sirven tiene que recurrir a cualquier certificado o documento para engrosar su expediente.

Este hecho dice mucho del *ser* que transita con muchas expectativas en la escuela, pero supeditado a un reglamento que siempre acusa lo que no debe hacer, pero no le indica lo que debe hacer porque obviamente lo único es el estudio. La naturaleza del ser no depende de lo que no debe hacer, sino de abrir espacios para hacer cosas y con ello sentirse un *ser que existe* por lo que hace. Esta dicotomía absoluta es una alerta para materializar un RI en función de las propias expectativas de los escolares en el terreno de su propio colegio.

La visión de persona debe ser una orientación que se desprende desde la visión institucional, para este propósito el uso y procesamiento de contenidos mediante los métodos o estrategias puede ser un pretexto para llegar a la naturaleza humana. No hay otro espacio que no sea la escuela para desarrollar la persona. La visión es el mismo desde tiempos remotos; sin embargo, la escuela ha tomado otro rumbo muy obediente a modelos enajenados donde la universidad es el fin, no importa cómo se llegue.

El sentido de persona (*ser*) depende de otras personas que asumen rol de docente quien ha dependido de sus propios padres con historias desgarradoras

donde los sentimientos pueden ser bandera de un solo momento. La construcción de la identidad como persona depende de otras de quien no se sabe mucho, pero se trata del docente o directivo que coge a los escolares de la cabeza y le sonrío con cierto entusiasmo, pero como directivo sabe muy bien que la miss que lo espera en el salón no tiene paciencia con él.

El reglamento interno debe ser la herramienta que materialmente se presenta para vivir los propios procesos bajo el sentido de la tolerancia que emerge de sí mismo como una aspiración ideal. No puede haber una sociedad intolerante a todo solo por el hecho de tener un reglamento interno, ser tolerante no es ser complaciente al 100 % de aquello que aplaude lo incorrecto. El RI se nutre de ideas de formación donde las penalidades puede ser un aliciente preventivo y terminar siendo penalidad sin llegar al castigo. Parece que el RI ve en las sanciones un fuerte estímulo al cual se tiene que reaccionar represivamente.

El sentido de tolerancia debe ser pulcro desde cuando se concibe las ideas para la formación de la persona con atributos de desarrollo personal, por simple analogía, si el docente desarrolla competencias en el aula dejemos que el RI intervenga de modo sutil considerando que todos tienen derecho a ser oídos y dejarse oír como un gran parlante sin megáfonos.

Por otro lado, el RI tiene que ser un documento que exalte el cultivo y desarrollo de un marco axiológico de modo horizontal; empero, se sabe de las propias limitaciones. Por ejemplo, ¿cómo podrían consensuar más de un centenar de docentes de ambos niveles educativos para determinar cuáles son los valores que deben cultivarse en la escuela?

En los tiempos cuando se hablaba del PDI visité un colegio regentado por una congregación de la iglesia católica y me indicaron que para el desarrollo y cumplimiento de los valores se había destinado un valor para cada día, efectivamente, en los muros impecables encontré un valor por cada día, uno de ellos era la práctica de la verdad los días lunes, de tal modo que para mis demonios internos supuse que debo decir la verdad solo el día que le toca a la verdad y los demás días tendría licencia para mentir. Por supuesto que eso no le dije a la hermana directora.

La naturaleza del RI depende del marco axiológico de sus protagonistas que cada quien ha construido. Las evidencias de la utilidad de los valores no se registran en un test o en una conversación o solo se podría determinar porque alguien llegó

tarde a la cita para acusarlo que no ha cultivado el valor de la puntualidad. Véase lo que sucede cuando los valores se ponen a prueba.

El desarrollo del comportamiento en función de los propios valores tiene que ser un conjunto de evidencias concretas, no sirve mucho comprender que las investigaciones sobre actitudes o valores de las personas sean tan útiles porque es muy complejo determinar las actitudes desde una encuesta. Un esquema valórico depende mucho del *hacer* y *ser* dentro de los equipos multidisciplinares de trabajo sin considerar el tamaño de la escuela. Un marco axiológico es determinado por las personas en la medida cómo ha sido el entorno familiar, incluso sin los padres biológicos muchas veces las reminiscencias son tan crueles que las personas desarrollan comportamientos antagónicos para encarar la solución de un problema donde la toma de decisiones es una respuesta a las consecuencias y no al sentido lógico del razonamiento.

Este estado pone en cuestión el poder de los valores en relación con la actuación personal y profesional al momento de establecer el RI. Para ello se requiere buenas actitudes y apertura porque un documento de esta naturaleza solo debe reflejar el ser del escolar. Establecer el RI ya sea como: producto, proceso, ideario, precepto, herramienta o espacio de convergencia de los escolares, implica saber *quién educa a quién*, quién se deja educar, quién es la persona para educar en todos los contextos. Quien educa tiene sus propios prejuicios que juzga el poder de otros prejuicios. En todas las personas existen y perviven prejuicios, y cada prejuicio genera una conducta, y cada conducta tiene arraigo en los conceptos, y cada concepto es el acervo personal y patrimonial de cada individuo. Ejercer la docencia no implica abandonar los prejuicios propios y creados como patrimonio personal, pero sí tener apertura para juzgar a otras personas de modo neutral.

El poder de los prejuicios genera conductas inadecuadas que se reflejan en las decisiones de los docentes. Muchas decisiones no tienen resultados efectivos por culpa de los prejuicios, por ello la escuela se convierte en un dispensero brutal de prejuicios que transitan de generación en generación. Este proceso se arrastra desde el docente hacia los estudiantes mediante los consejos y orientaciones dentro del aula generando de este modo ciertas conductas que tienen el rango de ley porque solo lo dijo la maestra.

El RI debe ser el reflejo del ser de cada individuo dentro del espacio que le corresponde para ser formado bajo reglas con sentido horizontal y no vertical, debe ser el proceso más dinámico dentro del espacio estratégico de la escuela porque

deben emerger ideas de los escolares, cada escolar no es un objeto a quien se puede trasladar libremente, es una persona con capacidad y enormes potenciales que requiere de fuertes estímulos donde se refleje y viva la experiencia de ser parte del colegio por algo concreto y repercuta positivamente en su ser; no por recibir solo un trofeo sin entrenador de oficio, sino como consecuencia de su propia vehemencia. El RI es el juego horizontal con reglas de urbanidad con las cuales se comulgan y permiten convivir de modo natural.

#### **2.4.1. Las áreas curriculares formativas y su relación con el RI**

Cuando se discute sobre el espacio que tiene el currículo de diversas formas se debe considerar que las áreas curriculares formativas tienen fuerte injerencia en el proceso formativo, aunque resulte discriminatorio pero es necesario distinguir la funcionalidad de las áreas curriculares de nivel académico frente a las formativas. El dinamismo del currículo oscila en todas las áreas curriculares y cada una de ellas con sus propias peculiaridades para ser tratadas en el aula con la finalidad de formar al estudiante.

Cada área curricular es un conjunto de información con diversos enfoques que se asumen de modo absoluto o relativo porque depende mucho de la capacidad del docente, de allí que muchos docentes sienten indiferencia cuando los cursos formativos solo tienen dos o tres horas pedagógicas a la semana. Esta recurrencia que se produce en la valoración del tiempo para los procesos formativos es concomitante y se ha convertido en un fuerte argumento para sostener que es insuficiente, mientras que, por otro lado, existen argumentos con arraigo cultural donde la caracterización de los estudiantes es muy negativa que ningún curso formativo puede cambiar el estado de violencia; sin embargo, los cambios no siempre han atacado las causas sino que han desarrollado paliativos muy frágiles que no han respondido de modo ideal.

Desarrollar las áreas curriculares formativas requiere de un docente con personalidad y características propias para inducir conductas con enfoques totalmente distintos, un docente que no está preparado cognitivamente y emocionalmente difícilmente podría desarrollar la autonomía en la edad escolar, un docente con rasgos heterónomos tampoco lo haría. Un docente que confunde la permisividad con la tolerancia no tendría muchas expectativas de sí mismo para encarar la formación axiológica de los escolares.

Tal vez nunca las áreas curriculares formativas tuvieron tanta preponderancia como en estos tiempos donde la violencia es cada vez más fuerte, pero su desarrollo siempre se acoge al cuaderno para clasificar los derechos y los deberes y recrearlos en la prueba bimestral, pero con mínima relevancia en el saber ser de los escolares. No se trata de excluir o de responsabilizar a alguien de la formación valórica de los escolares. Así como hay un responsable de que los estudiantes no comprenden lo que leen, también hay un responsable directo de la formación humana que requiere de la visión de la pedagogía, dado que no solo se trata del desarrollo del currículo, sino que la formación integral de la persona en la escuela debe tener un soporte desde la misma evaluación. Con este propósito, es necesario valorar dos de las seis rúbricas en el contexto de la evaluación del desempeño docente en el aula.

### **Rúbrica 5:**

#### *Propicia un ambiente de respeto y proximidad*

Esta rúbrica pone en cuestión el contexto de las expresiones que con el tiempo se han convertido en formas típicas de comunicación entre grupos humanos que se han acostumbrado tanto al significante como al significado. Por ejemplo, el empleo de la palabra prosa en Amazonas es común referirse a una persona que alardea mucho con las palabras: «eres un prosa», «puro prosa eres», «es prosa nada más». Sin embargo, en el sentido irrestricto del significado esta se relaciona con: palabrería, prolijidad, charlatanería, cháchara, fraseología, parrafada, parrafeo, inelegancia.

El respeto y proximidad que puede desarrollar el docente se sustenta en el cultivo de una buena comunicación considerando la perspectiva del estudiante; negarla, obviarla, rechazarla implica ubicarse en el nivel III. Pero además de estas dos condiciones, es exigible que el trato respetuoso sea cálido al momento de acercarse o desarrollar la proximidad hacia los escolares. La proximidad se refleja cuando el docente se desplaza regularmente cuidando los detalles de su voz para atender las inquietudes de los estudiantes; sin embargo, tampoco es suficiente porque necesita ser empático al acoger las necesidades afectivas y físicas en tanto sea necesario.

Esta rúbrica no solo empodera al docente ante el cultivo del respeto y proximidad, sino que reconoce al estudiante como una persona que merece el mismo trato. No existe supremacía del docente frente al estudiante en términos del respeto, estas condiciones fundamentan la naturaleza de un ambiente de respeto y proximidad. No se exige que el docente tenga maestría, que hable dos idiomas,

que tenga los mejores atributos profesionales, simplemente que cumpla con condiciones mínimas para tratar a una persona en proceso formativo.

### **Rúbrica 6:**

*Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes*

La regulación positiva del comportamiento depende mucho de los mecanismos que emplea el docente. Un mecanismo positivo implica negar la coacción, la advertencia con aroma de amenaza. «Si no terminan la tarea no salen al recreo», expresión que se debe reprimir en el vocabulario de los docentes. Como reflexión para retomar el sendero de un mecanismo positivo, en oposición a los mecanismos negativos y de maltrato, es necesario comprender que el docente de este tiempo debe desaprender de aquellas formas de advertir o llamar la atención. Adiós a expresiones como: «no los quiero ver distraídos como la clase pasada», «Ricardo, te estoy diciendo que te sientes». Adiós a las caritas felices en la frente como recompensa por haberse portado bien. Un mecanismo positivo trasciende porque refuerza lo bien que se comportan los estudiantes, es recordar el sentido de las normas de convivencia y sus efectos en terceros, sin aromas de amenaza.

#### **2.4.2. La convivencia escolar, ¿es una tarea del RI?**

Las personas se regulan de modo distinto y debido a diversos factores. Las cosas prohibidas generan curiosidad por naturaleza, por lo que un padre de familia seguramente pondría las manos a fuego por el comportamiento de su hijo, bajo la percepción de que en casa se *porta bien*. Otro padre no diría exactamente lo mismo, otros estudiantes viven a espaldas de la autoridad del padre y solo algunos demuestran un comportamiento adecuado. Estos ejemplos pueden resultar arbitrarios desde la perspectiva de comprender *cómo es el estudiante* cuando se compara con los adultos. Las escuelas establecen reglas de juego basadas en las interacciones sucedidas y registradas en la experiencia del adulto. Estas reglas son uniformes porque tienen el mismo poder para todos y su origen tiene los mismos argumentos; sin embargo, en la medida que las personas se vinculan desarrollan *relaciones interpersonales* de acuerdo con sus propios intereses y motivaciones, de allí que los amigos son pocos, pero todos son compañeros.

La escuela, en su conjunto, es la representación de sí misma; no es «ajena al sistema», tiene sus propias características que la definen indistintamente:

La escuela como lugar donde confluyen historias, sentimientos, estilos y prácticas, está permeada de aspectos curriculares, planes de aula, directivos, docentes, 40 estudiantes, familia, entre otros. Todo lo anterior hacen de su cotidianidad un entretejido que construye permanentemente un tipo de convivencia escolar propio. Así como el sujeto construye su identidad con el otro, convivir en el ambiente escolar se vuelve único y particular de acuerdo al contexto, los actores, las vivencias y sus interacciones. (Peña, 2015, p. 40)

Esta amalgama de relaciones socioculturales se sostiene como «un entretejido» que representa un modelo de persona que convive dentro de otros grupos que también tienen lo suyo; por lo tanto, la convivencia escolar representa el sentido de ser frente a sí mismo y frente al resto. Estos sucesos socioculturales fueron advertidos en 1996, cuando Delors simbolizó una forma humana mediante los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos dos últimos pilares van directamente a la valoración de la persona en función de su marco axiológico porque aprender a vivir juntos implica de cierto modo:

- Dejar de ser de un modo en casa para ser uno distinto en el colegio.
- Dejar de ser de un modo en estado individual y ser de otro cuando se está en grupo.
- Asumir posturas ideológicas sin conocerlas a fondo.
- Demostrar conductas distintas a las de siempre.
- Negar ideologías por el simple hecho de negarlas.
- Crear argumentos desde las propias especulaciones.
- Crear ideas desde el poder del rumor.
- Crear argumentos desde falsas deducciones.

El cultivo de las relaciones interpersonales desde la escuela se define desde el poder de la pedagogía, porque dentro de ella el comportamiento humano necesita ser tratado desde el espectro científico. El cultivo de las relaciones interpersonales es muy particular en diversos escenarios, de allí que un estudiante define su carácter frente

a sus hermanos, primos y amigos. Cada estudiante crea su propio círculo y se desarrolla bajo la influencia de fuertes estímulos, y de este modo se configura la idea de convivencia en espacios determinados especialmente, pero indefinidos por sus ideas.

La noción de convivencia escolar alude en términos generales a la dimensión relacional de la vida escolar, es decir, a la manera como se construye las relaciones interpersonales en la escuela como parte de la misión pedagógica. Se trata de un concepto propiamente pedagógico que destaca el valor formativo, preventivo y regulador que pueden tener las relaciones interpersonales en la escuela. De allí que la convivencia escolar incluya y trascienda lo que tradicionalmente se ha denominado disciplina escolar. (Minedu, 2016, p. 12)

El arraigo de la pedagogía sobre la convivencia escolar ofrece un enfoque importante porque aporta al tratamiento de las relaciones interpersonales dentro de la escuela. Al ser un concepto sin restricción de la pedagogía permite comprender que el rol del docente, mediante mecanismos de regulación, debe demostrar condiciones propias de las ciencias. Pedagógicamente hablando, las conductas de los estudiantes deben ser reguladas por mecanismos adecuados. Una forma de hacerlo es el establecimiento del Reglamento Interno sobre la base de la valoración de las relaciones interpersonales de los estudiantes. Apelar a las ciencias como la pedagogía es determinar razones para definir el estado formativo de los estudiantes cuando construyen su identidad desde la influencia de una relación interpersonal o cómo la deforma cuando crea círculos enajenados.

En este sentido, pensar en la convivencia escolar, significa entender la educación como formación para vivir en democracia; asumir la tolerancia, el respeto, el diálogo y participación como principios que han de regir la vida (Gómez, Salcedo y Alcocel, 2002, p. 4). De esta manera, convivir en la escuela es cuestión de participar de lo que acontece en ella, teniendo como base de actuación, la comprensión y el reconocimiento del otro. (Peña, 2015, p. 41)

Resultaría imposible definir razones o el poder que tienen los escolares cuando argumentan afirmaciones o negaciones sobre sus relaciones interpersonales. A menudo, los estudiantes tejen sus relaciones humanas en función de sus necesidades emocionales porque se trata de un proceso nuevo que necesitan vivir y explicarse, para ello estaría el docente preparado cognitivamente y pedagógicamente; no obstante, él también tiene sus propios conflictos personales que requieren ayuda de otro nivel.

Admitir estas congruentes ideas debe tener un propio espacio en la democracia como manifestación que trasciende en la persona y, en sí misma, como la democracia misma, el acto de elegir o tomar una decisión es el reflejo de la trascendencia de la democracia, en la medida que los estudiantes crean razones para establecer sus relaciones interpersonales se produce el acto democrático voluntario y, con ello, se asume todo lo que el amigo o el compañero «es». Discriminar los defectos o valorarlos para caracterizar al amigo es parte del juego democrático y de nuestra naturaleza. El desarrollo de una cultura democrática desde lo social es la demostración de poder de las personas cuando eligen o niegan la amistad de personas que recién conocen o que por algún motivo les interesa tener su amistad. Esta interacción se conoce como convivencia democrática «teniendo como base de actuación, la comprensión y el reconocimiento del otro», advierte Peña. Es necesario comprender otras ideas en torno a la práctica de la convivencia debido a la complejidad que representa, el aporte de las ciencias como la psicología y de otras vinculadas para el tratamiento de los problemas de conducta, una sesión terapéutica solo es necesario cuando el problema se ha suscitado. La demanda de la psicología, en la actualidad, es solo para solucionar problemas de todo tipo, porque aún no surge la idea de prevención. No obstante, durante toda la vida de la educación peruana nunca se ha desligado de la psicología por obvias razones de allí que, en la medida que los sucesos se desarrollaron, también han surgido ideas rectoras que hoy se conocen como enfoques, como se detallan en el siguiente cuadro<sup>39</sup>:

Enfoque	Características del clima escolar
El enfoque clásico de Halpin y Croft	Plantea una tipología: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Clima abierto</i></li> <li>- <i>Clima autónomo</i></li> <li>- <i>Clima controlado</i></li> <li>- <i>Clima familia</i></li> <li>- <i>Clima paternal</i></li> <li>- <i>Clima cerrado</i></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los dos primeros presentan altos valores en al menos las dimensiones de «espíritu de cuerpo» y «confianza». Los dos últimos por su parte son altos en «falta de compromiso» y «énfasis en la producción».</li> <li>• Desde el punto de vista sociológico, podría explorarse en qué medida el enfoque de Halpin y Croft puede articularse con las nociones clásicas de legitimación, solidaridad, o comunidad/sociedad.</li> </ul>

<sup>39</sup> Tabaré Fernández, A.

Un enfoque parsoniano	Para que un sistema social sobreviva y sea efectivo, debe resolver en un grado suficiente los cuatro problemas funcionales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Adaptación</i></li> <li>• <i>Logro de metas</i></li> <li>• <i>Integración</i></li> <li>• <i>Mantenimiento de pauta</i></li> </ul>
La escuela como «pequeña comunidad»	Si la escuela es una «pequeña sociedad», tal como lo decía John Dewey, debería esperarse que tanto el proceso de aprendizaje cognitivo como los niveles de logros finales observados, estuvieran influenciados por las normas que regulan las relaciones sociales, la fuerza que tengan las creencias compartidas, la preeminencia de las solidaridades mecánicas sobre las orgánicas y la profundidad de los vínculos emocionales entre los miembros de la organización. (Bryk y Driscoll, 1988).
La extensión del concepto hacia los alumnos y los padres	Los alumnos y maestros deberían compartir un mismo horizonte de precomprensiones en, al menos, para aquellas relaciones que los involucran directamente a ambos, tales como las expectativas de aprendizaje o la atención y el cuidado.

La comprensión del problema de convivencia en función del clima escolar depende, independientemente de las creencias establecidas, de cómo se ha conceptualizado tanto el contenido como el tipo de conductas de los estudiantes. La formación de valores en un clima abierto se desarrolla en la práctica de la libertad de los integrantes de la escuela, la postura de un esquema abierto por parte de los docentes genera comportamientos similares, aunque no se tenga mucho control sobre los estudiantes. El desarrollo de la libertad puede colisionar con otro tipo de clima que promueve la autonomía como parangón institucional. Una escuela abierta a esquemas puede ponerse en peligro al no asumir la condición territorial con sus propias características; por otro lado, un clima escolar controlado puede evitar el desarrollo de las expectativas de los escolares, sin presumir poder sobre ellas. El control de las personas debe tener límites, cuidando que los resultados pueden ser muy lesivos para los estudiantes. La idea de control, la idea de la disciplina como mecanismo de poder sobre los escolares puede negar las propias expectativas de los estudiantes. Un clima devenido de la familia, en la actualidad, es un problema mayúsculo que no se puede controlar por las mismas características que presenta:

Una estudiante de trece años se caracteriza por ser llorona. Para todo llora, considera que la ausencia de su madre es un problema que nadie puede solucionar. Su padre apenas tiene 26 años, no vive con ella. Además de ella tiene dos hijos en dos hogares distintos, el abuelo

paterno ha asumido el rol de padre quien también registra los mismos antecedentes, pero considera que es normal porque la vida sin problemas no es vida. Este hecho ha obligado que la niña tenga círculos de amigos con las mismas características, ha desarrollado un lenguaje coprolálico, no tiene expectativas, piensa que todos los hombres son iguales, considera que la vida no sirve de nada, de cierto modo considera que tanto su padre como su abuelo tienen el derecho de concederle caprichos, toma decisiones inadecuadas, es muy propensa a chantajear al padre y abuelo por sus mismos antecedentes.

Las características de los estudiantes no tienen un solo factor. Muchos factores no tienen la misma importancia sobre la conducta de los estudiantes; por lo tanto, la familia simplemente ofrece un espacio a la medida de los padres quienes también registran antecedentes no tan halagadores o favorables al cultivo de valores.

El desarrollo del clima escolar también tiene antecedentes muy diversos basados en la tipología de familia, el arraigo paternal genera perspectivas distintas al papel de la madre. El estereotipo: «*yo soy padre y madre para mis hijos*» es razonable, pero en realidad el padre ausente es la misma madre quien ha idealizado a un padre irresponsable, la omnipresencia o ausencia del padre la asume la madre para crear modelos conductuales en los hijos bajo una sola perspectiva, esta idealización se basa en la misma crianza de la madre. En los extremos, la violencia de la madre es el patrón de conducta para la crianza. El clima para una buena convivencia es muy complejo desde su origen, concepción y las creencias que se han tejido alrededor. Analizar el clima donde se desarrollan las personas no puede ser solo en función de los estudiantes y su entorno: ¿y los docentes?, ¿qué se puede decir de ellos?, ¿cómo fue su formación dentro de la familia?

Por su lado, el enfoque *parsoniano* contempla que un sistema social y en el contexto de la escuela se debe resolver cuatro problemas funcionales. El primero, referido al proceso de adaptación de las personas a otros medios, en realidad son varias interfaces que sufre el individuo: el nacimiento, el destete, el ingreso a la vida preescolar, el ingreso a la educación primaria, el ingreso a la educación secundaria, el ingreso a la educación superior y la incertidumbre de la empleabilidad. El tránsito de una etapa a otra pasa inadvertido y los individuos viven su desarrollo sin prepararse para la etapa siguiente. Durante el desarrollo de las etapas de la vida, debe considerarse que cada una de ellas exige un proceso de adaptación, en cada etapa los escenarios pueden ofrecer muchas barreras con las que se debe convivir con la finalidad de lograr las metas. Durante el proceso formativo de los indivi-

duos, solo es importante y definitivo la parte académica de los escolares, pero el lado emocional no es tratado, solo es atendido ante la evidencia de conflictos. Véase el siguiente caso:

Poco tiempo antes que surja el Bachillerato (1999) tuve a cargo un grupo de estudiantes de tercer grado de educación secundaria, en mi condición de tutor recibí la inquietud de una estudiante, esta adolescente me comunicó su estado de embarazo pero que sobre el particular había tomado la decisión de abortar a su hijo porque el padre había vuelto con su esposa y para colmo vivía cerca de su casa. Esta inquietud me obligó a especular sobre el comportamiento fisiológico de su organismo para, por lo menos, deducir si estaba embarazada o no. La adolescente indicó que reglaba de modo regular y siempre ha sido así. Este dato me permitió asegurarle que no estaba embarazada, así que no le advertí para que no se preocupe. Preocupado por el caso, acudí a mis propios colegas del mismo centro educativo y pregunté por la posibilidad de embarazo. Pregunté a mujeres solteras y casadas, a solteras con costumbres de casadas, a solteras menores de 30 años, solteras mayores de 30, abuelas, hombres casados y solteros, con hijos y sin hijos. Producto de esta breve investigación los hallazgos fueron desastrosos, la probabilidad de embarazo era casi el 50 %, pero me llamó la atención el comentario de una persona: soltera, con muchas perspectivas, un marco axiológico respetable, buenas referencias profesionales, esta persona se la pasó averiguando quién era la estudiante para expulsarla y explicarse por qué la adolescente me había confiado su problema.

En cualquier edad de la etapa formativa siempre habrá metas que se cumplen sin que los párvulos sean plenamente conscientes de ello. La búsqueda de estos límites, en cada persona, trata de determinar la conclusión de las etapas. Por ejemplo, el deseo de terminar la educación inicial para vivir otra etapa y así sucesivamente. Estas metas están en función de las necesidades de los padres, pero se ignora el desarrollo o por lo menos no se identifica el proceso de avance de los estudiantes desde lo emocional. El tipo de relaciones entre individuos se condiciona a ciertos patrones de conducta donde la familia interviene. En la educación inicial los padres dan cuenta de quiénes son los amigos de los hijos, ya en educación primaria no se conoce a todos los amigos, en educación secundaria es más lejana la idea de saber quiénes integran el entorno por lo mismo que los adolescentes asumen otros comportamientos y sus decisiones muchas, veces son radicales. En todo este proceso, la búsqueda de metas transita sobre temas relativos y muy personales, pero pocas son las que reflejan la búsqueda de un futuro promisorio. Lograr una meta es

una cuestión de estado para toda persona en proceso de formación porque depende mucho del nivel de estimulación que ha recibido. ¿Cuál será la meta de un niño de tres años dentro de su aula?, ¿cuál será la meta de un escolar de educación primaria? Estas posibilidades no están asociadas al proceso de responsabilidad dentro de su misma edad. Probablemente se considere que sus metas estén asociadas al juego o la presión de los adultos. ¿Cuántos escolares desarrollan la tarea por presión ante los calificativos?, ¿cuántos escolares desarrollan su cognición por presión? Nos damos cuenta de que el logro de metas no responde a un proceso natural de la evolución humana. Es risible manifestar que la madurez va de la mano de la formación de un entorno adecuado, ha sucedido tanto tiempo que las viejas costumbres para hacer los trabajos de la escuela hoy han tomado un nombre especial. Se llama: «*trabajo bajo presión*», sin dejar de lado del privilegio de la razón, siempre se manifiestan testimonios como los que se detallan:

- Tengo escuela semáforo
- Monitoreo
- Atención a los padres de familia
- Qali Warma
- Asistir al diplomado
- Citas en la fiscalía
- No hay internet
- Las gestiones ante la Ugel

En la misma idea del enfoque parsoniano, es importante que los estudiantes aprendan mecanismos o desarrollen habilidades para *integrarse* a los grupos. En este espacio surgen algunas ideas que condicionan mucho el desarrollo de la persona en edad escolar porque el proceso de integración tiene un costo emocional muy alto, al pertenecer a un grupo asumen comportamientos y establecen normas de convivencia porque las reglas de juego se imponen de modo indistinto. El proceso de integración en la escuela es un acto asociado a los propios valores de los estudiantes, el extremo de la necesidad del docente o del mismo tutor es el consejo de cómo escoger las amistades, por qué integrarse a grupos o por qué no hacerlo. Estos juicios de valor no surgen desde un acto analítico de los adultos, lo hacen por sentido común basado en creencias y recogiendo viejas costumbres o modelos de crianza de los padres. La idea de integración en edad escolar no es una demanda

de la escuela, es un acto voluntario cargado de razones muy relativas desde la perspectiva de los adultos que comparten el mismo entorno. Por otro lado, el costo de mantenerse en la misma idea o sostenerla forma parte de la configuración del clima escolar. Un adolescente no siempre mantiene la misma perspectiva sobre sus mismos actos, mantenerse en este proceso demanda un proceso de madurez importante. No se puede exigir que un adolescente manifieste decisiones propias de un adulto; si lo hace es objeto del comentario, la madurez de un adolescente se manifiesta críticamente cuando ha desarrollado el poder de su cognición sobre sí mismo para redescubrirse que como individuo es capaz de mantener una idea o emitir un juicio de valor sobre situaciones de mayor complejidad.

El desarrollo del clima escolar, mediante los enfoques, tiene exigencias que debemos conocer con la finalidad de comprender el papel de la escuela en todo su contexto asumiendo la realidad interna. La escuela no está para contemplar la misma idiosincrasia de su reducto geográfico, allí dentro conviven profesionales capaces de desarrollar ideas para hacer los sueños realidad.

La escuela como comunidad que desarrolla su propio clima escolar, según el mismo Dewey, está en función del tipo de relaciones que rodean al estudiante. Esta proporción es interesante para la vida de una persona en proceso formativo porque el estado de madurez cognitiva debería estar en función del poder de las normas de la escuela que regulan el tipo de relaciones. En líneas anteriores se ha sostenido que lo normativo se centra en viejas formas de entender la misma vida y, por lo tanto, el mismo proceso. Este juego de ideas donde lo normativo regula la conducta, las creencias generan otras creencias y la profundidad de los vínculos desarrollan patrones, es muy propio que un adolescente sea lo que es su entorno. Curiosamente, un adolescente no es lo que la escuela hizo de él; al terminar su etapa escolar no privilegia su estadía por lo bien que se sintió en la escuela, los extremos acusan serias limitaciones que permiten apreciaciones enajenadas y nada provechosas para él mismo.

Cuando la idea de clima escolar se traslada a entornos externos a la escuela y se juzga la simbiosis entre un niño y un adulto como espacio para desarrollarse implica comprender el papel de ambas personas. Para este caso se debe cuestionar el papel del adulto al lado del estudiante, y de este al lado del adulto. Este estado, que considera solo la edad de cada quien, debe ser una oportunidad para ambos. Un estudiante cuyos padres son jóvenes no tendrá la misma perspectiva que un estudiante cuyos padres además de ser adultos son profesionales, aunque las

contradicciones son letales cuando los hijos de padres adultos y profesionales no han alcanzado su propia madurez frente a un estudiante que se ha desarrollado en un entorno familiar hostil.

Esta variopinta escena real y controversial es un factor inexplicable en todo sentido del significado de clima escolar más el atributo que sea. Cualquier enfoque puede ayudar a comprender el papel de la escuela siempre y cuando esta no simbolice el poder o la hegemonía de la ideología reduccionista solo a lo cognitivo. La escuela debería ser un espacio prolijo para la formación de la ciudadanía sin alterar el mismo proceso natural. Tal vez la etapa de la escuela de los 80 tenga aún sus rezagos negativos que no han evolucionado con la misma naturalidad.

La idea de convivencia escolar dentro de las aulas se debe juzgar desde la construcción de las relaciones interpersonales con la finalidad de comprenderlas como oportunidades para demostrar el *saber ser* o el mismo *saber convivir* como parte de la competencia a lograr con el tiempo. Saber ser como categoría de la competencia implica demostrar un estilo particular muy ligado a la personalidad porque la demostración de dotes de autonomía en relación con otras personas, saber ser implica ser uno mismo dentro de condiciones diversas. Del mismo modo, cuando los docentes son caracterizados por su temperamento, otros no son de muchos amigos mientras que otros desarrollan círculos sociales importantes los escolares también asumen este mismo comportamiento.

