

La escuela rural y el liderazgo del directivo: necesidades y prioridades en el contexto de la Covid-19

The rural school and managerial leadership: needs and priorities in the context of Covid-19.

Por :

Juan Diego Dávila Cisneros ¹

Beder Bocanegra Vilcamango ²

Lindon Vela Meléndez ³

Raquel Yovana Tello Flores ⁴

Resumen

El liderazgo pedagógico como categoría generó, en el año 2016, una nueva perspectiva para juzgar el rol del directivo designado por concurso. Sin embargo, la normatividad vigente establecida, mediante la articulación de cuatro dominios, seis competencias y veintiún desempeños, no es del todo pertinente para procurar un juicio valorativo, ya que las diferencias entre la escuela rural y la urbana tienen marcados rasgos idiosincráticos, no obstante, y considerando la hermenéutica y la narrativa como soporte para la investigación cualitativa se planteó el siguiente cuestionamiento: cómo incide el liderazgo directivo en la escuela rural de Lambayeque (Perú) en el contexto de la Covid-19. El estudio se basa en el análisis de tres categorías, dominio, competencia y desempeño, dentro del Marco del Buen Desempeño Directivo y los resultados ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística e Informativa, dos documentos que expresan el discurso oficial del Estado y que permiten caracterizar la escuela rural con sus dificultades cuando se pretende equiparar con la escuela urbana.

¹ Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), <https://orcid.org/0000-0003-2700-8830>. Especialista en Autoevaluación y Acreditación Universitaria de la Oficina de Gestión de la Calidad. Exconsultor del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa y Maestro en Ciencia de la Educación en Investigación y Docencia Past Decano del Colegio Regional de Sociólogos. E-mail: jdavilaci@unprg.edu.pe. Teléf.: 051-979176077.

² Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú), <https://orcid.org/0000-0002-4157-265X>. Ha publicado libros para docentes y obras literarias. También ha participado en una serie de ponencias en Argentina, Ecuador, México y Portugal. Sus artículos académicos se han publicado en Argentina, Cuba, México, Portugal y Colombia. Es creador de la estrategia didáctica la Chakana pregunta para desarrollar el pensamiento crítico. Entre sus obras literarias figuran *Mañana te cuento el resto*, *Ahora el resto*, *La decisión de Bochis*, *Me gusta tu edad*, *Tantas veces señor Noth* y *Cuentos de corona*. En 2016, fue condecorado con las Palmas Magisteriales en el grado de maestro. E-mail: bbocanegra@unprg.edu.pe. Teléf.: 051-942693366.

³ Es docente de la Escuela de Economía y de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque-Perú. Es miembro activo del Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos de América Latina, de la Universidad Alicante de España y Miembro del Consejo Asesor y Evaluador de la Revista Digital GeoGraphos para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales de la misma Universidad. E-mail: lvla@unprg.edu.pe <https://orcid.org/0000-0002-9644-7151>.

⁴ Docente de la Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Perú. Maestra en Ciencias de la Educación, Especialista en Psicopedagogía, Asesoría y Tutoría. Presidenta del Tribunal de Honor del Colegio de Psicólogos del Perú. CDR, Lambayeque-Amazonas. E-mail: rtellof@unprg.edu.pe <https://orcid.org/0000-0001-8060-2017>.

El desempeño del directivo, desde el año 2016, tiene ciertas características que apuntan a generar, en él, un comportamiento para el cumplimiento de las funciones sin que tenga las condiciones adecuadas. Las normas oficiales del Estado son controversiales para valorar su desempeño, porque de los veintiún desempeños generales para la escuela peruana, solo se cumple el 38.09; se deduce que el 61.90 % de desempeño no son aplicables; por lo tanto, evaluar el desempeño del directivo de la escuela rural no es aplicable con el objeto de evaluación.

Palabras clave:

Escuela rural, liderazgo, covid-19

Abstract

Pedagogical leadership as a category, generated in 2016 a new perspective to judge the role of the manager appointed by competition. However, the current regulations established, which articulates: four domains, six competencies, and twenty-one performances, is not entirely relevant to seek an evaluative judgment. The differences between rural and urban schools have marked idiosyncratic features. Nevertheless, and considering hermeneutics and narrative as support for qualitative research, the following question was posed: how does managerial leadership impact, the rural school of Lambayeque (Peru) in the context of covid-19? The study is based on the analysis of three categories, domain, competence, and performance, within the Framework of Good Managerial Performance and the results offered by the National Institute of Statistics and Information. These two documents express the official discourse of the State and allow characterizing the rural school with its difficulties when it is intended to be compared with the urban school.

