

El liderazgo pedagógico en los centros de Educación

El autor identifica las teorías implícitas sobre liderazgo pedagógico de directoras y directores de centros de Educación Básica Alternativa de Arequipa y concluye que existe una inclinación hacia lo administrativo, de tipo conservador y afiliativo, con percepciones que no se alinean con las de sus colegas docentes.

PALABRAS CLAVE:

Teorías implícitas,
Directivos,
Liderazgo pedagógico,
Educación Básica
Alternativa.

Pedagogical leadership in Alternative Basic Education centres

The author identifies the implicit theories in the pedagogical leadership of the principals of alternative basic education centres in Arequipa, and concludes that they tend to stress administration and are conservative and affiliative, and that their perceptions are not in line with those of their teaching colleagues.

KEYWORDS:

Implicit theories,
Principals,
Pedagogical leadership,
Alternative basic
education.

GABRIEL VELA QUICO

Doctor en Educación y en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Docente de pre y posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Actualmente es director del Centro de Educación Básica Alternativa "Guillermo Mercado Barroso", que integra una red de Educación Básica Alternativa en Arequipa. Se dedica al periodismo y la investigación educativa. Especialista en educación de jóvenes y adultos. gvela@unsa.edu.pe

Básica Alternativa

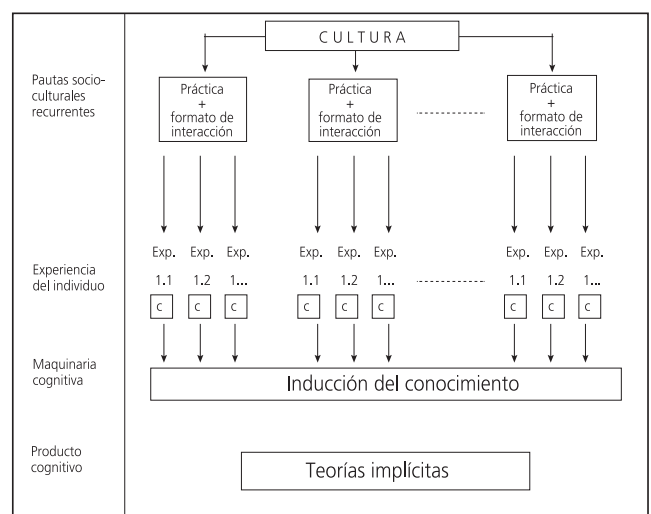
LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

La Educación Básica Alternativa (EBA) está dirigida a las personas que por alguna razón no pudieron estudiar en la modalidad de Educación Básica Regular (EBR), sea porque la abandonaron, tienen extraedad o debieron compatibilizar estudio y trabajo (Ley General de Educación 28044). En la EBA estudian niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que generalmente provienen de familias migrantes de la sierra y que se encuentran en condiciones de subempleo, pero desean concluir su Educación Básica a pesar de las limitaciones y carencias (Rivero, 2005).

Las *teorías implícitas* forman parte del paradigma conocido como “pensamiento del profesor” (Clark y Peterson, 1990); desde este enfoque, se analizan no solo las acciones, sino principalmente los procesos de pensamiento que las generan (gráfico 1). El supuesto radica en que los pensamientos, creencias, planes y percepciones influyen y determinan la conducta. En el caso de las profesoras o profesores que ocupan la dirección, su comportamiento en la tarea es, en gran medida, resultado de su pensamiento o conocimiento, así como de sus estrategias para procesar la información y utilizarla al resolver problemas propios de la gestión escolar. En otras palabras, las teorías implícitas son las lógicas con las cuales docentes y directivos de la escuela comprenden los sucesos que perciben en esta y guían las acciones de su propia conducta en ese mundo. Tal conocimiento relevante para la acción suele ser tácito. Se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explique, motivo por el cual permanece implícito (Gómez-López, 2008).