No es extraño que el estudiante que domina Matemática tenga un amigo que la odia y ambos busquen el mecanismo de ayuda para salir del problema frente a un examen. Estas relaciones interpersonales generan complicidad en función del poder de uno y las limitaciones del otro, pero se cultivan buenas relaciones interpersonales que perduran entre sí, incluso después de concluir la educación secundaria. También existen relaciones interpersonales basadas en las mismas características, es decir, donde las limitaciones están en ambos estudiantes y no hacen el mejor esfuerzo para mejorar su rendimiento. En el extremo de esta construcción están las relaciones donde uno de los estudiantes es el más destacado y el otro es el individuo negativo o el que representa una *mala influencia*, pero cada quien es lo que tiene que ser dentro de sus propios espacios.

Estas ilustraciones solo demuestran que cada quien es lo que su perspectiva le indica, se puede ser buen estudiante, se puede ser un estudiante «chancón» sin dejar de tener amigos que los expulsan a cada momento. Las condiciones de las relaciones interpersonales no tienen ni tiempo ni espacio, lo único que representa

es que la convivencia es un misterio muchas veces inexplicable ante los ojos de los profesionales que se han desvelado estableciendo el Reglamento Interno. Estas relaciones interpersonales solo requieren de una condición básica, sencillamente es el desarrollo de la autonomía desde temprana edad porque una persona con autonomía habrá determinado el grado de amistad o el nivel de sus propias relaciones interpersonales.

El proverbio «*dime con quién andas y te diré quién eres*» puede ser muy funcional para unos y no para otros, cuántas historias de mucho éxito se han forjado por los amigos extraños que en su momento no fueron estudiantes exitosos. La contradicción de todo este proceso es que los adolescentes viven su propio desarrollo acompañados y abandonados indistintamente. Hay estudiantes que viven con padres ausentes, hay estudiantes que asisten a la escuela, pero marcan su distancia con su maestro o maestra, hay estudiantes que van a la escuela por los amigos quienes los escuchan siempre. En el contexto de buscar las mejores normas de convivencia para demostrar cómo son los adultos, los proverbios son absolutos para unos. Por ejemplo: *de tal palo tal astilla* representa un conjunto de patrones que moldean comportamientos en los adultos para orientar escolares.

Las excepciones también se ponen en cuestión porque dentro de tanta violencia existen lunares extraordinarios que son dignos de reconocer; hijos de padres alcohólicos son exitosos, hijos criados por los abuelos tienen mejores modelos de vida que sus progenitores, hijos criados por terceros han desarrollado su propia autonomía, estos comportamientos excepcionales son solo excepciones para los comentarios pero dentro de las prácticas pedagógicas no son explicados para comprender la naturaleza humana cuando se juzga el desarrollo de la autonomía desde muy temprana edad.

No se puede juzgar a los escolares por sus defectos o errores producto de su formación ni exaltar aquellas conductas extraordinarias sin que se expliquen los procesos bajo la inercia profesional, un Reglamento Interno tiene que ir más allá de lo previsible para regular el comportamiento orientado al desarrollo de la autonomía que con el tiempo le permita desenvolverse mejor. La convivencia escolar, bajo cualquier atributo, depende mucho de los profesionales dada su condición de adultos y que se supone tienen conocimiento suficiente sobre la regulación del comportamiento de las personas mediante las normas de convivencia.

Entender el proceso formativo de los escolares depende mucho de la perspectiva para implementar el Reglamento Interno estratégicamente. Los docentes con ante-

cedentes familias represivos tendrán siempre una perspectiva de ver la disciplina de los escolares mientras que otros profesionales tendrán todavía ciertas reservas para contemplar la magnitud de una falta en cualquier circunstancia, estas posibilidades enraizadas fuertemente deben caer en tanto se comprenda que las conductas de los escolares requieren de otros elementos.

### **2.4.3. La convivencia escolar y sus escenarios**

#### **2.4.3.1. El sentido de las normas**

El sentido de las normas, la utilidad de las normas no está en función del protagonista cuando las personas comprenden que sus faltas no solo le afectan a ellas mismas, sino que su incumplimiento también afecta a los amigos o miembros del equipo. Esta valoración es complementaria porque siempre se resalta lo negativo ante el poder de la norma. El cumplimiento de las normas siempre está en función de los efectos negativos en la misma persona, pero cuando se observa que los afectados pueden ser terceros la responsabilidad es mayor y la presión es una manera de hacer que se cumplan. En la medida que los escolares tengan la oportunidad de dejarse sentir por sus actos se produce la autorregulación mediante las normas. Esta idea fuerza debe ser considerada para plantear las reglas de juego en el Reglamento Interno. Por ejemplo, cómo regular las tardanzas valorando los efectos en la interrupción de la sesión de clase, cómo regular las conductas inadecuadas asumiendo que los efectos dañan la institucionalidad pese a que se tiene que respetar formas y conceptos de vida.

#### **2.4.3.2. El reforzamiento social**

Este mecanismo puede ser muy importante en la vida de los escolares, aunque siempre tenga la idea del condicionamiento. El reforzamiento de las conductas siempre ha sido recordando: *lo negativo, lo perverso, lo denigrante, lo terrible, lo violento, lo desagradable, hasta lo odioso* y, por ello, los escolares se han empoderado de una reputación negativa que a la larga ha sido siempre un sello personal cuestionable, pasado el tiempo estos registros se convirtieron en anécdotas porque, en la medida que pasa el tiempo, los procesos de formación se han cumplido y el éxito ha llegado, véase el siguiente testimonio (Suárez-Vértiz 2013, pp. 50-51).

Gonzalo y el cabezón nunca hacían las tareas. Tenían una frialdad admirable para no asustarse cuando recibían un 05 en cualquier examen final. Recuerdo que eran tan despreocupados que una vez alguien les pasó las preguntas de un examen final de matemáticas y ni con libros en mano pudieron resolverlos. Les interesaba un pepino, a pesar de las habilidades matemáticas que tenían para analizar los tiempos en las carreras de caballos (...) No se debía contar esto porque es una paradoja educativa. La antítesis del supuesto comportamiento correcto de un alumno (...) Juan el Cabezón Rozas, uno de los más destacados economistas del país, y Gonzalo Villarán, valiente padre de seis hijas y contratado en las mejores compañías de Lima (...) el Cabezón es hoy un flamante gerente general de una importante compañía, maneja un MBW del año, tiene todos los postgrados de Economía que el planeta puede ofrecer (...) Gonzalo es un conocido administrador (...) con años de trabajo en Banco Latino, Sony, Ripley y Rímac. Y hoy es también gerente general de Clean Trading...

La formación en la etapa escolar es un proceso muy complejo que requiere docentes con temple para ello, aunque siempre causa pudor y asombro cada historia. La escuela peruana, desde «al rincón quita calzón» hasta «círculos», en *La mala nota*, de Jorge Eslava, es una muestra de que la escuela sigue siendo la misma, pero con signos de violencia de otro matiz, con otro tipo de docentes que, tal vez, hayan pasado lo mismo o tengan serias limitaciones para encarar la formación de conductas. La escuela siempre será el tiempo y espacio para las marcas de los escolares que, al final de este recorrido, muchos de ellos habrán logrado un reconocimiento social por lo bien o por lo mal que se «comportaron».

#### **2.4.3.3. Recordar oportunamente las normas de convivencia**

Las normas de convivencia tienen y desarrollan el límite de todas las personas, una escuela sin normas pareciera que todos «tienen derecho a» pero antes que las normas de convivencia dentro de la escuela ya están configuradas en el hogar de cualquier manera. Habitualmente un escolar, en la escuela, hace cosas que en casa no puede hacer o en casa hace cosas que en la escuela están prohibidas. La formación humana está condicionada a la escuela normativa que necesita 14 años para hacerlo sentir que su actuación depende de ellas, pero aproximadamente a los 25 años acusa madurez debido al proceso evolutivo de su sistema nervioso central. En este contexto resulta definitivo que los docentes recuerden siempre las normas de convivencia para tener efectos a largo plazo; sin embargo, esta regulación no tendría

efectos inmediatos dado que solo algunas normas habrán quedado en la retina de los escolares y otras habrán denigrado a sus protagonistas. Recordar las normas para existir como ser humano dentro de la escuela es una tarea cuya praxis debe estar escrita en el RI como prototipo de un ser ideal para la incertidumbre donde la sociedad es enajenada y no deja escollos para la reflexión. Formar actitudes desde lo positivo que tienen las normas de convivencia es el reto de la escuela sin dejar de lado el Reglamento Interno. En él se debe configurar no solo el conjunto de artículos que regulan el comportamiento, sino los compromisos que trascienden desde su creación hasta la práctica misma.

Tantas formas pueden haber para reconocer las potencialidades de los escolares, tantas maneras se pueden construir para crecer en virtudes, estas formas serán propias de cada docente como respuesta a una historia, tal vez cruda, o muy holgada pero necesaria. Este ejercicio permite reconocer todas las posibilidades positivas que tienen los escolares para fortalecer su comportamiento. Por ejemplo, dentro de un salón dos o tres siempre son los escolares puntuales, los que siempre llegan antes que el maestro, los que fastidian al portero con el toque de puerta inocente, se sientan en su misma carpeta y esperan la llegada de sus compañeros. Hay otros que hacen lo mismo pero son objeto de burla, tanto de sus compañeros como del mismo docente, hasta expresiones desdeñosas se les atribuye: ¿eres el director?, ¿eres dueño del colegio?, ¿has dormido aquí? Expresiones que con el tiempo se han convertido en una forma de comunicación y los puntuales lo asumen estoicamente, pasa el tiempo y nada ha cambiado para ellos. Habría que preguntarles a estos dos o tres estudiantes por qué llegan siempre temprano y soportan todo.

El desarrollo de valores, actitudes, comportamientos, seguramente tiene, en la vida de las personas, un elemento oculto tan contundente que genera decisiones para toda la vida. Alguna vez escuché que la hora es la hora, un minuto antes y un minuto después no es la hora. Poco tiempo después cuando esta persona desapareció de mi espacio me encontré con un soldado quien arruinó mi vida con el curso de Matemática en mi educación secundaria. Con el bastón en la mano siempre nos decía que la hora es la hora, de hecho, tenía que estar antes de ello para asegurarme que me vea para formar parte del batallón de los desfiles del domingo. Era uno de los primeros, listo para el desfile y aunque, por cuestiones de la vida, no desfilaba prestaba mi correa para el siempre tardón, pero por su talla era parte del batallón, al prestar mi correa tenía que quedarme hasta que termine el desfile con el gallardete como trofeo. Así aprendí a ser puntual o al menos no es por impuntual que me llamen la atención.

Para este comportamiento no existe estímulo, tampoco es necesario, no existe el reconocimiento, tampoco es útil, pero sí surgen argumentos como: es obligación ser puntual, por ser puntual no mereces un diploma, es tu deber ser puntual. Estas formas de comportamiento tanto de los estudiantes como de los docentes tienen explicaciones que están sembradas en conceptos adversos e inútiles; sin embargo, no se considera ni se refuerza como un mecanismo positivo.

#### **2.4.3.4. El modelado del docente**

El modelado del docente no trasciende como debería porque si fuera de este modo los escolares, al menos, lo tuvieran como referencia para su persona. Siempre e históricamente se aprendió del docente exigente, de aquel que con su carácter ha sabido controlar el aula. Se sabe que los buenos maestros siempre han exigido académicamente, siempre fueron pocos, tal vez no tendrían por qué aumentar. También se sabe que muchos docentes hicieron de la historia peruana un cuento fantástico haciéndonos creer que Alfonso Ugarte se ahogó al lanzarse del Morro Solar, cuando en realidad hay 7 km de desierto aproximadamente, lo único que falta investigar si fue un noble caballo o una robusta yegua. Otros docentes de Matemática se hicieron odiar por culpa de los catetos. ¿En qué medida un docente ha sido una referencia para sus alumnos? Este atributo profesional de todos los docentes puede llamarse modelado profesional que inspira a sus seguidores dentro y fuera de los pasillos de la escuela. La trascendencia de un docente configura su papel frente al escolar que lo escucha y lo atiende. Este atributo debería ser la naturaleza del comportamiento mismo que genera otros comportamientos por imitación. La necesidad de tener un Reglamento Interno es una respuesta a la implícita circunstancia en que se unen los grupos humanos sin descartar a los docentes, cada Reglamento Interno es un hecho humano cargado de modelos sociales divergentes entre sí, cada persona es la representación social de su mismo hogar sin importar cómo se constituyó o fue para él.

Un docente modela su comportamiento desde: su moral, sus prejuicios, sus razones, sus conjeturas, sus limitaciones, sus potencialidades, sus errores, sus defectos, su lógica, su locura, su ecuanimidad, sus necesidades, sus miserias, sus éxitos, sus fracasos, su propia idiosincrasia, su ceguera, su parálisis paradigmática, su dogma, su poder, su verticalismo, su tolerancia, su permisibilidad, etc.

Genera ideas pesimistas y optimistas. El docente pesimista asume que no se puede hacer nada, piensa que pesimismo es sinónimo absoluto de realismo,

considera que su realismo es absoluto. Por otro lado, el docente idealista añora un modelo perfecto de persona; el docente mediocre es escéptico a todo; el indiferente, con su silencio, asesina ideas innovadoras; el soñador teje umbrales surrealistas y termina haciendo lo mismo; el docente puntual sufre con los impuntuales; el impuntual propone sus propios argumentos; el tolerante lo escucha y asiente su mediocridad con prudencia; el creativo siempre anda solo; el mediocre siempre juzga los defectos de sus colegas y crea su propio mundo lleno de argumentos relativos y superfluos. Así es el tejido personal del docente, las excepciones no sirvan de aliciente para excluir a muchos por finos detalles, lo cierto es que todo el magisterio es una acuarela variopinta plagada de modelos sociales que perviven por razones naturales y que poco ayuda a comprender la complejidad de la vida escolar.

De un tiempo atrás ser docente fue lo más sencillo dentro de todas las carreras profesionales. Allí dentro, donde la masa escolar se va de las manos, ya nadie diría lo mismo para ser docente. El ajuste de la evaluación del desempeño profesional pone en jaque no solo el nivel de conocimiento de su materia, sino que se cuestiona la calidad humana del magisterio. Es suficiente comprender el rol y funcionalidad de las seis rúbricas de desempeño docente. De las seis rúbricas solo una tiene que ver con el manejo y dominio del conocimiento, las dos primeras es una puerta abierta para comprender el poder de las habilidades para involucrar a los escolares, en este contexto no se requiere de un docente con grado de maestría con el más novedoso título académico, la quinta y sexta rúbricas buscan determinar el rol como persona antes que como docente porque se busca la trascendencia en el trato y el desarrollo de los mecanismos para regular el comportamiento.

A todo esto, se trata de un docente que sabe modelar su comportamiento para mejorar otros comportamientos, es de suponerse que un docente con buenas actitudes no solo se dejará notar en sus escolares, sino que le permitirá comprender su papel de formador que modela conductas para generar otras mejores en cualquier escenario.

#### **2.4.3.5. La cuestión del clima escolar sin escuela**

Efectivamente, y suena utópico, irreverente y hasta irónico; no obstante, podría ser dañino para quienes ostentan el más alto grado académico, en el entendido de que un grado de esta naturaleza es excelso para quien lo ha logrado. En esta misma condición que el conocimiento otorga al docente podría ser lesivo de una y otra manera cuando surgen ideas de imposibilidad, aunque sea remota, pero sin pensar

en la claudicación. Una de estas posibilidades para comprender un constructo importante que hasta el momento Colombia y Chile han avanzado un poco en teorización, sin descartar a México y Paraguay. En este contexto, sería importante valorar las referencias conceptuales que giran alrededor de este segmento poco tratado o solo por sentido común. Los estudios bibliográficos realizados por Bris (2000) señalan que cronológicamente este tema es relativamente nuevo mientras que en el Perú (1999) recién se daban inicios mediante el Reglamento Interno para comprender, «un poco», la idea de regulación de la conducta. Por aquel entonces, se puso de moda que la tolerancia solo era para los docentes y no para los estudiantes, la misma suerte corría la puntualidad como si fuera el abismo entre el estudiante y los docentes. Mas luego se observó que, desde 2014, aparecieron los compromisos que debe asumir el directivo. Precisamente uno de ellos se refiere a las normas de convivencia; no obstante, poco se ha escrito sobre el particular. De esto se deduce que el tema tiene para un largo periodo, pero al mismo tiempo es una oportunidad para desarrollarse con ideas creativas que mitiguen el mínimo escollo de violencia cual sea su naturaleza.

El esfuerzo de Bris señala que el estudio sobre clima empieza con Brunet (1985) y, al parecer, el último tratadista es Zabalza (1996). Esta corta cronología, de un poco más de una década, intenta construir el concepto de clima. El mismo Bris (1999) señala:

La falta de una teoría científica sobre el clima institucional que nos permita conocer su estructura, dimensiones subyacentes, relaciones entre variables, etc. Las deficiencias son tanto conceptuales como operativas. Esto ha conducido a múltiples definiciones de clima que conllevan diferentes indicadores para su medida.

Siguiendo la ruta de Bris, quien contempla otros estudios sobre el particular, se puede desglosar algunas ideas subyacentes y complementarias en el siguiente cuadro:

Autores	Argumento/perspectiva
Anderson, Moos y Trickett, Pace y Stern, Sinclair	Clima concebido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos.
Astin y Holland	Clima definido en función de las características típicas de los miembros de la institución.

Licata, Willower	Clima entendido como robustez, es decir, la actitud del profesor hacia la disciplina y la estructura.
Epstein y McPartland	Clima como calidad de vida o afecto general de los estudiantes.
Coughlan y Steers	Clima identificado con satisfacción.
Deal y Kennedy	Clima entendido como cultura del centro.
Fleishman	Clima concebido como liderazgo.
Argyle	Clima definido como el conjunto de relaciones entre miembros de una organización y los estilos de dirección.
Halpin y Croft	Clima definido en función de las percepciones y actitudes de los profesores, formadoras de la personalidad de la institución.

Sin alejarnos de la síntesis propuesta por Bris, en el cuadro anterior se puede apreciar que está en juego el concepto con que empiezan las propuestas. Al parecer, todos los escenarios son favorables e ideales; no obstante, también se puede cuestionar ¿en qué medida estos aportes son válidos para un contexto como el peruano? Y aunque lo fuera, no sería tan funcional dentro del mismo territorio puesto que las personas son muy distintas en sus conceptos, pero iguales en sus derechos. Esta brecha entre las diferencias e igualdades, más el poder de los conceptos, no sería una amalgama perfecta y definitiva para apostar por un concepto. Lo cierto es que la escuela nunca fue ajena a ideologías o al mismo sentido común de sus directivos; por lo tanto, una escuela percibe el clima de acuerdo con quienes cohabitan en ella y tejen sus propias diferencias. Si de analogías se trata, podríamos decir que si los conceptos tienen arrastres en un proceso cultural formativo, donde hay una causa y una consecuencia a la vista de la idea de Bris al sostener que no hay sustento científico, ¿cómo podríamos asumir los aportes anteriores? Si nuestro medio tiene más creencias que conceptos porque, por un lado, se puede decir tanto del clima como de la convivencia democrática, empero podríamos arriesgarnos a lo siguiente: una buena convivencia genera un buen clima escolar, es decir, el clima escolar como producto del saber convivir, el clima escolar como consecuencia de la tolerancia y de una sociedad consciente de lo que hace.

La variedad de enfoques o argumentos que suelen estar en este campo puede ser una enorme oportunidad para comprender no solo el valor de los conceptos, sino

que es una ventana abierta para ubicar nuestras ideas y, desde allí, se pueda construir un concepto particular. El mismo Bris, cuando cita a Anderson (1982), en un intento de concretar tal complejidad, identifica cuatro concepciones que pueden ser consideradas como posturas teóricas de partida:

- *Clima entendido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos o los estudiantes.*
- *Clima como función de las características típicas de los participantes.*
- *Clima como función de las percepciones y actitudes de los profesores.*
- *Clima entendido como «calidad de vida» dentro del centro.*

La síntesis que plantea Anderson es muy útil porque operacionaliza los constructos que nos pueden ayudar a comprender la orientación de los conceptos a utilizar y, con ellos, tomar decisiones respecto a los casos evidentes. En este sentido, es necesario comprender cuál es el enfoque del magisterio peruano al abordar este tema, no tanto como variable de estudios, sino como una imagen de empoderamiento académico y del propio liderazgo pedagógico.

Es necesario comprender el rol que le corresponde a la escuela en función de estas premisas, que, a la luz de todo lo acontecido, el avance sobre el particular debe ser valorado no solo porque obedece a un proceso de aprendizaje de los docentes y directivos, sino porque un concepto orienta el actuar considerando que arrastra un enfoque. En este sentido, también se podría decir que clima escolar: *es el ambiente o contexto donde se producen los aprendizajes y contiene una serie de variables (ventilación, orden, reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de la clase, etc.) que deben ser gestionadas*<sup>40</sup>.

La variedad conceptual tiene sus propias particularidades que repercuten en el estado de ánimo de quienes participan de la escuela, por lo que es necesario comprender los propósitos y los efectos que puede ocasionar. En el caso anterior se menciona y se le da importancia al entorno de las personas, una de ellas se refiere a las normas con las cuales se alterna, se deduce que toda norma, a pesar de ser creada por alguien, forma parte del clima escolar. Este atisbo permite sostener que las normas son arbitrariedades creadas como respuesta al problema. Sin embargo, para las líneas de trabajo de Chile no es suficiente involucrar solo a los protagonistas, en

---

<sup>40</sup> Ministerio de Educación de Chile. Estrategias de apoyo y convivencia escolar. Plan de gestión y Protocolo de actuación.

el caso peruano y especialmente en la escuela pública las mismas carencias materiales «representa un estado normal de convivir», en la escuela privada los escolares exigen las condiciones mínimas asumiendo que «pagan sus pensiones». En la escuela pública peruana el responsable de la desgracia y todas las limitaciones es el Estado, éste es el discurso de siempre y que solo ha permitido crear una atmósfera de contemplación del estado de la convivencia. La complejidad de todo proceso se puede valorar no solo desde el sentido común, porque no se sabe cuáles son los factores que trascienden en la persona que se manifiesta conductualmente. Veamos el aporte de Conde<sup>41</sup> en el siguiente cuadro, con la finalidad de comprender el origen conceptual de esta categoría importante:

Enfoque	Aporte/Autor
Centrada en las relaciones interpersonales	La convivencia es la antítesis de la violencia, si la consideramos como la práctica de las relaciones entre personas y éstas en su entorno, basadas en las actitudes y los valores pacíficos (respeto, participación, practica de los derechos humanos, democracia, dignidad...) (Aldana).
	La convivencia es un hecho colectivo, nunca sectorial, es una acción en sí misma que estructura unas actitudes y unos valores que se han de lograr entre todos los miembros de la comunidad educativa (Fernández, 1998).
	La convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes (Ortega, 2007a).
	La vida personal es necesariamente interpersonal, es decir, convivencia (Marías, 1996).
	Los sistemas de relaciones entre las personas son el núcleo de la convivencia (Ortega y Del Rey, 2006).
	Convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado (Jares 2001, 2002).
El término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permite la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo (Ortega, 2007b).	

<sup>41</sup> *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM.* Tesis doctoral de la Universidad de Huelva. Andalucía, España.

El enfoque basado en las relaciones interpersonales no hace más que corroborar la importancia que tiene la escuela como espacio de formación. La asistencia y la formación de grupo en el aula es un proceso natural que genera diversas conductas. Este tipo de construcción social debe considerarse cuando se refiere al clima escolar, porque son las personas que, libremente, tejen sus propias relaciones, muchas de ellas son imperecederas. Veamos otro enfoque:

Enfoque	Aporte/Autor
Convivencia entendida como formas de afrontar los conflictos	Fuerza motivadora de cambio personal y social (Galtung, 2003).
	El conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos, esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona (Lederach, 2000).
	La convivencia es un proceso, creativo y respetuoso con las partes, de resolver los conflictos, ya sea previendo su producción, ya sea evitando su escalada cuando estos se han producido (Torrego, 2001).
	La convivencia es una condición para un trabajo educativo de calidad; así como resultado de dicho trabajo que, en la resolución de los conflictos, supera las actuaciones exclusivamente reactivas (Viña, 2004).

Uno de los proverbios más conocidos en el mundo se refiere a la «unión hace la fuerza» como un ideal de la humanidad o de un equipo de trabajo en cualquier escenario. Tal vez la humanidad haga siempre el mejor esfuerzo por vivir mejor dentro la prevalencia o el poder que tiene el conflicto. Saber convivir, en este enfoque, es solo para encarar el conflicto que va desde la propia motivación personal que puede contagiar o no a terceros hasta comprender que en cualquier lado existe siempre una barrera que impide el desarrollo de la persona. Por ejemplo: cuando una persona viaja, principalmente a la zona costera se prepara para cualquier acto violento (robo, asalto, ultraje, muerte). Esta valoración razonable define que el conflicto pervive en la persona, desconocerlo sería un grave error porque no reflejaría estar preparado para afrontar el conflicto. Del mismo modo, sucede en la propia escuela cuando los niños acusan haber perdido sus borradores, lapiceros y, en el extremo, hasta sus loncheras son manipuladas. Frente a esto, han surgido indicaciones severas que desarrollan mecanismos de defensa y los padres no dudan en ser enérgicos al precisar:

- «Cuida tus cosas».
- «En el colegio todo se pierde».
- «Cuidado con el Carlitos, porque dicen que él se lleva las cosas».
- «Pobre de ti con que me vengas que se te ha perdido tu cartuchera».

Es evidente que el desarrollo de las personas no depende solo del buen estado en que se vive, sino que las malas prácticas con las cuales se tiene que lidiar y en medio de esta maraña de situaciones se tiene que aprender que alguien hurta las cosas, alguien mira y calla y siempre habrá una víctima que sin darse cuenta se desarrolla a lado de potenciales conflictos. Veamos el siguiente aporte:

Enfoque	Aporte/Autor
Centrada en el proceso	<p>La convivencia escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008).</p> <p>La convivencia es también el resultado de diversos aspectos como los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela (Maldonado, 2004).</p> <p>La mejora de la convivencia es uno de los factores de protección más valiosos para prevenir, detener y reducir la violencia (Sánchez, 2004).</p>

Como todo enfoque que acusa una simple evolución, este enfoque se orienta hacia el entendimiento de la convivencia, en cualquier escenario, como un largo proceso formativo sin distinguir los factores negativos que podrían estar cerca. Valorar que la convivencia es un proceso puede tener cierto argumento porque las personas evolucionan, pero también se estancan bajo un pensamiento retraído cuyas actitudes no son las mejores. La escuela tiene una responsabilidad para prolongar el proceso de convivencia no tanto como un salvavidas, sino que los escolares sean responsables de su propio proceso. Por ejemplo, los escolares son conscientes de que avanzan en edad, pero no perciben su estado de madurez y cómo construyen relaciones saludables. Todo este giro social es un proceso muy largo que la escuela debe atender; por lo tanto, el desarrollo cognitivo es importante que acompañe al desarrollo emocional. Veamos el siguiente aporte:

Enfoque	Aporte/Autor
Convivencia como componente del clima escolar	La educación de la convivencia ha sido y sigue siendo la vía para afrontar el clima de las relaciones sociales en las escuelas y paliar la conflictividad y la violencia escolar (Ortega, 2006).
	Una de las maneras razonables de estudiar la convivencia es observar y analizar el clima escolar (Funes, 2006).
	Uno de los componentes del clima escolar es la convivencia (Hernández y Sancho, 2004).
	Existen teorías que catalogan el clima como la coherencia entre la organización, los recursos y las metas (Viñas, 2004).
	El clima es la forma en la que «se siente» o se percibe el centro (Hernández y Sancho, 2004).
	Conjunto de interacciones y transacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio-temporal dada (Valenzuela y Onetto, 1983).
El clima escolar es la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales (Aron y Milicic, 1999).	

Presentados algunos enfoques y conceptos de diversos autores, y asumiendo que los estudios científicos no son tan contundentes, pensamos que cuando se habla de clima escolar, convivencia, cultura escolar, clima institucional y otras variables es necesario comprender qué hay detrás de cada concepto, idea o definición. Por ello, es necesario valorar el aporte de los estudios basados en el uso de palabras vinculadas al tema de clima escolar porque las valoraciones conceptuales tienen como fundamento otras categorías que las personas asocian con la finalidad de explicar el estado emocional, entender a las personas solo por los conceptos que manejan no puede ser simple, detrás de una afirmación existen parámetros complejos que discutir. Tanto se ha discutido desde el primer capítulo para comprender el rol de la pedagogía en la formación de la persona en la escuela que detrás de las grandes ideas pedagógicas siempre estuvo la Psicología cuyos estudios han ido al extremo de hurgar en los pacientes esquizofrénicos o aquellos con conductas inadecuadas, con el devenir del tiempo se convirtieron en fuertes referentes para acusar indiscriminadamente a los escolares; no obstante, el esfuerzo de muchos tratadistas han concluido que el comportamiento humano es muy complejo por los mismos antecedentes registrado. Aquel docente que desconozca el arraigo de la psicología al

hacer pedagogía o no contemple el poder de esta última, podría caer en fuertes limitaciones. Véase el siguiente hallazgo, donde la construcción del concepto de convivencia se basa en una palabra: *respeto*. Véase los siguientes resultados<sup>42</sup>:

Palabra	N.º de veces utilizada
Respeto	238
Comunicación	149
Empatía	131
Tolerancia	95
Responsabilidad	78
Comprensión	72
Convivencia	63
Aprendizaje	49
Liderazgo	49
Compromiso	46
Valores	44
Ambiente	40
Organización	39
Disciplina	39

Este tipo de asociación mediante el significado explica no solo la aprehensión de las palabras entre sí sino que la creación del argumento tiene constructos que conducen ideas sobre el clima escolar. Las definiciones de las palabras forman conceptos indistintamente que se operacionalizan ante la idea de comunicar: necesidades, intereses, inquietudes, exhortaciones, asumiendo tener la razón. Quienes asocian: clima escolar-respeto y establecen analogías como: clima escolar es a educación como educación es a clima escolar implícitamente manejan categorías conceptuales. Yendo más al extremo otro docente afirmarí: no puede haber clima escolar si no hay comunicación o en sentido inverso: solo puede haber comunicación si existe un buen clima escolar. Estas deducciones son interesantes porque permiten identificar percepciones sobre un mismo tema. Ahora bien, cuando se

---

<sup>42</sup> El estudio se titula: *Percepción del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales»*. Su importancia en la gestión de los Centros Educativos. El estudio ha utilizado 1345 palabras definidoras. De esta muestra, 117 directivos han empleado la palabra respeto, 175 docentes, la misma palabra, y 264 estudiantes, la palabra educación.

habla de definiciones o de los mismos conceptos, ¿puede haber tanta diversidad como los colores?, ¿puede haber tantos conceptos sobre un solo tema?