The performance of the manager, since 2016, has certain characteristics that point to generate, in him, a behavior for the fulfillment of the functions without having the appropriate conditions. The official State standards are controversial to assess their performance, because of the twenty-one general performances for the Peruvian school, only 38.09 are met; therefore, 61.90 % of performance are not applicable. As result, assessing the performance of the rural school manager does not apply to the object of evaluation

Keywords:

Rural school, leadership, covid-19

INTRODUCCIÓN

La escuela rural en el Perú tiene sus propias características que, muchas veces, resaltan procesos utópicos pero que, sin embargo, las políticas educativas tratan el tema con singular uniformidad como si las diferencias no fueran significativas. La existencia de la escuela rural y la urbana es una realidad que no permite objeciones cuando se analizan los resultados producto de la evaluación sistemática como el ejercicio de PISA que, cada vez propone parámetros más complejos porque no considera la naturaleza de la escuela peruana. El estudio es importante porque desmitifica el liderazgo como una categoría recurrente en la escuela, en realidad nada más carente del sentido común cuando se juzga el liderazgo del directivo en una escuela unidocente. El avance de la tecnología versus los patrones sociales en los que la escuela rural se ha desarrollado permite esclarecer que el directivo y su actuación tiene límites propios de la condición humana.

Hasta antes del año 2014, el sistema peruano no tenía una noción del desempeño docente y directivo, mucho menos de ver la educación mediante el enfoque por procesos, todo el ejercicio directivo surge aproximadamente por los años 90, cuando las escuelas intentan ver la gestión desde el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), posteriormente se contextualiza la denominación y ahora se

ha oficializado como Proyecto Educativo Institucional (PEI), al margen de ello también está el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y el Reglamento Interno (RI); sin embargo, el desempeño del directivo oscilaba entre conceptos como gerente, administrador. Hacia el año 2016 surge la idea del liderazgo pedagógico (Vivian Robinson), constructo que no se sustenta en la ciencia pedagógica y que solo añade cinco dimensiones que reinventan el papel del directivo de modo general porque la escuela rural no fue atendida dentro de las expectativas teóricas recurrentes.

A todo esto, es muy emergente el hecho de describir el rol del directivo sin tener algún referente como el Marco del Buen Desempeño Directivo, por lo que surge el problema cómo *incide el liderazgo directivo en la escuela rural de Lambayeque en el contexto de la Covid-19*, considerando que se trata de un escenario complejo y diverso que responde a una forma de vida con arraigo idiosincrático, motivo por el cual se agudiza la desigualdad. En este mismo sentido del estudio, se pretende el siguiente objetivo: *caracterizar el liderazgo del directivo en la escuela rural de Lambayeque en el contexto de la Covid-19*, con la finalidad de juzgar la pertinencia del Marco del Buen Desempeño Directivo con énfasis en los cuatro dominios, seis competencias y los veintidós desempeños, entendido

como un discurso oficial que transmite un mensaje distinto a las necesidades del directivo cuando intenta desarrollar su gestión para resolver los problemas de la escuela sin el menor atisbo de la autonomía.

METODOLOGÍA

Las valoraciones del desempeño del directivo dentro del Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDr), en el contexto de la estructura normativa peruana, no siempre son las más adecuadas cuando los resultados no son favorables. Por ejemplo, lo señalado en la prueba PISA 2018 es la misma que la escuela peruana está por debajo del estándar internacional entre 79 países. Uno de los factores que son motivo de la crítica es el desempeño del directivo cuando se le exige la demostración del liderazgo, sin considerar las condiciones favorables, específicamente en la zona rural de *Lambayeque*; no obstante, se resalta que el directivo tiene el encargo de cumplir con el desarrollo de cuatro desempeños, seis competencias y veintidós desempeños. En este contexto, el estudio pretende caracterizar el liderazgo del directivo en la escuela rural de *Lambayeque en el contexto de la covid-19* dentro del MBDDr, con énfasis en la zona rural. Se analizan tres categorías (dominio, competencias y desempeño), considerando los resultados expuestos en el Instituto Nacional de Estadística E Informática, el mismo

que caracteriza la enorme desigualdad como producto de la deficiente política educativa.

La muestra corresponde a 394 instituciones educativas, ubicadas en la zona rural y urbana en la región de Lambayeque.

Se ha utilizado la hermenéutica como ciencia que permite interpretar el marco normativo del director, asumiendo que existe un discurso por parte del Ministerio de Educación que orienta el desarrollo de la escuela en cualquier escenario geográfico. Los componentes del discurso se sustentan en dos categorías; es decir, el lenguaje y el pensamiento, el mismo que «proporciona sus elementos objetivos y subjetivos. El primero es la relación entre el discurso y el lenguaje como una totalidad, el último es su relación con la mente del autor» (Packer, 2018, p. 114); es decir, se trata del pensamiento del Ministerio de Educación al exigir que el directivo asuma el rol de líder sin las condiciones adecuadas. Bajo la mirada de Packer, se deduce como hallazgo: la escuela rural, al tener sus propias características, no permite que el directivo desarrolle su liderazgo por el mismo hecho que no es autónomo y su función se limita al cumplimiento de un rol cuya ambivalencia afecta negativamente su desempeño

como directivo. En la misma trayectoria del análisis, se trata de un estudio basado en el método narrativo-biográfico porque parte del discurso expresado en documentos administrativos oficiales. Al mismo tiempo, el uso del método en mención «es adecuado cuando se refiere al estudio de las estrategias de producción discursiva y de función de las narraciones como estructuradoras de significados y experiencias humanas» (Verd, 2016, p. 191) que se expresan, a modo de orientación técnica, en el MBDDr.