Por otro lado, el *liderazgo pedagógico* es la labor de “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009: 20). El liderazgo es una cualidad de la persona o

Gráfico 1.
La construcción sociocultural de las teorías implícitas



Fuente: Rodrigo y otros, 1993.

personas que lo ejercen, y también puede constituirse en una característica de la gestión del centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) como institución, en la cual personas con liderazgo –formal o informal– participan en un proceso liderado por el director o directora, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas esencialmente centrados en el aprendizaje y el desarrollo. En el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas, el liderazgo pedagógico requiere una visión más integradora que los lineamientos del Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), ya que se trabaja en situaciones adversas, con locales compartidos, pocos ingresos recaudados y grandes desafíos para atender a jóvenes sin empleo –pero emprendedores– y personas adultas mayores con deseos de saber leer y escribir para cambiar sus vidas.

A partir de varios estudios hemos agrupado dos grandes teorías del liderazgo directivo en la EBA, con dos variantes en cada teoría (tabla 1).

Tabla 1.
Modelos de liderazgo directivo en CEBA

Categorías	Teoría centrada en lo administrativo (TCA)		Teoría centrada en lo pedagógico (TCP)	
	Tipo A Conservador (TC)	Tipo B Renovador (TR)	Tipo A Afiliativo (TA)	Tipo B Transformador (TT)
(1) Acceso a la dirección	(TC1) Ansias de poder.	(TR1) Deseo de dirigir.	(TA1) Esperanza de mejorarse profesionalmente y a la institución educativa.	(TT1) Oportunidad de mejorar la calidad de la educación.
(2) Enfoque de rol del liderazgo pedagógico	(TC2) Centrado en lo administrativo.	(TR2) Centrado en lo administrativo y luego lo pedagógico.	(TA2) Centrado en los aspectos formales de lo pedagógico.	(TT2) Centrado en los aspectos básicos de lo pedagógico.
(3) Visión compartida	(TC3) Concepción simple de visión o dada por el Ministerio de Educación.	(TR3) Visión construida por el director en su gestión.	(TA3) Visión común elaborada esencialmente con docentes.	(TT3) Visión elaborada, compartida y conducida entre director, docentes y estudiantes.
(4) Formación de capacidades de los docentes	(TC4) Capacitar a sus docentes para cumplir lo que dispone el Ministerio de Educación. Presionar.	(TR4) Capacitar a sus docentes tomando como base disposiciones del Ministerio de Educación. Mejorar.	(TA4) Formación de docentes para que sus estudiantes aprueben. Facilitar.	(TT4) Formación integral con enfoque de "docentes polivalentes" en EBA. Liberar.
(5) Compromisos con las condiciones y los resultados del aprendizaje	(TC5) Proveedor de recursos de enseñanza.	(TR5) Proveedor de recursos para mejorar eficacia del CEBA.	(TA5) Búsqueda de aprendizajes desde condiciones de confort docente.	(TT5) Asegurar todas las condiciones de educabilidad del estudiante.
(6) Clima institucional	(TC6) Evita el conflicto.	(TR6) Acepta el conflicto.	(TA6) Resuelve los conflictos.	(TT6) Gestiona los conflictos.
(7) Protagonismo estudiantil	(TC7) Formal, decorativo e instrumental.	(TR7) Formal, importante y con autonomía.	(TA7) Lo promueve. Necesario para la convivencia.	(TT7) Protagonismo, actor imprescindible en la gestión.
(8) Pertinencia curricular	(TC8) Currículo según lo dispone el Ministerio.	(TR8) Currículo enriquecido en cada CEBA	(TA8) Construye currículo según estudiantes.	(TT8) Construye currículo según situaciones de vida y contexto local y global.
(9) Acompañamiento al docente	(TC9) Tipo control o permisividad.	(TR9) Control con apoyo al docente	(TA9) Acompaña, pero evita conflictos con docentes.	(TT9) Acompaña para asegurar logro de aprendizajes.
(10) Verificación de logros de aprendizaje	(TC10) No se tiene información.	(TR10) Se tiene información mínima.	(TA10) Se valora su importancia, se tiene información básica.	(TT10) Se valora institucionalmente, se tiene registro y seguimiento.
(11) Conceptos claves	(TC11) La educación es un servicio y el aprendizaje es un cambio de conducta.	(TR11) La educación es un servicio y el aprendizaje es un cambio de conducta y construcción.	(TA11) La educación es un derecho y el aprendizaje es un proceso de construcción individual.	(TT11) La educación es un derecho y el aprendizaje es un proceso de construcción individual y social.
(12) Propósito central	(TC12) Enseñar.	(TR12) Enseñar, educar.	(TA12) Formar personas.	(TT12) Formar ciudadanos.
(13) Problemas contextuales	(TC13) Determinan la realidad del CEBA.	(TR13) Influyen en la realidad interna del CEBA.	(TA13) Condicionan la práctica del CEBA.	(TT13) Retan o desafían el quehacer en el CEBA.
(14) Rol de directores y especialistas	(TC14) Controlan.	(TR14) Controlan, supervisan.	(TA14) Controlan y acompañan.	(TT14) Lideran.
(15) Normatividad	(TC15) Acatar.	(TR15) Acatar en lo que se pueda.	(TA15) Proteger de amenazas.	(TT15) Aprovechar oportunidades.