El poder del concepto de las palabras permite asociar ideas para desarrollar generalidades o ideas muy específicas que la realidad misma genera rechazo. Este mismo proceso cognitivo se produce cuando se tiene que tomar decisiones o analizar un conflicto en la escuela; no obstante, se ha advertido que las creencias tienen más poder que los mismos conceptos o en todo caso los conflictos son tan complejos que resulta complicado tomar una decisión cuidando no perjudicar a nadie. Cada proceso pedagógico, de gestión o la misma cognición demanda una serie de posibilidades para emprender un tratamiento. Las ideas generales no siempre son las mejores, una idea objetiva, concreta y cargada de argumentos puede ser muy novedosa o trivial para una persona que encara un conflicto, el entendimiento de una realidad como objeto de análisis genera una abstracción muy particular. En este sentido, la convivencia escolar la entendemos como «todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz» (Furlan, citado en Fierro, 2013). La propuesta se sustenta en otra categoría como el diálogo como capacidad humana, el respeto como un valor universal, la reciprocidad como una actitud de las personas y el ejercicio de los valores democráticos considerando que la cultura de paz es un escenario futurible. En la medida que las categorías surjan en cada concepto se puede descubrir que un concepto muy elaborado puede ser muy abstracto o un concepto sencillo puede ser trivial, todo depende del uso de categorías que en él se emplean. El empleo de las categorías en cada concepto arrastra otro tipo de comportamiento muy ligado al ejercicio de lectura de las personas, por ello se resalta que las posturas ideológicas, políticas y educativas tienen en sí mismas conceptos con arraigo en las convicciones, muchas equivocadas, que sirven de ayuda para comprender todo lo necesario. El poder de los conceptos o los mismos argumentos trascienden por lo mismo que proyectan ideas sospechosas que causan impacto en el tratadista del caso, cuando los conceptos trascienden es porque el lector o interlocutor ha desarrollado su capacidad de análisis y crítica sobre sus mismas percepciones. El tipo de trascendencia de las ideas genera muchas expectativas sobre ideas muy particulares, véase la siguiente prolongación del concepto en las siguientes líneas propuestas por el mismo autor:

Más que una definición acabada, la convivencia escolar es un proceso dinámico y en construcción que permite entablar relaciones democráticas incluyentes, por ende pacíficas,

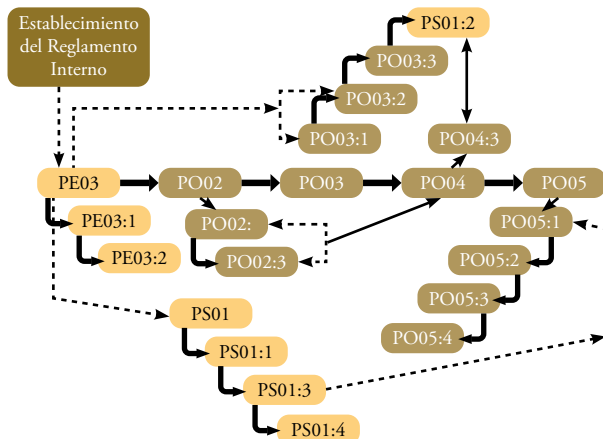
entre los integrantes de la comunidad escolar, favoreciendo los espacios de aprendizaje y el clima escolar. Desde este sentido, la convivencia es una herramienta fundamental para «aprender a aprender», al tiempo que constituye un fin en sí misma, «aprender a convivir». Por lo tanto, la convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los actores educativos. (Fierro y Fortoul, 2013)

El poder de los conceptos trasciende cuando generan impacto y porque además se convierte en una herramienta de empoderamiento teórico capaz de generar compromisos con la solución de conflictos. El concepto anterior representa un análisis de sí mismo tratando de explicar el propósito, la idea concluyente encarna el nivel del metalenguaje para transmitir una idea mejor elaborada.

Muchos conceptos, definiciones o ideas precisas que forman parte del acervo de las personas no tienen argumentos o son ideas aisladas del contexto; sin embargo, son utilizados como armas para defender decisiones o actitudes, el concepto de convivencia o de otra categoría, por muy asociada que sea, debe tener ciertas particularidades con la finalidad de tomar decisiones adecuadas.

El desarrollo de los procesos requiere de la aprehensión de las estrategias pertinentes, estas nacen en la formación integral del docente, de allí que los procesos formativos iniciales deben ser de la misma naturaleza. El RI no es un documento estático que resuelve los problemas solo por mandato de sus artículos; por el contrario, es un documento cuyo dinamismo invoca la constante valoración donde el espíritu de la sanción debe ser cada vez más relativo que la idea de regulación. Veamos el siguiente esquema:

#### 2.4.3.6. Los procesos de gestión que orientan el RI



Del ejercicio anterior se puede deducir lo siguiente:

Procesos estratégicos	Procesos operacionales	Procesos de soporte	Total de procesos
3 (8 %)	15 (39 %)	4 (10 %)	22 (47 %)

### Esquema básico del Reglamento Interno (RI)

1. Presentación
2. Parte informativa
3. Visión compartida
4. Principios educacionales
5. Marco axiológico
6. Enfoques
7. Compromisos de gestión escolar
  
8. Gestión de las relaciones interinstitucionales y comunitarias
  - 8.1. Desarrollo de proyectos y programas
  - 8.2. Planteamiento y desarrollo de alianzas estratégicas
  - 8.3. Proceso de articulación con la comunidad
  
9. Gestión de la evaluación escolar
  - 9.1. Proceso de monitoreo y desarrollo de los procesos de la institución
  - 9.2. Procesos de evaluación
  - 9.3. Implementación y desarrollo de planes de mejora continua
  - 9.4. Rendición de cuentas
  
10. Procesos operacionales
  - 10.1. Gestión del proceso de matrícula
  - 10.2. Condiciones para el desarrollo del aprendizaje
  - 10.3. Gestión de los aprendizajes
  - 10.4. Gestión de la convivencia y de la participación

## 11. Procesos de soporte

11.1. Administración del talento humano

11.2. Administración de la infraestructura, servicios básicos y complementarios

11.3. Administración de bienes y recursos y materiales educativos

11.4. Administración de los recursos económicos



## CAPÍTULO III

### EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN ESCOLAR

- 3.1. Del proceso 0 a la evaluación 360°, el contexto del PCI
- 3.2. De la observación a la evaluación e identificación de procesos
- 3.3. La prueba objetiva como medio para identificar procesos
- 3.4. La evaluación como interacción y la convivencia escolar
- 3.5. De la evaluación a las competencias
- 3.6. Competencias para evaluar competencias, la situación de los procesos
- 3.7. ¿La competencia en la empresa? El concepto impersonal
- 3.8. La competencia y la calidad de la evaluación
- 3.9. La Chakana, ¿modelo o procesos para evaluar?
  - 3.9.1. Las dimensiones miran la escuela hacia dentro
  - 3.9.2. Los procesos articulan las acciones de la gestión escolar



### III. EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN ESCOLAR

En esta sección se puede registrar una particular visión de los procesos y su relación con otros procesos, es necesario comprender la amplitud de los mismos y cómo sus efectos pueden generar otros resultados.

Identificar, comprender, discernir y operacionalizar 39 procesos indistintamente mediante las acciones de gestión puede ser una ardua tarea; sin embargo, sirve para determinar la ruta de cada acción y cómo el dinamismo determina la calidad de la gestión, por ello es necesario ver los procesos desde las mismas herramientas de gestión. Véase el siguiente cuadro:

Los procesos de la gestión escolar			
PEI	PCI	PAT	RI
PE02 Gestión de relaciones interinstitucionales y comunitarias	PE03.1 Monitoreo y desarrollo de los procesos de la I. E.		PO01.1 Proceso de matrícula
PE03 Evaluación de la gestión escolar	PE03.2 Evaluación de los procesos de la I. E.		PO01.2 Ratificación de matrícula
PO01 Gestión de la matrícula	PE03.3 Medidas de mejora continua	PE03.4	PO01.3 Recibir y otorgar traslados
PO02 Preparación de las condiciones para la gestión de los aprendizajes	PO02.1 Realización de la programación curricular		PO03.1 Desarrollo del trabajo colegiado
PO03 Fortalecimiento del desempeño docente	PO02.2 Programación del tiempo para el aprendizaje		PO04.5 Certificación y acreditación del aprendizaje
PO04 Gestión de los aprendizajes	PO02.3 Disponer espacios para el aprendizaje		PO05.1 Promoción de la convivencia escolar

PO05 Gestión de la convivencia escolar y la participación	PO03.1 Desarrollo de trabajo colegiado		PO05.2 Resolución de conflictos
PS01 Administración del talento humano	PO03.2 Desarrollo de la investigación e innovación pedagógico		PO05.3 Participación de la comunidad educativa
PS02 Administración de la infraestructura, servicios básicos y complementarios	PO03.3 Realización del acompañamiento pedagógico		PO05.4 Vinculación con la familia
PS03 Administración de los bienes, recursos y materiales educativos	PO04.1 Desarrollo de las sesiones de aprendizaje		PS01.1 Organización de la jornada laboral
PS04 Administración de recursos económicos	PO04.2 Reforzar los aprendizajes		PS01.2 Proceso de monitoreo y rendimiento
	PO04.3 Realizar acompañamiento integral del estudiante		PS01.3 Fortalecimiento de capacidades
	PO04.4 Evaluación del aprendizaje		PS01.4 Reporte de asistencia, licencias y permisos
	PO04.5 Certificación de aprendizaje		PS02.1 Distribución, mantenimiento y limpieza permanente
	PO05.1 Promoción de la convivencia escolar		PS02.2 Implementación de servicios complementarios
	PO05.2 Prevenir y resolver conflictos		PS02.3 Adopción de medidas de seguridad y manejo de riesgos
	PO05.3 Promover la participación de la comunidad educativa		PS03.1 Registro, almacenaje y dar de baja
	PO05.4 Vinculación con la familia		PS03.2 Distribución y preservación
			PS04.1 Programación y ejecución de gastos.

La matriz anterior refleja el estado de la gestión escolar, independientemente de lo que puede gestionar el directivo. Con cierta lógica y sentido de liderazgo puede emprender una serie de actividades para mejorar la gestión, asumiendo que existe 39 procesos organizados indistintamente, pero con muchas vinculaciones que requieren una visión muy atenta proceso por proceso.

### **3.1. Del proceso 0 a la evaluación 360°, el contexto del PCI**

Al hablar de todos los procesos que implica el desarrollo de la gestión escolar, es inevitable observar cómo trasciende la evaluación de todos los hechos, servicios, productos, procesos, incidentes, ideas, decisiones, etc. Sin embargo, la evaluación no es atendida desde los aportes teóricos existentes ni mucho menos es desarrollado como un proceso transversal. ¿Qué proceso de la gestión escolar podría ser ajeno a la evaluación?, ¿cómo saber que los 39 procesos se cumplen y se desarrollan exitosamente?, ¿es necesaria la evaluación por procesos?

Cuando un directivo o un docente, por razones insalvables, no asiste a una reunión programada al día siguiente lo primero que hace es averiguar lo sucedido mediante preguntas que aparentemente es para especular pero en el fondo está asegurándose que todo haya salido bien, en el diálogo sostenido se puede notar el poder de la evaluación mediante una valoración sobre los hechos y algunas expresiones reparadoras sobre su ausencia.

La toma de decisiones es un proceso cognitivo posterior a un juicio de valor premunido de una buena información e inmediato al proceso de evaluación. Por ejemplo, designar a un docente para que cumpla funciones extraordinarias es producto de la evaluación. Cuando se posterga una actividad es producto de la evaluación de los elementos a favor y en contra cuando se decide la hora de una reunión es producto de la evaluación de posibilidades y el nivel de convocatoria. Cuando se llama al padre de familia para dialogar sobre su hijo, quien se dedica solo a motejar a sus compañeras, es producto haber evaluado la situación, cuando deciden implementar un proyecto de innovación es porque se ha evaluado la realidad cuyos resultados son impropios y además se está hipotetizando ideas que se evaluará después. Cuando al directivo se le ocurre cambiar el diseño y color del uniforme es porque ha evaluado las posibilidades y porque sabe que nada le impide, antes de lanzar la idea evalúa su propio poder ante la posible resistencia.

Nada y ningún proceso es ajeno a la evaluación; por lo tanto, este mecanismo se cumple de modo implícito asumiendo cualquier criterio técnico o del sentido común. Por ello, no todo tiene que ser hermético porque cuando se habla de procesos es necesario comprender lo que sucedió o sucede en algún lado. Atentos al siguiente título que los hechos son reales y sucedieron en el año 2004, donde no existía papeleta de salida y el control de personal no era un proceso ligado a los compromisos, con la salvedad de haberle añadido cierta dosis de humor.

### La estadística<sup>43</sup>

Tan luego había ganado la plaza de subdirector enfrentaba el poder irreplicable de todos los colegas del colegio, entre ellos había un buen tipo de gruesa estructura ósea y con suficiente peso a simple vista.

Cada vez que observaba su ingreso siempre supuse que conocía mucho su curso, de eso estaba muy seguro, no había duda; por lo tanto, era imposible creer que en su maletín trajera libros, muy callado, con la camisa reventando, con el pelo casi mojado corría con destino al segundo piso, era su clase de historia y sus comentarios, pero siempre llamaba mi atención el grueso maletín que traía en las manos.

Cierta vez lo encontré tragando un poco de muchas cosas, unos kilos de camote amarillo para menguar la tuberculosis, unas cabezas de jurel y unos litros de avena, muy concentrado en el festín, muy concentrado en su propio hambre, con la boca llena y los tres recipientes que lo miraban, me dijo: ¿se ve grotesco?, para nada, sigue tragando, extraña combinación: el camote arregla el pelo, el jurel contiene omega tres, el líquido espeso tiene hierro, fósforo, vitaminas desde la a hasta la zeta incluyendo la y latina y la i griega, como si nuestro idioma tuviera seis vocales. La extraña combinación ya tenía sus efectos muy visibles, con la boca llena se me acercó y se agachó lo suficiente hacia mi oído y me dijo: ¿sabes lo que no me gusta? No, le dije, mis pies son muy chiquitos. Sonreí lo suficiente y me dijo: nada es perfecto, este desgraciado traga como músico y siente que sus patas son chicas, qué dirá de las mías.

---

<sup>43</sup> Extraído de: *Mañana te cuento el resto*, primer libro de narrativa que, mediante el humor, refleja hechos reales en contextos propios de la educación. Este libro es el más exitoso después de haber publicado 15 títulos sobre temas educativos. Después de esta experiencia, solo deduje que los docentes poco leen sobre temas educativos porque prefieren el humor. Eso es bueno en estos tiempos donde todo es apuro.

Me senté para hacerle compañía y veía cómo tragaba la cola del jurel y cómo pasaba el camote por el cuello, estrangulando los tejidos internos.

¡Pucha! No sabes cómo me siento cuando me lavo los pies, siento que mis dedos no existen, me siento muy mal, no sé qué hacer, volvió con el mismo cuento como si yo fuera podólogo o traumatólogo de pies, nadie es perfecto; es suficiente mirarme para explicar el concepto de déficit. Terminó el recreo y cada quien a su salón, mentira, yo me fui al hueco que era mi oficina, terminó mi mañana y pensé que un jurel frito no estaría mal.

Esa mañana con mucho sol, antes de recreo otro gordo sin cuello que camina con las manos como remos río cuesta arriba me dijo algo que me dejó perplejo: o cambias al colegio o sencillamente el colegio te cambia a ti, simple razonamiento, decidí que yo podía cambiar la vida del colegio. A los pocos días, me había propuesto registrar las incidencias de los docentes, así que me puse a diseñar una papeleta de salida: nombre, hora, motivo, objeto de la salida, etc. y el mismo lunes la apliqué.

Una de las primeras víctimas fue el viejo, bien plantao, bien seguro de que la Matemática era su fuerte, un cholo de aquellos, se me acercó con la diplomacia de siempre y su educación plumífera para decirme que estaba abandonando el colegio, entonces muy presuroso le dije que firme la papeleta de salida, así lo hizo un poco parpando palabras raras como diciendo: tanta importancia tiene tu cargo de subdirector. Terminó firmando como debe ser. Durante las mañanas siguientes era toda una aventura, la fulana con el cabello ensortijado y de falda plisada hizo su ingreso a las siete con treintaidós minutos, unos pasos lentos, se fue en diagonal a la izquierda a las aulas de tercero, supuse que iba directo a clases, en la puerta la esperaba su amiga del alma; siete y cuarenta: la fulana sigue conversando, tralalá-lá, trílí-lí-lí, juntitas movían las delicadas manos sincrónicamente, jajaja-ja, jiji-ji-ji seguían hablando, un abrazo, un beso y eran ya las siete y cuarenta más cinco con veinte segundos.

Mi papeleta registraba todas las incidencias, mientras el otro asomaba muy apurado cogiéndose el cabello y muy suelto de huesos, siete y cincuenta y dos minutos, ya eran dos docentes con tardanza, mi papeleta ya no tenía espacio para tanta información.

Siete y cincuenta más seis, ella se despidió muy alegre, muy contenta, muy sonriente. Nadie se dio cuenta de mi vigilancia, nadie se dio cuenta de que yo estaba

camuflado en el kiosco comiendo cocadas. Al ver el mantel que las protegía, me acordé de Francisco Pizarro cuando le regaló su calzoncillo al inca Atahualpa. Cuando lo recibió, lo miró tanto que no comprendió nada. Pizarro se dio cuenta y le dijo: esa mancha marrón que parece cocada es de la parte trasera de mi calzoncillo.

Cerca de las diez con treinta minutos arrancó el recreo y ya tenía doce profesores que me pedían permiso para irse del colegio, empezó el primero: mire subdirector, lo que pasa es que me olvidé las llaves en la casa de mi suegra y temo que se vaya a mi casa y se lleve a mi mujer, así que por favor quiero que me dé permiso, un ratito no más, firmó la papeleta y registré su comunicado tal cual y entre paréntesis puse (vividor).

El otro se acercó con una cara de asustado, sorprendido, exhausto, loco, y con el cabello hirsuto, en voz baja me dijo: no te vayas a asustar. Me llevó al otro ambiente y me hizo ver su zapato, levantó el pie y el zapato derecho era de un color y el izquierdo era de otro color. Imbécil, le dije, pero no me escuchó, por favor doctorcito me da permiso, firmame aquí, sin hacer el menor esfuerzo firmó la papeleta. Con elegancia y entre paréntesis escribí (el zapato es de su suegro).

El flaco con nariz de otra cara, muy afligido, me pidió permiso para tratar un asunto marital, un poco como que me hacía responsable de su desgracia, noté su nerviosismo, sentía que estaba por morirse, irrumpió su propio silencio y me preguntó si sabía el significado de soledad, deduje tan rápido que le dije: si tu mujer te deja y se va con otro hombre tienes que irte con ellos, la soledad te matará. ¿Usted cree que me lleven?

Aquella atribulada y triste mañana me la pasé oyendo historias extrañas y pude comprender los problemas diarios con los que se tiene que lidiar, de cierto modo somos así. Una mañana mi homólogo no estaría en la oficina, así que me pidió que me encargue del kiosco y así fue. Mi ingreso causó mucha sorpresa, me vieron llegar y especulaban sobre mi llegada, igual, no tenía por qué cambiar de actitud, mi papeleta me acompañaba.

Como ellos no conocían mis intenciones, ni el origen de la papeleta, salían como Pedro en su casa. La puerta estaba abierta toda la tarde, ya casi a la hora del recreo se acercó a mi oficina uno de los de siempre. Me pidió permiso diciendo que se iba a despedir a su esposa, me reí tanto que se me trabaron las mandíbulas, no le creí. Dos pasos hacia el patio y ya estaba despidiéndose, le reiteré mi llamado para que me firme la papeleta, la firmó mordiendo los labios, mirando sus empolvados dedos de la tiza en la vieja pizarra.

No me quedé con las dudas y lo seguí para ver si era verdad que su esposa viajaba a la ciudad capital, era cierto, la calle llena de ferreñafanos llorones y despidiendo a la viajera, la calle estaba invadida, no había cómo pasar, la señora que vende cachangas con champús vendió todo. Yo veía el tumulto desde muy lejos, la calle repleta de ferreñafanos, el hermano, la hermana, el primo, la prima, el tío, el abuelo, la abuela, el hijo de la otra, el notario, los gendarmes, el escuadrón, el párroco, los bomberos y el compadre que le hacía ojitos; la miraba muy triste, todos miraban al bus, yo pensaba que el tumulto despedía a una gran autoridad, me acerqué y el llanto era terrible, yo también quería llorar, mientras más me acercaba más gente había, las manos silueteaban sincrónicamente, estaba más cerca que nunca, el tumulto ya ocupaba dos cuadras, el grifero apagó sus máquinas, la cachanguera ya se había ido, llegué al bus con capacidad para sesenta y siete pasajeros y la terramoza, con el cuello ajustado que golpeaba el televisor para adivinar si funciona o no.

Llegué, el bus estaba saliendo y todos corrían llorando. Creo que era toda la familia más los vecinos de la cuadra, cómo despedían a la pasajera con destino a Lima, me concentré en ella, busqué a los demás pasajeros; era la única, sí, la única pasajera mientras la congestión de motos ya estaba hasta la Tacna, la pasajera abrió la ventana, era miércoles, sacó su cabeza, sacó la mano y se despidió: no se preocupen, no lloren por mí, regreso pasado mañana, Julián, no te olvides de mis patitos y le dices a la María que recoja mis calzones del cordel. El bus partió con una pasajera, solo con una, todo un lujo.

Volví al colegio y no encontré a nadie, absolutamente a nadie; todos se habían ido a la despedida, era verdad, así fue la despedida. Solo una pasajera que se va a Lima, se tira un pedo y regresa a ver a sus patitos.

Muy apurado llegó con el zapato en la mano para indicarme que se le había hecho un hueco y que no podía caminar así, treinta minutos menos tuve que registrar. El otro me dijo que su hermano de Canadá le había hecho una llamada y que por eso había llegado tarde, veinticinco minutos menos. El otro se quitaba la correa para bajarse el pantalón y enseñarme el trasero como muestra de la brujería que le había hecho su mujer, fue asqueroso, sesenta y dos minutos menos.

Había uno con cara de loco, chato como yo, tieso como el cogotudo de Valdiviezo, zonzos como ninguno, sagaz como quien no es capaz, se trajo a unas cuantas chicas para que expongan un tema en las aulas de los chicos, había que entenderlo, pasaba de aula en aula, en cada aula diez minutos menos y el rollo de siempre tratando de justificar que se preocupaba por las chicas.

El otro serrano como yo que recién había bajado, su olor me daba mareos, de entrada ladraba su mejor chiste andino, ni él se reía, me pasaba la mano por el hombro, inspiraba aire y caminaba con tanta lentitud que cuando llegó al aula ya había terminado la hora, llegó a la puerta y regresó cogiéndose la cabeza, noventa minutos menos. Llegó con la viveza de siempre para decirme que tendría que salir porque quería fotocopias, se fue antes del recreo y regresó a la última hora. Ciento treinta dos minutos menos.

Empezamos en marzo, estábamos cerca de Fiestas Patrias, tenía ochenta mil papeletas por diversos y coloridos motivos: escapes, fugas, médicos, llantas, hijos, nueras, capacitaciones, llaves, zapatos, apuros, despedidas y todo lo demás que llegué a la cifra importante de doscientas cincuenta y cinco horas con dieciocho minutos perdidos. Muy asustado me fui al de pies pequeños y le dije: mira, cuánto tiempo hemos perdido doscientas cincuenta y cinco horas con dieciocho minutos. Dime, qué puedo hacer con esto, muy inteligente me dijo: no hagas estadística.

\* \* \*

### **3.2. De la observación a la evaluación e identificación de procesos**

El caso anterior permite analizar muchos procesos mediante la evaluación. Como en todos los procesos que se promueven el tema de evaluación, desde la gestión escolar, es siempre un mito o prácticas poco interesantes. El texto «La estadística» intenta reflexionar acerca de los procesos internos que suceden en la escuela bajo la lupa de la evaluación para aproximarnos a un concepto importante que se debe precisar. Este concepto se refiere a la evaluación 360°, para ello es necesario el conjunto de argumentos que Alles, a lo largo de este capítulo, presenta para darle un contexto pertinente.

Dentro de todas las posibilidades para evaluar la vida institucional se piensa en modelos, tal vez no conocidos, o en propuestas que transitan por el mundo académico, en estas alternativas siempre estará el poder de la evaluación del aprendizaje adaptándose a la idea de lo institucional, es decir, se pretende evaluar la institución con los mismos parámetros que el aprendizaje. Al empezar este ejercicio, no se puede abandonar algunas ideas que giran en torno al objetivo de la escuela y cómo esta pervive gracias a los procesos; por lo tanto, en todos los procesos están las personas. Las personas desarrollan la gestión, los resultados son los logros de

las personas, un colegio conserva su estatus debido a que los actores tienen una visión al respecto pero aquel colegio que solo demuestra sus propias limitaciones es porque los agentes asienten que han llegado a su límite; por lo tanto, el papel de las personas es definitivo.

Entonces, evaluar los 39 procesos asumiendo la evaluación 360° implica valorar el papel que desempeñan las personas que participan con la finalidad de analizar las funciones; no obstante, se cree que la evaluación es un proceso que vulnera el estado de las personas toda vez que no sirve para sus propósitos y *solo sirve para perjudicar a los agentes*<sup>44</sup>. El temor a la evaluación es una manifestación negativa de las personas. Será por ello que no se avanza en los mismos procesos, porque los docentes se niegan a ser evaluados asumiendo criterios de origen desconocido, en rumores o en sospechas. De algún modo, habría que entender que si existe una persona que vende exámenes o se presta para el tráfico de pruebas es porque existe otra persona que demuestra su precariedad para compararlos. Véase el siguiente caso:

Qué pasaría si los escolares deciden no rendir examen porque han descubierto que el docente no sabe su curso o sencillamente deciden no dar examen porque sostienen que los trabajos en casa, la revisión de cuadernos, las intervenciones orales es suficiente para tener notas pero además en el día del logro su salón fue el único que presentó un invento en el cual utilizaban el agua con jabón para reutilizar y fabricar pasta cacera para calzado, porque el resto ha presentado inventos de la Internet. ¿Qué pasaría?, ¿cuál sería el argumento del docente para responderle al escolar?, ¿será posible que, sin querer, los escolares tienen idea de criterios de evaluación?

El proceso de evaluación contempla también la toma de decisiones y éstas deben ser las que tengan mejor y mayor apertura para propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje, de ser así, es inevitable hablar de la evaluación 360° basada en la evaluación de las personas. El recorrido desde el nivel 0 hasta la práctica significativa de la evaluación 360° tiene implicancias en el enfoque de evaluación, con mucha seguridad se podría decir que estar atento a los 39 procesos implica el

---

<sup>44</sup> Creencia que hasta ahora es preeminente. A diferencia de otros sectores, el magisterio siempre creyó que tener el título profesional fue suficiente para ejercer la docencia. Por ello, siempre el rechazó los procesos de evaluación, ya sea para ser nombrado o contratado. Esta corriente tuvo mucha influencia desde 1995, año en que se produjo el primer concurso nacional a cargo de muchas universidades del país.

desarrollo de otro tipo de competencias que el director debe manejar. Véase en el siguiente cuadro, desde la perspectiva de la evaluación, las diversas relaciones entre procesos para ser objeto material de muchas valoraciones sociales:

Parágrafo literal	Referencia: Deducciones/Inferencias	Procesos	
		Nivel 0	Nivel 1
Cierta vez lo encontré tragando un poco de muchas cosas, unos kilos de camote amarillo para menguar la tuberculosis, unas cabezas de jurel y unos litros de avena, muy concentrado en el festín, muy concentrado en su propio hambre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones inadecuadas para el ejercicio de la docencia</li> <li>• Hábitos alimenticios desarrollados</li> <li>• Factor sociocultural prevalente</li> <li>• Tolerancia comportamientos poco adecuados</li> </ul>	PO: Desarrollo y convivencia escolar	PO03 PO05
La extraña combinación ya tenía sus efectos muy visibles, con la boca llena se me acercó y se agachó lo suficiente hacia mi oído y me dijo: ¿sabes lo que no me gusta? No, le dije, mis pies son muy chiquitos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autopercepción negativa</li> <li>• Problemas de autoestima</li> </ul>	PS 1 Administración del talento	
Me senté para hacerle compañía y veía cómo tragaba la cola del jurel y cómo pasaba el camote por el cuello estrangulando los tejidos internos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de socialización</li> <li>• Intercambio de patrones socioculturales</li> <li>• Aceptación de comportamientos inadecuados</li> </ul>		
Terminó el recreo y cada quien a su salón, mentira, yo me fui al hueco que era mi oficina, terminó mi mañana y pensé que un jurel frito no estaría mal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La subdirección está ubicada debajo de una escalera</li> <li>• Inadecuadas condiciones para el trabajo</li> </ul>	PS Soporte al funcionamiento	PS02.3
Esa mañana con mucho sol, antes de recreo otro gordo sin cuello que camina con las manos como remos río cuesta arriba me dijo algo que me dejó perplejo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción acerca del rol como nuevo subdirector</li> <li>• Expectativas profesionales</li> <li>• Conocimiento de la IE</li> </ul>		
o cambias al colegio o sencillamente el colegio te cambia a ti, simple razonamiento, decidí que yo podía cambiar la vida del colegio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativas sobre la realidad del colegio</li> <li>• Metas y expectativas</li> <li>• Reconocimiento de la IE</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>		

<p>A los pocos días, me había propuesto registrar las incidencias de los docentes, así que me puse a diseñar una papeleta de salida: nombre, hora, motivo, objeto de la salida, etc. y el mismo lunes la apliqué.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de tiempo efectivo</li> <li>• Mecanismo de control (papeleta)</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Sentido de liderazgo</li> <li>• Identificación de necesidades</li> </ul>		
<p>Una de las primeras víctimas fue el viejo, <i>bien plantao</i>, bien seguro de que la Matemática era su fuerte, un cholo de aquellos, se me acercó con la diplomacia de siempre y su educación plumífera para decirme que estaba abandonando el colegio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del talento humano</li> <li>• Toma de decisiones arbitraria</li> <li>• No respeta el RI</li> <li>• Irresponsabilidad al abandonar las aulas</li> <li>• Indiferencia al progreso del aprendizaje</li> </ul>		
<p>Tanta importancia tiene tu cargo de subdirector.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo al colega con nuevo cargo</li> <li>• Manifestación sociocultural común</li> </ul>		
<p>Mi papeleta registraba todas las incidencias, mientras el otro asomaba muy apurado cogiéndose el cabello y muy suelto de huesos, siete y cincuenta y dos minutos, ya eran dos docentes con tardanza, mi papeleta ya no tenía espacio para tanta información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de un mecanismo de control</li> <li>• Incumplimiento de RI</li> <li>• Sentido de vigilancia sobre los docentes</li> <li>• Atención a la visión institucional</li> </ul>		
<p>Cerca de las diez con treinta minutos arrancó el recreo y ya tenía doce profesores que me pedían permiso para irse del colegio, empezó el primero: mire subdirector, lo que pasa es que me olvidé las llaves en la casa de mi suegra y temo que se vaya a mi casa y se lleve a mi mujer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrones socioculturales negativos</li> <li>• Abandono de clases</li> <li>• Displicencia de parte del directivo</li> <li>• Manejo de la libertad de modo exagerado</li> </ul>		
<p>Una mañana mi homólogo no estaría en la oficina así que me pidió que me encargue del kiosco y así fue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo del lenguaje</li> <li>• Delegación de funciones</li> <li>• Tomar decisiones</li> </ul>		
<p>Mi ingreso causó mucha sorpresa, me vieron llegar y especulaban sobre mi llegada, igual, no tenía por qué cambiar de actitud, mi papeleta me acompañaba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predisposición al rechazo</li> <li>• Presencia del rumor</li> <li>• Intromisión</li> </ul>		

Como ellos no conocían mis intenciones ni el origen de la papeleta salían como Pedro en su casa, la puerta estaba abierta toda la tarde, ya casi a la hora del recreo se acercó a mi oficina uno de los de siempre, me pidió permiso diciendo que se iba a despedir a su esposa, me reí tanto que se me trabaron las mandíbulas, no le creí.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de la misma realidad en otro contexto.</li> <li>• Reiteración de permisos por asuntos no urgentes</li> <li>• No respeto por el RI</li> <li>• Manifestación de factores socioculturales</li> </ul>		
El otro se quitaba la correa para bajarse el pantalón y enseñarme el trasero como muestra de la brujería que le había hecho su mujer, fue asqueroso, sesenta y dos minutos menos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de argumentos con arrastres sociocultural</li> <li>• Crear argumentos para solicitar permisos</li> <li>• Displícencia del directivo</li> <li>• Abandono del aula de clases</li> </ul>		
Se trajo a unas cuantas chicas para que expongan un tema en las aulas de los chicos, había que entenderlo, pasaba de aula en aula, en cada aula diez minutos menos y el rollo de siempre tratando de justificar que se preocupaba por las chicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción equivocada de currículo</li> <li>• Percepción equivocada de estrategias de enseñanza</li> <li>• No considera el RI</li> <li>• Generación de desorden</li> <li>• Percepción equivocada del proceso de aprendizaje</li> </ul>		
Llegó con la viveza de siempre para decirme que tendría que salir porque quería fotocopias, se fue antes del recreo y regresó a la última hora. Ciento treinta dos minutos menos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisación</li> <li>• No prepara material para la enseñanza</li> <li>• Abandono del aula de clase</li> <li>• No respeta el RI</li> </ul>		
Muy asustado me fui al de pies pequeños y le dije: mira, cuánto tiempo hemos perdido doscientas cincuenta y cinco horas con dieciocho minutos. Dime, qué puedo hacer con esto, muy inteligente me dijo: no hagas estadística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indiferencia del docente</li> <li>• Inconciencia acerca del rol como maestro</li> <li>• No respeto por el RI</li> <li>• Indiferencia al proceso de aprendizaje</li> </ul>		

La integridad o institucionalidad de los colegios depende de los ojos de la evaluación con que se mire; por lo tanto, se requiere de la misma apertura para comprender qué significa la evaluación de 360° en el contexto de la institucionalidad. Se trata de una *herramienta para el desarrollo de los recursos humanos* (Alles, 2008, p. 146). Dentro de todos los procesos que la gestión plantea para su planificación se requiere de un mecanismo de esta naturaleza. Los 39 procesos de la

gestión escolar están sometidos al poder de la persona o grupos de personas cuyas relaciones son directas e indirectas. Si bien se trata de movilizar: medios, materiales, tiempos, espacios, capacidades, ideas innovadoras, creencias con fuerte arraigo en la toma de decisiones, condiciones para lograr un aprendizaje eficaz, no se puede negar que para ello se requiere personas con ciertas competencias. No es lo mismo movilizar escolares que interactuar y asumir estratégicamente el desarrollo profesional de las personas porque ello demandaría el liderazgo del directivo, muchas de ellas complicadas. La perspectiva de Alles al sostener la relación *evaluación-desarrollo* compromete y obliga abandonar viejos conceptos que hacían que la evaluación tenga el carácter punitivo. La evaluación 360°:

Propone la autoevaluación, en ésta, muchas personas se sobrecalifican y muchas otras son implacables consigo mismas. Ni unas ni otras asumen el camino correcto. Por ello, analizar la mirada de los pares y subordinados puede ser una gran ayuda para analizar su propia visión. (Alles, 2008:146)

El ejercicio de la autoevaluación, en la práctica, se sustenta en viejas formas de autocalificarse *para salvarse* porque el desarrollo del juicio moral no siempre representa madurez profesional. Véase el siguiente caso:

En un grupo de 28 directivos que participan de la autoevaluación, ninguno, absolutamente ninguno, se califica con una nota inferior al intervalo 15-17 (escala vigesimal), pocos y de modo excepcional se autocalifican con uno o dos puntos menos. Otros consideran que participar en clase tiene un poder definitivo en su calificación, sin considerar el contenido de su alocución.