RESULTADOS

El sistema educativo peruano ofrece muchas posibilidades para el análisis, con el fin de comprometer esfuerzos para mejorar las condiciones de la educación, sobre todo la que se ofrece en la zona rural. El análisis en cuestión se basa en tres ideas centrales que serán materia de contraste con lo que, literalmente, se presenta en la normativa ⁵ y la práctica cotidiana en la escuela rural.

El constructo teórico como base de los cuatro dominios.

Lo dispuesto normativamente caracteriza el desempeño del directivo en cualquier escenario, ya sea rural o urbano; sin embargo, cuando se identifican los factores asociados al

liderazgo directivo los hallazgos no son los más alentadores porque el directivo, en el contexto peruano, está sujeto, conceptualmente hablando, a un marco referencial que solo define un conjunto de rasgos. Uno de ellos es la propuesta conceptual acerca de los dominios que debe cumplir escrupulosamente, en tanto que se entiende como el «[c]onjunto de competencias que integran un área específica del actuar directivo. Los dominios son interdependientes, ya que cada uno de ellos influye en el desarrollo del otro como parte de un todo» (Minedu, 2014, p. 33). Sin embargo, cada dominio tiene una orientación distinta a lo que pretende, un desempeño no puede ser un conjunto de competencias porque se trata de focalizar los procesos de la gestión escolar de modo holístico. Los dominios, tal cual se han presentados bien son escenarios en los cuales se puede desempeñar el directivo o propugnar el cumplimiento de su mismo rol sin salir de ellos, se puede entender, pragmáticamente, como cuatro ideas que tienen límites propios, aunque atenten contra el sentido mínimo del liderazgo. No podría exigirse liderazgo cuando se limita la actuación a cuatro ideas a decir (Minedu, 2014, p. 24):

a. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

⁵ Resolución de Secretaría General n.º 304-2014 Minedu. 25 de marzo de 2014. Documento que norma las funciones del directivo en el marco de los cuatro dominios, las 6 competencias y 21 desempeños.

b.Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

c.Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

d.Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Aunque los argumentos intenten clarificar el escenario de los cuatro dominios o los cuatro escenarios no deja comprender la concomitancia entre ellos, porque se trata de cuatro ideas con orientaciones distintas, donde el propósito de cada dominio no se corresponde con las necesidades de la escuela rural o resulta una utopía, aunque se entienda que «El segundo factor escolar de mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es, para muchos investigadores (Barber y Mourshaeed, 2007; Hallinger y Heck, 2010; Hallinger y Wang, 2015; Sun y Leithwood, 2012), el director escolar, aunque bien es cierto que no todos los estilos directivos generan el mismo impacto» (Sanz-Ponce et al., 2021, p. 174). La perspectiva que aproxima al rol del directivo en el plano de los cuatro dominios es muy relativa porque el director escolar, en sí mismo, representa una variedad de estilos y, por lo tanto, la presencia de una diversidad de comportamiento haría imposible comprender cómo es la articulación de los cuatro

dominios asintiendo que sea un conjunto de competencias.

El dislate entre los cuatro dominios y el sentido pragmático del liderazgo, desde el concepto mismo, resulta controversial porque la escuela rural es un problema para el Estado, pero al mismo tiempo podría ser una oportunidad para crear un concepto de liderazgo ajeno a los cuatro dominios. En este sentido, el liderazgo pedagógico «podría ser definido como aquel que tiene como objetivo principal el desarrollo intelectual, académico, moral, social y emocional de todos y cada uno de los alumnos de una escuela». (Sanz-Ponce et al., 2021, p. 175), lo cual podría ser peligroso porque los cuatro dominios establecen vinculaciones solo con dos procesos tradicionales (enseñanza-aprendizaje). El desarrollo intelectual que podría lograr un directivo, no siendo líder, colisiona con la demanda de la escuela urbana por la misma idiosincrasia dentro de un mismo escenario geográfico, aunque esto no es únicamente territorial.