Elaboración propia.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa que comenta este artículo utilizó el estudio de casos, entendiendo un caso como algo específico, complejo, en funcionamiento (Stake, 1999), con el objetivo de determinar las principales ca-

racterísticas de las teorías implícitas imperantes entre los directivos de algunos CEBA estatales de Arequipa al ejercer su liderazgo pedagógico.

De los diez directores investigados, casi todos son egresados de una universidad; más de la mitad poseen pos-

Tabla 2.
Categorías provisionales y emergentes de la investigación

Categorías provisionales	
Teorías implícitas expresadas en:	
Visión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad • Expectativas comunes • Planificación participativa
Formación de capacidades docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia • Estrategias • Innovación pedagógica • Estímulos
Condiciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones favorables • Responsabilidad en el logro de aprendizajes
Clima institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la cultura colaborativa • Genera espacios de comunicación • Gestiona los conflictos
Participación estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Genera la participación de estudiantes
Concreción curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de vida • Demandas de los cambios tecnológicos
Reflexión sobre la práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Acompaña a los docentes • Espacios para reflexionar
Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia • Monitorea, acompaña y asesora • Seguimiento a sus egresados
Categorías emergentes	
Acceso a la dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Retos • Aspiraciones
Enfoque de rol	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en lo administrativo • Centrado en lo pedagógico
Conceptos claves	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de educación • Concepto de aprendizaje
Propósito central	<ul style="list-style-type: none"> • Misión de la EBA
Problemas contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones nacionales
Rol de directores y especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • Rol del director • Rol del especialista
Normatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Normas en EBA • Marco del Buen Desempeño del Directivo

Elaboración propia

grado (maestría o doctorado); las edades fluctúan entre 47 y 62 años, y la edad promedio es de 53 años. Casi la mitad trabajan en colegios privados o en la universidad, lo que puede ser una fortaleza para enriquecer el liderazgo docente o una amenaza al descuidar su entrega a la labor directiva del CEBA. Los directivos nuevos son más permeables a los cursos de capacitación y conocen mejor las tecnologías informáticas, a diferencia de los anteriores.

La investigación empleó dos instrumentos: entrevista en profundidad y escala de percepciones. Ambas se

sometieron a una prueba piloto y al juicio de expertos. Las categorías de la investigación se detallan en la tabla 2.

PRINCIPALES HALLAZGOS: DIRECTIVOS CENTRADOS EN LO ADMINISTRATIVO

En cuanto a la categoría “Motivaciones para el acceso a la dirección de un CEBA”, entre las directoras y directores que participaron en el estudio predomina una teoría implícita centrada en lo administrativo: se observa una motivación económica para acceder al cargo directivo –alcanzar una escala magisterial más alta y una mejor remuneración–, antes que un interés por el desarrollo profesional y mucho menos por integrarse a formas de asociación de líderes directivos o a CEBA con una mejor calidad educativa. Cabe mencionar, a propósito de esto, la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de procurar una profesión más atractiva, lo que supone profesionalizar el reclutamiento y la selección, además de incentivar económicamente su ejercicio (Pont y otros, 2008). En todo caso, es necesario cuidar el perfil de quien aspire a asumir el cargo de director o directora de un CEBA.