Este comportamiento es clave para explicar las reales condiciones de los directivos o de cualquier docente que se motiva por su desarrollo profesional pero se encuentra con la posibilidad de falsear su propia percepción. La evaluación 360° es la forma más novedosa de desarrollar la valoración del desempeño, ya que procura la satisfacción de las necesidades y expectativas de las personas (Alles, 2008, p. 149). Aprender a valorarse o vivir la autovaloración es un reto que debe pasar por el filtro de la moral donde los valores sean argumentos definitivos. El desarrollo de la persona depende de sus propias valoraciones, en la medida que las autovaloraciones sean las mejores descriptoras y caracterizaciones de la persona el resultado

será importante para su formación profesional. Una persona que se autoevalúa reconociendo sus propias limitaciones está desarrollando su potencialidad porque sabe qué debe mejorar; aquella que piensa en otras personas y por eso se auto-califica con el más alto calificativo lo único que está demostrando es su propia limitación e involución profesional. Nunca será consciente de sus propios defectos y limitaciones, siempre creará que es lo correcto, no quiere perder, no quiere ser menos que otro.

Cuando se analiza los 39 procesos es solo una forma de juzgar a la persona como tal o como recurso, ningún proceso puede avanzar sin la intervención de las personas. Por ello, la evaluación 360° da el sentido de integridad a los procesos de gestión y la persona es la protagonista. Desde la evaluación 360°, asumiendo que se trata de personas, se puede llegar a la autoevaluación institucional dentro de los lineamientos que se sugieren normalmente. Ningún sistema o modelo de evaluación puede funcionar sin las personas porque son ellas las que giran 360° o los mismos procesos tienen este viraje debido al dinamismo de las personas. Cuando un directivo hace una remembranza de su gestión compara los hechos, esta comparación es evaluación pura en su máxima expresión y es el crédito de las personas que hicieron bien o hicieron mal. Por lo tanto, es propio reconocer que la evaluación 360° es igual o tan parecida en sus objetivos cuando se habla de la vida institucional de un colegio en cualquier contexto; sin embargo, se debe advertir cómo surgen algunas ideas en torno a la evaluación institucional, para ello el trabajo de Revilla (2007, p. 37) permitirá reconocer el papel de las personas en el proceso mediante el siguiente cuadro:

Autor	Planteamiento
Cardona (1994)	La autoevaluación tiene sus raíces teóricas en la investigación-acción, surge de las necesidades internas de sus propios centros, busca el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la práctica educativa.
Bolívar (1994)	Proceso de innovación, formación y mejora interna, es un proceso centrado en la escuela como mejora escolar y no como una fase específica y terminal centrada en la eficacia.
Escudero (1997)	Se concibe como un proceso de reconstrucción de centros escolares, como espacios institucionales para la indagación, innovación y mejora.

Los tres aportes tienen un elemento en común referido a las personas como protagonistas del proceso, el *desarrollo profesional* alude a la persona que alterna

con sus pares, recuérdese que los docentes o directivos tienen doble función dentro de su participación. La condición de profesional es la que cuenta para la Ugel, la condición de persona es para la familia; por lo tanto, es lógico que la autoevaluación institucional permite el desarrollo profesional y nada más que eso en la versión de Cardona. En la segunda propuesta se alude a la *formación* de los procesos dentro de la escuela, en ella se configura el perfil del directivo o de los docentes. No es suficiente tener un título profesional o maestría para presentar un nivel formativo como directivo o como docente. El proceso formativo es permanente toda vez que los cambios se producen en el menor tiempo posible y que Escudero considera como *proceso de reconstrucción* de los procesos, ninguna escuela podría ser mejor en el tiempo. Antes de los 90 los colegios estaban en condiciones deplorables, el proceso de reconstrucción ha permitido que los esquemas cambien, con ello surgió el bachillerato, luego se produjo la nueva secundaria, posteriormente aparece la idea de los colegios emblemáticos, y hoy se habla de los COAR. Con sus defectos o no, los procesos dinámicos marcan pautas para construir y reconstruir ideas. En cada proceso se producen cambios y se reconstruyen otros de manera lenta y relativa, por ese lado es pertinente que el proceso de reconstrucción se refleje en cambios importantes pero no sucede lo mismo con los docentes cuyos procesos no son reconstruidos para la mejora pese a que en todo proceso está el docente cumpliendo funciones como directivo.

Reflejarse como directivo o como docente no implica negar la omnipresencia o protagonismo, un directivo puede estar presente siempre en cada decisión o en cada proceso aunque él no esté físicamente. La presencia física o el protagonismo es relativo cuando el poder del liderazgo tiene sus propios atributos al hablar de institucionalidad, de pronto se toca la personalidad institucional y dentro del mismo hilo de la consecución se refiere a la personalidad del directivo. Este sentido de la gestión, en la persona del directivo, haría que la evaluación 360° tenga la posibilidad de desarrollar la omnipresencia frente al antagonismo de quien piensa que siempre debe estar pendiente de la gestión. Asegurar las condiciones de la gestión desde el viraje completo haría que los procesos se desarrollen sin el menor contratiempo.

### **3.3. La prueba objetiva como medio para identificar procesos**

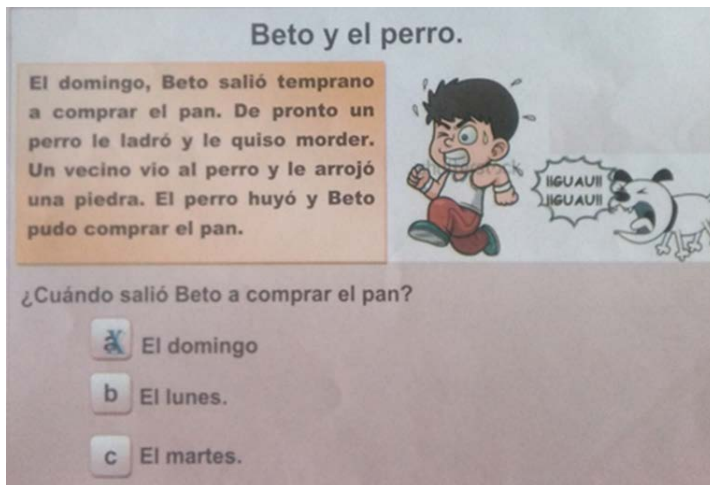
Al abordar esta parte es necesario comprender que en la gestión por procesos se puede observar desde los mismos que van y vienen indistintamente. Cada proceso que se

desarrolla o se logra o se ejecuta requiere de evidencias sobre las cuales se construyen conceptos definitivos para determinar el estado o el nivel de cumplimiento.

Veamos lo que se puede analizar en la siguiente lectura cuyo tema es la ECE de la región Lambayeque, aplicada en agosto de 2016.

### Evaluación y cognición<sup>45</sup>

Cuando se habla de los avances en el proceso de aprendizaje, inmediatamente se piensa en otro proceso como la evaluación, aunque en realidad es solo una actividad de carácter administrativo que responde explícitamente a la aplicación de una prueba con ciertas características en torno a la tipología de las preguntas y el formato mismo. Véase la primera evaluación censal<sup>46</sup> que empieza con la siguiente imagen a modo de ejemplo:



Al analizar el contenido de la pregunta, es evidente que la violencia es un factor con repercusiones negativas hasta en la evaluación, por decirlo de este modo. El desarrollo de los procesos cognitivos en los escolares parece que solo se somete al poder de una prueba de carácter censal para buscar alguna justificación. La prueba

<sup>45</sup> Artículo publicado por el suplemento dominical del diario La Industria (9 de abril de 2017).

<sup>46</sup> Prueba desarrollada por el Gobierno Regional de Lambayeque, aplicada a los escolares de 2.º grado de educación primaria.

aplicada consta de 10 preguntas, 06 de ellas se basan en imágenes y 04 toman como referencia un texto breve de Magilengua-Minedu.

La pregunta 2 se plantea del siguiente modo:

✓ Lee con atención el siguiente aviso:

Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

2. ¿Cómo se sienten los dueños del perrito?

a Enojados.

b Contentos.

Tristes.

Si bien la pregunta es de carácter inferencial porque el texto que acompaña a la imagen del perrito solo describe y exhorta, el contexto de las alternativas es muy frágil como para que el escolar desarrolle su cognición y mediante este proceso demuestre la competencia. ¿Qué implicancia tiene en el escolar resolver una pregunta de este modo? Sencillamente, se basa en la discriminación de las alternativas para hallar el argumento entre ellas, con lo cual solo relaciona conceptos dentro de un estrecho contexto de tres posibilidades, a este ejercicio no se le puede llamar *pregunta* porque no representa una exigencia cognitiva donde la inferencia sea el potencial de todo escolar en proceso formativo. Observar la pregunta no solo genera insatisfacción sino que tiene un tufillo que ridiculiza al proceso de

evaluación arrinconando al escolar a contestar preguntas sin consistencia que trastoca los procesos cognitivos. Una pregunta, en su naturaleza, depende mucho de las alternativas, aun siendo una sola palabra reviste importancia donde los procesos cognitivos se desarrollan no solo con el afán de contestar la pregunta sino que se convierte en una fuente de aprendizaje. Véase otra posibilidad:

¿Cómo se sienten los dueños del perrito?

- a) *Enojados*, porque a pesar del esfuerzo no lo encontraron.
- b) *Contentos*, porque además de pegar afiches recibieron el apoyo de los vecinos.
- c) *Tristes*, porque el perrito es como un miembro de la familia.

El desarrollo de los procesos cognitivos mediante una prueba objetiva tiene su propia caracterización basada en la aprehensión de todo el contexto en el cual se desarrolla la pregunta que, no es más que el gusto y preferencia del autor de la pregunta. Una pregunta no puede ser la representación del autor como un ejercicio vertical y antojadizo que somete a los escolares al poder de la memoria, veamos otra posibilidad en la que cada alternativa es un texto que facilita el análisis entre las alternativas utilizando la misma pregunta.

¿Cómo se sienten los dueños del perrito?

- a) Los dueños no se sienten tan tristes porque Jorge dejó la puerta abierta y el perrito salió a la calle y por eso se perdió. Jorge es el más afectado por ser dueño de la mascota.
- b) Los dueños se sienten muy tristes porque Jorge no fue quien dejó la puerta abierta y el perrito salió, fue Ricardo quien lo dejó salir por ir apurado al colegio.
- c) Los dueños se sienten muy tristes porque el perrito, quien se llama Negro, es muy juguetón y obediente, como mascota es miembro de la familia, no importa quién dejó la puerta abierta.

La deducción o el efecto de deducir o el mismo proceso de derivación implica separar categorías del todo dentro del desarrollo de la cognición, cuando se habla de competencia dentro del proceso lector una prueba o una pregunta no puede ser estrecha en su concepción creativa, hacerlo implica ver que los escolares puedan

contestar sobre categorías sencillas, saber deducir implica que se puede configurar datos desde lo universal hasta lo particular.

Una prueba basada en preguntas de este tipo no se restringe al hecho de preguntar y contestar, el impacto es negativo al hacerles creer que la familia del perrito solo se siente triste, es obvio que la tristeza es la manifestación inmediata pero no es suficiente como argumento en una pregunta que trata de especular sobre el aprendizaje. Cuando un escolar encara un examen debe demostrar que tiene la competencia que nace en la deducción lo cual implica elaborar conclusiones rigurosas como producto del aprendizaje cuya prolongación arrastra el análisis. Una pregunta debe generar conclusiones como argumento de la respuesta correcta. Veamos otro ejercicio en relación a la producción de textos sobre la base de la misma pregunta:

Cuál de los textos representa la idea central del aviso:

- a. La tristeza de los dueños es normal porque han perdido a su mascota preferida, perder algo que se quiere mucho significa que las personas no tienen sentimientos.
- b. La tristeza de la familia es normal aunque perder a una mascota no puede ser para tanto, perder una mascota significa que es un perro mal educado por haber salido de su casa.
- c. La tristeza de los dueños representa que los dueños quieren mucho al perrito, toda persona expresa sus emociones cuando pierde algo, la tristeza no solo es un sentimiento de las personas sino de los animales también.

Las discusiones sobre si se evalúan competencias en la etapa escolar tiene un costo social muy alto, porque mientras el ministerio desarrolla todo un protocolo para evaluar el proceso de aprendizaje, asumiendo presupuestos altos en los colegios, las pruebas tienen solo 10 preguntas por bimestre por área curricular que, al sumar al año, son 40 preguntas. Todas ellas se refieren al proceso de comprensión pero no se ocupan del proceso de redacción. En este contexto, ¿qué implica que un escolar redacte textos como respuesta correcta desde una pregunta como la que está en cuestión?

La producción de textos es una tarea complicada para los docentes porque no es su afán profesional, tampoco es su característica como docente.

¿Cómo entender el hecho que las competencias de los escolares estén lejos de las propias competencias profesionales? Utilizando una analogía sencilla creada ociosamente para quienes viven del razonamiento verbal mecánico diríase: un docente que no escribe no entendería el poder de la redacción de los escolares. Escribir es crear, deducir, imaginar, recrear el conocimiento. Desde lo que implica el potencial humano redactar es ser uno mismo dentro de la práctica de la libertad y por ende se puede exigir el desarrollo del juicio crítico.

Estrechar las alternativas a una sola palabra como *enojados*, *contentos* o *tristes* no es suficiente porque no representa el poder de la cognición como proceso de aprendizaje en el contexto de la competencia. Elaborar preguntas requiere de competencias para ello, es decir, un docente necesita ser competente para ser evaluador dentro del mismo contexto paradigmático o enfoque por competencias. El valor de cada competencia implica reconocer o entender el desempeño humano desde: *un saber ser*, *un saber conocer*, *un saber hacer* y *un saber convivir* (Tobón 2014).

Aquí otra posibilidad:

El Señor de Sipán vivió en los verdes valles de Moche hace muchos siglos atrás. Los arqueólogos cuentan que este grandioso señor fue sacerdote y guerrero, gobernó un pueblo de agricultores y de hábiles joyeros. ¿Quién es el personaje principal del texto?

- a. Fue un señor del valle de Moche que supo convivir con la naturaleza, supo gobernar su pueblo ya sea como sacerdote o guerrero.
- b. Fue un gran guerrero Moche antiguo que lo encontraron vestido con lujosos trajes adornados de plumas.
- c. Fue un sacerdote que le gustaba el poder y por eso fue un guerrero entre agricultores y joyeros de Moche.

La construcción de preguntas requiere mucha creatividad y un alto nivel de abstracción por medio del cual el docente pueda separar intelectualmente las categorías para el análisis por separado o para explicar su esencia, cuando los escolares operacionalizan conceptos asumiendo sus propios conocimientos es posible comprender que una pregunta no solo es para recordar o recuperar información, eso no es posible porque una competencia no solo es demostrar que somos capaces

de recordar, con ello no se avanza. Los docentes tenemos el privilegio de desarrollar competencias en los escolares frente a otro profesional; ello implica comprender que una competencia exige otra en los docentes para elaborar preguntas con criterios suficientes que generen no solo expectativas sino que satisfaga plenamente todo proceso de aprendizaje por encima del proceso de enseñanza.

Una prueba de 10 preguntas dentro del conductismo absoluto, sin renunciar a él, es insuficiente, irreal, engañosa, riñe con lo ético; es risible, obtuso y necio evaluar de este modo. En el extremo de la interpretación básica, no sería una referencia positiva para los docentes y escolares de segundo grado de educación primaria preguntarles 10 cosas sin carácter técnico. Esto demuestra que cuando se habla de evaluación existen serias limitaciones, ¿qué diríamos de las pruebas PISA?, ¿por qué estamos por debajo de Colombia y Argentina?, ¿por qué surgen comparaciones con Cuba si solo es una isla? Si en el Perú se habla de competencias desde más de una década, pero no se evalúa bajo el enfoque establecido.

\* \* \*

El caso anterior refleja los vicios, tal vez, naturales en los que se incurre cuando no se conoce las orientaciones de la misma evaluación no tanto como acciones administrativas que cumplir sino como un aporte académico y dinámico que orienta el desarrollo de procesos con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

Una primera deducción acerca de los resultados poco alentadores de la evaluación es que se debe vincular al PCI como *herramienta-proceso* que soporta todas las críticas; no obstante, es necesario ir más allá de ello: ¿quién lo plantea?, ¿cómo se estructura?, ¿qué responsabilidad tiene el directivo en el marco de los compromisos al elaborarlo? Académicamente hablando, ¿cuál es la referencia teórica que orienta la evaluación de los aprendizajes?, ¿cómo se refleja los problemas desde la evaluación del aprendizaje?, ¿cómo se evidencia el enfoque por competencias?

Estos cuestionamientos no tienen el propósito de fustigar a los protagonistas del Gobierno regional, es todo lo contrario, las evidencias son contundentes y caracterizan el estado del aprendizaje de los escolares de una región cuyo dinamismo es convergente. Pero asúmase que el PCI como herramienta es la demostración de un buen trabajo para desarrollar procesos, considérese que dentro de los colegios se vive un clima escolar favorable, confíe en que el directivo demuestra su liderazgo pedagógico, ¿cómo entonces se puede lograr estos resultados? La respuesta es muy

simple y siempre estará como enorme carga sobre la responsabilidad de los docentes y éstos manifestarán sus propias limitaciones o aciertos cuando el directivo haya desarrollado un buen proceso de monitoreo y acompañamiento donde el proceso de evaluación tenga que ser un proceso específico con el mínimo de ponderación acerca de las formas de enseñanza y de aprendizaje.

Nótese que en un artículo sencillo las percepciones pueden llegar a terrenos que caracterizan muchos compromisos profesionales donde lo cotidiano puede ser lesivo para los escolares pero es imperceptible. El lenguaje o las mismas recomendaciones pueden trastocar el estado emocional de los estudiantes generando fuertes repercusiones negativas o se convierten en elementos que condicionan comportamientos. Aquí los procesos vinculados solo a la preparación de una prueba:

Objeto: La prueba objetiva	Procesos	
	Nivel 0	Nivel 1
Diseño y edición	PE03: Evaluar la gestión escolar P004: Gestionar los aprendizajes	PE03.1
Evaluación ex ante		PE03.2
Aplicación		PO04.4
Evaluación ex post		PE03.2
Divulgación de los resultados		PE03.4
		PO04.5
	PO04.2	
		PO04.3

### 3.4. La evaluación como interacción y la convivencia escolar

En el terreno de las prácticas evaluativas sucede lo mismo cuando se considera que cualquier pregunta puede ser parte de una prueba a sugerencia de su creador, especialista o cualquier funcionario; no obstante, no se mide el lenguaje dentro del proceso, por lo que es muy frecuente expresiones que manifiestan rigidez y poder del docente sobre el estudiante. Por más cotidiana que sea, está dentro de lo que se puede tolerar cuando se habla de competencias comunicativas, muchas veces, ajenas al clima escolar o las formas de convivencia dentro del aula, véase el siguiente cuadro<sup>47</sup>:

<sup>47</sup> Sime Poma, L. (2005). Evaluación educativa: enfoques para un debate abierto (p. 80).

Tipos de interacción del docente ante los alumnos	
Denominación	Expresiones comunes
Amenazante (les sobreadvierte)	<p>«Si no terminan rápido, no tendrán recreo».</p> <p>«Si molestas y no haces tu tarea, te vas del salón».</p> <p>«Si no apruebas... ya sabes cómo te va a ir».</p> <p>«Trabajen rápido y bien o no van a tomar desayuno».</p> <p>«Si respondes mal el ejercicio, te voy a poner un rojo de este tamaño en tu libreta».</p>
Indiferente (no le dice nada)	<p>Entregar las evaluaciones sin hacer ningún comentario ni mirar a los alumnos.</p> <p>No corregir a los alumnos cuando no contestan correctamente.</p>
Autoritaria (les pega o grita)	<p>Jalar el cabello de una niña que no estaba haciendo su tarea.</p> <p>Gritar fuerte a un alumno que estaba distraído o interfiriendo con los demás.</p> <p>Coger fuerte del brazo a los niños que «hacen bulla».</p> <p>Utilizar un tono de voz muy alto y con expresiones como:          «¡Siéntate!», «¡Cállate!», «¡Quién está haciendo bulla!», «¡Hazlo bien!», «¡Por qué te equivocas!».</p>
Estigmatizante (los absolutiza negativamente)	<p>«Tú siempre te equivocas al sumar. Si no prestas atención, nunca vas a aprender».</p> <p>«No seas lento, trata de aprender rápido».</p> <p>«Tu hermana sí que era una buena estudiante ¡Siempre sacaba buenas notas!».</p> <p>«Hasta ahora no puedes entender que la "i" lleva un punto arriba».</p> <p>«¿Hasta cuándo vas a seguir haciendo cuadros que parecen rectángulos».</p> <p>«Ya vamos a terminar la unidad y todavía no aprendes».</p> <p>«Otra vez tú, con los mismos errores...».</p>
Irónica (ridiculiza, humor negro)	<p>«Vaya, por fin cumpliste con el trabajo. Ya era tiempo».</p> <p>«Ya era hora de que terminararas».</p> <p>«Te estabas demorando mucho... ya estábamos por cerrar el colegio».</p> <p>«Si te sigues equivocando tanto, las niñas te van a ganar».</p> <p>«¿Qué pasó con nuestro campeón?».</p>
Sobrestimulante (exagera cuando felicita)	<p>«Me gusta mucho cuando trabajas... Miren todos, otra vez, el trabajo de...» (lo reitera muy seguido).</p>
Afirmativa (los estimula)	<p>Utiliza expresiones de aliento:</p> <p>«Pensemos con calma antes de contestar tan rápidamente».</p> <p>«Todos cometemos errores».</p> <p>«La próxima vez lo harás mejor».</p>

Las siete formas de interactuación planteadas por Sime son tan comunes que parecen muy cotidianas y naturales. Al parecer las formas de interactuación están muy ligadas al sentido del humor durante el proceso de evaluación. A menudo, los docentes suelen decir: «*evaluó rapidito y luego conversamos*». En el extremo de los casos, cada expresión *se suelta* asumiendo una sencilla advertencia para lograr el cometido, los escolares lo asumen pensando que es correcto por lo que en el colec-

tivo social se ha creado formas de anteceder o de estar en el proceso de evaluación plagadas de especiales normas de regulación.

El comportamiento de todos los actores tiene especiales formas de manifestarse que poco se ha relacionado con las formas de presión para optimizar los tiempos. Por ejemplo, ¿quién determina el tiempo para cada pregunta?, ¿quién determina que cada pregunta se debe resolver en determinados tiempos?, ¿por qué pensar que los escolares pueden resolver el mismo examen de la misma manera?

Cierta vez me invitaron para hacer el ridículo en un concurso donde los competidores eran los mejores alumnos para postular a la universidad, fuimos dos jurados calificadores: uno de Matemática pura y el suscrito de Comunicación, nuestro rol fue muy sencillo, solo consistía en dar fe si la respuesta dada por los competidores era correcta o incorrecta. Los ejercicios de Matemática y de Razonamiento Verbal se presentaban en una enorme pantalla, cuando se visualizaban los ejercicios de Matemática los escolares, en menos del tiempo establecido, daban la respuesta correcta mientras que el jurado trataba de solucionar el ejercicio con lápiz y papel. Del mismo modo sucedió con los ejercicios de Razonamiento Verbal. Esta secuencia se repitió tantas veces para romper los empates, al final de la jornada hubo un ganador. Cuando salimos del novedoso concurso los escolares hicieron referencia al proceso de memorización de los ejercicios registrados en los bancos de preguntas porque en el examen de ingreso se repiten o son muy similares.

A todo esto, ¿cómo entender la gestión del tiempo para un examen cuando el docente quiere que lo resuelvan en el mismo tiempo?, ¿un examen por competencias tendrá el mismo formato que el actual? Esta práctica muy común tiene efectos en los procesos estratégicos cuando se juzga o se evalúa la pertinencia del PCI y la forma cómo se ha establecido el RI para caracterizar las normas de convivencia y por derivación vinculados a otros procesos cuyas implicancias pueden ser muy peligrosas para el proceso formativo. Cuando se habla de evaluación como categoría de la cual se derivan otras formas como la autoevaluación y de esta surge la autoevaluación institucional y al relacionarla con la evaluación 360° no se justifica el papel para lo cual ha sido creada. El análisis de los procesos siempre ha sido aislado pero al hablar de procesos con *relaciones entre procesos* de todo tipo nada es aislado porque todos los procesos tienen sus efectos en otros. Las malas prácticas evaluativas no solo reflejan datos de la evaluación sino que trasciende en otros procesos

porque el arraigo se traslada desde las concepciones de la pedagogía. Todas las acciones que perjudican o favorecen el aprendizaje no se desprende de la pedagogía como ciencia, por eso la necesidad de contextualizar los 39 procesos con mucha pericia y experticia. Cuando se desarrolla un proceso cuyos efectos deterioran otros o los potencializan se generan vinculaciones directas e indirectas porque cada proceso desarrolla relaciones concomitantes y se convierte en un todo. Véase la perspectiva y conceptualización de evaluación del aprendizaje desde el ejercicio del monitoreo en una universidad:

En cierta ocasión cuando fui atacado por el síndrome de la depresión terminé participando en una universidad privada como monitor, tenía que sentarme a observar las sesiones de aprendizaje y opinar modestamente sobre el comportamiento de los catedráticos (abogados, ingenieros, economistas, administradores y hasta un pipiolo que fungía de filósofo), cuando llegó la semana de evaluaciones los docentes monitoreados me advertían que estaban en «parciales»<sup>48</sup> y no me permitían que ingrese en las aulas porque se trataba de la evaluación. Esa semana escribí más del 50% de: «Me gusta tu edad», novela para jovencitos y cuando releo las páginas recuerdo que los parciales es un proceso tratado de acuerdo con el sentido común sin importar los efectos que ocasiona. Advertí que era necesario ver el examen y cómo lo solucionan, pero me fue imposible.

El suceso desarrollado tanto en la escuela como en la universidad explica el poder del desconocimiento de los procesos que están alrededor de la evaluación, se produce arbitrariamente se desarrolla el poder del docente como cancerbero y enemigo de sus alumnos para que nadie copie sin darse cuenta de que la prueba solo es de aprendizaje por repetición, ¿qué procesos cognitivos se desarrollarían alrededor de una prueba seria y orientada a la promoción del pensamiento crítico?

Al día siguiente de aplicada la prueba integral tuve entre mis manos una prueba de quinto grado de primaria, me llamó la atención la pregunta que a la letra decía:

Ante esta inquietud volví a preguntar la misma pregunta a un grupo de niñas quienes habían respondido el examen, mi primera pregunta fue: ¿ustedes deben contestar este

---

<sup>48</sup> Término muy usual en la universidad revestido del poder del docente. Este proceso se anticipa de un estado emocional negativo, y los estudiantes se predisponen a salir desaprobados ante las actitudes amenazantes del docente y del mismo examen.

tipo de pregunta? Las respuestas no fueron muy alentadoras, solo movieron la cabeza, solo una de ellas sostuvo que sí porque se puede reconocer quién es homosexual y quién no lo es. Ante esta cuestión importante, surgió otra pregunta: ¿está bien que dos homosexuales tenga hijos? Una de las niñas sostuvo que sí, es más una de sus tías tenía una hija con su pareja lesbiana. Me sorprendí de la afirmación de la niña y sobrevino otra pregunta: ¿una pareja de lesbianas puede tener hijos? En coro me dijeron que no. Ante esto surgió un comentario un poco para analizar la situación de las parejas homosexuales indicándoles que es imposible que una pareja de lesbianas puedan procrear hijos, tanto como los homosexuales; por lo tanto, para que una pareja tenga hijos debe ser aquella que está compuesta por un hombre y una mujer, en este contexto surgió otra pregunta: ¿Qué debe poner el hombre y que debe poner la mujer para tener hijos? A lo que una niña de tierna sonrisa soltó la mejor respuesta... lo que debe poner el hombre son los huevos.... Aquella mañana conversé mucho con ellas descubriendo que este tema debe tratarse profundamente y de la forma más adecuada<sup>49</sup>.

Las siete formas de interacción solo demuestran la flacidez de la actuación de los protagonistas y el sentido inoperante del RI que regula el papel de los comprometidos. Las normas de juego no pueden ser tomadas solo de hechos donde el método o la técnica tengan el privilegio. La evaluación: con sus enfoques, sus aportes, sus formas, modelos y teorías forma parte de la formación humana con ciertos elementos contradictorios en su esencia que necesita verse desde sus propios reflejos para comprender que la aplicación de una prueba vincula muchos procesos que con el devenir del tiempo ha generado un pseudopoder del docente. La misma prueba se ha convertido en una barrera para la autoevaluación y de este modo no se pueda llegar a la autoevaluación institucional asumiendo que se trata de 360°.

Llegar al análisis de todos los procesos estratégicos como el PCI y el RI desde la evaluación es una buena alternativa porque se puede observar, con meticulosidad, la actuación de los docentes en todos los espacios. La autoevaluación genera una conducta reflexiva de sí mismo, esta autovaloración racional permitirá comprender y cohesionar todos los procesos a los cuales se ha vinculado la misma evaluación

---

<sup>49</sup> Esta situación anecdótica generó una idea que bien puede llamarse posevaluación como un ejercicio muy propio de la didáctica de la evaluación. ¿Qué hay después de haber contestado una pregunta?, ¿es posible desarrollar el pensamiento crítico después de contestar un examen?, ¿en qué medida esta forma posterior puede ayudar a configurar un nuevo escenario para ver que la evaluación es un espacio para el aprendizaje?

porque evaluar no es un proceso aislado, tampoco es independiente. La evaluación institucional genera información para la toma de decisiones, esta plasticidad de la evaluación es un campo interesante para la investigación de muchos procesos de la gestión escolar; por lo tanto, la autoevaluación lejos de ser un acto racional de las personas genera una estructura compleja para el análisis, lo que en esencia se convierte en un mecanismo de recogida de información de los resultados de los procesos mismos cuyas vinculaciones son directas e indirectas. En este contexto, el registro de evaluación es muy amplio que puede ayudar para comprender no solo el rol de la evaluación de los procesos sino que cuando se habla de los 360° es necesario partir de algunas ideas de mayor alcance y prevalencia. Véase el siguiente aporte:

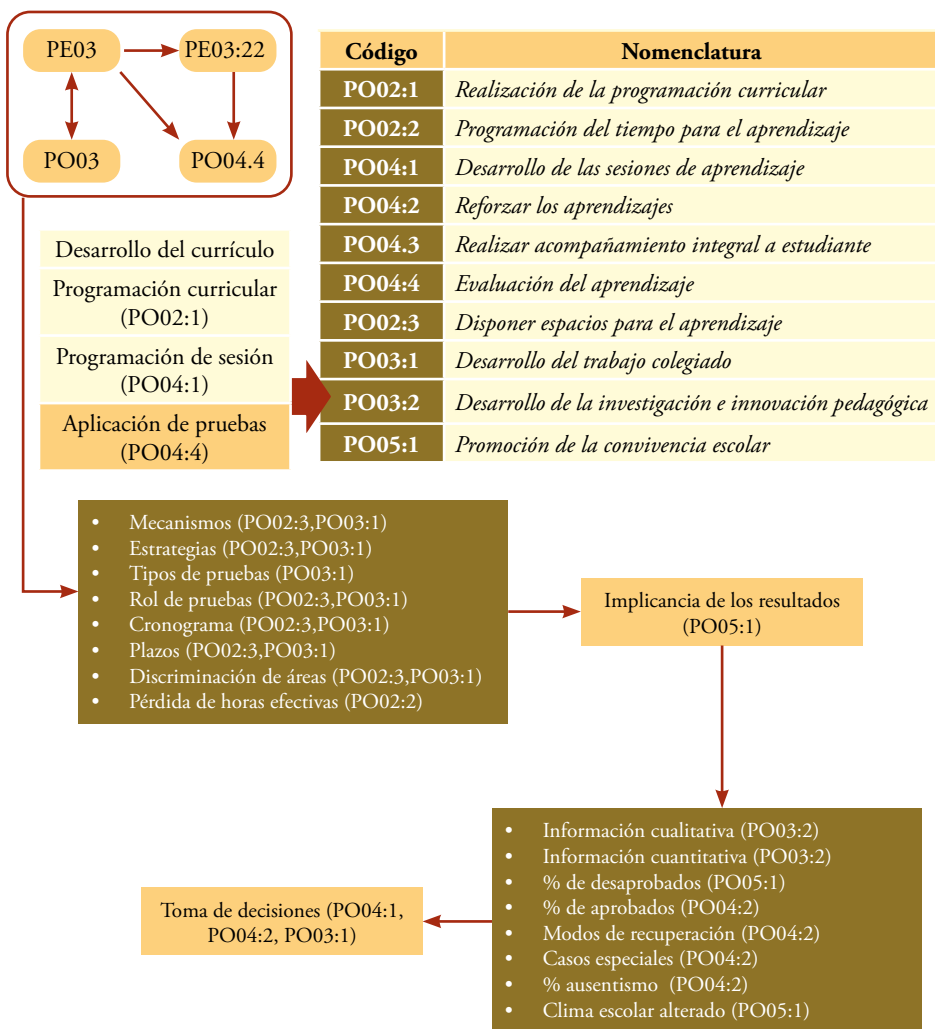
<b>Autor</b>	<b>Enfoques o ideas referenciales</b>
Piéron (1973)	<i>La Docimología, la evaluación como ciencia</i>
Giroux (1995)	<i>La calificación dialogada</i>
English y Hill (1995)	<i>La evaluación como potenciación</i>
Moragues (1996)	<i>La evaluación sin notas</i>
Álvarez (2005)	<i>La evaluación cómo actividad crítica de conocimiento</i>
Bocanegra (2005)	<i>La evaluación socializadora<sup>50</sup></i>
Santos (2007)	<i>La evaluación como aprendizaje</i> <i>La evaluación como cultura</i>
Anijovich (2010)	<i>La evaluación mediadora</i> <i>La evaluación por competencias</i>
Cázares (2010)	<i>La evaluación transformadora</i>
Morán (2012)	<i>La evaluación como referencia a la norma</i> <i>La evaluación como referencia al criterio</i> <i>Evaluación cualitativa</i> <i>El portafolio como evaluación formativa</i>
Tobón (2014)	<i>La evaluación por competencias</i>

Volviendo al tema de la evaluación como proceso (PE03: evaluar la gestión escolar), el acto de *evaluar los procesos de la IE* (PE03.2); *gestionar los aprendizajes* (PO03) y el acto mismo de *evaluar aprendizajes* (PO04.4) implica lograr una visión para configurar una perspectiva sobre los procesos vinculados directa e

<sup>50</sup> El título original del proyecto, «Hacia una evaluación socializadora», fue Premio Nacional de Innovaciones en el I Concurso Nacional de Innovaciones, Minedu. Muchos artículos publicados en: Argentina, México, España y presentado como ponencia en la Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

indirectamente. No importa la vinculación que se haya establecido. Las relaciones son producto del razonamiento (causa-efecto) del directivo para comprender el tipo de gestión que se ha realizado.

Véase las siguientes relaciones:



Dentro de toda la teoría existente sobre evaluación, la idea de evaluar antes o después de los procesos formativos puede ser hasta ocioso aunque lo que realmente se busca es el sentido práctico de los 39 procesos dentro de los campos de gestión escolar. Este sentido anhelado depende, naturalmente, de la misma evaluación porque, como ejercicio previo (ex ante) se puede implementar un mecanismo práctico y como producto se puede evaluar (ex post) lo ejecutado. Estas dos formas requieren de la observación aguda cuando se evalúa y no pensar solo en la aplicación de un examen para saber las condiciones académicas de los escolares.

La autoevaluación institucional o el rigor de la evaluación 360° no es un ejercicio independiente que ejerza poder sobre los resultados para generar estados en cuestión, los resultados tienen efectos imperceptibles intrínsecamente que solo se pueden apreciar cuando las evidencias ponen en riesgo algunas decisiones poco razonables.

Un escolar quien ya tenía dos cursos desaprobados, había tomado la decisión de lanzarse del segundo piso si en el tercer curso saldría en la misma condición. Efectivamente, llegó el docente con quien tenía el curso con nota desaprobatória, tan luego de esta noticia, el niño se lanzó del segundo piso. El contacto con el especialista determinó que parte de esta decisión estaba asociada con los apodos que todos sus compañeros le ponían diariamente. Lo único que hizo el Psicólogo fue recomendar que eviten los apodos y que tengan cuidado con los resultados de los exámenes. Recuperado de la breve lesión el escolar retornó a clases y el docente le dio la bienvenida con la siguiente expresión: ¡con que tú te crees Superman!

El caso anterior teje muchas ideas en torno a la evaluación diaria y su relación con la convivencia escolar como proceso, tal cual sucede con los procesos cognitivos, la movilización de la mente o la gimnasia cerebral sucede con las emociones como producto de la toma de decisiones desde la evaluación pero el docente no percibe este estado y la convivencia escolar aparentemente no sufre alteraciones. Los casos que se pueden identificar como consecuencia de la evaluación no se ven en la autoevaluación, es un peligro al momento de caracterizar la escuela dentro de los parámetros que se busca para saber quién es el directivo o cómo es la escuela mirando a sus docentes y desde este reconocimiento cómo sería dentro de los años subsiguientes. La toma de decisiones de los escolares no es considerada cuando se refiere al proceso de aprendizaje porque, solo se critica los resultados cuando afectan al docente. La naturaleza de la convivencia escolar no depende solo de los

procesos cognitivos o pedagógicos dentro o fuera del aula, también depende de la evaluación misma. Por ejemplo, el docente se habrá preguntado: ¿en qué estado emocional llegan los escolares a desarrollar un examen antojadizo? No hay necesidad de volver a preguntar porque siempre se acusa que los escolares no estudian. Sencillamente no estudian, pero véase el siguiente caso:

Un estudiante con el privilegio de la libertad que había desarrollado, al criarse casi solo porque sus padres trabajaban en los mismos horarios, asumió que podría decidir sobre su propio proceso de aprendizaje. Cierta día planteó a su padre la firma de un contrato, en el cual se estipulaba que por cada veinte el padre debería pagarle la suma de cinco soles, el padre accedió. El mismo procedimiento lo hizo con su madre, quien también accedió, al poco tiempo había reunido apreciable cantidad de dinero para pequeños asuntos personales, algo que le generaba mucha satisfacción. Poco tiempo después le pidió a su padre romper el contrato porque las evaluaciones lo estresaban. Descubrió que los docentes preguntaban cosas que no servían o son muy fáciles... incluso identificó que cuando contestaba antagónicamente a las ideas de la docente salía desaprobado, por ello decidió contestar tal como pensaba la maestra, pero personalmente impugnaba la idea...

Cuando se habla *convivencia escolar* se estrecha solo a las formas de conducta pero no se relaciona con la evaluación, los escolares manifiestan diversos estados emocionales pero no siempre su origen, este origen es la complejidad de la convivencia dentro del aula y sus interrelaciones porque cualquier incidente determina la búsqueda del responsable sin saber que el docente puede ser potencial provocador de ellos mediante la evaluación. Del mismo modo sucede cuando se toca la idea de las reglas de juego para monitorear la evaluación y sus efectos, cuando se evalúa mediante reglas la conducta se somete al poder del verticalismo de las mismas donde el plagio para unos es un acto de solidaridad, de ayuda y de darle sentido a la amistad. Para el docente es un delito grave que es mejor anular el examen; mientras que otros docentes dejan que se «copien» porque su examen contiene preguntas de nivel inferencial y otro docente, cuya audacia, permite resolver el examen en grupos con todo el material bibliográfico a disposición mientras se toma un cafecito caliente, cuidando siempre que el director no lo observe porque, lo más seguro, es que sea amonestado o tildado de irresponsable. ¿Quién comete el error? Un docente que critica de copiones a sus estudiantes es porque la prueba

que plantea contiene preguntas literales, como si fuera trascendente saber la fecha de ingreso de Francisco Pizarro en 1532 a la ciudad de Cajamarca

La valoración de los 39 *procesos de gestión* desde el poder de la evaluación debe ser un ejercicio didáctico que acerca a la caracterización definitiva de la escuela. Es mejor verla de este modo con la finalidad de comprender el espacio y las implicancias de cada proceso porque los 39 procesos tienen vinculaciones directas e indirectas con otros procesos y los efectos pueden ser totalmente negativos. Cuando las personas ejercen sus funciones como directivos requieren de la observación como capacidad para determinar cómo es el proceso y cuál es su estado respecto de sí mismo y en relación con los demás. La observación como un ejercicio metodológico es definitivo para el éxito de la gestión escolar.

### **3.5. De la evaluación a las competencias**

El rol de la evaluación institucional o el sentido práctico de la autoevaluación en el mismo rango no solo es el proceso que vincula a otros sino que requiere una mirada diferente porque quien evalúa es también evaluado y los resultados serían definitivos en términos de competencias laborales. Aquí un artículo que intenta juzgar el papel del desempeño laboral de un profesional de la educación considerando una categoría inmersa en el proceso de acreditación en referencia a la calidad de la educación.

#### **La cuestión de los estándares para evaluar la competencia laboral<sup>51</sup>**

##### **Resumen**

La encrucijada de la evaluación de la calidad de la educación depende mucho del marco conceptual que se dispone, se transita por la teoría de las competencias hacia los estándares como el límite que pretendería la ansiada calidad, sin embargo, todo depende de la naturaleza del profesional que pretende, desde el espacio de la escuela, desarrollar un modelo educativo de calidad. Es importante valorar el concepto de estándar como un imperativo para lograr la calidad educativa. Este trabajo forma parte parcial de un libro titulado *Estándares para evaluar la calidad*

---

<sup>51</sup> Artículo presentado ante el LX Congreso de Educación en Cuba.

*educativa*, que está en proceso de publicación y recoge la experiencia laboral en el tema de evaluación para la acreditación de la calidad educativa, en el caso peruano se está introduciendo el proceso de autoevaluación para la acreditación de instituciones educativas públicas y privadas, en este contexto surge el análisis de los estándares que se aplicarán para lograr la acreditación. El Estado peruano, mediante el Ministerio de Educación, está implementando el proceso de aplicación de los estándares de los cuales no se ha dicho mucho y el magisterio peruano no tiene una idea clara al respecto. Este trabajo facilita el análisis del proceso asumiendo la importancia del estándar como un constructo que debe debatirse conceptualmente para asegurar que la acreditación sea un proceso que garantice la calidad, por ello se juzga tres ideas precisas: a) Cómo se debe administrar: el papel de las competencias laborales, b) Para qué se debe administrar: aseguramiento de la calidad y c) Los estándares de evaluación en función de la idoneidad del desempeño y la calidad del servicio.

## **Introducción**

La calidad educativa se cuestiona desde lo conceptual hasta lo operacional, pensamos que el escenario de las competencias como constructos colectivos e institucionales son también y académicos que configuran las competencias para gestionar la calidad, el desarrollo de competencias es muy amplio en su concepción y muy complejo en su operacionalización que hace evidente la exigencia de un marco axiológico y un conjunto de actitudes al momento de aplicar los estándares, las competencias en función de la calidad educativa tiene ámbitos muy amplios que deben cohesionarse explícitamente en los estándares, cada competencia es una forma de ser profesionales con la finalidad de lograr la calidad educativa. El conjunto de competencias laborales define el estatus del directivo y genera un clima de confianza, el desempeño por competencias dentro de las prácticas educativas debe ser demostrado con resultados cada vez más objetivos y muy ligados a la realidad, la calidad educativa al ser evaluada admite valoraciones como: excelente, muy bueno, bueno, óptimo, perfecto, etc. que denotan posibilidades conceptuales con arraigo en otros conceptos subterráneos, no siempre es así, se debe definir conceptualmente cada categoría, las valoraciones que se pueden otorgar valiéndose de los estándares están en función del rendimiento de las instituciones educativas y del nivel de cumplimiento para lograr la satisfacción de los escolares. Al momento

de evaluar con estándares el plano de la evaluación no siempre de muestra objetivamente, se impone siempre la subjetividad como una conducta natural en todo ser humano que muchas veces hace que la evaluación sea vista como un proceso plagado de vicios que se originan en los seres humanos.

El valor del estándar empieza comprendiendo lo que conceptualmente se ha establecido, un estándar es un patrón, es un ejemplo, es un ideal, es un tipo que sirve como referencia máxima y que reúne todas las condiciones que garantizan la calidad del servicio. Cada estándar debe permitir concepciones claras y específicas para orientar todo el proceso.

## **Desarrollo**

### *1. Cómo se debe administrar: el papel de las competencias laborales*

La cartografía de las competencias laborales de los profesionales que administran todo lo necesario en y para la institución educativa merece ser contextualizada dentro de los escenarios en los que las prácticas administrativas tienen su efecto o no, el espacio de las competencias como constructos colectivos y académicos que se aluden en toda ocasión merece especial atención en virtud a que la configuración de las competencias, decir que un directivo<sup>1</sup> es competente por muchas razones resulta complejo desde todo punto de vista, a modo de ejemplo en un taller de formación se propuso el siguiente enunciado, sin pretender que sea tratado como estándar.

- *Desarrolla proyectos de innovación asumiendo una cultura que promueve el desarrollo del cuidado del medioambiente.*

El término hace referencia al funcionario de cumple funciones directivas sin considerar su condición de contratado o nombrado por el estado. La palabra se refiere al director, subdirector, coordinadores que despliegan funciones directivas, normalmente no tienen carga lectiva.

Como es evidente la fuerza del verbo desarrolla hace sospechar que el trabajo es muy comprometido, implica además una serie de tareas debidamente organizadas, todas las tareas deben desarrollar evidencias, cada evidencia es la demostración irrefutable de lo que se hace bien, sin embargo, en el proceso de evaluación se encuentra una serie de situaciones que se valoran evidencias que no necesariamente

tienen el mismo valor para evaluar con el mismo criterio, el papel de los estándares se orienta a consolidar la naturaleza de las evidencias materiales.

Un proyecto de innovación no necesariamente representa una evidencia como objeto para el estándar y la evaluación, su naturaleza exige una demostración de la objetividad al momento de utilizar el estándar, la valoración del objeto de evaluación puede ser controversial, véase las siguientes posibilidades:

- a. Desarrolla proyectos de innovación asumiendo una cultura que promueve el desarrollo del cuidado del medioambiente.*
- b. El proyecto ha logrado ubicar tachos para el recojo de basura.*
- c. El proyecto ha logrado ubicar tachos para el recojo de basura y carteles de información.*
- d. El directivo solo presentó el proyecto ante el órgano competente.*
- e. El directivo no comprometió al 100 % de la población docente.*
- f. El ambiente de trabajo es muy favorable, limpio, ordenado, todos conocen el proyecto, las áreas curriculares tratan el tema transversalmente, existen convenios interinstitucionales.*

Las cinco posibilidades poseen evidencias, cada evidencia demuestra el límite de lo que el directivo sabe hacer, la fuerza del verbo desarrolla obliga a demostrar todo lo que sea posible (evidencias) con la finalidad de que el proyecto tenga éxito solo dentro de la institución educativa. Las cinco posibilidades pueden no ser evidencias para el proceso de evaluación, sin embargo, el estándar en cuestión tiene muy en claro en cuanto al desarrollo de ideas mediante proyectos de innovación, bajo el supuesto de que colocar tachos para recoger la basura es innovación se comprende que en cualquier parte del mundo es una tarea tan común que el directivo no necesita desarrollar la idea como tarea dentro de un proyecto. Tal vez otro directivo diga que en su institución educativa no existen tachos porque es mejor no tirar la basura antes que recogerla. Frente a esta situación tan común ¿cómo se debe comprender que un directivo es competente para la función que le corresponde en función de la calidad educativa? El espacio preeminente para las competencias es muy amplio y complejo, todo depende de la actitud para encarar el proceso, un directivo que se conforma con los tachos de basura y que cree que es suficiente entenderá que los tachos es el límite entre su competencia o la demostración contundente de su inercia; otro directivo comprenderá que mientras desarrolle hábitos para no arrojar basura es competente porque trasciende en la vida de los escolares, dos situaciones

en el caldero de la gestión para juzgar el desempeño laboral del directivo frente al término competencia y su relación con la calidad educativa para ser evaluada mediante estándares.

El constructo competencia laboral tiene ámbitos muy amplios que deben cohesionarse explícitamente en los estándares, configurar todo un conglomerado conceptual es pensar en las dimensiones que la polisemia otorga a la categoría competencia como una aspiración o como algo utópico. Las valoraciones pueden obligarnos a estrechar el concepto que por demás es muy amplio, juzgar la administración del directivo bajo la sombra de la competencia como autoridad es solo una forma de comprender que por función la tiene, solo es la autoridad y eso es suficiente, pero no necesariamente se puede presumir que lo sea, véase algunas precisiones (Tobón 2005, p. 42):

- *La competencia como autoridad*
- *La competencia como capacitación*
- *La competencia como función laboral*
- *La competencia como idoneidad*
- *La competencia como rivalidad empresarial*
- *La competencia como competición entre personas*
- *La competencia como requisitos para desempeñar puestos de trabajo*
- *La competencia como actividad deportiva*

El carácter polisémico del término es una variable que debe considerarse cuando se piensa en evaluar el desempeño laboral de un directivo, implícitamente en todas las acepciones encontramos un móvil que debe orientar el enfoque conceptual, un directivo representa la autoridad, con ello está capacitado para la función laboral, estos dos espacios hacen presumir que un directivo sí es idóneo para el cargo o la función laboral, se asume y es explícito que una institución brinda servicios educativos, evidentemente un directivo ya está en plano de la rivalidad empresarial sin pensar que sea empresario (administra docentes, procesos, economía, recursos, servicios, bienes, se relaciona con escolares, padres de familia, se vincula con otras instituciones, etc.), dentro del mundo empresarial. Todo es competencia, las empresas existen porque existen personas, entonces, un directivo compite con otro directivo, no compite con los docentes de su entorno, la competición entre personas es un acto natural de todo ser humano, se compite por algo, se compite

porque un directivo conoce de sus competencias, un directivo que no lo hace no conoce su perfil. Todos los atributos que coexisten dentro de lo polisémico son rasgos muy marcados que deben guardar intrínsecamente algunas relaciones con los requisitos exigibles para la función directiva.

Todas las precisiones que Sergio Tobón considera solo debe generar la posibilidad de comprender un concepto que ayude al proceso de evaluación mediante estándares, este antecedente nos induce a elaborar un concepto capaz de orientar el proceso de evaluación, un directivo que tenga limitaciones para el ejercicio de su función será una demostración de su inercia y que ha renunciado al privilegio de ser competente, bajo esta lógica cuál puede ser el aporte como ideario para comprender y valorar los estándares de evaluación de la gestión educativa.

La función directiva competente gestiona las competencias de los docentes para lograr competencias en los escolares. La supremacía del directivo competente para gestionar personas que se supone son competentes es complicado. Las competencias de los docentes son formas de ser profesionalmente que esperan de un directivo competente con la finalidad de mejorar la calidad educativa.

La hegemonía del directivo es definitiva en virtud de la imposición que debe desarrollar, una autoridad capacitada puede imponerse ante sus docentes y con ello puede garantizar que los procesos sean los mejores para juzgar la calidad educativa. El conjunto de competencias laborales define el estatus del directivo y genera un clima de confianza, sin embargo, el desempeño por competencias dentro de las prácticas educativas debe ser demostrado con resultados.

## *2. Para qué se debe administrar: aseguramiento de la calidad*

Todos los esfuerzos que se hagan tendrán un propósito en común en el mejor de los sentidos, determinar las competencias del directivo es definir las competencias de los docentes, un directivo competente exigirá que su entorno también lo sea, esta posibilidad busca asegurar la calidad del servicio en el sentido más complejo de lo que significa calidad.

El desarrollo de las ciencias administrativas permite que todos los procesos se cumplan con la finalidad de lograr que los servicios tengan aceptación en los usuarios, son éstos los que determinan la calidad, esta determinación depende mucho del nivel de exigencia, el nivel de exigencias está en el nivel de conocimientos que rodea a todos.

Se administra personas con aspiraciones o desmotivaciones, se administra mitos, se administra situaciones en las que el directivo no tiene mucha responsabilidad; sin embargo, se tiene que demostrar que algo se hace. Todos los esfuerzos que se despliegan para buscar la calidad y su aseguramiento son fundamentales. Todos quienes participan de la administración cultivan una serie de idealizaciones en torno a su desempeño, casi es una suerte de frustraciones, a menudo se suele decir:

- *Si tuviéramos un director con liderazgo, otra fuera nuestra realidad,*
- *Si tuviéramos dinero tendríamos más equipos de cómputo,*
- *Si el director actuara con sentido ético nos reclamaría a muchos,*
- *Si el director fuera imparcial todos le ofrecerían su apoyo.*

Todos los casos expuestos son expectativas que coexisten en todos los profesionales, cada expectativa busca determinar la responsabilidad frente a las posibilidades que se generan cuando no existe la limitación, cada expectativa define el estado de los procesos con limitaciones, cada limitación está negando la calidad, veamos: Si tuviéramos un director con liderazgo, otra fuera nuestra realidad, la ausencia del liderazgo está limitando que muchos servicios o procesos no tengan calidad, la identificación de la limitación del director define que la calidad es una aspiración de otros profesionales que tienen expectativas. Las necesidades deben dejar de ser las debilidades, las expectativas se logran con el liderazgo del director. Por otro lado: Si tuviéramos dinero tendríamos más equipos de cómputo, acuña un deseo por mejorar la calidad mediante los servicios y la tecnología, los aportes de la tecnología configuran la calidad, la cantidad de equipos representan la calidad, aquí no hace falta el profesional para el uso de los equipos, el problema es el número de equipos.

Otra expectativa: si el director actuara con sentido ético nos reclamaría a muchos. La calidad del servicio educativo está muy ligado al sentido ético del comportamiento del director, la posibilidad de reclamar para mejorar es latente, la ausencia de la ética debilita la calidad del servicio, puesto que el directivo no actúa con sentido ético todos tienen la oportunidad de hacer lo que consideran conveniente y ello va en detrimento de la calidad, se puede sospechar que solo el docente que plantea la idea tiene aspiraciones para mejorar y lograr a la calidad. Todas las expresiones demuestran el para qué se debe administrar, se debe administrar para ofrecer un servicio de calidad, en este camino participan todos los involucrados, el fin supremo de un buen administrador es la calidad del servicio educativo.

La determinación de la calidad del servicio educativo puede ser arbitraria para los servicios que se tipifican como: excelente, muy bueno, bueno, óptimo, perfecto, etc. Las valoraciones son arbitrarias en sí mismas, la arbitrariedad la genera el mismo directivo cuando cree que sus servicios son excelentes a la luz de los procesos pero no en función de los resultados, cuando se crítica que la gestión del alcalde es corrupta estamos acusando al escolar que estuvo 03 años en educación inicial, 06 años en educación primaria y 05 en educación secundaria, cuando acusamos al delincuente estamos frente al exalumno que alguna vez tuvimos en las aulas, el producto no siempre es la mejor carta de presentación de la calidad del servicio. Las valoraciones como: excelente, muy bueno, bueno, óptimo, perfecto, etc. denotan posibilidades conceptuales con arraigo en otros conceptos subterráneos al término calidad, sin embargo “también se detecta la problemática conceptual cuando se considera la indiferencia con que se utiliza un nuevo término respecto a otros que ya se mencionan desde hace tiempo: «excelencia», «niveles», «logros», «eficiencia», «efectividad» (Gairín, 2004, p. 278). Estas precisiones ayudan a comprender el carácter polisémico de la palabra, todas tienen un espectro importante que se debe considerar desde una apreciación adjetiva, veamos:

- *Institución educativa excelente*
- *Institución educativa de nivel*
- *Institución educativa con logros importantes*
- *Institución educativa que trabaja con eficiencia*
- *Institución educativa que posee efectividad*

Todas las apreciaciones configuran formas especiales de conceptualizar la gestión institucional, como es evidente, todas las posibilidades son aplicables pero no se desconoce su versatilidad conceptual, todos los directivos pueden pensar que la institución que dirigen puede tener los atributos, no cabe la menor duda. Las consideraciones polisémicas del término pueden acarrear serias conjeturas, veamos el siguiente aporte:

Si vamos a tener éxito en la prestación eficaz de un servicio de calidad, es preciso dejar de pensar en la calidad y productividad como términos mutuamente excluyentes. En el futuro las compañías con éxito tendrán que definir la 'calitividad' teniendo como

norma del rendimiento el cumplimiento de las expectativas de los clientes. (Denton, citado por Gairín, 2004, p. 280)

El accionar del directivo para lograr la calidad se nutre de términos cada vez más novedosos, en algún momento se habló de calidad pero con calidez, hubo serios críticos que señalaron: no puede haber calidad sin calidez, en escenarios promovidos por las instituciones estatales esta cuña caló seriamente en el consciente de los docentes que hoy es un elemento cuya fuerza es un atributo de la «calidad educativa». En las postrimerías se tendrán tal vez los mismos conceptos que se asocian mutuamente sin ser excluyentes, la versión citada plantea casi una obligación a considerar, el término calidad muy asociado al rendimiento y cumplimiento en función de las expectativas de los usuarios, de ser así no se puede dudar que el concepto de calidad está en función de la satisfacción de los usuarios. Asumiendo el aporte se puede considerar que la evaluación de la calidad está en función del rendimiento de las instituciones educativas y del nivel de cumplimiento para lograr la satisfacción de los escolares. Bajo esta lógica se pueden explicar los siguientes parámetros para plantear los estándares. Véase la tabla:

Relación	Parámetro
Calidad educativa en función del número de ingresantes en las universidades	Rendimiento
Calidad educativa en función del número de títulos leídos por grado	Rendimiento
Calidad educativa en función del porcentaje de escolares aprobados y desaprobados	Rendimiento
Calidad educativa en función del número de escolares matriculados	cumplimiento
Calidad educativa en función del porcentaje desarrollado de contenidos curriculares	Cumplimiento
Calidad educativa en función del volumen de horas efectivas de trabajo	Cumplimiento

El enfoque del artículo anterior proporciona una idea importante para contextualizar el papel de la evaluación en el contexto de las competencias laborales y su repercusión en los procesos de gestión de modo implícito.

\* \* \*

### 3.6. Competencias para evaluar competencias, la situación de los procesos

Al asumir un enfoque sobre la competencia es pertinente resaltar el proceso evolutivo de esta categoría con la finalidad de comprender el contexto en el cual se tejen muchas apreciaciones que, muchas veces, no ayudan al análisis. Ninguna categoría utilizada habitualmente en el mundo de la pedagogía tiene sus raíces en la misma experiencia docente, quienes ejercen la docencia tendrían que anticipar que se trata de la fusión sistemática de las ciencias de la educación y como tal no se pretende que algunos términos le correspondan a la experticia del magisterio porque siempre se ha vivido una cuestión de moda. Se aprendieron muchos conceptos de la mano del conductismo, el tecnicismo ha hecho que las pizarras sean acrílicas, luego se pasó al constructivismo. En algún momento alguien dijo que éramos docentes. pero que hoy solo somos facilitadores.

Un tiempo atrás vivimos la vorágine de los objetivos de aprendizaje, cuando el Perú no tenía un documento normativo y técnico como el DCN. Hacia el año 1999 aparecieron las ideas divergentes de las competencias de modo general y hoy hablamos de competencias por ciclo. Sin tener mayores expectativas sobre nuestro propio desempeño estamos en el espacio de los estándares, no sin antes la idea de los criterios e indicadores pasaron inadvertidamente, sin dejar de lado los indicadores de logro en el escenario específico.

El directivo no está solo porque ahora su desempeño está caracterizado en el contexto de los cinco compromisos de gestión escolar y dentro de estos existen otras categorías de orientación en base a competencias, Es evidente que se trata de un recorrido casi epistemológico que debemos analizar cada vez que tengamos la oportunidad de decirlo porque la convergencia de tanta categoría requiere de un nuevo glosario que permita descifrar el enigma de tanto concepto para orientar la gestión escolar. Véase la propuesta del Minedu en el siguiente cuadro:

Compromisos	Sentido ontológico
Progreso anual de los aprendizajes	<i>Tiene como finalidad orientar a toda la comunidad educativa en el proceso de asegurar de manera sostenida las mejoras educativas a lo largo del tiempo.</i>
Retención anual e interanual de estudiantes en la institución educativa	<i>Se refiere a la capacidad de la institución educativa para mantener a los estudiantes de un año a otro.</i>

Implementación de la calendarización planificada por la institución educativa	<i>Moviliza a la comunidad educativa hacia un concepto de optimización y aprovechamiento del tiempo en el ejercicio de sus funciones.</i>
Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la institución educativa	<i>Es la promoción y liderazgo en la mejora de la práctica pedagógica de su equipo de docentes, así como el acompañamiento sistemático a los procesos pedagógicos con la finalidad de lograr las metas de aprendizaje establecidas; es decir, el liderazgo pedagógico del directivo se centra en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente, para ello, se genera una dinámica de interaprendizaje para la revisión y retroalimentación de la práctica pedagógica.</i>
Gestión de la convivencia escolar en la institución educativa	<i>Es una construcción colectiva cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por todos los integrantes de la comunidad educativa, pues cada una aporta con sus acciones a los modos de convivencia. Es un factor que contribuye al clima escolar.</i>

El empoderamiento de las competencias profesionales para encarar la gestión escolar tendrá sus propios procesos y éstos serán respuestas taxativas desde la misma experiencia, en el Perú existen notables esfuerzos de los directivos para resolver problemas tan particulares que resulta asombroso el despliegue de capacidades. Por ejemplo. Existen directivos que en fechas importantes para la institución son claros y contundentes al decir que en sus instituciones educativas el *Estado no ha puesto ni un clavo y que todo lo construido se lo deben a los padres de familia*, en otros escenarios los padres se niegan a que se construya un local nuevo porque todo lo construyeron ellos, pero el poder retorcido de la política del Gobierno regional se empeñó en construir un nuevo edificio con el único propósito de añadir un ascensor pero ningún cambio significativo pese a que los padres de familia precisaron que si se quiere construir un local nuevo que sea en otro lugar a lo que los oídos sordos de los burócratas les fue indiferente.

En este contexto no se puede dejar de lado a los directivos que *no pueden con su genio* y cogen prestadito el dinero del Estado para el mantenimiento de sus locales y rinden sus cuentas con *boletas maquilladas*. Los directivos ingeniosos que han salido sin dejar huella también están en esta crónica para indicar que han desarrollado competencias porque lo *saben hacer bien*, dado que su *saber conocer* es importante y, con ello, el *saber convivir* es interesante en el sentido tergiversado de la competencia. Para ello, hagamos un breve recorrido conceptual acerca de esta categoría:

<b>Competencia</b>	<i>Aptitud para comportarse según las exigencias de un rol dado, con vistas a alcanzar los objetivos educativos fijados por un sistema escolar determinado (Santillana).</i>
	<i>Patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida (Montenegro, 2003, p. 17).</i>
	<i>Es una construcción social compuesta de aprendizajes significativos de donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tiene que desempeñar en determinadas situaciones (holística, contextual, correlacional). (UNAM<sup>52</sup>).</i>
	<i>Es una interacción reflexiva y funcional de saberes — cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos —, enmarcada en principios valores que generan evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyados en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad. (Cázares, 2010, p. 18).</i>
	<i>Es una capacidad que se adquiere mediante un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se han puesto en práctica en diversos contextos (Ramírez, 2009, p. 17).</i>
	<i>Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, se trata de una capacidad que se apoya de conocimientos, pero no se reduce a ellos (Perrenoud<sup>53</sup>).</i>
<i>Conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo. (INEM)<sup>54</sup>.</i>	

Con atención tendríamos que observar elementos comunes o atributos en cada concepto. Veamos los elementos en común que tienen los conceptos presentados en la tabla anterior.

- *Aptitudes-actitudes*
- *Comportamientos-actuaciones*
- *Actitudes-valores-habilidades*
- *Saberes cognitivos-procedimentales-actitudinales*
- *Conocimientos-habilidades-actitudes-valores*
- *Actuación eficaz-conocimientos*
- *Conocimientos-saber hacer-habilidades-aptitudes*

De las siete propuestas cuatro se refieren a los conocimientos, aquí un primer aporte: una competencia no soslaya el conocimiento; al contrario, lo privilegia.

<sup>52</sup> Universidad Nacional Autónoma de México. Cázares Aponte (2010) realiza un recorrido conceptual en: *Planeación y evaluación basada en competencias* (p. 18).

<sup>53</sup> Cita que realiza Anijovich (2010) en: *Evaluación significativa*.

<sup>54</sup> Instituto Nacional del Empleo Madrid (1987), «Terminología de análisis ocupacional», documento de trabajo citado por Miguel Zabalza. en: «Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional».

Esta primera deducción no resalta el poder del conocimiento sino que permite comprender que cuando se habla de la demostración de competencias para un cargo directivo obligatoriamente tenemos que tocar el conocimiento, eso no quiere decir que cuando se evalúa tenga que ser solo de este modo, el conocimiento es prevalente en todo el historial de la vida del hombre; sin embargo, debemos ser puntuales porque hablar del conocimiento no es lo mismo que hablar de memoria. Tener conocimiento no implica tener el registro más amplio de sinónimos o de fórmulas matemáticas, tener una enorme capacidad memorística no implica haber desarrollado el conocimiento.

Esta variable, atributo o elemento constitutivo de la competencia obliga precisar que el conocimiento *es la acción y efecto de enterarse de algo, de adquirir información, también se habla de entender, comprender y saber*<sup>55</sup> para resolver situaciones simples y complejas, este aporte vincula conceptualmente al entendimiento y comprensión de algo, es decir, conocimiento es entender y comprender algo; no se trata solo de registrar datos. Por otro lado, *es el que las personas tenemos acerca de sucesos, hechos, objetos, conceptos, etc., procedente del recuerdo de los eventos de nuestra vida diaria o del aprendizaje de una materia*<sup>56</sup>; sin embargo, el conocimiento es sinónimo de: discernimiento, juicio, comprensión, intuición, sensatez, prudencia, noción idea, etc. estos complementos son importantes porque permite comprender mejor la idea de concepto de competencia. No se puede hablar de competencia sin aludir al conocimiento bajo cualquier perspectiva, una competencia no es un constructo que soslaya el conocimiento, el conocimiento es el atributo esencial de la competencia; por lo tanto, no puede haber desempeño que niegue el conocimiento, cuando un directivo se somete al rigor de una prueba, en ella ninguna pregunta es ajena al conocimiento, cuando se evalúa el conocimiento es el sujeto omnipresente cuyo protagonismo se cuestiona porque siempre se vincula con el desarrollo de la memoria.

Dentro de esta óptica, y con respecto al empleo de categorías conceptuales, es importante deslindar operacionalmente ambas palabras con la finalidad de tener en claro las ideas al momento de caracterizar el papel del directivo en función de sus competencias, veamos la siguiente comparación.

---

<sup>55</sup> Ferrater, J.

<sup>56</sup> Fernández, Sarramona y Tairín.

Conocimiento	Memoria
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son representaciones o esquemas referidos a algo.</li> <li>- Fundamenta la capacidad de operar con la información.</li> <li>- Se adquiere gradualmente con la práctica reiterada.</li> <li>- Es difícil verbalizar cuando se consolida su aprendizaje.</li> <li>- Su existencia en la memoria se representa mediante producciones y diagramas de flujo</li> <li>- Cuando se domina se accede de forma más rápida y automática del <i>conocimiento</i><sup>57</sup>.</li> <li>- Es el cómo hacer algo <i>académico</i><sup>58</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservación de experiencias pasadas y su empleo posterior a medida que surgen las ocasiones para dicha <i>utilización</i><sup>59</sup>.</li> <li>• Capacidad de evocar formación previamente aprendida. En la memoria se involucran las siguientes fases: 1) proceso de adquisición, 2) proceso de almacenamiento y 3) proceso de recuperación. El inverso a la memoria es el <i>olvido</i><sup>60</sup>.</li> </ul>

Es evidente que hay diferencias entre una y otra categoría. En resumen, el conocimiento se refiere a todos los mecanismos posibles para solucionar problemas, en cambio la memoria es solo el almacenamiento de datos.

### La competencia desde la historia

Según Mulder, Weigel y Collins (2007), el primer uso del concepto se encuentra en el trabajo de Platón [Lysis 215 A, 380 DC]. La raíz de la palabra es *ikano*, un derivado de *iknoumai*, que significa «llegar». El antiguo griego tenía un equivalente para competencia: *ikanotis*. Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* [capaz], tener la habilidad de conseguir algo, destreza (...) En latín *competens* significa quien es capaz de hacer algo (...) y en la forma de *competentia*, se entiende como la capacidad y posibilidad de realizarla de acuerdo con el marco normativo. En el siglo XVI, el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental. En los últimos años el afán por comprender el concepto ha sido notable, en este proceso Franklin Bobbit sostiene: la vida del hombre consiste y debe consistir, en gran parte, en el desempeño responsable de tareas y considerar que éstas deben ejecutarse con capacidad, que la responsabilidades deben justificarse

<sup>57</sup> Medina, A.

<sup>58</sup> Fernández-Ballesteros.

<sup>59</sup> Buisan, C.

<sup>60</sup> Diccionario enciclopédico Larrousse.

eficientemente, que necesitan precisión, técnica, confianza, industria, persistencia, hábitos correctos, destreza, conocimiento práctico, fibra moral y física, apego al deber ya sea placentero o doloroso, y que estos resultados no se alcanzarán debidamente sin educación de tipo práctico (1991, p. 96). Posteriormente se pensó que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento de una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. Después de 1993 se considera que una competencia es una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Ya en el año 2000, Perrenoud sostiene: «Una competencia nunca es puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimiento. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización ipso facto en situaciones de acción».

A lo largo de este proceso se debe considerar que es importante valorar algunos antecedentes<sup>61</sup> sobre cómo ha evolucionado conceptualmente esta categoría. El proceso de apropiación del concepto, desde ya, no debe ser tan complejo porque lo señalado históricamente tiene un responsable, el hombre. Si desde los griegos ya se pensaba en esta palabra cuyo constructo se resiste es porque aún se sigue pensando en el cambio pero no se trata de cambiar, según las versiones evolutivas y hasta el contexto de la Europa occidental la palabra fue asumida conceptualmente, tal vez dentro de poco tiempo alguien sostenga que el tema de competencias no tuvo éxito por las mismas razones; no obstante, el mismo Tobón señala que desde la década de 1990 se comienza a generar modelos en torno al currículo, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos con base en la investigación y el estudio de las falencias de los procesos pedagógicos tradicionales. Es claro que cuando en 1999 se empezó a hablar de estas categorías en el Perú ya tenía algunos años de retraso sobre el tema de competencias. Asimismo, precisa el autor que se comienza a implementar aplicaciones rigurosas y sistémicas del enfoque de competencias en varios países e instituciones educativas, como por ejemplo en Estados Unidos, a través del proyecto de competencias básicas (1992-1993) y en Colombia mediante la reforma del examen de estado para el ingreso a la Educación Superior (1999). En el caso peruano, solo se limitó a restringir el ingreso a la formación docente, para ello se debería lograr la nota 14 como mínimo. Con esta norma

---

<sup>61</sup> En: *La evaluación significativa*, pp. 179-184.

los institutos superiores pedagógicos mermaron su capacidad de ingresantes, hasta el momento no han surgido creativamente con nuevas propuestas y han sido atrapados en el proceso de acreditación. Poco tiempo después cada institución de formación pedagógica asumió criterios de selección de los postulantes; sin embargo, para lograr egresar se requiere aprobar el plan de estudios con nota 14.

Este vaivén de ideas nos deja claro que el tema de las competencias está en juego. Este antecedente marca una pauta que revela la fragilidad de las políticas educativas para contextualizar el enfoque por competencias. Si las reformas colombianas es el más cercano antecedente sería bueno relacionar algunos resultados con la finalidad de comprender que el tiempo es un indicador de avance o de retroceso, si a Colombia le ha costado más de una década comprender el enfoque por competencias aunque con resultados poco alentadores, ¿qué tiempo tardará en Perú? Para comprender este enfoque, véase la siguiente tabla:

Aplicación de la prueba, año 2012			
Área	País	Puesto	Puntaje
Matemática	Argentina	59°	388
	Colombia	62°	376
	Perú	65°	368
Ciencias	Brasil	59°	405
	Colombia	60°	399
	Perú	65°	373
Comprensión lectora	Colombia	57°	403
	Argentina	61°	396
	Perú	65°	384

Fuente: Informe PISA 2015

La valoración de la estadística anterior refleja cuantitativamente que en nuestro país se vive una inercia implacable. Solo para no ser tan dramático se ha escogido los tres últimos países con quienes se compara. Estos resultados oficiales y divulgados por todos los medios definen que el desarrollo del aprendizaje bajo el enfoque por competencias, en el caso colombiano, es un proceso positivo. Los datos, dentro de la interpretación extrema, reflejan que el esfuerzo colombiano tiene mejores resultados ahora en comparación solo con Perú, pero es un imperativo estar debajo de

otros países. Esta información estadística nos deja un dato concreto: la necesidad de cambiar de enfoque asumiéndolo creativamente.

Desde otra perspectiva y bajo nuestra primera visión de competencias como producto consideramos que estar en el último lugar demuestra el estado del logro, aquí no existen argumentos que soslayan el esfuerzo de muchos directivos. Todos los esfuerzos que se hicieron han permitido llegar solo por debajo de un país que desde hace más de una década empezó a cambiar el rumbo de su aprendizaje.

Tal vez, en este contexto, se acuse siempre que por razones sencillas y facilistas el magisterio tenga que asumir modelos ajenos; sin embargo, lo señalado por Tobón es una muestra que el concepto de competencia tiene arraigo en el tema educativo y que se ha convertido en una máxima referencia para el proceso de aprendizaje; no obstante, el Ministerio de Educación considera que la competencia es:

La facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes. La competencia es un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito. Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que se reitera a lo largo de toda la escolaridad. Ello a fin de que pueda irse complejizando de manera progresiva y permita al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño <sup>62</sup>

Hasta el momento del análisis dentro del marco educativo el *conocimiento* es una variable concomitante y su prevalencia es inevitable para encarar problemas de mayor complejidad, el concepto oficial alude al poder del conocimiento y como dijimos antes existe diferencia entre el *conocimiento* y *memoria*. Evidentemente, el valor de la competencia respecto del aprendizaje radica en la gestión del conocimiento como herramienta de desarrollo personal durante la escolaridad, que por cierto es una etapa que requiere 14 años. Siguiendo la misma ruta el empleo del conocimiento es única y exclusivamente para *encarar un problema o exigencias complejas* en cualquier escenario; por lo tanto, para que un directivo defina su competencia es válido y necesario la demostración multidisciplinaria del conoci-

---

<sup>62</sup> En: Rutas del aprendizaje. VI ciclo del área de Historia, Geografía y Economía, p. 5. Recogido en: <http://recursos.perueduca.pe/rutas/documentos/Secundaria/HistoriaGeografia-VI.pdf>

miento con un nivel de complejidad, la necesidad de evaluar al estudiante mediante sus competencias requiere de docentes con dominio de supra competencias y a un directivo en las mismas condiciones.

Demostrar el desarrollo profesional como directivo asumiendo conceptos diversos es muy útil para comprender su estado frente a la competencia mediante un examen aunque no exclusivo. Un examen con un número determinado de preguntas debidamente sistematizadas puede configurar la naturaleza de la competencia como constructo que no renuncia al conocimiento porque se trata de un insumo insoslayable. En otro escenario como la gestión escolar el desarrollo de competencias posee carácter multidimensional. Por otro lado, en el entendido claro del Ministerio de Educación, una competencia es la *transferencia y combinación de capacidades para modificar una circunstancia*, dicha transferencia sería la demostración «de algo», es decir: ¿qué se debe hacer?, ¿cómo se debe hacer?, ¿cómo se debe actuar para modificar una circunstancia?, ¿cuál es la circunstancia? Para ello, el sistema educativo le permite 14 años, le facilita tiempo, espacio y capacidades de profesionales para encararla y modificarla; por lo tanto, el apego conceptual del Ministerio de Educación hacia la competencia es como producto. Además se precisa que el desarrollo y logro de la competencia se dará a lo largo de toda la escolaridad, tiempo más que suficiente para organizarse y saber que dentro de cada institución educativa se debe hacer lo propio que la circunstancia es cada vez más cambiante y para ello también se requiere competencias como directivo.

En cierta circunstancia en las aulas de la universidad surgió una pregunta: ¿qué talento tienen ustedes? Una jovencita muy convencida de su talento manifestó que ella sabía hacer arroz con leche. Ante ello surgió otra pregunta. ¿Y le agregas cascarita de naranja?, ella muy sorprendida dijo que no, que no sabía que la cascarita se utilizaba para un postre. Todo el salón no paró de reírse. Otra jovencita indicó que sabía preparar un rico arroz con pollo y cuando se le quema le pone una enorme cebolla y con ello se disipa el mal olor a quemado. ¿Qué es una circunstancia?

La formación por competencias es un proceso muy complejo pero al mismo tiempo es muy interesante, mientras los escolares se desarrollan y asisten 40 semanas al año, 200 semanas durante cinco años tratando de desarrollarse al máximo, un directivo tiene que asumir que este proceso demanda otro tipo de competencias para orientarse dentro de los procesos. Por ejemplo, ¿qué competen-

cias requiere para cumplir con los procesos estratégicos durante la formulación del PEI- PCI-PAT y el establecimiento del RI?

Cuando el directivo se traslade a otros procesos como los operacionales sería bueno saber o especular cuántos escolares pueden preparar sus alimentos básicos y cuántos de ellos discriminan los alimentos según sus beneficios para la salud, cuántos de ellos tienen sus propias limitaciones dentro de su proceso de aprendizaje. En este espacio el directivo utilizará sus competencias para sistematizar ideas del PEI porque debe pasar a otro proceso como el PCI que exige un enfoque curricular, en este recorrido encontrará docentes que sostienen que estas categorías no se discuten en el colegio porque allí tampoco son temas de interés para el docente.

En ambos espacios y cada quien por su lado (padres y docentes) saben que el logro de una competencia es imperativo para alcanzar *mejores niveles* de desarrollo mediante el logro de las competencias que requiere de otras competencias empoderadas por el directivo.

### **3.7. ¿La competencia en la empresa? El concepto impersonal**

El desarrollo de competencias en el mundo laboral tiene un contexto diferente al de los colegios; no obstante, la existencia de la educación privada permite reflexionar que la escuela, en su conjunto, no se exime de la idea de empresa. La escuela pública brinda un servicio y tiene personal que lo desarrolla en diferentes contextos; por lo tanto, la idea de empresa en la escuela pública es un poco soterrada. Resulta que la escuela sí tiene usuarios y a ellos se les brinda un servicio muchas veces sin conocer sus necesidades. Esta relación, un poco particular, ha generado una idea en el magisterio al pensar que el escolar no es un usuario debido a que el ejercicio docente es un servicio social por el cual se recibe un sueldo. Esta encrucijada no debe crear sismas en la discusión de la pertinencia de la palabra competencia dentro de la empresa como si la escuela no lo fuera; lo es y eso es suficiente, lo es porque existe un empleador, un servidor y miles de usuarios que deben «lograr algo», ese algo no se presume que sea ajeno a la competencia.

Tanto el empleador como el servidor tienen un compromiso ligado al desarrollo de la competencia, para ello el sistema peruano ha contemplado 14 largos años y una serie de herramientas que con el paso del tiempo algunas se han quedado en su propia inercia mientras que otras han tenido y tienen mucha prevalencia en el

acervo del magisterio. Esta vocacional profesión define que el carácter impersonal del concepto otorga plena autoridad para discutir si la competencia le pertenece o es patrimonio del ejercicio de la docencia.

Esta primera condición sobre la cual se plantea la propuesta de competencia permite comprender que el origen del concepto de esta categoría no fue pensado estrictamente en la empresa. Desde los antiguos griegos hasta los hallazgos en Europa occidental siempre se ha pensado en el carácter impersonal del concepto, es decir, *existe una persona capaz de*. Ninguna empresa se apropió del concepto; sin embargo, el mismo Tobón señala:

Hay que recalcar que Chomsky no retomó el concepto de competencias del mundo laboral, ni de la competitividad empresarial, sino del uso del término en la comunidad y de sus estudios sobre la historia del análisis lingüístico (por ejemplo, estudió las contribuciones lingüísticas de Descartes).

Esta valoración debe tener una amplia consideración profesional del docente porque debe asumirse que la *impersonalidad del concepto* determina el límite de su pertinencia para el discurso como directivo, no es de sabios asimilar que la competencia tiene origen impersonal, es patrimonio personal porque nació de la inquietud muy propia de las exigencias del buen uso del idioma. Son razones más que suficientes para sintetizar el contexto del concepto que hoy preocupa al directivo que muchas veces es indiferente al pragmatismo negando la pertinencia al defenderla como barrera que no permite evaluar bajo este enfoque.

*La competencia en la educación*, en esta orilla de la discusión, se debe considerar que el concepto de competencia es el patrimonio del ejercicio educacional desde el aporte de Chomsky, tal vez ni él mismo pensó que su aporte sirviera tanto a la discusión. La competencia es parte de las prácticas desde la escuela porque en ella perviven evidencias como formas únicas de desarrollar facultades mediante el proceso de aprendizaje, aun cuando éste tenga sus propios problemas. A diferencia de la empresa, la escuela forma individuos con propósitos claros porque es su rol; en cambio, la empresa recibe profesionales con competencias o atributos profesionales.

El desarrollo de las competencias dentro de escenarios determinados con características propias se da y se darán en espacios típicos formales y no formales bajo perspectivas diferentes pero coherentes a la vez. Así es la escuela desde o

más excelso de sus fines; por lo tanto, el ejercicio académico sobre el particular es determinado siempre en la escuela advirtiendo algunos errores como en todo sistema. Por otro lado, las personas se desarrollan con cierta intención debido a que el proceso de interacción es otro elemento muy propio del quehacer educativo. En comparación con la empresa, ésta solo exige el concurso de sus empleados para lograr sus fines, les exige un determinado nivel de conocimientos que probablemente lograron en la escuela, en la universidad o en algún insospechado lugar.

En la escuela sucede todo lo contrario porque se interactúa para aprender y desarrollarse, en el colegio se conoce individuos para aprender a ser personas dentro de otros grupos sociales. En la empresa se convive manifestando lo aprendido. El proceso formativo del individuo se da en el colegio en el estado silvestre de la naturaleza humana y todo lo que corresponde a ella, por eso que los conceptos impersonales son importantes para el debate. En este sentido la naturaleza del concepto dentro de un contexto impersonal debe motivar la comprensión reflexiva asintiendo que la competencia es tan propia como categoría de lo educativo como para comprender y determinar cuál sería el papel del directivo frente a la gestión escolar, dado que se trata de un profesional con muchas o pocas ambiciones profesionales.

Lo sustentado por Chomsky, desde los años 60, ha servido de mucho para este debate; sin embargo, no es suficiente porque el mismo concepto evoluciona y depende del contexto o de su creador. En este rutilante proceso se desarrollan otros con la finalidad de comparar la pertinencia del mismo. Valdría la pena juzgar *¿cuáles fueron los motivos de Noam Chomsky para estudiar una parte compleja de la lingüística?* Sabiendo que estaba frente a la competencia natural de los individuos dentro de una comunidad idiomática, si así lo fue.

Este ineludible hallazgo caracteriza la naturaleza humana que se fortalece y desarrolla en la escuela asumiendo el lado ideal y aunque no lo fuera el papel del maestro, en la etapa inicial, es crucial para desarrollar competencias que permita organizar grafemas y fonemas dentro de la estructura gramatical. Todo este recorrido es muy propio de la escuela. Dentro de la secuencia histórica en la década de 1970 y solo le corresponde a ella, el mismo Tobón registró lo siguiente:

Se inicia la estructuración académica del concepto en el área de gestión del talento humano en las organizaciones a través de los estudios de McClellan (1973) sobre el desempeño

que tienen los trabajadores exitosos respecto a los menos exitosos y las estrategias más pertinentes de selección de personal. Así mismo, se inicia la aplicación del concepto en la educación a través del movimiento Competency-Based Education and Training (CBET), el cual buscó mejorar la preparación de los docentes y generar estrategias para articular la educación con los retos sociales y económicos. (Blank, 1982)

El ponderado nivel para contextualizar el concepto en su proceso histórico nos deja la sensación de la importancia que tiene el carácter impersonal del concepto en las organizaciones. Acaso el colegio ¿no es una organización? Si antes de 1999 no hubo un Currículo Nacional, si antes del 2014 no hubo un Marco del Buen Desempeño Docente y Directivo ¿qué éramos entonces?, ¿no fuimos organizaciones?, ¿no existe una jerarquía interna?, ¿no existió un organigrama bajo cualquier modelo? Desde todo punto de vista el colegio se encuentra inmerso en el concepto, no podríamos estar lejos del constructo de MacClellan por aquellos años. En 1995 se promovió incipientemente el primer concurso nacional para nombramiento de docentes y directivos, este hecho concitó un poco de escándalo no solo por percibir que era un proceso arbitrario sino que a todos los sometieron a un mismo examen elaborado al antojo de la universidad que no ha cambiado su concepción desde hace más de tres décadas. Saber si la palabra ÁRBOL lleva tilde o no fue muy duro para los docentes por considerarlo un insulto porque pensaban que tener un título profesional era suficiente para ejercer la docencia. Muchos de ellos, al salir del recinto universitario, seguían con la duda. Desde aquel entonces ya se sintonizaba la idea de seleccionar aquellos docentes exitosos de los no exitosos mediante un examen, ¿eso no era buscar competencias en los postulantes?

No se necesita explicar el concepto de competencia para sostener que el sector educativo es parte significativa del proceso porque si desde 1970 se empezó a aplicación del concepto a la educación fue con el único propósito de saber quiénes sí y quiénes no podían ejercer la docencia para orientar los recursos en el proceso de capacitación. Dicho de otro modo si vemos la evaluación de competencias para la selección de personal docente y directivo encontramos que los mecanismos son cada vez más eficaces aunque por más eficaz que sea siempre habrá alguien que manifiesta disconformidad. En esta misma ruta y bajo la propuesta de Tobón se registra lo siguiente:

Desde la década de 1980 se organizan algunos países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Francia para mejorar la cualificación y acreditación de personas para el desempeño laboral (...); en 1996 se comienza a implementar aplicaciones rigurosas y sistémicas del enfoque de competencias en varios países e instituciones educativas (Estados Unidos) a través del proyecto SCANS y en Colombia desde 1999. Hacia el año 2000 se incorpora el concepto de competencias en las políticas educativas internacionales como por ejemplo el Proyecto Tuning en Europa.

Más de dos décadas de inercia nos ha llevado, silenciosamente, a abismo de la incertidumbre respecto de la naturaleza del concepto y sus aplicaciones a la educación. Juzgando el carácter impersonal del concepto es tan importante como cualquier otro aporte para sostener que si bien es cierto todavía cuesta comprender que es definitivo el desarrollo de competencias también es cierto que recién se empieza a pensar en este constructo como nuevo paradigma para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje asumiendo que en el colegio sí se deben desarrollar competencias desde el lado que les corresponde. El colegio lo hará a través de las competencias básicas que permita a los escolares llegar con éxito a la vida sin presumir que sea la universidad, y la misma universidad lo hará para el mercado laboral, y el directivo, ¿qué debería hacer? Las formas, maneras y estilos de asumir el enfoque por competencias se pueden verificar en las diferentes fuentes oficiales, los ejercicios académicos denotan notables esfuerzos para mejorar. Desde la oficialidad no se ha dudado en hacer llegar mejores y más herramientas de trabajo sin que ellas se limiten en su concepción o materialización. Por ejemplo, observemos el siguiente aporte:

El Marco Curricular comprende el conjunto de aprendizajes fundamentales que todos deben alcanzar en la educación básica. Los Mapas de Progreso describen con precisión lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y valorar, de manera graduada en cada ciclo de la educación básica, y ofrecen criterios claros y comunes para monitorear y evaluar dichos aprendizajes. Las Rutas del Aprendizaje apoyan la labor de los docentes y orientan sus estrategias específicas de enseñanza con el fin de favorecer el aprendizaje.

Considerando que el aprendizaje es un proceso continuo, que se desarrolla a lo largo de la vida, los Mapas de Progreso posibilitan apreciar el avance progresivo de tal aprendizaje, facilitando la articulación de los niveles y etapas del sistema educativo pero, sobre todo, el acompañamiento de los logros de los estudiantes, para que todos puedan aprender y nadie se quede atrás<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> *Mapas de Progreso, nuestros estándares nacionales de aprendizaje*, p. 3. Documento de trabajo.

Todos los aportes son necesarios y básicos en su concepción pero además tienen implícitos los atributos de la competencia. Los Mapas de Progreso son herramientas que describen los tipos de saberes: el saber mismo, el saber hacer y valorar. Tres atributos y formas de entender la sencillez del concepto en el plano educativo, en este caso se personaliza porque existe un protagonista que es el alumno. Si quisiéramos hallar algunas relaciones no dudaríamos al sostener que el aporte del Ipeba en coordinación con el Ministerio de Educación recoge, operacionalmente, los mismos argumentos que Tobón sostiene; es decir, los cuatro tipos de saberes: saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser. Estos atributos no son patrimonio de quien los propone, el mundo académico los establece y alguien como Edgar Morin los plantea desde otra perspectiva con avales internacionales. Este destacado esfuerzo no hace más que reflexionar sobre los constructos que socializamos diariamente pero escapan del desarrollo profesional cuando se encara el proceso de aprendizaje. Si se trata de que los escolares demuestren el saber conocer implica el dominio absoluto del conocimiento como herramienta de desarrollo personal que exige otro tipo de competencia del directivo. Esto puede ser muy sencillo a simple vista pero si relacionamos las propuestas antes planteadas podríamos reflexionar desde la siguiente relación:

<b>Ipeba<sup>64</sup></b>	<b>Sergio Tobón Tobón<sup>65</sup></b>	<b>Edgar Morin<sup>66</sup></b>
<i>Los estudiantes deben valorar</i>	<i>Saber ser</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La ética del género humano</i></li> <li>• <i>Enseñar la identidad terrenal</i></li> </ul>
	<i>Saber convivir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Enseñar la condición humana</i></li> <li>• <i>Enseñar la comprensión</i></li> </ul>
<i>Los estudiantes deben saber hacer</i>	<i>Saber hacer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Enfrentar la incertidumbre</i></li> </ul>
<i>Los estudiantes deben saber</i>	<i>Saber conocer</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.</i></li> <li>• <i>Los principios de un conocimiento pertinente</i></li> </ul>

<sup>64</sup> Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica.

<sup>65</sup> En: *Formación integral y competencias*, p. 107. Adaptación.

<sup>66</sup> En: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, pp. 12-13.

Este explícito paralelo permite comprender el sentido común de la relación entre cada categoría, tres instancias que ayudan a comprender la naturaleza de la competencia desde sus propios atributos. Por alguna razón, se debe distinguir la diferencia entre el saber ser y el saber convivir, no es lo mismo porque debe haber una muy fina línea de incompatibilidad para discriminar el poder de cada saber. Con este antecedente académico consideramos que todo esfuerzo directivo depende mucho de la creatividad para comprender qué y cómo lograr los tres o cuatro tipos de saberes desde: la escuela, el hogar, la calle o desde cualquier circunstancia que se presenta dentro o fuera del aula. Estas interpolaciones son importantes porque son antecedentes que deben registrarse en el acervo del directivo porque necesita tener una visión para asumir su liderazgo mediante sus propias competencias.

No asumimos que esta distinción sea compleja pero pensamos que hasta el momento no puede haber un concepto más explícito que el presentado; sin embargo, debemos seguir el debate con la finalidad de operacionalizarlo desde la práctica del ejercicio del directivo. El estado natural y universal del concepto debe entenderse como un constructo aplicable a todo contexto como en nuestro país pese a la diversidad que existe. El mercado chino vende 7 productos de los 10 más consumidos en el mundo, si hubiera restringido sus ventas solo por el hecho de no venderlos en Turquía, tal vez no sería una potencia mundial en el mercado, ¿este comportamiento no hace competentes a los chinos? La universalidad del concepto y el lado impersonal son dos condiciones importantes toda vez que una persona es competente en la medida que demuestre cómo resolver los problemas, imaginémonos un poco y consideremos que «seamos un peruano trabajando en Rusia, un alemán trabajando en Turquía o un japonés trabajando en Perú, los indicadores con los que se va a medir la calidad de nuestro trabajo son los mismos. Por ello, asumir que si estamos en nuestro país significa que podemos darnos el lujo de no esforzarnos es un error que atenta con nuestra empleabilidad»<sup>67</sup>. La calidad de los servicios profesionales debe ser el mismo en cualquier lado, las competencias son exigibles en cualquier lado; por lo tanto, en estos tiempos la naturaleza del aprendizaje y los propósitos de la enseñanza no se someten a condiciones adversas del contexto porque no sería competente decir que en la sierra los niños aprenden

---

<sup>67</sup> Inés Temple, autora de *Usted. S.A.*, libro que ha servido mucho al reconocimiento de la persona como marca personal. Esta idea es muy importante porque evidencia una perspectiva del empoderamiento humano desde sus propias competencias profesionales.

menos y por eso el rendimiento es limitado, o que en la costa los escolares no aprenden porque existe muchos distractores. Se trata de interesadas apreciaciones envueltas en fuertes creencias sociales que por estas mismas razones el concepto expone claramente que hay un directivo capaz de cambiar la circunstancia. Esa circunstancia es el contexto; por lo tanto, un niño del altiplano de los primeros grados de educación primaria puede leer dentro del más breve plazo porque el docente es quien está muy de cerca viendo el proceso formativo mientras que sus homólogos estarían haciendo lo mismo en la zona rural de la selva, ¿cuál es la diferencia entre estos dos maestros? y ¿cómo el directivo lo asume para repensar que requiere de sus propias competencias para su desarrollo profesional?

### **3.8. La competencia y la calidad de la evaluación**

Otro de los elementos a juzgar es la calidad como producto en sí mismo y como consecuencia de la competencia. Se puede partir de una pregunta sencilla: *¿los productos o servicios de calidad denotan el desarrollo de competencias de su creador?* Naturalmente que sí, porque todo producto o todo servicio es de calidad en tanto las personas consideren que satisface sus expectativas. Un docente competente no tendría posibilidad para el error, el error no existe cuando uno es competente, la competencia del docente debe evitar el error, la presencia mínima del error hace que un producto o servicio no sea de calidad. El desarrollo de los servicios tiene la misma implicancia cuando se habla de calidad. Dentro de la gestión escolar la dación de los servicios educativos tiene la misma configuración de la calidad, lo cual implica que el directivo dentro de sus competencias está el nivel de satisfacción de los escolares. En algún lado de la realidad se sostiene que si un plato de comida no se sirve dentro de cinco minutos el servicio en el restaurante no es de calidad. En este contexto, la calidad del servicio depende de la gestión del tiempo y es el chef quien debe pensar en ello, debe deducir que mientras más demora menos clientes tendrá cada día; por lo tanto, su servicio se recomienda solo. Este ejemplo solo juzga la gestión del tiempo aún no se ha valorado la sazón para completar la crítica que valore el plato solicitado y sospechar de su calidad. Aun cuando lo sirvan dentro del tiempo establecido, con los mejores atributos de la atención y los cubiertos estén dentro de pequeños manteles muy blancos el plato no podría ser de calidad si se trata de un ají de gallina, puesto que combinar carbohidratos con tubérculos es letal para la salud, ¿dónde queda la calidad? Sin embargo, la atención del mozo y la preparación del plato demostraron,

de modo insalvable, que las competencias desarrolladas lograron su propósito. Las rutas de la calidad no son las mismas por las que transita la competencia, si bien son conceptos que van de la mano son independientes entre sí aunque una sucede a la otra. Relacionar la competencia y la calidad es un ejercicio contundente porque la competencia como demostración de saberes de diverso modo es también un constructo muy frágil que depende hasta de las mismas habilidades, veamos lo que Inés Temple<sup>68</sup> recogió de las redes sociales:

José trabajaba en una empresa desde hacía dos años. Siempre fue muy serio, dedicado y cumplidor de sus obligaciones. Llegaba puntual y estaba orgulloso de que en sus dos años nunca había recibido una amonestación. Cierta día, buscó al gerente para hacerle un reclamo.

—Señor, trabajo en la empresa hace dos años con bastante esmero y estoy a gusto con mi puesto, pero siento que he sido postergado. Mire, Fernando ingresó a un puesto igual al mío hace solo seis meses y ha sido promovido a supervisor.

—¡Uhhh! — le dice el gerente— Mientras resolvemos esto, quisiera pedirte que me ayudes a resolver un problema. Quiero dar frutas al personal para la sobremesa del almuerzo de hoy. En la bodega de la esquina venden fruta. Por favor averigua si tienen naranjas.

José se esmeró en cumplir con el encargo y en cinco minutos estaba de vuelta.

—Bueno, José, ¿qué averiguaste?

—Señor, tienen naranjas para la venta.

—¿Y cuánto cuestan?

—¡Ah! No pregunté por eso.

—Ok, ¿pero viste que tenían suficientes naranjas para todo el personal— preguntó serio el gerente.

—Tampoco pregunté por eso, señor.

—¿Hay alguna fruta que pueda sustituir a la naranja?

—No sé, señor, pero creo.

—Bueno, siéntate un momento.

El gerente tomó el teléfono y mandó llamar a Fernando. Cuando se presentó le dio las mismas instrucciones que le diera a José, y en diez minutos estaba de vuelta. Cuando retornó, el gerente preguntó:

—Bien, Fernando, ¿qué noticias me tienes?

—Señor, tienen naranjas suficientes para atender a todo el personal, y si prefiere también tienen plátanos, papaya melón y mangos. La naranja está a 1,5 soles el kilo; el plátano, a 2,2; el mango, 0,9 el kilo; la papaya y el melón, 2,8 soles el kilo. Me dicen que si la compra es por cantidad, nos darán un descuento del 8 %. He dejado separado la naranja, por si usted escoge otra fruta debo regresar para confirmar el pedido.

—Muchas gracias, Fernando, pero espera un momento.

Se dirige a José, que aún seguía esperando estupefacto y le dice:

—¿José, qué me decías?

—Nada, señor. Eso es todo. Muchísimas gracias, con su permiso.

<sup>68</sup> En: *Usted S.A.* Este caso ha dado la vuelta al mundo por medio de las redes sociales. La autora busca al autor para reconocer el valor explícito de las personas cuando ejercen funciones que exigen ciertas competencias.

Queda claro que lo sucedido a José es muy típico y de cierto modo se ve reflejado cuando el conformismo es muy evidente y pensamos que lo que hacemos es suficiente. Tanto las competencias para algo y la calidad de un producto o de un servicio solo depende de las personas. Los escolares se movilizarán en función de quiénes generan la movilización, un escolar es el producto de la competencia del maestro, un escolar es el producto de la escuela cuyo directivo tiene poder omnipresente, la calidad del servicio refleja las competencias del directivo; por lo tanto, un directivo vive diariamente esta sinergia cuando se evalúa su desempeño, cada escolar es una pieza del enorme engranaje de las competencias directivas, cada proceso que se desarrolla develará cómo es el escolar dentro de sus competencias básicas.

Este recorrido conceptual en torno a las categorías que se invoca solo debe dejar la seguridad que tanto la competencia como la calidad son categorías cuya interdependencia debe ser comprendida en toda su magnitud, el análisis prospectivo de la competencia en función de otras condiciones no minimiza su importancia. El caso de Fernando es más que suficiente para entender el contexto de las competencias en cualquier lado. La compra de cítricos es un problema que se ha encarado, seguramente el comentario ante la lectura se puede referir al tipo de conducta de Fernando para calificarlo de la mejor manera y se puede decir muchas *cosas positivas*; pero ¿estas calificaciones no son procesos cognitivos?, ¿no es que la mente reacciona y el cerebro se activa?, ¿no es que el sistema nervioso central se activa y el cerebro procesa todos los datos posibles? Una de las virtudes de la competencia es que es un constructo multidimensional, puede parecer sencillo especular sobre la existencia de naranjas para el almuerzo, pero no fue sencillo para José, cuántos funcionarios, empleados, servidores como José caminan por la calle después de haber pasado 14 años en el sistema sin resolver problemas sencillos. Es evidente que Fernando posee la competencia para el cargo de supervisor por las razones expresadas.

Volviendo al caso de los procesos, debemos entender que Chomsky tuvo mucha razón al considerar la competencia lingüística porque solo el hecho de hablar implica comprender y comprender implica tomar decisiones prácticas; en este caso, tomar una decisión sabiendo que solo debía preguntar por naranjas es encarar la circunstancia, tal vez Fernando haya pensado que no a todos les guste las naranjas o es que el jefe decida cambiar de opinión. El caso de Fernando explica

suficientemente cómo se desarrollan los procesos cognitivos: es obvio que asumió un comportamiento. Observemos la siguiente matriz:

Situación compleja / Problema / Caso a resolver	Procesos cognitivos
<i>El gerente tomó el teléfono y mandó llamar a Fernando. Cuando se presentó, le dio las mismas instrucciones que le diera a José.</i>	Análisis Retención Concentración Atención
<i>Y en diez minutos estaba de vuelta. Cuando retornó, el gerente preguntó: Bien Fernando, ¿qué noticias me tienes?</i>	Inmediatez Habilidad para preguntar Síntesis
<i>Señor tienen naranjas suficientes para atender a todo el personal.</i>	Precisión Objetividad Conocedor del contexto
<i>Y si prefiere también tienen plátanos, papaya, melón y mangos.</i>	Proyección Hipotetización Previsión Anticipación Conocimiento
<i>La naranja está a 1,5 soles el kilo; el plátano, a 2,2; el mango, 0,9 el kilo; la papaya y el melón, 2,8 soles el kilo.</i>	Registro de memoria Discriminación Discernimiento Comparación Clasificación
<i>Me dicen que si la compra es por cantidad, nos darán un descuento del 8 %.</i>	Análisis Deducción Comparación Abstracción
<i>He dejado separado la naranja, por si usted escoge otra fruta debo regresar para confirmar el pedido.</i>	Deducción Toma de decisiones Previsión Capacidad de respuesta

Cuando se dice que la persona competente debe resolver un problema de la vida cotidiana es porque hay necesidad de hacerlo, en todo caso, ¿cómo explicar el carácter formativo de la escuela? La magnitud de un problema no se puede calcular. Para una persona puede ser muy sencillo cambiar un foco ahorrador porque ya cumplió su ciclo, a otros les puede causar pánico frente a una inminente calcinación. Contextualizar un problema depende solo del docente para conducir al estudiante a la valoración y resolución del mismo. En el plano de la docencia y de la formación de los escolares es necesario comprender *qué es un problema*. Resolver un ejercicio matemático tiene las mismas implicancias cognitivas que buscar naranjas porque mientras José indicó solo un dato (inercia de los procesos mentales). Fernando ejercitó su cerebro para

configurarlos. En la vida diaria de los docentes y de los escolares muchos problemas no son vistos como tal, en nuestro acervo profesional no sería un problema buscar naranjas, sería solo un *mandado* (acción mecánica que cumplir), una orden o una indicación que no demanda el desarrollo cognitivo para las soluciones. El carácter implícito de un problema matemático no debe ser la preocupación del docente para capitalizar todo lo que se pueda con la finalidad de promover el desarrollo de los procesos cognitivos para un perfil competente. Estos mismos procesos los desarrolla el directivo dentro de su práctica de la gestión escolar. Cada decisión que toma, cada mensaje que elabora, cada proceso que desarrolla tiene implícito el conjunto de competencias muy ligadas a la evaluación.

Desde la perspectiva de la *evaluación* nos atreveríamos a sostener que un problema debe ser un insumo prevalente como objeto para la toma de decisiones. Un problema, por más sencillo que sea, siempre tendrá muchas aristas que analizar para buscar la mejor solución que depende del análisis del mismo. Tanto el análisis del problema como la solución representa la relación: competencia-calidad. Esta encrucijada solo exige la demostración de competencias desde el lugar que le corresponde a cada profesional.

La relación *competencia-calidad* está presente tanto en la valoración del problema como en la resolución. Un docente que es capaz de crear: soluciones prácticas, metódicas, estratégicas, éticas, solidarias, equitativas, etc. demuestra su propia competencia, para ello no necesita ser experto buscando situaciones análogas. Ser competente implica ser genuino en la creación de soluciones bajo el conocimiento donde el uso de todos los procesos cognitivos sea evidente. Tanto la complejidad del problema como la calidad de la solución dependen solo del profesional.

En la medida que el problema representa el desarrollo de procesos cognitivos, estos mismos propician la mejor solución por medio del funcionamiento del lenguaje. Con esta creación propia de la lingüística, se puede lograr muchas soluciones prácticas y dentro de ellas se desarrollan los procesos cognitivos. Un problema, sin pensar en su naturaleza: se entiende, se comprende, se analiza, se interpreta, se conjetura, se niega, se implica, se resuelve solo con un medio, exclusivamente solo con un recurso propio del ser humano, este recurso es el lenguaje con sus propias articulaciones y formas de hacer notar su poder; por lo tanto, el lenguaje ha de ser siempre el mecanismo con el cual se conocen los problemas y al mismo se resuelven de modo creativo. El poder de la matemática, de la química o, de modo general, del poder de las fórmulas apela al lenguaje para ser aplicadas cuando sea necesario, la existencia del lenguaje

matemático es una creación humana orientada a desarrollar otro tipo de razonamiento que no es ajeno a los procesos de formación de la persona. Del mismo modo cuando se interpreta una palabra cuyo lexema no se conoce sucede con una fórmula matemática, en ambos casos se trata de abstracciones a las que el hombre se somete durante su vida. No hay nada enajenado en el uso del lenguaje como medio para evaluar competencias porque el lenguaje solo representa el pensamiento. Esta situación conflictiva entre los procesos cognitivos, el lenguaje y las mismas competencias obligan a desarrollar mecanismos aprehensivos sobre las características del desarrollo del pensamiento por medio del lenguaje; por lo tanto, se puede evaluar competencias solo utilizando textos creados y recreados pero eximiéndose totalmente del desarrollo del memorismo. Veamos a modo de introducción el problema convertido en una pregunta para desarrollar el análisis:

Problema <sup>69</sup>	Competencias relacionadas <sup>70</sup>
<p>Un alcalde necesita naranjas, para ello le encarga a José que averigüe. José regresa e informa que sí tienen naranjas para la venta, pero no preguntó por el precio y además no se percató si había naranjas suficientes para todo el personal, ni pensó que alguna fruta podría sustituirlas. Frente al suceso, el alcalde tomó el teléfono y mandó llamar a Fernando para que busque naranjas. Fernando regresó en diez minutos y manifestó con entusiasmo: Señor, tienen naranjas suficientes para atender a todo el personal, y si prefiere también tienen plátanos, papayas melones y mangos. La naranja está a 1,5 soles el kilo; el plátano, a 2,2; el mango, 0,9 el kilo; la papaya y el melón, 2,8 soles el kilo. Me dicen que si la compra es por cantidad, nos darán un descuento del 8 %. He dejado separado la naranja, por si usted escoge otra fruta debo regresar para confirmar el pedido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de textos escritos</li> <li>• Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad</li> <li>• Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos de incertidumbre</li> <li>• Participa en asunto públicos para promover el bien común</li> <li>• Actúa responsablemente respecto a los recursos financieros</li> <li>• Se desenvuelve éticamente</li> <li>• Convive respetándose a sí mismo y a los demás</li> </ul>

La recreación del problema anterior y la posibilidad que tiene en relación con las competencias hace pensar que en lo sucesivo todos los problemas no necesariamente se deben solucionar bajo un mismo esquema. Consideramos que un problema se puede resolver solo con nociones teóricas y mucho sentido común.

<sup>69</sup> Recreación del caso que Inés Temple presenta en el libro *Usted S.A.*

<sup>70</sup> Resolución Ministerial N.º 199-2015, publicada el 25 de marzo de 2016.

Desde hace mucho tiempo siempre escuchamos trémulos y temerarios comentarios que aludían a los evaluadores, la pregunta era muy sencilla: *¿quiénes evalúan a los evaluadores?* En alusión, tal vez, a los funcionarios del Ministerio de Educación. Necesaria pregunta para imperiosa necesidad. Si queremos responder a esta pregunta deberíamos comprender que el directivo requiere de competencias para solucionar problemas; entonces, si queremos evaluar con el enfoque por competencias debemos desarrollar nuestras competencias para ello, es decir, evaluar competencias requiere de competencias propias que demanda el proceso de evaluación. Esta posibilidad le corresponde a los directivos toda vez que evaluar es un proceso transversal que requiere de un perfil pertinente para conducir los procesos mediante criterios de calidad.

Evaluar, en este contexto, implica necesariamente comprender que un docente competente lo único que logrará son resultados de calidad. Esta simbiosis es interesante y definitiva porque las categorías no se pueden separar, ninguna es superior la otra y desencadenan sendos niveles de análisis. El análisis del contexto de las competencias y sus implicancias siempre nos llevará a deducir que el desarrollo profesional depende mucho de otros constructos como los conceptos. Es muy propio manifestar una intención que provoque el debate para repensar nuestra actuación profesional dentro del aula o fuera de ella porque la condición de docente es imperecedera. En virtud de lo que hemos sostenido consideramos que el planteamiento de Tobón<sup>71</sup> es importante para continuar el debate desde el siguiente aporte en cuanto al concepto de competencia:

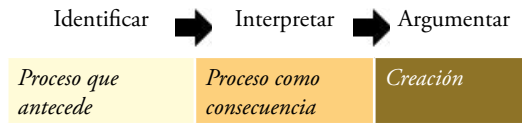
*Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética.*

La referencia conceptual que plantea Tobón se basa en categorías netamente cognitivas: *identificar, interpretar, argumentar*; por lo tanto, que una competencia tiene arraigo en los procesos cognitivos porque se trata de sucesos mentales que toda persona ha desarrollado progresivamente. Este arraigo caracteriza una dimensión

---

<sup>71</sup> Formación integral y competencias (1. ° ed. para Macro Ediciones, abril 2015; 4. ° ed. para la publicación en general).

definitiva porque se trata de procesos cognitivos prevalentes que toda persona desarrolla, las categorías no necesariamente aluden al conocimiento, no se basan en ello explícitamente. *Identificar, interpretar y argumentar* son categorías que representan el dinamismo del cerebro, representan las conexiones neurológicas ante los estímulos por medio de la vista, implícitamente dependen de la observación como capacidad. Interpretando a Tobón, consideramos el siguiente esquema representativo:



El desarrollo de la competencia empieza con la identificación de *algo*, si el directivo no puede identificar o la identificación es parcial no podría interpretar con exactitud. Hasta el momento se podría corroborar que la competencia es la sumatoria de capacidades; no son categorías que se juntan circunstancialmente, se trata de procesos interdependientes, se trata de procesos mentales que suceden en cuestión de segundos para seguir con otros procedimientos. Es como si el cerebro tomara una fotografía de lo que observa para comunicar la experiencia mediante el lenguaje, el lenguaje es el instrumento que permite conocer la representación interpretativa y por eso se reconoce que una persona ha interpretado bien o mal.

En cambio, la argumentación es la creación de razones que permite tomar una decisión, es de suponer que cuando una persona toma una decisión es porque ha interpretado los hechos o sucesos de modo correcto. En el plano formativo y cuando se tiene que responder una pregunta sucede exactamente lo mismo, veamos la siguiente recreación asumiendo un área curricular concretamente.

Pregunta/caso	Identifica	Interpreta	Argumenta
Un alcalde necesita naranjas; para ello, le encarga a José que averigüe. José regresa e informa que sí tienen naranjas para la venta, pero no preguntó por el precio y además no se percató si había naranjas suficientes para todo el personal, ni pensó que alguna fruta podría sustituir a las naranjas. Frente al suceso, el alcalde tomó el teléfono y mandó llamar a Fernando para que busque naranjas. Fernando regresó en diez minutos y manifestó con entusiasmo: Señor, tienen naranjas suficientes para atender a todo el personal, y si prefiere también tienen plátanos, papayas, melones y mangos. La naranja está a 1,5 soles el kilo; el plátano, a 2,2; el mango, 0,9 el kilo; la papaya y el melón, 2,8 soles el kilo. Me dicen que si la compra es por cantidad, nos darán un descuento del 8 %. He dejado separado la naranja, por si usted escoge otra fruta debo regresar para confirmar el pedido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un alcalde con necesidades.</li> <li>• A José que toma decisiones y no preguntó por el precio.</li> <li>• El rol de Fernando</li> <li>• La rapidez de Fernando</li> <li>• El entusiasmo de Fernando</li> <li>• La capacidad de Fernando al registrar la cantidad de frutas y los precios</li> <li>• La actitud de Fernando</li> </ul>	Una situación en la que un alcalde necesita resolver un problema, para ello busca apoyo en José sin tener respuesta resolutive; en cambio Fernando respondió a las expectativas, se compara las actitudes entre José y Fernando. El alcalde tendrá una opinión de ambos.	Asume una actitud frente a José y Fernando. Se olvida del alcalde, asume que Fernando es una persona que puede resolver un problema utilizando la Matemática. Define las capacidades de Fernando en cuanto a la utilidad de la Matemática. Reconoce la importancia de la matemática para resolver un problema, concluye que Fernando es un modelo a seguir.

Los procesos cognitivos se pueden identificar y desarrollar mediante la solución de problemas. El desarrollo de la competencia o la demostración de la misma se reducen inicialmente a tres procesos (*identificación, interpretación y argumentación*) que se interpolan en la medida que el proceso de lectura de la *pregunta/caso/problema* intenta comprender la magnitud. El soporte teórico de Tobón es importante porque una competencia se puede demostrar solo con lápiz y papel dado que se trata de abstracciones de situaciones mediante el lenguaje escrito; no hay necesidad de rebuscar otros elementos para entender que una competencia requiere de espacios y tiempos no controlados. Bajo esta perspectiva, ¿cómo entender que enormes puentes se diseñan en la pantalla de un computador? El poder de la evaluación del aprendizaje requiere de un directivo capaz de manejar muchas variables y muchas perspectivas para caracterizarla como proceso de calidad que garantiza otros procesos. En este sentido es vital la aprehensión y contextualización de la evaluación 360°.

La evaluación del aprendizaje mediante competencias es la precisión de los procesos que toda persona, a determinada edad, debe demostrar. Por ejemplo, el caso anterior, *¿a qué edad se le puede proponer la pregunta?* Estamos entrando a caracterizar el contexto en el cual se desarrollan los procesos cognitivos porque cada *pregunta/caso/problema* posee un contexto determinado por características muy propias. Una competencia debe demostrar un contexto definido que familiarice y permita identificar los elementos del problema o situación.

Assumiendo esta condición se podría decir que la articulación de saberes se debe poner de manifiesto, al tratarse de un problema se necesita *saber ser* como persona, al leer el caso o el problema o se asume una actitud que le permitirá tomar una decisión, el directivo que contesta la pregunta tiene que *saber ser* si se compara con José o Fernando. *Saber ser* frente a José implica ser tolerante frente a las limitaciones, saber ser frente a Fernando implica admitir y reconocer las capacidades para resolver el caso. El saber ser no implica una adhesión ciega solo a lo positivo, lo negativo se considera asumiendo el respeto por las acciones negativas, eso es saber ser. Tanto cuando se identifica, se interpreta y se argumenta se va demostrando un marco axiológico que tiene arraigo personal; por lo tanto, el saber ser es exponer nuestra naturaleza como personas para comprender extremos del comportamiento humano. El dominio y reconocimiento de estos saberes debe ser patrimonio de un directivo que preconiza su formación profesional con la finalidad de ejercer el poder del liderazgo mediante la evaluación de calidad. Este dominio no podría ser exento de una evaluación como la de 360°.

Otro atributo de la competencia se presenta en el *saber convivir* dentro de espacios y tiempos diferentes, comprender la naturaleza humana desde temprana edad en la escuela es reconocer *cómo somos* y *cómo son ellos*, el conocimiento de ambas posibilidades es una exigencia de la competencia, al ser un tipo de saber exigible para determinar el logro de la competencia y de la calidad implica que, como atributo, no debe ser soslayado. Es un requisito ponderado y condicionante que debe reflejarse espontáneamente. *Saber convivir* dentro de equipos de alto rendimiento requiere de habilidades sociales que se logran en la medida que la interacción sea un escenario de formación permanente. El desarrollo del trabajo en equipo es una buena oportunidad para desarrollar este tipo de comportamiento sociocultural y que debe demostrarse cuando se encara un problema. Un director puede desarrollar este saber solo si es capaz de generar espacios para mejorar el proceso de evaluación. Saber ser dentro del marco

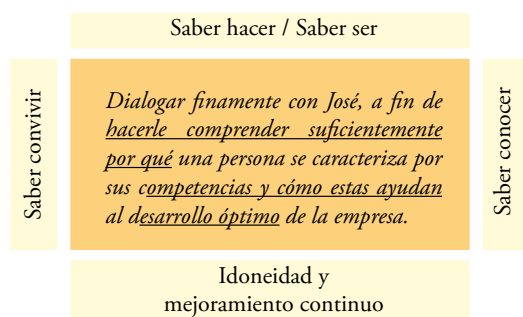
de la evaluación es una oportunidad para empoderarse como líder asumiendo la valoración del PCI como *herramienta-proceso* que tiene el control de 18 procesos operacionales.

*Saber convivir* es demostrar apertura al comportamiento de otros tolerantemente, es determinar el papel individual dentro de diversos grupos humanos. En el caso expuesto donde alternan el alcalde, José y Fernando es evidente que el alcalde sabe convivir con dos tipos de personas con comportamientos diferentes. *Saber convivir* es una forma de coexistir en diferentes circunstancias, lo que implica que todas las personas tienen la oportunidad de hacer notar su protagonismo. Coexistir en grupos abiertos o cerrados con valores diferentes y puntos de vista divergentes es el reto de toda persona, cuando empieza esta aventura el proceso de adaptación es complejo; sin embargo, el escolar coexiste 14 años en proceso. Todo este proceso es prolongado lograr la competencia asumiendo que el saber convivir tiene su espacio y tiempo determinados donde la escuela les debe ofrecer todas las condiciones que el directivo ha generado; por lo tanto, no puede verse que evaluar bajo el enfoque por competencias sea difícil, tampoco es una utopía. El docente que pueda orientar el caso para buscar que los escolares demuestren su nivel de convivencia estaría en la caracterización del papel del alcalde, veamos cómo se puede orientar:

Caso	Pregunta / Alternativas
<p>Un alcalde necesita naranja, para ello le encarga a José que averigüe. José regresa e informa que sí tienen naranjas para la venta, pero no preguntó por el precio y además no se percató si había naranjas suficientes para todo el personal, ni pensó que alguna fruta podría sustituir a las naranjas. Frente al suceso, el alcalde tomó el teléfono y mandó llamar a Fernando para que busque naranjas. Fernando regresó en diez minutos y manifestó con entusiasmo: Señor, tienen naranjas suficientes para atender a todo el personal, y si prefieren también tienen plátanos, papayas, melones y mangos. La naranja está a 1,5 soles el kilo; el plátano, a 2,2; el mango, 0,9 el kilo; la papaya y el melón, 2,8 soles el kilo. Me dicen que si la compra es por cantidad, nos darán un descuento del 8 %. He dejado separado la naranja, por si usted escoge otra fruta debo regresar para confirmar el pedido.</p>	<p>¿Qué harías si fueras el alcalde?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Despedir a José haciéndole saber que debe pensar siempre en solucionar problemas porque la empresa paga sueldos para el personal que sabe trabajar y eso es una competencia.</li> <li>Aumentar el sueldo a Fernando porque ha resuelto el caso en diez minutos. La empresa requiere personal como él, además de aumentar el sueldo lo declararía «empleado competente».</li> <li>Enviar un memorando a José precisándole que debe preocuparse por su imagen como persona. Debe saber comprar, una persona que no sabe comprar no ayuda a la empresa.</li> <li>Dialogar finamente con José a fin de hacerle comprender suficientemente que una persona se caracteriza por sus competencias y cómo éstas ayudan al desarrollo óptimo de la empresa.</li> <li>Dialogar con José para socializar el reglamento interno y autoevalúe sus propias competencias y si no aprueba el examen sobre el reglamento interno lo despido con mucha pena.</li> </ol>

En las cinco alternativas se puede encontrar formas de *saber convivir*. La perspectiva de la pregunta es sencilla porque se apoya en el papel del alcalde, ¿qué pasaría si la pregunta se orienta a caracterizar el papel de Fernando?, obviamente que las alternativas estarían para focalizar cómo se ayuda a José. Los espacios para elaborar preguntas son muchos y cada vez son más exigentes. La versatilidad de la pregunta debe hacer que resista el poder de la imaginación del docente para ingeniarse y orientarla debidamente a los propósitos de la evaluación por competencias.

La alternativa D resalta el *saber convivir*, pero, al mismo tiempo, tiene implícito otro tipo de saber, para nuestra comodidad preferimos decir que la alternativa D es un texto argumentativo que contiene otros atributos. Veamos:



Hasta el momento resulta interesante comprender la magnitud de las competencias profesionales que se requiere para elaborar preguntas. El dominio indistinto de los saberes se puede presentar tanto en el *caso/problema* como en las alternativas, cuando se habla de preguntas de un examen se entiende que las alternativas forman parte de la pregunta y se desarrollan en el mismo contexto. Dado que apostamos por el uso de la prueba objetiva para evaluar competencias sostenemos que cada caso/problema y cada alternativa es un texto que se caracteriza por someter al evaluado a ejercicios contundentes. La naturaleza de ser un texto solo representa lo que Noam Chomsky sostuvo como competencia comunicativa. Este postulado rector crea el dinamismo de las competencias en el proceso de evaluación. Entonces, una competencia depende en gran medida de cómo se construye la pregunta y cómo se plantea el caso/problema. El rigor de calidad de las alternativas permitirá hacer evidente los saberes.

Otra de estas estructuras que defiende Tobón es el *saber hacer*, en clara alusión a los procedimientos o el empleo del conocimiento aplicativo y resolutivo.

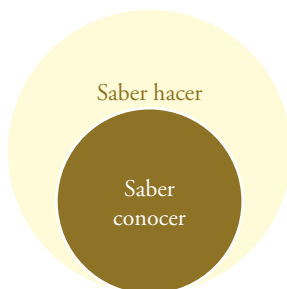
Este tipo de saber representa un nivel de síntesis cuya determinación permite la toma de decisiones. En el caso anterior se nota que en las alternativas hay opciones como:

- *Despedir*
- *Aumentar el sueldo y declararlo competente*
- *Enviar un memorando*
- *Dialogar finamente*
- *Dialogar para socializar el reglamento con fines represivos*

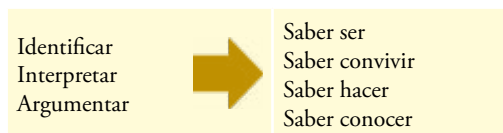
Cada opción no solo representa el saber hacer idóneo, también representa el saber hacer del docente. Las cinco opciones son procedimientos formales y posibles de hacer. Estas posturas pueden plantearse, seguramente, en el análisis de la pregunta. Muchos dirían que si es reiterativo lo harían, no cabe duda, pero el caso no presenta una situación así. Tal vez digan, en el extremo, del desempeño de la competencia de un empleado como José no serviría para nada; por lo tanto, no sirve de nada enviar el memorando, etc. son planteamientos que reflejan cuán preparado está la persona que contesta el examen y a su vez demuestra que es competente asumiendo que el texto D es el más próximo a todo tipo de razonamiento que no solo encara un solo tipo de saber sino que, como es evidente, se nota que hay más de un saber. En la misma ruta de posibilidades que genera la evaluación entendemos que los saberes que precisa Tobón para la competencia unos son explícitos y otros son implícitos. Por ejemplo, hay muchas formas de comunicar sobre el desempeño de las personas. Es muy frecuente comunicar mediante un documento oficial mientras que otros directivos piensan que hacerlo mediante el diálogo puede ser más eficaz. Esta determinación explica el *saber conocer* algo para utilizarlo como herramienta comunicativa, el *saber conocer* no implica el registro exagerado de datos donde la memoria es la demostración imponente de datos porque se trata de datos. *Saber conocer* implica el empoderamiento del conocimiento, cómo éste es operacional y sirve para solucionar problemas. Quien conoce y ha discriminado la diferencia entre:

- *Despedir*
- *Aumentar el sueldo y declararlo competente*
- *Enviar un memorando*
- *Dialogar finamente*
- *Dialogar para socializar el reglamento con fines represivos*

Hará alarde del *saber hacer*, porque aplica el mejor procedimiento basado en el conocimiento. De allí que mucho tiempo atrás se propuso los *contenidos procedimentales* como una extrema idea de aprendizaje operacional; sin embargo, solo quedó para recordarlo como un hecho anecdótico porque el magisterio no estuvo preparado para ello, tampoco se hizo el mayor esfuerzo para mejorar. Entonces, el *saber conocer* es implícito en *saber hacer*. Toda persona que sabe hacer es porque sabe utilizar lo que aprendió y lo que aprendió está en base al conocimiento que posteriormente se convierte en un saber conocer.



La determinación de los saberes depende del docente para distinguir su prevalencia, la interdependencia entre ellos no hará que la competencia sea disminuida en su estructura. Un saber puede ser de mayor exigencia por el nivel de identificación dentro de la pregunta o en las alternativas. Por un lado, se valora la importancia de los saberes cuando se jerarquiza su aplicación, mientras que uno de ellos es implícito otros pueden ser explícitos. Esta situación solo será determinada por las capacidades de identificar, interpretar y argumentar. Una pregunta representa la naturaleza de la competencia siempre y cuando sea un texto detallado en su estructura gramatical y contenido. Dentro de toda lógica que intenta explicar el desarrollo de un examen de este tipo siempre se hará pensando que se trata de comprensión de textos, no lo dudamos que sea así al juzgar todas las preguntas. Esta afirmación no mella el sentido de la pregunta porque todos los procesos mentales se trasladan mediante el lenguaje, es decir, cualquier situación que sea motivo de pregunta siempre se hará por medio del lenguaje. A modo de síntesis, consideramos una primera caracterización de la competencia:



Este primer aporte caracteriza el papel de la competencia dentro del proceso de aprendizaje y se convierte en un desafío para el directivo porque la demostración de los saberes depende de otros elementos que pueden presentarse gradualmente. Un primer aporte al análisis de esta categoría es que la demostración de saberes no es independiente para hablar de competencia, es decir, la demostración de una competencia no implica la búsqueda de los saberes de modo explícito. Para demostrar que un estudiante es competente debe demostrar sus propias capacidades centradas en los procesos cognitivos, cada proceso cognitivo genera un saber. Un saber es la consecuencia lógica y coherente de la argumentación. El dominio de las competencias es independiente de las formas de ser de personas con características diferentes, incluso los ejercicios que demandan esfuerzo físico dependen del tipo de procesamiento cognitivo y cómo se identifica. El fútbol por ejemplo, es una demostración de cómo el cerebro actúa, atentos a la siguiente secuencia:

En una secuencia donde el delantero tiene a tres defensas que impiden el avance por el lado izquierdo, éste; sin embargo, logra evadirlos y se encuentra en el extremo del arco solo frente al arquero quien protege su lado derecho con el volumen de su cuerpo. En este momento el delantero tiene que tomar una decisión, o dispara en dirección del lado izquierdo o por el lado derecho, lo hace por arriba o a ras del campo, lo hace por en medio superior del arco, lo hace por entre las piernas del arquero, etc.; se trata de muchas opciones impredecibles y únicas para convertirse en el verdugo de su contrincante, el disparo del balón es solo una respuesta mecánica y diestra al cerebro. Mientras los aficionados ajustan los dientes el balón ingresó a 70 km por hora por el reducido espacio entre la pierna derecha del arqueador, el filo de poste y a ras del campo.

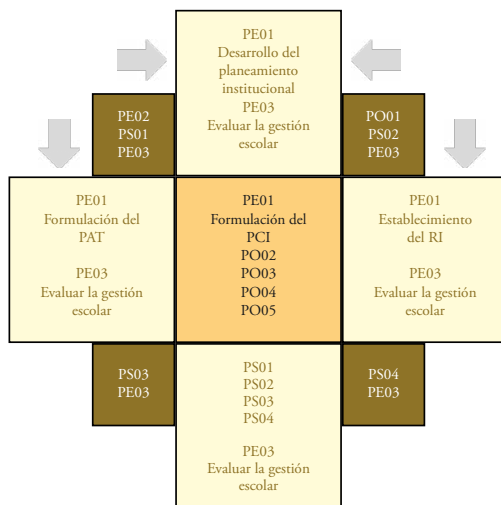
Dejemos que el narrador delire con la experticia del delantero, que exalte la capacidad de goleador, que recuerde los millones por su contratación y sepulte al arquero por no proteger su lado invulnerable. Los procesos mentales del delantero han sido creados y recreados para ese fin, la decisión que tomó es cerebral, es cognitiva, es mental, es la demostración de la activación del cerebro, el esfuerzo físico es solo una respuesta mecánica que representa fuerza y poder para lanzar el balón.

### **3.9. La Chakana, ¿modelo o procesos para evaluar?**

La propuesta planteada por el Ministerio de Educación se basa en el uso de la *Chakana* para diversos propósitos. Por ello, se reconoce que el directivo, desde la metodología, puede diseñar diversas *Chakanas*, a decir: a) *Chakana de los cinco*

campos de vida de la escuela<sup>72</sup>, b) *Chakana de preguntas por campos*, c) *Chakana de problemas* y d) *Chakana de potencialidades*.

El sentido utilitario de la *Chakana* tiene un enfoque metodológico que permite organizar información por campos de la gestión escolar pero no representa un modelo, en todo caso solo se trata de un mecanismo para organizar información que permite orientar la gestión escolar con atención al aprendizaje en la escuela. La relación de los tres procesos (estratégicos, operacionales y de soporte), con la perspectiva de la *Chakana*, permite no solo darle sentido a la cosmovisión andina presentada milenariamente sino que el valor representativo de la misma no pierde su valor histórico como sustento operacional. Utilizar cinco nones, abandonando cuatro, es un ejercicio arbitrario que atenta contra la representatividad como modelo. Sin embargo, genera ideas para comprender que la gestión escolar puede verse de otro modo sin que refleje un modelo propiamente dicho, la *Chakana* no se sustenta solo en cinco nones, se sustenta en nueve; por lo tanto, es solo una ruta con cierto sesgo metodológico para ser comparado con otras ideas. La incorporación visionaria de los 39 procesos es obligatorio porque permite visualizar un modelo con una estructura definida cuya funcionalidad genera cambios desde lo integral, si bien se trata de 03 grandes procesos, pero estos, a su vez, tienen 12 procesos de tipo macro, que, a su vez, se identifican 39 procesos más específicos.



<sup>72</sup> Ministerio de Educación, Dirección escolar. Texto 1, p. 14. Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico.

Esta percepción del modelo de gestión escolar basada en 39 procesos permitirá que los campos de acción escolar se vinculen directamente con todos los procesos donde las repercusiones naturalmente tienen acción directa en el aprendizaje. Por ello, es modelo sin dejar de lado ninguna arista por muy simple que sea su constitución en relación con otras estructuras:

Dimensiones	Campos de acción escolar	Procesos
Establecimiento de metas y expectativas	Gestión, participación y liderazgo en la I.E.	Estratégicos (11 procesos)
Uso estratégico de recursos		De soporte (05 procesos) PS01-PS04
Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Aprendizajes en la Institución Educativa	Operacionales (06 procesos) PO01-PO02
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros	Procesos pedagógicos que se realizan en la Institución Educativa	Operacionales (12 procesos) PO03-PO04-PO05
Aseguramiento de un ambiente seguro y de soporte	Convivencia entre los actores de la Institución Educativa	De soporte (05 procesos) PS02-PS03

Al observar el cuadro se puede deducir cierta incompatibilidad entre las dimensiones y los campos pero no así con los procesos. Asumir una gestión escolar por procesos implica que todos tienen un propósito dentro de la gestión escolar independientemente de asociar las dimensiones planteadas por Robinson. Es muy propio que un directivo tenga la inquietud de asociar las dimensiones con los campos y encuentre cierta incompatibilidad, este hallazgo haría que se distorsione la relación entre los aportes. Buscar este engranaje permite reconocer los constructos de cada aporte. Asumiendo una interpretación literal, podría ser pero no se trata de eso, cada dimensión está planteada conceptualmente con efectos en la operacionalización de los mismos cuando se desarrolla la gestión escolar. Un modelo es una representación abstracta sobre un objeto o proceso del creador que para él funciona bien y ha demostrado suficientemente que es así. De este modo, se puede admitir que las dimensiones de Robinson son pertinentes y adecuados pero solo miran la escuela hacia dentro, por lo tanto colisiona con el modelo de Cuba cuando organiza la gestión es cinco campos de la acción escolar.

Asumir un modelo obliga ver la pureza de sus componentes dentro de engranajes independientes, dependientes o interdependientes, esta relación la podemos ver cuando se juzga los procesos y por ello se podría asegurar lo siguiente: *no puede hablarse de procesos operacionales si no existen los procesos estratégicos*. Esta relación cuestiona el espacio de cada proceso dentro de su misma estructura. Viendo los procesos dentro de sí mismos también diríamos: *de qué modo el PEI puede funcionar si no se cuenta con el PAT*. Estas relaciones categoriales entre los procesos son funcionales por su misma naturaleza.

El análisis categorial de las dimensiones como de los campos de la acción escolar no tiene el mismo arraigo conceptual porque son dos espacios con propósitos debidamente marcados desde su propia independencia. El hecho mismo que haya un atisbo de incompatibilidad entre los campos de acción y las dimensiones genera otras expectativas que pueden afectar la idea de modelo.

Ninguna escuela tendría que mirarse solo hacia dentro, sería un error por más pequeña que sea o por la misma condición en la que se desarrolle. Un directivo con capacidad de liderazgo pedagógico y dentro y sus posibilidades necesita mucha creatividad para salir de este escollo muchas veces frustrante porque mientras un directivo tiene que pernoctar una semana o un mes en su escuela soportando la inclemencia del tiempo a más de 3000 m s. n. m., dejando familia. Otros directivos están a un paso de su domicilio y tienen todas las posibilidades para desarrollarse. Este dislate no fue pensado al momento de considerar que las dimensiones serían orientaciones definitivas para mejorar la gestión con un directivo tiene que sentirse líder porque alguien creó la categoría sin el aporte de la ciencia. De este análisis se puede comprender algunas ideas que se precisan:

### **3.9.1. Las dimensiones miran la escuela hacia dentro**

Si bien es importante el aporte de Robinson no quiere decir que sirva como complemento a la idea de Cuba. Mirar la escuela dentro de su propio límite *espacio-temporal* sería vivir encerrado en las propias perspectivas de los profesionales aunque un directivo tenga la mejor intención de mejorar desde el interior; sin embargo, un directivo que se ocupa de los procesos y desarrolla sus expectativas sin salir de su recinto no podría hacer mucho porque le prestaría mucha atención a los procesos operacionales. En el modelo propuesto por Cuba es pertinente reconocer que los campos de la acción escolar no pueden soslayarse la relación escuela-comunidad.

Para llegar al exterior con ideas creativas y genuinas, necesita de sus propias capacidades como directivo, no se trata de justificar el salto de docente a la dirección solo por un gesto emocional porque no es conveniente. Producto del análisis de los hechos y la realidad en la que se desarrolla la escuela peruana no podría asegurarse que los docentes formados para la enseñanza sean el mejor prospecto que solucione el problema mirando hacia dentro. Muchos docentes que al asumir el reto de ser directores no lo pensaron suficientemente, algunos manifiestan razones muy ligadas a lado personal; sin embargo, recoge el espíritu vehemente para asumir el cargo, en este sentido «habiendo obtenido el puntaje requerido, elegí la dirección de la institución educativa San Juan de la Libertad (Chachapoyas) teniendo como motivación ser exalumno de esta prestigiosa institución y corresponder con mi trabajo la formación que recibí en sus aulas»<sup>73</sup>. Esta motivación es de carácter emocional, de apego, simboliza una razón que representa el espíritu del poder la autonomía personal. No está mal que así se presente el estado emocional para seleccionar una institución educativa pero puede ser una fuerte limitación para encarar el destino de miles de escolares cuando las motivaciones tienen otra tendencia.

La valoración de las dimensiones que miran el interior de la institución educativa como único recurso para la gestión escolar no podría verse como un aporte porque la escuela no es una isla dentro de un territorio determinado. Cuando una escuela no despega es por su mismo estado de inercia de quienes la dirigen bajo cualquier razón que escapa a cualquier pretexto o impronta decisión. «Al iniciar mi carrera profesional como docente desde hace 29 años era muy remoto estar en el lugar que ahora ostento»<sup>74</sup>, la posibilidad remota de ser directivo define la configuración de la persona que ha de liderar bajo el poder de autoridad. Al ser autoridad es líder por antonomasia. ¿Cómo un directivo que no ve la posibilidad de ser directivo puede generar cambios? ¿Dónde quedan sus propias capacidades para dirigir una institución. Estas decisiones tomadas emocionalmente solo reflejan un estado afectivo para encarar la gestión de una institución, si fue remota entonces ¿cómo hacer para que la escuela, como objeto de desarrollo social, tenga otra mirada?

Una escuela es viva y está en constante dinamismo cuando todo el personal docente tiene conocimiento de la llegada del nuevo directivo con sus propias expectativas, ello no implica que alguien diga libremente que «escobita nueva barre mejor» sentando

---

<sup>73</sup> Manifestación expresada por Pedro G. Gómez Serván, director del colegio San Juan de la Libertad.

<sup>74</sup> Manifestación registrada por Miguel Llaja Chilloso, subdirector del colegio Seminario de Chachapoyas.

precedente mortífero y alienante que encara los deseos del recientemente designado es peligroso. Llegar a una escuela como director solo por el hecho de haber sido exalumno expresa el estado emocional de cuando fue niño o adolescente que explica, de alguna manera, las perspectivas con las que debe asumir el desafío. Esta encrucijada es muy delicada porque pone en cuestión la óptica de ver a la escuela desde un solo lado, es decir, desde adentro y por ello piensan que lo exterior es muy complicado.

En este entramado sitio de la gestión escolar, el directivo con ambiciones claras podría marcar un antes y un después. Mas Rojas<sup>75</sup> sostiene: «Tengo en mente muchos planes y proyectos por realizar ejerciendo este rol. Elegí esta institución educativa por su prestancia, carácter de emblemático y reconocimiento en la sociedad», en esta perspectiva la escuela es un espacio prolijo para el desarrollo profesional. Observar las impresiones de cada directivo en relación con las dimensiones del liderazgo pedagógico genera comportamientos ajenos o muy disímiles a los propósitos de la gestión escolar antes que pretenderlo como modelo con ciertas incongruencias de peso, salvo que alguien afirme que la experticia de Robinson es solo un paso descriptivo del liderazgo sin sustento del poder de la pedagogía.

No puede hablarse de liderazgo pedagógico si no se define el constructo conceptual del mismo para sostener si es modelo, enfoque o teoría. Está claro que no es ni lo uno ni lo otro. Por más esfuerzo que haga el directivo para entender la propuesta de Robinson, no podría someterse a su propio reducto teórico para defender argumentos o explicaciones que otorguen contextos definitivos al liderazgo pedagógico sobre el pensamiento y lógica de los directivos que han desarrollado sustentos razonables muy ligados a su propia idiosincrasia. Veamos el siguiente testimonio<sup>76</sup>:

Ser docente, fue una decisión que tomé entendiendo la magnitud de la trascendencia del rol a asumir y la responsabilidad de formar parte de la vida de niños y niñas que muchas veces nos ven como un referente. Apenas egresé de la educación superior asumí la encargatura de la dirección de una institución educativa del nivel inicial, donde tuve que asumir doble rol: docente y directora, reto que afronté y pude salir airoso gracias a la perseverancia, empeño y aprendizaje compartido con colegas que tenían experiencia en el cargo.

---

<sup>75</sup> Joven subdirector de la institución educativa San Juan de la Libertad, Chachapoyas.

<sup>76</sup> Manifestación monográfica de Luz Rosío Quispe Narváz, subdirectora de la I. E. de la provincia de Chachapoyas.

Esta máxima referencia no tendría sentido si no conociera a la protagonista pero ¿cómo comprender que un profesional recién egresado asuma el reto de dirigir una institución educativa? Las leyes en el Perú así lo establecían y, en muchos casos, mediante «procesos administrativos internos» se nombraron de este modo. En el extremo de la precaria gestión se han nombrado como docentes a personas menores de edad, incluso el funcionario esperaba a que cumpla la mayoría de edad y no había marcha atrás. Si se tiene que ser directora a la fuerza no queda otra alternativa y ¿las competencias directivas? Pues como se sabe, en el camino se aprenderá. Todo este grueso bastión de docentes asumió retos con diferentes perspectivas, muchos de ellos con perspectivas desconcertantes ante el poder de la imposibilidad. Algunos directivos asumen el reto considerando que los procesos formativos son inmediatos cuando no es así. Un directivo que mira el interior de su institución educativa en la cual existen los niveles de primaria y secundaria debe entender que el objetivo no son los escolares que están a punto de terminar el último ciclo de la escolaridad, debería mirar a los escolares que recién ingresan al nivel; por lo tanto, si ya tiene sesenta años debe sumar los once años de los escolares que permanecerán hasta concluir su proceso formativo; dicho de otro modo, este directivo con muchas ganas de ser el líder pedagógico aferrado a sus propios modelos y perspectivas no tendrá el tiempo suficiente para ver su trabajo. Estas cuestiones muy ligadas al desarrollo personal de los directivos no son consideradas en las dimensiones. Aun cuando un directivo recientemente designado para ejercer sus funciones esté a puertas de su jubilación tendrá expectativas plagadas de experiencias poco agradables porque la vida lo trató así; sin embargo, las dimensiones no consideran estos antecedentes, simplemente se plantea como una dimensión arbitraria para la gestión.

Es posible comprender que un directivo puede desarrollar sus metas y expectativas siempre que sea consciente de su mismo potencial para encarar la gestión escolar. Un directivo joven podría cumplir sus expectativas pero dependiendo cómo observe la escuela, si lo hace solo desde las dimensiones no tendría mucho éxito por la misma naturaleza de la gestión escolar. En otro escenario veamos cómo se puede lograr ser directivo con el siguiente testimonio<sup>77</sup>:

Hace muchos años que inicié mi carrera como docente, para ser exacto desde el año 1996, IE 18091 de la localidad de Tactámal, en el distrito de Ocallí, provincia de Luya. Desde un

---

<sup>77</sup> Manifiesto expreso de Héctor Carhuajulca García, director de la I. E. 18091, al describir el estado del colegio.

primer momento los padres de familia a pesar de mi nula experiencia me propusieron para ser director, cansados de la irresponsabilidad de un docente con más de 18 años de servicios en el sector. No asumí dicho cargo por respeto a la antigüedad del docente y la autoridad inmediata, pese a la propuesta de la comunidad; sin embargo, al año siguiente viendo las dificultades que afrontaban los estudiantes acepté el encargo como director y me desempeñé como director por un periodo aproximado de 03 años, época en la que comprendí que una persona puede hacer la diferencia con el trabajo y compromiso.

El sello personal del directivo es un soporte importante para la gestión escolar desde cualquier punto de vista, las motivaciones de cualquier tipo pueden negar el poder del liderazgo en cualquier contexto, ¿cuál es el afán de atribuirle a cierto comportamiento directivo la idea liderazgo pedagógico sin contar con el sustento teórico de la pedagogía? Si bien las dimensiones dissociadas al modelo *Chakana* se presentan como alternativas, se puede caer en el mismo error. La cartografía de las expectativas del total de directivos necesita hallar un modelo que permita contemplar la escuela desde todos los ángulos con la finalidad de entender la influencia de las dimensiones sin trastocar los nones incompletos de la *Chakana*. Estos componentes presentados indistintamente o tratar de buscar sus relaciones implícitas sería un ejercicio académico vertical hecho al antojo de cualquier crítico que por su cuenta intenta explicarse «algo» pero no porque resuelva taxativamente el problema teórico.

### **3.9.2. Los procesos articulan las acciones de la gestión escolar**

Al no haber relación entre las cinco dimensiones de Robinson y los cinco campos de la acción escolar de Cuba encontramos el rompimiento de la linealidad de elementos constitutivos y complementarios del modelo, la ausencia de los 04 nones en la *Chakana* y las dimensiones de Robinson mirando solo el interior de la escuela no se podría construir un modelo ideal ni siquiera bajo la interpolación para la diversidad peruana porque quedarían «elementos sueltos», cuyo contenido pragmático o teórico sería importante para la gestión escolar. Una gestión escolar por procesos encara el poder de su propio dinamismo y no depende de los constructos que allí se presentan porque todo depende de quién los desarrolla sin abandonar ninguno. Una gestión por procesos responde a la integralidad de las acciones sin desatender «al todo» con la finalidad de lograr que los escolares tengan éxito en su formación.

Veamos este proceso en el siguiente cuadro<sup>78</sup>:

PE: Dirección y liderazgo	PE01: Desarrollar planea- miento institucional	PE01.1
		Formular el PEI
		PE01.2
		Formular el PCI

La valoración «del todo» no depende de la configuración de todos los procesos, es todo lo contrario, porque el único responsable es el directivo, y esta responsabilidad lo encumbra si es que está atento a la nomenclatura de cada proceso. Por ejemplo, aparentemente es casi lo mismo *formular* que *establecer*; sin embargo, no es así.

Desde los años 90, la fiebre de los PDI y la inercia de los órganos de gobierno descentralizados se admitían estos documentos como ejemplos de ideas creativas sin percatarse que eran plagiados de otras instituciones, por ese entonces era común oír que los directores se expresen así: tienes que hacer tu PDI, tienes que formular tu PDI, tienes que diseñar tu PDI, tienes que elaborar tu PDI, pásame el tuyo para ver como lo has hecho, etc.

Estas expresiones, de cierto modo, demostraban importantes preocupaciones pero no fue así porque el tráfico de información fue desastroso que solo explicaba las propias limitaciones de directivos que asumieron responsabilidades orientadas a otros campos donde el proceso de aprendizaje no fue el centro de atención. Las expresiones presentadas líneas arriba pueden tener ciertos escollos con poder singular en el colectivo directriz en la actualidad cuando se analice los procesos con cierta mesura y conciencia teórica porque formular *es reducir a términos claros y precisos un mandato, una proposición...*<sup>79</sup>; en cambio establecer es *fundar, instituir, ordenar, mandar, decretar. Dejar demostrado firme un principio, una teoría, una idea...*<sup>80</sup>. Esta diferencia categorial poco advertida puede generar el mismo comportamiento axiológico frente al PEI en relación con el PAT y, naturalmente, en relación con otras herramientas de gestión. Pero ¿hacia dónde se puede llegar con

<sup>78</sup> Ministerio de Educación. Planificación escolar, Módulo 02, p. 17. Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Espacialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico.

<sup>79</sup> RAE, p. 730. Tomo 5, XXI edición.

<sup>80</sup> Ídem, p. 668. Tomo 5, XXI edición.

estas diferencias conceptuales dentro del mismo proceso? Valdría la pena repensar en la diferencia por la misma naturaleza del RI y su funcionalidad tanto como documento tangencial como parte del proceso dentro de los procesos estratégicos.

El directivo que ejerce su liderazgo pedagógico asumiendo la idea de Robinson podrían pensar en el PCI como un producto operacional pero dentro del enfoque por procesos no sería tan importante esta valoración porque es necesario comprender que los procesos son dinámicos; por lo tanto, la gestión escolar tiene dos momentos clave: el diseño de instrumentos a nivel de documentos y el hacer diario para desarrollar los procesos. La gestión escolar por procesos no depende de la configuración de las cuatro herramientas planteadas en los procesos estratégicos sino depende cómo se operacionaliza para lograr que los aprendizajes sean optimizados dentro de la formación escolar.

El modelo de gestión escolar por procesos depende solo del dinamismo del directivo en la medida que tenga la capacidad de no solo relacionar las dimensiones con los campos y los procesos sino que el hacer diario responda a lo idealizado en el PEI, operacionalizado en el PAT, desarrollado en el PCI y valorado en el RI.

	PEI	PAT	PCI	RI
Contexto	Idealización (Visión)	Operacionalización (Ejecución)	Desarrollo del currículo (Pedagogía)	Valoración humana
Desempeño directivo	Saber ser	Saber hacer	Saber conocer	Saber convivir
Campos de acción	Gestión, participación y liderazgo en la IE	Interacción/ Alianza Escuela y comunidad	Procesos pedagógicos que se realizan en la IE	Convivencia entre los actores de la IE
			Aprendizajes en la IE	
Dimensiones de Viviane Robinson	Establecimiento de metas y expectativas	Uso de los recursos	Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Aseguramiento de un ambiente seguro y de soporte
			Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros	

La matriz anterior explica la naturaleza de los procesos de la gestión escolar; sin embargo, debe advertirse que los procesos son dinámicos en sí mismos donde todo cambia con arraigo en la configuración del rol y funcionalidad que le corresponde, el dinamismo de todos los procesos implica solo dos opciones: a) ver la gestión mediante la formulación de las herramientas como documentos de respuesta y b) comprender que la gestión es un proceso con una sinergia que no tiene límite.

Ver la gestión escolar desde las herramientas estratégicas debe ser el primer paso donde las competencias directivas se ponen a prueba porque una escuela necesita contar con documentos directrices. Ello implica tener una visión clara plasmada en el PEI para saber cómo se operacionaliza a través del PAT con el propósito de determinar el desarrollo del currículo mediante el PCI, sin dejar de lado la naturaleza de los escolares y presumir un control humano sino que una escuela debe convertirse en un centro de desarrollo personal desde el RI. Todo este recorrido implica dejarse notar que los procesos están plasmados en blanco y negro pero vivenciados diariamente.

Si se valora que la gestión escolar debe verse como proceso también necesita demostrar esta lógica mediante las herramientas que se han creado porque ningún proceso sería funcional si antes no se ha configurado en ideas, esta simbiosis es la más próxima a la dicotómica relación que junta la teoría con la práctica, debido a que la práctica es la demostración de la idealización teórica. En el contexto de la *escuela que queremos* la única forma de comprender que los procesos sean los mejores son los resultados de los aprendizajes, así el colegio tenga los laureles en un campeonato local y ser el mejor de la liga deportiva local o quien sepa haya sido un centellante primer puesto en los juegos florales con un escolar cuyos padres son dos personas responsables que están pendientes de su formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvarez de Sayas, C. (2007). *Pedagogía, un modelo de formación de hombre*. FACHSE.
2. Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa* (1.<sup>a</sup> ed.). Paidós.
3. Alles, M. (2008). *Desempeño por competencias, evaluación de 360°* (2.<sup>a</sup> ed.). Gránica.
4. Bocanegra, B. (2005). *Evaluación del aprendizaje, un enfoque socializador* (2.<sup>a</sup> ed.). Odar Editores.
5. Bocanegra, B. (2013). *Mañana te cuento el resto* (1.<sup>a</sup> ed.). Odar Editores.
6. Bocanegra, B. (2013). *Redactar textos no es aburrido* (2.<sup>a</sup> ed.). Odar Editores.
7. Bohlander, G. (2001). *Administración de recursos humanos* (12.<sup>a</sup> ed.). Thomson Learning.
8. Castillo, A. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa* (1.<sup>a</sup> ed.). Pearson Prentice Hall.
9. Cázares, L. (2010). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Trillas.
10. Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos* (5.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.
11. Damián, C. (2007). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento, perspectiva didáctica* (1.<sup>a</sup> ed.). Norma.
12. Delgado, K. (1997). *Evaluación y calidad de la educación* (2.<sup>a</sup> ed.). Logo.
13. Díaz, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3.<sup>a</sup> ed.). México: McGraw Hill
14. Dulanto, C. (2013). *La tarea invisible* (1.<sup>a</sup> ed.). Fondo Editorial USMP.
15. Flores, O. (2001). *Evaluación, pedagogía y cognición* (2.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.
16. Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del directivo en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia en el rendimiento escolar*. GRADE.
17. Ipeba. (20011) *Estándares para el aprendizaje*. Lima:

18. Montenegro, A. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias* (1.<sup>a</sup> ed.). Aula Abierta Magisterio.
19. Morin, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Fachse.
20. Ministerio de Educación de Chile. (2014) *Estrategias de apoyo y convivencia escolar. Plan de gestión y protocolo de actuación*.
21. Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Mapas de progreso, nuestros estándares*.
22. Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Mapas de progreso, nuestros estándares nacionales del aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Rutas del aprendizaje*. VI ciclo, Historia y Geografía.
23. Posner, G. (2001). *Análisis del currículo* (2.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill
24. Peña, P. (2015). *Concepciones y modelos de gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes de las instituciones educativas del sector público y privado* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].
25. Ramírez, M. (2009). *Guía para evaluar por competencias*. Trillas.
26. Revilla, D. (2007). *La evaluación y autoevaluación institucional en las escuelas* (1.<sup>a</sup> ed.). Fondo Editorial PUCP.
27. Schukina, G. (1965). *Los intereses cognitivos en los escolares*. Grijalbo.
28. Sime, L. (2005). *Evaluación educativa: enfoques para un debate abierto* (1.<sup>a</sup> ed.). Fondo Editorial PUCP.
29. Tabaré, (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Paraguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, Colombia en Educación*, 2(2).
30. Temple, I. (2007). *Usted S.A.* (2.<sup>a</sup> ed.). Norma.
31. Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias* (1.<sup>a</sup> ed.). Macro.
32. Robinson, V. (2008). *Liderazgo pedagógico* (1.<sup>a</sup> ed.).
33. Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta de evaluación de la competencia genérica* (1.<sup>a</sup> ed.). Mensajero.
34. Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado, calidad y desarrollo profesional*. Narcea.



*Liderazgo pedagógico. Mitos y posibilidades*  
se terminó de imprimir en octubre de 2021 por  
encargo de XXX.  
El tiraje fue de 50 ejemplares.