Los intentos por la configuración del liderazgo directivo en cualquier escenario no son pertinentes porque cada zona geográfica es única por la naturaleza de sus habitantes y solo se corresponde con sus intereses y sistema de creencias. Es posible considerar que la zona rural aporte, discretamente, algunas ideas para comprender la magnitud del

liderazgo directivo solo como un comportamiento circunstancial antes que una persona con hegemonía dado que también «se podía definir como la suma de las características de los diferentes liderazgos analizados —el liderazgo transformativo, el liderazgo docente y el liderazgo distribuido (compartido)— y, de esta manera, configurar un nuevo modelo de Dirección» (Sanz-Ponce et al., 2021, p. 186), con la finalidad de situar el constructo a partir de la misma experiencia. Los cuatro dominios presentados dentro de un esquema normativo no permiten el desarrollo intelectual del directivo que le permita ser capaz de solucionar los problemas porque muchas decisiones —por no decir todas— dependen del marco normativo y por tanto caracterizar el director como líder-obediente no es propio.

El ejercicio del liderazgo depende de las relaciones con quien el directivo ejerza o desarrolle sus iniciativas; sin embargo, en una escuela donde el directivo es al mismo tiempo docente y debe cumplir todas las funciones que le corresponde, no podría verse un estilo propio, porque los «estilos de liderazgo se manifiestan independientes entre sí y no muestran correlación entre ellos. A pesar de ello, el modelo sí que confirma la relación del constructo —tipos de liderazgo— con sus respectivos indicadores» (Sanz-Ponce et al., 2021, p. 188); por lo tanto, cómo se puede juzgar los cuatro dominios regularmente si se trata

de un solitario directivo que debe preocuparse por el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, si solo se trata de sí mismo. La autogestión no es parte del liderazgo; por lo tanto, cuando se habla del directivo como líder pedagógico, bien podría decirse que la gestión escolar depende del conjunto de actitudes del directivo antes que exista un mayor esfuerzo por lograr la hegemonía sobre los demás.

Dentro de la escuela rural no es posible discutir sobre si el liderazgo es importante o no, lo que es materia de análisis es el aporte conceptual que podría darle sentido a la actuación directiva y no necesariamente debería verse como una dote de liderazgo, aunque la importancia del mismo «es un factor que comienza a tener inusitada relevancia y pertinencia...» (Maureira et al., 2013, p. 135), no obstante, puede verse como una atrevida interpolación en la que la escuela rural se muestre solo como respuesta.

La escuela rural y los cuatro dominios solo permiten asentir que la actuación del directivo responde a la situación, toda vez que en ella se reflejan una serie de formas de convivencia y que, finalmente, son determinantes cuando se tiene que tomar decisiones. De allí que, cuando un directivo delega funciones —si es que hubiera la posibilidad—, «se refuerza la perspectiva teórica general del liderazgo situacional; es decir,

dependiendo del contexto y nivel de desarrollo organizativo de las instituciones escolares, será posible la adaptación de un patrón u otro de distribución» (Maureira et al., 2013, p. 144); por lo tanto, la pureza del estilo no existe porque depende de la perspectiva del directivo cuando, hermenéuticamente hablando, le dé sentido a los cuatro dominios como ruta normativa, aunque es suficientemente conocido que:

Construir una visión compartida no se trata solamente de tener una utopía, o de contar con ideales inspiradores, sino de utilizar mediaciones concretas que permitan formular metas para la mejora escolar y traducir los anhelos y aspiraciones de la comunidad educativa en acciones que faciliten la gestión desde la perspectiva de la inclusión y la justicia social. (Rodríguez et al., 2020, p. 11)

El escenario de los cuatro dominios planteados por el Minedu es muy diverso como para pensar que asumiendo algún estilo de liderazgo sea suficiente, conceptualmente hablando, los cuatro dominios son ataduras culturales que no permiten que un directivo ejerza su hegemonía sin presumir liderazgo porque no existe tal categoría en una escuela rural.

Los cuatro dominios, con facilidad, son ideas fuerza que coadyuvan al cumplimiento

del rol en el marco de las seis competencias planteadas normativamente.

La naturaleza de la competencia en el directivo.

Otro de los factores que niegan el sentido del liderazgo directivo en la escuela rural es el constructo, extremadamente relativo que intenta definir la esencia de la actuación en escenarios radicalmente distintos. Es de entender que el rol del directivo se corresponde, esencialmente, con las necesidades de la escuela rural, dado que por ello se manifiesta interés profesional; sin embargo, los resultados no son halagadores cuando se valora el aprendizaje de los escolares.

En el último censo nacional (2018), se registran algunos datos que bien pueden servir de plataforma para caracterizar el énfasis de la desigualdad cuando se habla de la escuela rural en la región de Lambayeque. El estudio toma como referencia los resultados oficiales divulgados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

En Lambayeque, existen 394 instituciones educativas, de las cuales 80 (20.30 %) brindan el servicio en educación inicial y se ubican en la zona urbana y 65 (16.49 %), lo hacen en la zona rural. Del mismo modo, el 74 (18.78 %) son escuelas urbanas que brindan el servicio en educación primaria y el 84 (21.31 %) lo hacen en la zona

rural. Es evidente que la mayor parte se ubican en la zona rural, constituyendo de este modo el primer atisbo de la desigualdad.

Al hablar de acceso a la tecnología (2018), específicamente la tenencia de internet rural, se indica que a la educación inicial solo el 2.7 % tiene acceso, en educación primaria solo accede el 8.9 %, mientras que a la educación secundaria accede el 32.9 %.

La desigualdad, entonces, es una característica que niega la posibilidad para el ejercicio del liderazgo directivo.

De modo general, en la misma región, solo el 37.3 % de estudiantes de educación inicial cuentan con un procesador; en la educación primaria solo el 74.5 % cuenta con un procesador y en educación secundaria solo el 86.6 % dispone de un procesador. La diferencia es notable y con fuerte énfasis en la desigualdad. Si se habla del estado de conservación de las aulas, se ha registrado que, en el año 2017, solo el 24 % de instituciones cuentan con aulas en buen estado, mientras que al año 2018 solo se avanzó al 26.8 %.

El desarrollo del liderazgo directivo, dentro del contexto de los cuatro dominios, las seis competencias y veintiún desempeños, no tiene mejores y mayores expectativas porque los problemas son de carácter político. La población docente

que se desempeña no se desarrolla dentro de un clima escolar estable porque el 74 % de docentes son contratados (educación inicial - zona rural), el 30 % de docentes son contratados que ejercen su labor en la zona rural, mientras que el 64.2 % de docentes se desempeña como contratado en educación secundaria en la zona rural. La desigualdad entre la misma escuela permite identificar que la brecha social afecta a la escuela y al mismo tiempo la propicia por la misma inercia del sistema. El rol del directivo puede excluirse en tanto que los cuatro dominios no representan o son solo enunciados cuya retórica reitera el viejo desempeño sin la menor presión y, sin embargo, se intenta calificar como líder dentro de las mismas limitaciones que emergen de reducidas ideas. Porque una competencia no es, estrictamente, «[u]n saber hacer en contexto, que implica compromisos, disposición a realizar las tareas o cumplir responsabilidades con calidad, raciocinio, manejo de determinados fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones» (Minedu, 2014, p. 33) cuando no siempre puede tomarlas frente al reto que la escuela rural le impone. El pragmatismo del contexto es una condición insoslayable de las desventajas de la escuela rural que se sumerge en sí misma porque el sistema no la atiende, pese a ser un derecho y una

responsabilidad del Estado. La calidad del servicio de la escuela rural solo representa la mejor intención y esfuerzo humanos para encarar las dificultades, mas no es la búsqueda de la calidad porque ella es utopía antes que liderazgo.

Un directivo no tiene el tiempo suficiente para asumir que la epistemología representada por los *fundamentos conceptuales* es un recurso para la toma de decisiones, ya que la escuela rural es multiforme, donde la ontología humana puede coadyuvar a enriquecer el rol que le corresponde, sin embargo, el sentido utilitario de la etología puede ser antitético a todo precepto.

Los espacios para el liderazgo directivo son creaciones absolutas que solo definen abstracciones que son materia de discusiones, sin embargo, la teoría caracteriza la gestión, no tanto por los procesos sino por las viejas dimensiones; de este modo, «es posible sostener que la gestión técnico-pedagógica difiere de ser el motor del liderazgo pedagógico, porque su acción se centra más en el aspecto administrativo y no en lo que debería ser efectivamente una gestión» (Cueto et al., 2020, p. 467), por lo tanto, el sentido pragmático del liderazgo no es gravitante dentro del rol que le corresponde si se trata de sus competencias y todos los atributos propuestos.

Analizar el rol del directivo

dentro del marco de las seis competencias y sus implicancias obedece, estructuralmente, a la comprensión del quehacer directivo dentro de la ruralidad multiforme. Aparentemente, puede repensarse que todas las acciones del directivo son una realidad que direcciona los resultados; sin embargo, dentro del idealismo humano se considera que:

En la praxis pedagógica se consolida una dupla de trabajo sustentada en el trabajo colaborativo y la reflexión, que permitirá el desarrollo de un liderazgo pedagógico, que favorezca una cultura colaborativa que desarrolle en los docentes una visión compartida y el establecimiento de metas y objetivos para la institución (Cueto et al., 2020, p. 470)

El antecedente planteado no invoca el constructo de competencias establecidas en el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDr), en realidad, se trata de dos acciones debidamente caracterizadas: una cultura colaborativa y la propiedad de la reflexión, por lo tanto, se trata de la manifestación de actitudes para socializar el conocimiento teniendo claridad en los objetivos.

Cuando se sostiene que una competencia es *un saber en contexto*, deben notarse las implicancias y los condicionantes del directivo que intenta ser líder dentro de su

propio escenario y que muchas veces las frustraciones son más evidentes que los éxitos sin ser su responsabilidad. El contexto es una categoría que bien puede ser el espacio emergente para comprender la realidad del liderazgo directivo cuando tiene que ser jefe de su semejante o jefe de sí mismo. En este contexto lo único prevalente es el comportamiento y acatamiento moral de los propios actos; sin embargo, parece absoluto que «[l]a evidencia de las dimensiones carismática y administrativa ofrece mayores puntuaciones promedio en directores y jefes de estudios, mientras que para el profesorado las dimensiones percibidas como más evidentes son la carismática y la emocional...» (González-Fernández et al., 2020, p. 218), al tiempo que se puede desnaturalizar la idea cuando la escuela rural es unidocente. Todos los constructos que contextualizan el concepto de competencias como el *saber hacer* dentro de un contexto determinado deja de lado toda teoría que pretende girar sobre la importancia del liderazgo directivo, cuando en realidad solo se trata de un conjunto de actitudes en función de las circunstancias y en el caso de una escuela rural unidocente se trata del autoenjuiciamiento para redescubrir los efectos del concepto de liderazgo poco operacional.

La valoración del concepto de competencia para caracterizar el papel del liderazgo directivo

de una escuela rural unidocente ofrece limitaciones que generan incongruencia entre las funciones, puesto que un directivo se desarrolla entre las labores académicas y administrativas. Es evidente que «en el caso de directores y jefes de estudios se destaca la percepción de evidencia de la dimensión administrativa, que incluye elementos burocráticos y gerenciales» (González-Fernández et al., 2020, p. 221) que, con el tiempo, reducen las motivaciones para el trabajo que demanda la misma competencia. Este recorrido entre dos espacios del líder en el contexto de la escuela rural le resta importancia al sentido operacional de la actuación humana. El directivo de la zona rural y su desempeño en una escuela unidocente solo tiene dos opciones: ser administrativo para cumplir con uno o los cuatro dominios o ser el docente consagrado a la formación de sus estudiantes, que para eso se ha formado, por lo tanto, la etiqueta de liderazgo directivo queda al margen por ser insostenible.

La búsqueda del sentido pragmático del concepto de competencia, en el caso peruano, solo debe responder a que:

Una formación para el liderazgo pedagógico que debe estar presente en los planes de estudios de los docentes en formación, adaptados a la realidad,

a las necesidades de las instituciones, que se complemente con una formación continua que considere al centro educativo como comunidad que aprende y se desarrolla, desde un enfoque del liderazgo pedagógico para el aprendizaje. (González-Fernández et al., 2020, p. 223).

Toda vez que se trata de un rol distinto que, al mismo tiempo, distingue los efectos de la interacción humana. La sinergia que genera el proceso de adaptación diaria solo produce condicionantes al mismo liderazgo que no encuentra mejor oportunidad de manifestar el sentido común antes que el mismo estilo.

El liderazgo directivo es una manifestación social que permite la deconstrucción y construcción de referencias que solo afirman el estado de la escuela en una realidad objetiva, donde el líder asume que debe cambiar la realidad, aunque este precepto termine siendo arbitrario. La escuela es la metáfora del poder etológico del director que solo manifiesta entusiasmo o cierto comportamiento que no puede llamarse liderazgo si es que no se percibe el cambio cualitativo.

Las condiciones humanas, desde la misma etología, son complejas y fuertes barreras que resolver inmediatamente.

3.3. El carácter abstracto de los desempeños, ¿enunciados o ejercicio cognitivo del líder directivo?

Las acciones del líder en el contexto de la pandemia y las exigencias planteadas en 21 ideas, cuya pragmática no solo es arbitraria, sino que niega el sentido del liderazgo porque la percepción de la escuela peruana es uniforme.

La estructura normativa es ciega y hasta impertinente porque acentúa el rol del líder en espacios pertinentes, pero al mismo tiempo niega el rol prometedor y por el contrario, se le exigen condiciones que poco o nada puede hacer; por lo tanto, el papel como líder no es evidente.

En los dos ejes desarrollados anteriormente es previsible que la proyección del liderazgo directivo tiene sus propias limitaciones porque un desempeño, al igual de los 21 planteados debe ser la manifestación taxativa y al mismo tiempo imperativo para el desarrollo humano, empezando por el mismo líder. Al sostener que un desempeño es «[a]cción observable que realizan los directivos y que evidencia el manejo de la competencia» (Minedu, 2014, p. 33), en realidad, generaliza el rol sin considerar el escenario donde se encuentra la escuela o si es que esta es unidocente, multigrado o se desarrolla la polidocencia. La característica de la escuela peruana, más bien,

el insumo con el fin de crear una línea de base atendiendo las condiciones naturales en las cuales la escuela rural pervive porque es necesario que, idealmente, la escuela sea parte constructiva de su saber hacer como iniciativa del líder, por ello es que «[l]a construcción de una visión compartida en las escuelas [...] se concreta en espacios de diálogo y discusión, que favorecen el consenso y motivación del equipo docente para lograr metas alcanzables» (Rodríguez et al., 2020, p. 12); sin embargo, la escuela unidocente se excluye por su misma condición porque el ideario de la visión compartida se convierte en el ideario individual del directivo porque la escuela rural es la metáfora de la política que la desatendió mucho tiempo.

La orientación de los conceptos ideales que permiten construir modelos niega la pureza de la escuela rural porque ella está sometida a la idiosincrasia y el directivo solo se limita a cumplir, medianamente, su papel para no dejar de estar conectado con las instancias superiores.

Véase la Tabla n.º 1 en el cual se busca caracterizar el rol del líder directivo dentro del marco de los veintiún desempeños y la naturaleza utópica recurrente que condiciona al líder hacia la búsqueda de la creatividad, más allá de sus propias expectativas.

Tabla N.º 1

Sentido de cumplimiento (C) y no cumplimiento (NC) de los desempeños exigibles al directivo según el tipo de escuela que dirige

| Desempeños definitivos y exigibles al director dentro del Marco del Buen Desempeño Directivo | Tipo de escuela rural | | |
|--|------------------------|------------|-------------------------|
| | Unidocent ^e | Multigrado | Polidocent ^e |
| 1. Diagnostica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje. | C | C | C |
| 2. Diseña de manera <i>participativa</i> los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social, y estableciendo metas de aprendizaje. | NC | NC | C |
| 3. <i>Promueve espacios</i> y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje. | NC | NC | C |
| 4. Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente, afrontando y resolviendo las barreras existentes. | NC | NC | C |
| 5. Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el <i>diálogo, el consenso y la negociación</i> . | NC | NC | C |
| 6. Promueve la participación organizada de las familias y otras instancias de la comunidad para el logro de las metas de aprendizaje a partir del reconocimiento de su capital cultural. | C | C | C |
| 7. Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes. | C | C | C |
| 8. Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todas y todos los estudiantes. | C | C | C |
| 9. Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados. | C | C | C |
| 10. Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de los miembros de la comunidad educativa. | C | C | C |
| 11. Dirige el <i>equipo</i> administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales. | NC | NC | C |
| 12. Gestiona la información que produce la institución educativa y la emplea como insumo en la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes. | C | C | C |

| | | | |
|--|----|----|---|
| 13. Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas de la gestión escolar ante la comunidad educativa. | C | C | C |
| 14. Conduce de manera participativa los procesos de autoevaluación y mejora continua, orientándolos al logro de las metas de aprendizaje. | NC | NC | C |
| 15. Gestiona oportunidades de formación continua de las y los docentes para la mejora de su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje. | NC | NC | C |
| 16. Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar. | NC | NC | C |
| 17. Estimula las iniciativas de las y los docentes relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas, impulsando la implementación y sistematización de las mismas | NC | NC | C |
| 18. Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular a partir de los lineamientos del sistema curricular nacional y en articulación con la propuesta curricular regional. | NC | NC | C |
| 19. Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación, y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella | NC | NC | C |
| 20. Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas. | NC | NC | C |
| 21. Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora. | NC | NC | C |

Fuente: Resolución de Secretaría General n.º 304-2014 Minedu, las valoraciones cualitativas de cumple (C) y no cumple (NC) son nuestras.

Es evidente que el papel del líder directivo en el contexto de los desempeños establecidos normativamente no es el mejor porque en la escuela rural las relaciones solo se pueden establecer con la comunidad, en tanto esta pueda responder sinérgicamente, caso contrario se «pudiera evidenciar que hay deficiencias en el liderazgo pedagógico puesto que los beneficios de la gestión

no contribuyen a mejorar recursivamente en los años venideros» (Vela-Quico et al., 2020, p. 396) por las mismas condiciones preestablecidas.

Las necesidades de crear una cultura sustentada en el liderazgo del directivo puede ser un ejercicio muy forzado para la escuela rural porque la humanidad y su heterogeneidad no es escenario para imponer

ideas, se trata de asumirlas dentro de su mismo escenario y con alternativas.

El directivo de la escuela rural nunca deja de ser profesor por antonomasia, por ello es quien debe «estimular a sus estudiantes y al resto de integrantes de la institución educativa en el desempeño del esfuerzo y del trabajo cooperativo» (Hallinger y Heck,

2010 citado en Palacios et al., 2020, p. 492). Es evidente que el idealismo del concepto apunta a que la escuela tenga el mismo comportamiento y sea objeto de estudio o la misma crítica. Para el caso peruano es aplicable que existan diferencias potenciales entre la exigencia de la teoría y los modelos que se persiguen, aunque «Los líderes exitosos se definen por las prácticas que realizan (no por modelos “inmateriales”) que tienen unos impactos en la mejora de la escuela» (Segovia, 2019, p. 902), sino por aquello que representa el desarrollo humano. Las contradicciones establecidas entre las necesidades humanas y las teorías en la escuela rural no son motivo de análisis, por el contrario, el propósito de inculcarlas parece la única alternativa; sin embargo, lo único que puede hacer el directivo es ejercer su poder solo con un cambio absoluto de actitudes para encarar cualquier limitación.

No por ello ha de dejarse valorar que «[I]o interesante es que, si bien estas prácticas son universales, su éxito depende de que respondan al contexto en que se desempeñan [...]» (Segovia, 2019, p. 902), y con ello se puede configurar otra categoría asociada a la naturaleza de la escuela rural antes de que el verticalismo del concepto para uniformizar todo lo que existe, aun cuando se sepa que la escuela peruana es muy diversa y compleja.

La tarea educativa, en contexto complejos, requiere de un líder con ciertas capacidades adaptativas que le permitan desarrollarse con autonomía, ello implica que:

Este liderazgo ha de venir acompañado por un conjunto de atribuciones a la dirección relacionadas con la gestión económica y de recursos humanos pero, sobre todo, por un liderazgo capaz de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el marco en el que estos se desarrollan. (García-Garnica y Caballero, 2019, p. 85).

En desarrollo de la autonomía, después de haber vivido el poder de la heteronomía, será más que imperativo comprender que el liderazgo del directivo solo en función de los cuatro dominios, seis competencias y veintiún desempeños no es aplicable desde todo punto de vista. El ejercicio pedagógico del líder directivo y sus distintas dimensiones dentro de la escuela rural, con énfasis en la escuela unidocente requiere de un directivo con mucha permeabilidad, con el fin de sintonizar sus expectativas con las necesidades porque «el liderazgo pedagógico supone, en gran medida, desarrollar la capacidad de intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje».(Real y Fernández, 2019, p. 398) antes que encarar las exigencia de la administración planteadas en

los veintiún desempeños.

CONCLUSIONES

- El liderazgo directivo no incide en el desarrollo de la escuela rural de Lambayeque, por cuanto, existe una diversidad y complejidad para su atención. El liderazgo del directivo es una categoría disociada de la realidad que ofrece la ruralidad porque las normas peruanas tratan la educación dentro de un sistema generalizador, sin considerar las particularidades.
- Los cuatro dominios presentados en el Marco del Buen Desempeño Directivo representan el discurso cerrado y arbitrario para su meticuloso cumplimiento. La noción de liderazgo en el contexto de la zona rural es inaplicable, dado que la escuela rural se desarrolla en espacios abiertos a un modo de vida muy particular.
- Las competencias que hade desarrollar el directivo, durante su ejercicio como tal, en la escuela rural son representaciones cognitivas que lo inducen al cumplimiento de funciones con el fin de solucionar los problemas de la gestión escolar; sin embargo, como constructos son amplios mensajes que buscan más bien el comportamiento ontológico antes que pedagógico. Las nueve competencias son enunciados organizadores de viejos roles admitidos por el directivo.

• Los 21 desempeños no representan evidencias demostrables porque se trata de constructos cognitivos sustentados en la escuela tradicional, pero interpolados e la escuela rural con sus propias características. El 61.90 % de los enunciados son mensajes idealizadores para un directivo sin posibilidades de ser líder en el contexto de la escuela rural, la misma que necesita ser repensada para desaprender que el verticalismo de lo normativo no ayuda al desarrollo social mediante la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Cueto, J. P. C., Lara, R. V., y Urtubia, C. E. M. (2020). Professional learning communities (cpa): A theoretical review for directive management and achievement of pedagogical leadership in schools of the 21st century. *Fronteiras*, 9(3), 462–477. Scopus. Recuperado de <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p462-477>
- García-Garnica, M., y Caballero, K. (2019). Is the training of school leaders enough to perform successful practices of educational leadership? *Profesorado*, 23(2), 83–106. Scopus. Recuperado de <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- González-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B., y Silfa Sención, H.-O. (2020). Evidence of pedagogical leadership of principals, directors of studies and teachers by stakeholders' perspective. *Estudios Sobre Educacion*, 39, 207–228. Scopus. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2013). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares | Elsevier Enhanced Reader. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70132-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70132-1)
- Palacios, S. G., González-Fernández, R., y Sención, H.-O. S. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485–495. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Packer, M. (2018). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá: DGP.
- Real, M. R., y Fernández, F. J. A. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 24(81), 375–402. Scopus.
- Rodríguez, C., Acosta, A., Torres, C., y Rodríguez, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4–26. Recuperado de <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Sierra, R. O., y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275–292. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Sanz-Ponce, R., López-Luján, E., y González-Bertolín, A. (2021). Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de Educación Primaria. Aplicación del análisis factorial confirmatorio. *Estudios sobre Educación*, 40, 173–193. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/004.40.173-193>
- Segovia, J. D. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 24(82), 897–911. Scopus.
- Vela-Quico, G. A., Cáceres-Coaquira, T. J., Vela-Quico, A. F., y Gamero-Torres, H. E. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 376–400.
- Verd. J (2016). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Síntesis.