Acerca de la categoría “Enfoque de su rol” se encontró que, si bien incorporan algunos términos del enfoque centrado en los aprendizajes, predomina una idea de líder individual por sobre la de un “liderazgo pedagógico”. Tampoco se encontró una comprensión elemental del Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir), lo que les limita el entendimiento cabal de su nuevo rol. No hubo, en ninguno de los casos, una aproximación al concepto completo de liderazgo pedagógico, entendido como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela centrada en el aprendizaje (Leithwood, 2009). Tampoco hicieron alguna referencia, directa o indirecta, a las dimensiones o prácticas propuestas por Robinson y otros (2014). En esta perspectiva, estarían asumiendo más un papel de nuevos docentes que de directoras o directores líderes de CEBA.

En cuanto a la categoría “Fortalecimiento de capacidades de los docentes”, resultan ser “administrativistas” o “afiliativos”. Si bien algunos especialistas que analizan los estilos de liderazgo (Fullan, 2002) identifican el estilo “afiliativo” como el que crea armonía y vínculos emocionales –las personas primero–, en los casos observados el tipo afiliativo desarrolla un enfoque permisivo, amical, conservador, no orientado a producir cambios

en la gestión, en supuesta salvaguarda de los vínculos afectivos y el mal llamado “buen clima institucional”.

Acerca de “Redefine su organización en un clima institucional”, la gran mayoría expresan posturas conservadoras y una tendencia afiliativa en el manejo de conflictos. Perciben el conflicto como negativo y no como una oportunidad para avanzar. No hay que olvidar que, como señalan Elstrom, Bush, Bolman, Deal y Sergiovanni (citados por Antúnez y Gairín, 1998), la escuela es un escenario político y de conflictos en el que sus integrantes forman grupos y se comprometen en actividades en defensa de sus intereses.

Sobre el protagonismo estudiantil, no toman una posición clara a favor de la autonomía del Consejo de Participación Estudiantil (Copae); el protagonismo escolar no se comprende como un enfoque que recupera la autonomía orgánica del sector estudiantil, sin subordinación o dependencia del director o el asesor, ya que los estudiantes se representan a sí mismos (Cussiánovich, 2006). Las funciones del Copae no deberían estar atadas al ritmo de sus docentes; por el contrario, supone crear condiciones y dar mayores atribuciones al estudiantado para que se organice y ejerza su ciudadanía en el aula, el CEBA y su comunidad.

HALLAZGOS SOBRE ALINEAMIENTO DE TEORÍAS

Entre las afirmaciones recogidas en el estudio se evidencian supuestos que no se asocian a una sola teoría, sino que se mueven entre varias concepciones de la educación, la pedagogía y el liderazgo, construyendo una suerte de posición ecléctica. La mayoría conciben la educación básicamente como un servicio y menos como un derecho, y se adhieren a la teoría conductista del aprendizaje. Inferimos que estas creencias se generan más desde su práctica docente que de su experiencia como directivos de CEBA, y surgen a pesar de que la educación es reconocida universalmente como un derecho, alejado por lo tanto del concepto de mercancía (Casassus, 2002).

En cuanto a las teorías implícitas expresadas en la comprensión de los problemas concernientes al CEBA, se devela poco consenso entre directivos y docentes, aun cuando ambos sectores atribuyen los problemas centrales del CEBA a factores económicos, seguidos de la disminución de grados de escolaridad o la poca autonomía de la dirección.

También se encontró que la mayoría de directoras y directores de CEBA no comparten –o lo hacen muy poco– un pensamiento común respecto a la gestión

docente y el liderazgo pedagógico, lo que demanda procesos de diálogo y reflexión, manejar las diferencias y los conflictos positivamente y, sobre todo, tener claros los propósitos de la modalidad.


REFLEXIÓN: SENTIDO DE LA EXPERIENCIA DIRECTIVA CON LIDERAZGO EN EBA

El estudio del pensamiento de quienes ejercen la dirección de los CEBA no se encuentra agotado. Es necesario convertir la práctica del director o la directora en “experiencia” no limitada a la “antigüedad”, pues la experiencia nace de la reflexión sobre la práctica durante la propia trayectoria de trabajo. Se puede tener veinte años de experiencia docente o directiva habiendo reflexionado sobre ese tiempo, o las mismas experiencias repetidas, sin cambios, durante esos veinte años. La antigüedad no es *clase*; nunca lo fue ni lo será. Solo la experiencia pensada críticamente hace de cada directivo un verdadero líder o lideresa, por lo que sería importante considerar la función directiva no solo como una segunda especialidad, sino como una profesión que requiere un conocimiento especializado –distinto al de la docencia– y cumpliendo con los demás requisitos necesarios para reconocer una actividad como una profesión.

Los directivos no deben menospreciar los procesos administrativos de los CEBA, porque esto puede conducir a innumerables problemas institucionales. Un liderazgo centrado en la dimensión pedagógica supone articularla con la dimensión administrativa y asegurar que esta última se subordine a la primera. Por ello, es importante distinguir entre directora –o director–, dirección y direccionalidad; directora es la persona que ocupa el cargo, dirección es el equipo de personas que conducen el CEBA, representado generalmente en el Consejo Educativo Institucional (CO-NEI), y la direccionalidad es el sentido –o el norte– hacia donde va el CEBA, que se concreta en políticas y planes. Antes que de un liderazgo pedagógico “puro”, debemos hablar de uno “distribuido”; antes que de un “líder” de CEBA, de un “liderazgo” transformador y democrático.

El liderazgo transformador busca superar los marcos de un liderazgo pedagógico en sentido restringido, centrado solo en los aprendizajes, para alcanzar un sentido más amplio centrado en el desarrollo de las personas. Los logros de aprendizaje no se limitan a aquellos que define el currículo nacional o a los que se generan en los procesos dentro del aula, sino a todas aquellas experiencias o situaciones que contribuyen a generar un desarrollo integral del estudiante de EBA. Además, el liderazgo de tipo transformador implica que el director –o directora– acompañe a cada

docente a desestructurar su desempeño, a cuestionar y autorregular sus pensamientos, creencias y supuestos implícitos, de modo que mediante la pedagogía de la pregunta (reflexión) sea capaz de mejorar su práctica. De allí que, como líder pedagógico, deba también poner énfasis en el diálogo; asimismo, ocuparse del sector de estudiantes que no se halla motivado; buscar y repensar el consenso

en el trabajo formativo; y confrontar supuestos, acciones y políticas discriminatorias o de carácter afiliativo que crean barreras bajo el manto de un buen "clima emocional". Igualmente, debe incorporar entornos inclusivos de aprendizaje y con uso de tecnología, sin depender de ella. En otras palabras, es un rol persistente, constante, potente y capaz de generar movimiento. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÚNEZ, Serafín y Joaquín GAIRÍN (1996). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Graó.

CASASSUS, Juan (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19 (75), pp. 49-69. Brasilia.

CHIROQUE, Sigfredo (2014). Hacia un Plan de Desarrollo Estratégico de la EPJA-EBA en el Perú. En Sigfredo CHIROQUE, Sara SALAZAR, Susy MARCHAND y Benito FERNÁNDEZ, *La Educación Básica Alternativa en el Perú rumbo al 2021*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

CLARK, Christopher y Penelope PETERSON (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Merlin WITTRICK (compilador), *La investigación en la enseñanza*, tomo III, *Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2006). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores.

DIGEB, Dirección General de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación (2009). *Fascículos de Gestión 1, 2 y 3*. Lima: Dirección General de Educación Básica Alternativa.

FULLAN, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

GÓMEZ-LÓPEZ, Luis F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica, Revista Electrónica de la Educación*, 23. Tlaquepaque, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

LEITHWOOD, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

MARTÍNEZ, Manuel y Manuel CÁRDENAS (2014). *Hagamos educación alternativa desde nosotros mismos. Estudio sobre la situación*

pedagógica y normativa de docentes de Educación Básica en Lima y Ayacucho. Lima: Tarea y Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Ministerio de Educación.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Marco de buen desempeño del directivo*. Lima: Ministerio de Educación.

PICÓN ESPINOZA, César (2016). *El sistema que esperaba Juan García: Sistema Nacional de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina*. Lima: Foro Educativo.

PONT, Beatriz; Deborah NUSCHE y Hunter MOORMAN (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, volumen 1, Política y práctica*. Lima: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

RIVERO, José (2005). *La otra educación... Marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa*. Lima: Ministerio de Educación.

ROBINSON, Viviane; Claire A. LLOYD y Kenneth J. ROWE (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Reice*, 12 (4), pp. 13-40. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

RODRIGO, María José; Armando RODRÍGUEZ y Javier MARREIRO (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

STAKE, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco).