

La gestión y el liderazgo escolar como factores de la diversidad cultural en la escuela en condiciones de emergencia sanitaria

School management and leadership as factors of cultural diversity in schools under Health Emergency conditions

*Delia Mercedes Vargas-Vásquez, delia.vargas@epg.usil.pe, <https://orcid.org/0000-0002-7662-5985>;
Dr. C. José Gregorio Brito-Garcías, jose.brito@epg.usil.pe, <https://orcid.org/0000-0001-8999-8126>*

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima Perú

Resumen

Este artículo tiene como propósito esencial tratar la gestión y el liderazgo escolar como factores de la diversidad cultural en la escuela en condiciones de emergencia sanitaria en Perú. Se recurrió a una metodología basada en el análisis documental con apoyo de métodos como el histórico lógico, análisis síntesis, sistémico estructural funcional y el análisis hermenéutico de las fuentes escritas. Se contó con un proceso de sistematización de experiencias desde la escuela. Pues la gestión escolar en la escuela pública presenta una compleja definición que está basada en una serie de procesos rigurosos, se permea de corrientes pedagógicas subyacentes, en torno a esta se han tomado decisiones en el ámbito político que lograron impulsar la gestión escolar en el contexto remoto.

Palabras clave: Gestión, liderazgo escolar, diversidad cultural, emergencia sanitaria.

Abstract

The main purpose of this article is to treat school management and leadership as factors of cultural diversity in schools under health emergency conditions in Peru. A methodology based on documentary analysis was used with the support of methods such as logical history, synthesis analysis, functional structural systemic analysis and hermeneutical analysis of written sources. There was a process of systematizing experiences from the school. As school management in public school presents a complex definition that is based on a series of rigorous processes, it is permeated by underlying pedagogical currents, around this, decisions have been made in the political sphere that managed to promote school management in the context remote.

Keywords: Management, school leadership, cultural diversity, health emergency.

Introducción

En la actualidad, en el contexto global de emergencia sanitaria, la educación cobra relevancia en su poder de oportunidad para motivar más que nunca propuestas de ser persona con otras personas para aprender a ser líder de la comunidad educativa; y aprender a conocer no solamente el medio, conocerse, autoevaluarse, a nivel intercultural. Además, impulsa a seguir aprendiendo, aprender a hacer, a resolver problemas, construir, crear e innovar; y emprender un quehacer común, en perspectiva de ser comunidad que aprende, hacer interculturalidad en las relaciones, entre los grupos, a planificar, mediar, coordinar, liderar la cultura institucional. Sumado a ello, aprender a convivir (Delors *et al*, 1996) con respeto a la diversidad y acuerdo en la inclusión y la equidad, gestionando el clima escolar, el tiempo y los recursos, y evaluar progresos sostenibles, para dar la oportunidad de la educación, latente en las emociones y pensamientos de las personas.

Asimismo, las oportunidades de aprendizaje inclusivo y equitativo permanentes para todos (CEPAL-ONU, 2015), constituye una de las metas que exigen transformar la educación (OECD, 2016), se articulan al derecho universal de acceder a la educación básica (Unesco, 2016) y durante la vida. Se requieren aprendizajes y competencias para la integración profesional, con ciudadanía, proyecto ético, bien común y desarrollo sostenible (PISA, 2018); y habilidades de interacción cultural, abierta, adecuada, efectiva y posibles a través de la educación.

En atención a la propuesta de interculturalidad (Delors *et al*, 1996); (PISA, 2018), se encuentra en la diversidad cultural señalada por Fuller (2002), un vasto y complejo medio para la construcción de aprendizajes y competencias de identidad cultural, cuya amalgama continúa siendo un reto por educar en la escuela. En ese sentido, el problema del indio postulado por Mariátegui (1959) con enfoque sociocrítico, y el indigenismo con segregacionismo paternalista de González (1888) cobran vigencia, ligados a la pobreza y exclusión de estudiantes y familias en el acceso a internet y equipos en la modalidad de educación remota implementada a presión de sobrevivencia por la emergencia sanitaria.

Resulta evidente el problema no resuelto del indio, porque como menciona Ferrari (1984) las comunidades culturales y socioeconómicas comparten un espacio geográfico de contrastes resistentes, en los que se revuelven diferencias raciales, regionales de cultura y clases, traducidos en una apremiante y vigente demanda social; reafirmando la situación de pobreza, exclusión e inequidad frente al término “clase social” (Mariátegui,

1959), porque la emergencia sanitaria no distingue “clase social”, tornándose la demanda social por medios de educación remota en materia impostergable.

Adicionalmente, ser directivo, compromete su identidad con la comunidad, motiva su labor formativa en el aprendizaje y cambio social, como oportunidad de sanidad de las personas, familias y su ambiente, fortaleciendo competencias como elemento esencial del proceso educativo desde la acción docente (Freire, 1970). En relación a ello, la reforma educativa de 1972, alcanzó propuestas de un nuevo hombre peruano para la nueva sociedad, educación básica regular, educación superior, núcleos educativos, entre otras (Salazar, 1976), y desde la perspectiva socio histórico cultural, influyeron en generaciones de estudiantes y docentes que ahora son directivos, quienes asumieron una posición política frente al gobierno militar que postuló la reforma, identificándose con las demandas sociales de la comunidad, con la disminución de sus ingresos debido a la crisis económica, sumadas al descuido del buen servicio de la escuela debido a la ampliación de las metas de cobertura (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003).

La identidad docente de quien ahora es directivo es fundamental, se reconoce como el factor de eficacia de procesos como la planificación y evaluación escolar, según el Informe Coleman (Coleman et al., 1966) y el Informe McKinsey (McKinsey & Company, 2007). Desde entonces, se implementaron políticas educativas por los gobiernos siguientes, siendo las más significativas las orientadas por acuerdos nacionales y el Proyecto Educativo Nacional, ahora hacia el 2036, que guían la carrera docente por medio de la Ley de Reforma Magisterial (Ministerio de Educación, 2018c), basada en la Ley N° 29944 Ley General de Educación (Minedu, 2004), la cual ha permitido atraer a mejores profesionales para desarrollar sus competencias, ligando la evaluación y ascenso a la política salarial, en atención a la recomendación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2009a); de manera complementaria, la formación docente y del directivo busca asegurar la calidad educativa, la formación de formadores y la redefinición de la identidad (Cuenca y Vargas. 2018), en la diversidad cultural.

La diversidad cultural que caracteriza nuestra identidad nacional tiene origen en la mega diversidad ambiental que la cobija y la condiciona, en ese sentido, en cada escuela pública podrían reproducirse las interrelaciones y la convivencia de la comunidad. En ese marco, la gestión escolar de la educación presencial se ha ampliado del espacio físico a un espacio virtual de procesos pedagógicos en el que interactúan directivos, personal docente,

administrativo, apoyo, estudiante, familias, y su diversidad cultural de origen. La gestión escolar se desarrolla bajo las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria y las restricciones para volver a la presencialidad.

De acuerdo con las ideas presentadas surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo se define la gestión escolar en la escuela pública? ¿Cuáles son las corrientes pedagógicas que pueden contribuir a la reflexión en torno a la gestión escolar y su relación con la diversidad cultural y ambiental? ¿Cómo ha sido la gestión escolar en relación a la emergencia sanitaria y el trabajo remoto? ¿Cómo se define el liderazgo escolar desde la escuela pública? ¿Cómo se ha perfilado la gestión y liderazgo Escolar como factores de la diversidad cultural en la emergencia sanitaria? ¿Cuáles temas estratégicos son considerados importantes para su revisión en cuanto a la gestión y liderazgo escolar como factor de la diversidad cultural?

Materiales y métodos

Siguiendo una ruta metodológica en el presente estudio es importante destacar que, el mismo se ha configurado desde las perspectivas científicas basadas en procesos que contemplan métodos racionales presentes tanto para la indagación y la construcción del conocimiento, como para la recopilación y el análisis de la información obtenida, desde varios caminos metodológicos que son adecuados en una ruta teórica. De esta forma se puede mencionar; el método histórico lógico a través del cual se ha considerado una trayectoria racional, histórica y científica del objeto de estudio percatándose de la esencia del mismo con sus componentes multiperspectivos e integrales presentes en este (Rodríguez y Pérez, 2017). De igual manera, se ha utilizado el análisis síntesis a través del cual se ha realizado todo un proceso de indagación y de búsqueda de carácter bibliográfico, con el fin de precisar todo lo referente a la literatura adecuada y pertinente para la configuración de los elementos y concepciones importantes.

Es importante resaltar que en el método análisis síntesis el investigador se sumerge en aquellos procesos mentales, intencionales e intelectuales a través de los cuales se ejecuta una división del todo en partes para luego estudiar sus propiedades particulares en contraste con lo múltiple, que después en un proceso racional, permitirá hacer una unión esencial de las partes para llegar a una concreción sintética que permita integrar de forma resumida, el conjunto de conocimientos requeridos y precisados por el investigador. Asimismo, se ha utilizado para la construcción del conocimiento científico, el método

sistémico estructural funcional, a través del cual se toma a la realidad objeto de estudio desde la perspectiva de la integración del todo y sus partes y de las partes al todo, reconociendo las interacciones subyacentes en estos procesos para construir el conocimiento (Rodríguez y Pérez, 2017).

Por otro lado, se ha utilizado una metodología la hermenéutica, a través de la cual el investigador se ha sumergido en procesos de comprensión e interpretación que tienen su base en un análisis interpretativo, profundo y sistemático, de los documentos seleccionados para el estudio teórico de la gestión y el liderazgo escolar como factores de la diversidad cultural en la escuela. Además, se tomó en consideración la sistematización de experiencias docentes en la escuela.

Resultados

Gestión Escolar en la Escuela Pública

Para comenzar, gestión implica administración y organización, con procesos interconectados entre sus elementos, en el caso de la gestión de la escuela pública depende del sistema educativo, de la gestión institucional y la gestión pedagógica aún vigentes y adscritas a la organización ministerial (Minedu) – dirección o gerencia regional (DRE/GRE) – unidad de gestión local (UGEL). El servicio educativo es público y se brinda a la sociedad, muy aparte de si la gestión sea privada o pública.

En ese sentido la gestión pública de la escuela implica el diseño estructurado de procesos, cuyas fases son la identificación; el monitoreo, la valoración, análisis; y el fortalecimiento según la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM, 2018). Para implementar dichos procesos en una perspectiva de mejora la dirección de la escuela debe, en primer lugar, realizar la fase de seguimiento o monitoreo de verificación del desarrollo de actividades, los procedimientos y protocolos, de no haberse realizado deben reprogramarse y recuperarse. En segundo lugar, la fase de medición recoge información sobre la implementación de los procesos, las actividades, procedimientos y protocolos, y una valoración de sus efectos, impactos y resultados. Es necesario acotar, que el tipo de información recogida debiera ser cualitativa y cuantitativa. En tercer lugar, la fase de análisis requiere de la comprensión de la información recogida, tratamiento y reflexión, para la implementación de los procesos, identificando los focos de atención para el siguiente proceso. Finalmente, en cuarto lugar, la fase de mejora de procesos plantea

alternativas de fortalecimiento a partir de los focos de atención, revisando los procesos, actividades, procedimientos y protocolos seguidos, para identificar los factores y las causas que motivaron las variaciones en el logro de metas y resultados.

El progreso de la gestión escolar requiere de organización, coordinación, delegación, acompañamiento, planificación estratégica, y evaluación para lograr las metas de aprendizaje de la escuela en el acuerdo comprometido de los actores. La organización de la escuela tiene una estructura funcional operativa y de servicio que atiende a estudiantes y familias, depende de la dirección o equipo directivo, de su gestión y liderazgo escolar, como proceso en construcción y reorganización, dicha estructura debiera representar sus redes de comunicación, coordinación, la cultura y las relaciones entre los profesionales del sistema organizativo escolar.

En igual forma la coordinación demanda de comunicaciones internas y externas del directivo con profesionales docentes competentes, suficientes, proactivos, motivadores, facilitadores, constructivos y colaborativos, capaces de enganchar el pensamiento, creatividad y acción de los estudiantes para que sigan aprendiendo; sumado a equipamiento y materiales suficientes que lleguen a todos y cada uno de los estudiantes para su progreso y consolidación de habilidades, capacidades y competencias; con servicios de atención a la salud y nutrición coordinada con los centros de salud y gobierno local, para una atención adecuada de los estudiantes con participación de las familias.

La coordinación se complementa con la delegación de funciones por el directivo, que implica la desconcentración de tareas y la confianza en el docente o equipo docente que la asume, algunos directivos consideran que ello les complica y complejiza la labor. Dependerá de la manera cómo influya y motive la meta, así como el procedimiento para alcanzar el resultado. Respecto del acompañamiento, requiere de observación, monitoreo, reflexión y asesoramiento. En este camino, la dirección recoge información, analiza de manera dialógica y reflexiva, brinda soporte y orientación para asesorar la mejora requerida en la intervención.

A partir del desarrollo de las fases y procesos de gestión pública y el conjunto de procesos de gestión escolar, el Ministerio de Educación en su rol normativo del sistema educativo, formula disposiciones legales y propuestas técnicas para la formulación de documentos de gestión, regulando la planificación estratégica de la escuela. Por consiguiente, la gestión escolar desarrolla en última instancia las disposiciones de la política educativa, es

decir el directivo, equipo directivo con el equipo docente y comunidad, dispone de mecanismos de participación democrática para implementar de manera colegiada dicha política educativa, disposiciones legales y técnicas en la escuela.

La comunidad educativa está facultada a participar en la gestión escolar liderada por los directivos, con sus propuestas de gestión escolar, como: proyecto escolar, reglamento interno y plan. Más aun, la gestión escolar requiere de la participación de actores y familias, una necesidad que los compromete en el desarrollo de las propuestas y la mejora continua de aprendizajes. Además, la institución educativa es la comunidad de aprendizaje e instancia del sistema educativo descentralizado según el Ministerio de Educación del Perú (2004), Ley N° 28044 Art. 66).

En ese sentido, la gestión escolar comprende la gestión de condiciones operativas y requiere orientar los procesos pedagógicos. La primera involucra, la planificación institucional; la convivencia intercultural, la participación de la familia y actores sociales; las condiciones operativas, recursos, materiales, tiempo, financieros y prevención de riesgos; y la evaluación de gestión, la información, la rendición y procesos de autoevaluación y mejora continua. La segunda abarca, la comunidad que aprende, nivel de colaboración, la autoevaluación, formación docente; y acompañamiento de procesos pedagógicos (Minedu 2016c), la reflexión compartida de evaluación y mejora de procesos didácticos para alcanzar las metas de aprendizaje (Minedu, 2015).

La gestión escolar se desarrolla de acuerdo con el proyecto educativo, que incluye la planificación y evaluación institucional, así como definiciones relacionadas a la gestión pedagógica, el plan curricular y el enfoque por competencias, la priorización de corrientes pedagógicas, teorías del aprendizaje, tendencias, paradigmas, enfoques, métodos y la evaluación formativa, que caracterizan la propuesta pedagógica. Las propuestas pedagógicas muchas veces corresponden a la formación inicial, así como a sus contextos y ambiente de origen, que motivan e influyen sus formas de enseñar, sus líneas pensamiento y reflexión pedagógica, y se aprecian en los resultados cualitativos y de aprendizaje de la implementación del plan curricular. En la aproximación a la gestión escolar, se requiere analizar las propuestas pedagógicas para contribuir a la reflexión en torno a su relación con la diversidad cultural y ambiental.

Corrientes Pedagógicas y Modelos

Entre las corrientes pedagógicas, con mayor influencia se valora a la escuela nueva o escuela activa de Rousseau (1762) y Pestalozzi (1827) porque resaltan el valor de la cercanía, los intereses, la motivación y la experiencia de los estudiantes con el medio natural; la pedagogía liberadora de Paulo Freire (1970) que propone interpretar la realidad y su transformación desde un ambiente rural en el campo.

Al mismo tiempo, entre las corrientes pedagógicas de influencia indigenista sobresale el antropólogo y maestro José María Arguedas, recuperando saberes previos del estudiante así como la cultura en la enseñanza, con aprendizajes a partir de la vivencia del pueblo (Arguedas y Escudero, 1986); hay que mencionar, además, desde las capacidades y la integral formación del estudiante, en sus potencialidades, su cultura, la familia, y la comunidad en relación con su ambiente, al educador Walter Peñalosa (Ñaupas, 2004). La línea nacional de reflexión de estas corrientes pedagógicas constituye un trascendente punto de confluencia de perspectivas interculturales desde la atención al problema del indio mencionada al inicio del artículo.

Por otra parte, se reconocen también modelos pedagógicos promotores de diferentes modos de aprender, más humanistas, y de reflexión dialógica como la Pedagogía liberadora (Freire, 1970), que aporta luces de atención y siguen vigentes en la necesidad de mejora del trabajo docente y de su práctica pedagógica en aula y reflexión colegiada de la escuela. Así como movimientos alternativos en boga, como el Método Waldorf (Steiner, 2013) que promueve la individualidad y desarrollo creativo, la colaboración entre docentes y familia, y evitar la presión de exámenes y calificativos; y el Método Montessori (Montessori, 1912) que propugna el desarrollo de la autonomía e independencia de los niños en el uso de materiales concretos y orientación constructivista, ambos en ambientes sanos y naturales.

Es conveniente reconocer, también a los promotores de nuevos estilos de gestión de la escuela en el país, como la Escuela Nueva (Encinas, 1986) con atención del indio su mejor desarrollo, con programas contextualizados a su ambiente, tutoría, laboratorio, taller, creatividad y proyectos, propuestas implementadas por docentes emprendedores que obtienen reconocimientos en el aprendizaje de los estudiantes y mejores prácticas; pero también, el modelo alternativo de Educación en libertad (Neill, 1986) que motivó una escuela más respetuosa y armónica en su convivencia, ambiente y gestión al servicio del estudiante, la familia y de la comunidad. Luego, resaltar al docente que considera las máximas aspiraciones en la educación en la libertad en el país con propuestas pedagógicas

alternativas y de gestión de la escuela (Carvallo, 2005), la práctica del juego, las artes, la vivencia de la equidad, círculos de estudio, la inclusión, los cuales siguen aplicándose por muchos docentes que buscan recrear e innovar sus prácticas de enseñanza y de gestión.

Por otro lado, en el descubrimiento de procesos que condicionan el aprendizaje y respuestas automáticas que requieren de reflexión para la toma de conciencia, se hace referencia a las teorías asociacionistas del aprendizaje como el conductismo; estas teorías influyen notablemente las prácticas pedagógicas de los docentes, porque vienen desde su escolaridad y la formación inicial y requieren de reflexión consciente para identificar aprendizajes instalados relacionados a procesos que condicionan respuestas en automático. Sin embargo, se reconoce su centralidad en conductas observables, la orientación a su control y predicción, el aprendizaje por asociación en la enseñanza por medio de un diseño instruccional, y que el aprendizaje es resultado de asociaciones entre estímulo y respuesta (E-R). La teoría asociacionista conductista es muy cuestionada por no considerar emociones, sentimientos, el lenguaje y aprendizaje socio cultural. Dichas teorías representan al paradigma científico positivista y paradigma psicológico conductual, corresponden a la escuela filosófica del empirismo.

Conviene señalar, que el aprendizaje asociativo del Condicionamiento operante de Skinner y Ardila (1977), postula que una conducta puede ser creada e intensificada asociada a una recompensa, o suprimida sin el refuerzo positivo o contrario; lamentablemente en muchos casos las escuelas públicas no cuentan con un psicólogo o docente especializado en psicología educacional que pueda orientar a los docentes en las prácticas de condicionamiento operante para poder reorientar conductas y comportamientos de los estudiantes. Por otro lado, el aprendizaje desde la imitación y modelación orientado a la autoeficacia de Bandura (1987), se relaciona con conductas que resultan formativas o conductas pueden deformar otros comportamientos. Las propuestas mencionadas, entre otras, son recomendadas para la modificación de conductas y comportamientos, aunque no tomen en cuenta el entorno social y ambiental.

Finalmente, otra de las teorías más influyentes en los últimos tiempos es el paradigma constructivista del aprendizaje, representativo del cognitivismo, correspondiente a la escuela filosófica racionalista, escuela psicológica cognoscitiva. Propone el protagonismo del estudiante constructor de sus conocimientos, desarrolla su pensamiento crítico y se orienta al aprendizaje cooperativo y colaborativo por medio del trabajo en equipo en un ambiente favorable. En principio, Piaget y la Teoría psicogenética, (Piaget 2008) basada

en el aprendizaje como proceso natural y evolutivo entre el sujeto y el objeto, con experiencias previas y esquemas que generan procesos de asimilación, acomodación al adaptarse al medio, así como reestructuración cognitiva, del pensamiento, de lo concreto, a lo operante y lo abstracto; considera el desarrollo del lenguaje como motivador y que el pensamiento simbólico no supe otras representaciones del niño distanciándose así de Bruner (1995) y Vygotsky (1992) para quienes el entorno social del niño es muy importante y el desarrollo cognitivo comprende adquirir símbolos y lenguaje.

Luego, la Teoría del aprendizaje por descubrimiento (Brunner, 1995) propone la motivación y cuestionamiento para instalar el andamiaje necesario con procesos como la observación, el análisis inductivo y deductivo, la indagación e investigación, y la resolución de problemas en contexto; mientras que la Teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1992) se basa en la mediación de tutor y par en apoyo o andamiaje, la interacción social como motor del desarrollo del pensamiento, integrando zonas de desarrollo actual, real y la zona de desarrollo potencial en el medio social. Además, la Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), demuestra el anclaje de conocimientos nuevos a los conocimientos previos; y la propuesta de mapas o representaciones conceptuales de los conocimientos aprendidos que muestran la capacidad de integración cognitiva de saberes de Novak (1990) complementan las propuestas constructivistas del aprendizaje.

Por consiguiente, la gestión escolar centrada en el logro de aprendizajes, debe considerar entre las propuestas mencionadas, la mediación y los andamiajes, el espacio de desarrollo próximo, el aprender significativo con el cuestionamiento y anclaje, los mapas representacionales y jerarquizaciones conceptuales, porque constituyen lineamientos indispensables en el ambiente de aprendizaje de implementación de sesiones, sean presenciales, semipresenciales o remotas, ante la incertidumbre sanitaria. A continuación, se puede profundizar en un breve análisis de cada una de las propuestas.

Es necesario recalcar que, en primer lugar, la mediación como condición fundamental del aprendizaje, debe considerar los conocimientos adquiridos de las personas en la interacción social y su ambiente, resolviendo problemas para seguir desarrollando capacidades cognitivas con los compañeros o docentes para dirigir su aprendizaje, valiéndose de los andamiajes o mediadores instrumentales como el lenguaje, los objetos, la naturaleza, y los mediadores sociales como los sujetos que le rodean (Vygotsky, 1992). Habría que mencionar también, en segundo lugar, el espacio de desarrollo próximo,

distancia entre el desarrollo actual y desarrollo potencial, donde el estudiante recibe apoyo del tutor para lograr aprendizajes difíciles; habiendo transitado por la zona de desarrollo potencial, que representa todo lo que el estudiante puede hacer en el futuro; partiendo de la zona de desarrollo real o actual, donde se ubica todo lo que el estudiante puede hacer o resolver por sí solo; como es un proceso cíclico que se da en el andamiaje de participación guiada entre el aprendiz y el tutor, el espacio de aprendizaje próximo se convertirá en actual y los estudiantes seguirán en la necesidad de apoyo para desarrollar nuevos conocimientos no posibles de generar por sí solos.

Conviene subrayar, en tercer lugar, el aprendizaje significativo, para enseñar en consecuencia (Ausubel, 2002), reconociendo su característica fundamental, la interacción entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos, el cuestionamiento y la actitud crítica auto reflexiva del propio proceso, el contenido que es objeto de aprendizaje en el medio; como también el anclaje, de las ideas que anclan conocimientos anteriores, claros y estables que ya posee el sujeto, que son enriquecidos y modificados, y originan nuevos conocimientos o ideas ancla más potentes y explicativas base de futuros aprendizajes (Ausubel, 2002) dependiendo de la realidad. Es preciso tener claro, en cuarto lugar, la Teoría representacional de Novak (1990) cuyos mapas conceptuales evidencian el aprendizaje significativo de lo que el estudiante va aprendiendo y las jerarquizaciones de ideas de conceptos generales a conceptos intermedios y conceptos específicos en un contexto.

En consecuencia, la gestión escolar que promueva el directivo podría contribuir a superar la perspectiva individualista, desde la filosofía racionalista, la escuela psicológica cognitivista, el paradigma constructivista y sus teorías del aprendizaje que promueven en los docentes conocimientos y prácticas colaborativas de manera crítica participando del trabajo en equipo, viéndose reflejado en otros docentes y con el directivo, en la reflexión intrapersonal y en el autoanálisis, a fin de que se conozca, e inter reflexione en círculo o asamblea para comprender y comprenderse. Por consiguiente, el directivo en colaboración con el docente, deben promover en aula el protagonismo del estudiante y los procesos pedagógicos y, como resultado de dichos procedimientos, que construya sus conocimientos de manera crítica, participando con otros en equipo y colaboración.

Más allá de las corrientes, teorías pedagógicas, se requiere de un enfoque curricular crítico-social porque la escuela, aulas y currículo son dinámicos, se construyen en el intercambio de los actores, la enseñanza y el aprendizaje se dan en un procedimiento de

decisiones entre docente y estudiante con experiencia compartida. El enfoque crítico social requiere de la colaboración de docentes, la familia, los estudiantes y docentes investigadores en el proceso de transformación y reflexión, en relación horizontal, cooperación, autonomía de pensamiento y acción (López y Luna, 2011).

Además, el desarrollo de competencias requiere, no solamente de procesos pedagógicos, sino de estrategias metodológicas de enseñanza, participación en el aprendizaje, y evaluación formativa, niveles de aplicación variable de las capacidades, teniendo en cuenta estándares que describen el progreso de la competencia, definiendo la expectativa de logro del estudiante al término del ciclo. De tal forma, la evaluación formativa, sistematiza información que recoge y valora sobre el nivel de desarrollo competencial en el estudiante, para brindarle orientación pertinente y oportuna a su requerimiento de mejora de aprendizaje (Minedu, 2016b). La norma de evaluación varió los términos numéricos por literales en la Educación Básica Regular lo cual generó en su proceso de comprensión, múltiples interpretaciones culturales. En ese sentido, la reflexión en torno a la eficacia en gestión escolar no solamente puede realizarse respecto de resultados de aprendizaje estudiantil, cuyo informe se conocerá, al menos hasta el tercer trimestre del 2021.

Gestión Escolar Emergencia Sanitaria y Trabajo Remoto

Desde la emergencia sanitaria a nivel global, se implementó el trabajo remoto del personal docente, directivo y administrativo, dando sostenibilidad al servicio educativo en atención a la educación remota de los estudiantes y familias, dando cumplimiento a acuerdos internacionales, en derechos del niño y adolescente, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y los Objetivos del desarrollo sostenible al 2030. El contexto de incertidumbre sanitaria motivó decisiones de política educativa que impulsaron la gestión escolar de la educación remota a nivel nacional, en la diversidad cultural con los recursos disponibles.

Liderazgo Escolar desde la Escuela Pública

La gestión escolar va más allá de los ideales compartidos en la escuela, con liderazgo pedagógico impulsa motivación, iniciativa y emprendimiento por brindar el mejor servicio y mejores aprendizajes. El directivo es un docente capaz de dirigir la escuela y promover liderazgos como colegiado y entre los estudiantes en perspectiva de su progreso y del perfil de egreso; además, el desempeño del directivo de Educación Básica es evaluado no solamente en los procesos de gestión, sino también en el liderazgo escolar, con la permanencia de profesores en la Carrera Pública Magisterial que se desempeñan

con transparencia, eficacia y eficiencia en cargos de director y subdirector (Minedu, 2020a).

El liderazgo escolar resulta de la dinámica interpersonal entre los miembros de la comunidad educativa. Por esta razón, cada grupo en la escuela es diferente y se da de manera natural, por un interés común o una tarea. Además, los grupos pueden clasificarse de acuerdo con el tamaño, tiempo, origen, pertenencia, formalidad o la formación. Los grupos docentes, pueden ser por área, grado, sección, nivel educativo de atención; además, el grupo directivo, grupo administrativo, grupo de apoyo; y otros grupos informales que tienen que ver con la afinidad, o tareas específicas por cumplir.

Al mismo tiempo, el grupo docente resulta de un proceso que tiene que ver con su formación, diferencias o conflictos, normalización, funcionamiento y, movimiento o suspensión del grupo (Hellriegel & Slocum, 2009). Los grupos docentes requieren de estrategias de orientación y motivación del directivo, porque están conformados por personas con necesidades y sentimientos. En estos procesos, los directivos y docentes tienen un rol fundamental para construir la cultura de convivencia y relaciones que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje, pero no todas las escuelas lo logran por la rotación del personal y la diversidad cultural.

En igual forma, es importante considerar la dinámica del grupo docente y sus elementos, viéndola como un conjunto de actividades y sucesos entre docentes y grupos que contribuyen al desarrollo institucional, lo cual no restringe sucesos que lo obstaculicen, pero en ese conocimiento podrían gestionarse. Los elementos de la dinámica grupal son: el rol o papel que desempeña cada integrante del grupo docente por sus conductas y actitudes; la norma o convenciones que surgen y regulan sus interacciones docentes; el estatus que adquiere cada docente al interior del grupo por el reconocimiento que genera en la jerarquía profesional, y la cohesión que puede alcanzar vinculada al ascenso de los aprendizajes de sus estudiantes.

La dinámica grupal y sus elementos han sido ampliamente estudiados desde investigadores de la administración y comportamiento organizacional y se reproducen en la escuela. Es conveniente analizar de manera complementaria procesos de la dinámica grupal docente, como la interacción comunicativa, el liderazgo positivo y el proceso decisorio, los cuales también son materia de estudio disciplinar de la psicología,

sociología, economía, administración o ingeniería, sino también por investigadores de líneas de investigación interdisciplinarias y transdisciplinarias.

En cuanto a la interacción comunicativa, implica el intercambio de información interpersonal e intercultural; ante ello, resulta importante el análisis de los elementos de la comunicación y su óptimo funcionamiento, reconociendo los posibles obstáculos interpersonales entre docentes y directivos. Contrariamente, la subjetividad, las reglas o convenciones, y prejuicios obstaculizan la comunicación (Hellriegel & Slocum, 2009), siendo necesaria la comunicación intercultural en diversos contextos, lo cual promueve el intercambio y la comprensión de la diversidad en medio de la complejidad, para resolver los obstáculos que se puedan presentar a la comunicación en los grupos docentes. De manera complementaria, las habilidades sociales aportan a la comprensión e implican tres dimensiones, las conductas o destrezas sociales de los docentes, los comportamientos aprendidos y la interacción personal; en cuanto a las habilidades o destrezas sociales, la ansiedad de la relación condiciona lo fisiológico, mientras que lo conductual influye en la comunicación verbal y no verbal docente; finalmente los comportamientos aprendidos pueden o no responder a las expectativas de otros docentes.

En igual forma e importancia, asertividad es la propuesta equilibrada de comunicación docente, porque transmite opiniones y sentimientos con eficacia y sin incomodidad; en correspondencia, las redes de comunicación docente resultan vitales para promover el flujo de las comunicaciones y sostenerlas en el tiempo, debiendo ser multidimensionales, de modo que fluya la información, las ideas, pensamientos y emociones. Además, para el proceso decisorio se debe considerar la oportunidad, la aceptación y la ética docente y del directivo. Finalmente, los grupos formados por docentes en la escuela y el equipo directivo son grupos de trabajo colegiado, son grupos que promueven el aprendizaje colaborativo, en perspectiva de ser una comunidad que aprende, sin embargo, la realidad de cada escuela es diferente y diversa, más aún en el contexto de incertidumbre sanitaria.

La aproximación al liderazgo positivo y análisis de los elementos y procesos de la dinámica grupal permiten caracterizar al grupo docente y equipo directivo en el contexto de la escuela, y situar los procesos de formación y capacitación desarrollados a nivel nacional en su complejidad. A medida que se implementaron programas nacionales de formación y capacitación para directivos de escuelas públicas desde el año 2014, se ha promovido el progreso de competencias de liderazgo pedagógico del directivo. Las competencias priorizadas en dichos programas corresponden al Marco del Buen

Desempeño del Directivo (Minedu, 2015) agrupadas en dominios (02), competencias (06) y desempeños (21), vinculados directamente a compromisos e indicadores de Gestión Escolar (Minedu, 2014c).

El primer dominio, gestión de las condiciones operativas, considera competencias para desarrollar la reforma escolar, la mejora de aprendizajes a través de la planificación, la convivencia democrática e intercultural, la participación de las familias y comunidad, el evaluar la gestión institucional; involucra cuatro competencias y catorce desempeños. El segundo dominio, orientación de los procesos pedagógicos, implica las competencias para fortalecer la profesión docente, el proceso de acompañamiento de aprendizajes desde el enfoque de respeto a la diversidad e inclusión; atiende dos competencias y siete desempeños relacionados.

A la fecha son 20.587 directivos los que accedieron a plazas presupuestadas de director y subdirector en escuelas públicas peruanas, fueron designados en dichas plazas y participaron en la inducción en el cargo, diplomados y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico. En el año 2014, se realizó la Evaluación Excepcional al 15 % que representó a 3028 (Minedu, 2014a) y la Evaluación de Acceso al 60 % a 12440 (Minedu 2014b); en el año 2016 se evaluó al 15 % equivalente a 3130 (Minedu, 2016a). En el año 2018 apegados a la norma que regula el concurso público de acceso a cargos directivos (Minedu 2018b) participó un 10 % que representó a 1989 (Minedu, 2018a); el acceso al mayor número de plazas orgánicas en concurso se dio el año 2014 al 75% que representó a 15468 (Minedu, 2014a y b). Los directivos que cumplieron 4 años en el cargo directivo de Educación Básica y Técnico Productiva (CETPRO), participaron en la evaluación de desempeño basada en las competencias del Marco del Buen Desempeño Directivo la Ley N° 2994 Art. 33 (Minedu, 2018c), con la evaluación de evidencias de su desempeño y la entrevista a actores representativos.

La evaluación de directivos de instituciones educativas polidocentes y multigrado recogió información de dimensiones (03) y subdimensiones (11) que estimaron la gestión y liderazgo escolar de los directivos en evaluación, con una puntuación de 1 nivel muy deficiente a 4 nivel destacado de desempeño. La primera dimensión correspondió a procesos pedagógicos y los subdimensiones fueron planificación curricular, monitoreo al trabajo docente en aula, acompañamiento y fortalecimiento del trabajo docente y seguimiento de aprendizajes. La segunda dimensión fue cultura escolar y subdimensiones

como participación de la comunidad, clima y convivencia escolares. La tercera dimensión atendió la gestión de las condiciones operativas y de los recursos y subdimensiones relacionadas a la seguridad y salud, gestión de recursos educativos, matrícula y validación del derecho a la educación y gestión transparente de recursos financieros.

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados un comité de evaluación y aplicadores externos. El comité de evaluación aplicó la entrevista al directivo con una guía y ficha de presentación de evidencias; y los instrumentos a cargo del aplicador externo fueron la guía de observación por modalidades de Educación Básica (Regular, Alternativa, Especial); encuesta a docentes, familias y estudiantes de las mismas modalidades, con excepción a estudiantes de Básica Especial. Las fuentes complementarias fueron bases de datos de certificación en Rúbricas de Observación de Aula, y del Diplomado en Gestión Escolar. Información registrada en el sistema Wasichay y del (SIAGIE), y de los registros de (UGEL/DRE) a solicitud del Comité de Evaluación.

La Calificación (Puntaje final) se obtuvo cumpliendo dos condiciones en el desempeño de los directivos, un puntaje final de tres (3) puntos o más, y situarse en el Nivel 2 como mínimo en las subdimensiones clima escolar, matrícula y validación del derecho a la educación y gestión transparente de los recursos financieros, en los perfiles. El puntaje final se obtuvo sumando el puntaje total más la bonificación por aprobación del diplomado en gestión escolar con un valor de 0,4 %.

Los resultados definitivos fueron publicados en la página web del Ministerio de Educación al término del proceso de evaluación de desempeño, por modalidad, ratificándose en el cargo por 4 años más a los directivos que cumplieron con las dimensiones y criterios de la evaluación (Minedu, 2018a). Las competencias desplegadas por los directivos les permitieron responder a la situación de emergencia e incertidumbre sanitaria dando sostenibilidad al servicio educativo en la modalidad de la educación remota, sin embargo, muchos estudiantes y familias resultaron excluidos del servicio educativo como consecuencia por falta de recursos y medios de acceso, dificultades de la interacción comunicativa y diálogo intercultural.

Discusión

La diversidad cultural y la mega diversidad ambiental caracterizan la naturaleza del país y de los peruanos, se mantienen a pesar de las reformas educativas y curriculares

implementadas y podrían resultar de una transposición entre zonas de elevada diversidad biológica y elevada diversidad cultural, lo cual Illicachi (2014) denomina *diversidad biocultural*. Al respecto y en la trama de la emergencia sanitaria en el año 2020, la gestión y liderazgo escolar a través del trabajo y la educación remotos se desarrollaron en la diversidad cultural a nivel nacional y en cada escuela pública para los estudiantes que tuvieron acceso a los medios, equipos y servicios de electricidad, telefonía e internet, siendo necesario incorporar a aquellos estudiantes y familias que no tuvieron la oportunidad de acceder al servicio educativo remoto por motivos de inequidad y exclusión. En ese ideal de crecimiento se requiere construir interculturalidad, transformación y liberación (Illicachi, 2014) de los obstáculos que dificultan iguales posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Ante ello, el ente rector planteó la regulación del año escolar considerando la educación presencial y semipresencial cuando la emergencia sanitaria y sus estragos en las personas y regiones del país ratifican en la práctica la modalidad de trabajo remoto. Se vienen implementando medidas de política educativa y protocolos ante la emergencia sanitaria en la incertidumbre, considerando el mapeo de regiones según niveles de alerta, muy alto, alto y moderado; además, la vacunación del personal de las instituciones educativas se proyecta de manera optimista para el segundo semestre del 2021; y el incremento del presupuesto del sector al 6 %. Limitaciones en las comunicaciones relacionadas a otros aspectos medulares de la política educativa, parecen indicar la continuidad de planteamientos normativos relacionados a temas estratégicos como: la primera línea, directores, subdirectores y docentes de instituciones educativas; el currículo y la evaluación; y la organización sectorial y las modalidades del servicio educativo; cuya continuidad podría no responder de manera estratégica ante el reto de la complejidad de la diversidad cultural nacional y la certeza de la incertidumbre global (Bauman en Mateo 2008).

Frente a ello, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 para el Perú Bicentenario, plantea la construcción de proyectos, convivencia, diálogo intergeneracional e intercultural, señalando cuatro propósitos de ciudadanos: inclusión y equidad, bienestar socioemocional, productividad y prosperidad, investigación y sostenibilidad. La propuesta consiste en la educación para todos los ciudadanos más allá de la escuela, competencia no sólo de maestros o gestores educativos sino de la sociedad (Consejo Nacional de Educación, 2020); siendo conveniente viabilizar en el breve plazo dichas

propuestas con políticas educativas descentralizadas que revisen la continuidad poco sostenible relacionada a los temas estratégicos antes mencionados.

En ese sentido, hay una gestión y liderazgo escolar en las instituciones educativas en progresión, que atendió en la diversidad cultural a los miembros de la comunidad, en su cultura originaria familiar y en la cultura escolar diversa el primer año de la emergencia sanitaria. El directivo tiene la autonomía para promover en la escuela la gestión de la convivencia, clima favorable al aprendizaje, la cultura colaborativa, la prevención y cuidado de la salud y no solamente ello, también tiene la oportunidad de desarrollar su gestión y liderazgo escolar de la diversidad cultural, siendo capaz de dialogar y desarrollar competencias de interculturalidad, pensamiento crítico, evaluación formativa, investigación, habilidad tecnológica y proyectos. Por ello, desarrollar la gestión y liderazgo escolar como factores de la diversidad cultural de manera sostenible, constituye una oportunidad desde la política educativa descentralizada que puede proyectar el directivo y su comunidad educativa bajo la normativa vigente (Minedu, 2020b).

Por esa ruta, es necesario comprender la incertidumbre, desde ciencias, como la biología, la meteorología, la matemática entre otras, y su aplicabilidad a las ciencias sociales y ciencias de la educación, para desarrollar competencias ante una realidad en proceso de evolución, dinámico, articulado y complejo. Los siguientes ejemplos vinculan situaciones naturales y procesos complejos de desarrollo del pensamiento. En primer lugar, desde la biología la autopoiesis señala la capacidad de los sistemas complejos y de los seres vivos, de auto reproducirse en un proceso de evolución y reordenamiento constante (Maturana y Varela, 1975), trasladado a la realidad resulta ser un sistema complejo en construcción social. En educación, en particular, la convivencia desarrolla competencias en los estudiantes y reproduce relaciones de los adultos en la comunidad educativa como sistema.

En segundo lugar, desde el estudio de la meteorología, Lorenz en National Geographic (2017) descubrió que algunos fenómenos en la atmósfera pueden cambiar el clima en gran forma y lo denominó efecto mariposa, en relación con el Proverbio Chino “el leve aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo”. Ello se refiere a estructuras que se reproducen y sus efectos impredecibles, incluso en la realidad social, siendo necesario parar de observar estructuras y ser más sensibles al clima de las relaciones, a movimientos internos, lo que otros sienten y piensan, y los compromisos; entonces explorar la complejidad en lo leve o simple para reestructurar otra visión del

universo, es decir, si se cambian condiciones mínimas de un proceso, este podría transformarse. En tercer lugar, desde la matemática hay muchos aportes relacionados al estudio de la geometría de fractales (Ted 2010), en su complejidad de fracturación la matemática ordena las estructuras facilitando su comprensión (Díaz, 2009); su aplicación a la educación promueve aprendizajes complejos capaces de motivar el desarrollo de otras competencias.

Los ejemplos mencionados conllevan a repensar procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes necesarios hoy para afrontar la realidad cambiante y la incertidumbre (Morín, 1999), con el desarrollo del pensamiento complejo como proceso reflexivo formativo, capaz de encontrar conocimiento entre el error e ilusión y la incertidumbre; con un conocimiento pertinente complejo y abierto; que enseñe la condición humana y su diversidad cultural; así como la identidad con el planeta; además de facilitar la generación de estrategias para afrontar la incertidumbre; que enseñe la comprensión y la ética del género humano. Necesariamente, promoviendo el análisis de situaciones desde las disciplinas y diversos ángulos con procesos que transiten de lo interdisciplinar, intradisciplinar a lo transdisciplinar. La transdisciplinariedad refiere al conocimiento que está entre las disciplinas, a través de ellas y más allá de las mismas (Basarab, 1994) porque su finalidad es comprender el mundo presente para lograr el conocimiento, y considera que el reto del docente es implementar un currículo transdisciplinar.

A continuación, desde la gestión y liderazgo escolar como factor de la diversidad cultural y la transdisciplinariedad, es preciso hacer revisión respecto a tres temas estratégicos de competencia del sector cuya continuidad normativa en las políticas educativas merecen ser revisados. Entre ellos se tiene; el rol de los directores, subdirectores y docentes; el currículo y la evaluación; y, la organización sectorial y las modalidades del servicio educativo.

El Rol de los Directores, Subdirectores y Docentes

En primer lugar, cabe reconocer que los directores, subdirectores y docentes cumplieron su rol, gestionaron y lideraron las escuelas en la diversidad cultural de manera remota, dieron el salto cualitativo en el uso de medios y tecnologías que la estructura normativa del sistema no planificó ni previó de manera sostenible, respondieron a la incertidumbre de la emergencia sanitaria para seguir educando a los estudiantes en comunicación con la familia. Se valieron del diálogo, la escucha, la comprensión y la reflexión, de políticas que contemplan la realidad en su diversidad y la inclusión, con pedagogías que

promueven dar la palabra, saber escuchar, con una práctica educativa solidaria (Freire, 1970).

El contexto de emergencia condicionó la educación vinculada a la vida y la salud, fruto del diálogo en contexto que puede transformarlo (Méndez, 2007). El diálogo promovió la cultura de responsabilidad y de la crítica, reflexionando en torno a la dinámica interpersonal, grupal y social, situaciones de la escuela y del entorno para aplicar aprendizajes con propuestas, alternativas y proyectos. En la diversidad de las diferencias, con el diálogo se construyó una cultura de vida con solidaridad (Fornet, citado por Méndez, 2007).

El Currículo y la Evaluación

Respecto al currículo y la evaluación, se permitió la apertura a diferentes formas de enseñar y de aprender, desde lo cual directivos y docentes pudieron aplicar un currículo más flexible por competencias, que promovió el tránsito de las ideas y estructuras de pensamiento, hacia respuestas y propuestas creativas, innovadoras, transformadoras y alternativas de solución de situaciones complejas de aprendizaje que surgieron en el contexto escolar, de estudiantes y familias; podría afirmarse que se propició el conflicto cognitivo con una realidad en emergencia, se rompió estructuras mentales para flexibilizar, orientar y/o plantear nuevas respuestas. Sin embargo, resultó controversial lo que se refiere a la evaluación, ya que el sistema sigue mostrando debilidades estructurales y normativas que no responden a la incertidumbre y la complejidad de poner en juego competencias, tanto en la enseñanza docente y aprendizajes de los estudiantes, no se aprecia en el discurso oficial del sector alternativas flexibles e innovadoras de evaluación, coherentes y consistentes con el enfoque por competencias y la transdisciplinariedad.

Cabe reconocer que la formación inicial y en servicio de docentes y directivos en la incertidumbre demanda mayores oportunidades de construcción de pensamiento complejo en las propuestas curriculares contextualizadas y la evaluación, siendo el currículo uno de los fractales de la reproducción cultural que requiere del enfoque de transdisciplinariedad que vincule pensamiento, emoción y acción en la realidad concreta (Serrudo, 2012) ante los problemas identificados por medio de proyectos de aprendizaje e innovación. En ese sentido, la gestión y liderazgo escolar como factores de la diversidad cultural contribuirían al ser reflexivo de los profesionales en educación (Tardif y Núñez, 2018) siendo capaz de reflexionar la acción, analizando representaciones y opiniones,

asumiendo una postura crítica, formular juicios argumentados; además socializar la experiencia y reconocimiento.

La Organización Sectorial y las Modalidades del Servicio Educativo

Finalmente, en relación con la organización sectorial y las modalidades del servicio educativo, subsisten ideologías y procrastinación, evidentes en políticas de subsistencia de relaciones de dominación y estructuras que rigen el estatus quo del sistema frente a la incertidumbre y la complejidad de la realidad que demanda competencias transdisciplinarias cada vez más complejas. La emergencia sanitaria exige tanto al sistema educativo como al sistema de salud respuestas y alternativas cada vez más locales y descentralizadas, que fortalezcan a la escuela como primera atención de la salud, debiendo enfocarse la organización sectorial y las modalidades del servicio educativo en la descentralización y en el contexto de la comunidad, la familia y los estudiantes, con matrícula en el distrito de residencia reduciendo los desplazamientos y niveles de afectación sanitaria.

Se requiere desarrollar competencias de autoconsciencia, integridad, fortalecer la cooperación y revivir una buena vida en común en sociedad; desarrollar la libertad de decisión, ante la incertidumbre, responsabilizarse, para así aproximarse a ser competente con autoconocimiento, autoconciencia y autorregulación en medio de la incertidumbre. Si la gestión y liderazgo escolar se desarrollaron como factores de la diversidad cultural en la escuela se requiere caracterizar dicha realidad en el trabajo colegiado en cada institución educativa pública, en su interculturalidad basada en el diálogo, la flexibilidad curricular, la aplicación de las competencias, la evaluación, la investigación cualitativa y la auto reflexión y su efecto favorable en aprendizajes complejos construidos por los estudiantes, la calidad de vida familiar y desarrollo humano sostenible.

Conclusiones

- 1. La gestión escolar en la escuela pública presenta una compleja definición que está basada en una serie de procesos rigurosos los cuales dependen de factores tales como: el sistema educativo, la gestión institucional y la gestión pedagógica.*
- 2. La gestión escolar y su relación con la diversidad cultural y ambiental está permeada por una serie de corrientes pedagógicas entre las cuales se pueden*

mencionar aquellas que propugnan los ideales de la escuela nueva, en la que erigen como importantes los valores, la experiencia y la motivación estudiantil. Igualmente, la pedagogía liberadora, sumándose también influencias de corrientes indigenistas y de los pueblos y corrientes constructivistas. Sin embargo, surge la necesidad de tomar en consideración enfoques y visiones que promuevan la reflexión crítico social, donde se promueva la colaboración recíproca entre docentes, estudiantes y familia.

- 3. El trabajo remoto ha sido un punto complejo en lo que respecta a la gestión escolar sobre todo dentro del marco de la emergencia sanitaria. Desde esta perspectiva hay que resaltar el cumplimiento de normas, acuerdos y políticas internacionales con el objetivo de salvaguardar los derechos de miles de niños y adolescentes.*
- 4. El liderazgo desde la escuela pública tiene su expresión profunda, tanto en docentes como en el personal directivo de las instituciones, el cual es considerado un docente con experiencia para dirigir el centro educativo y ser el mismo un promotor de liderazgos entre los miembros de su institución. Un líder desde la escuela pública comprende la importancia de brindar lo mejor de sí, impulsando la iniciativa, la motivación y el emprendimiento en sus semejantes además cuenta con un conjunto de competencias importantes.*
- 5. La gestión y liderazgo escolar en la trama de la incertidumbre sanitaria motivó decisiones de política educativa que impulsaron la gestión escolar de la educación remota a nivel nacional, en su diversidad cultural con los recursos disponibles. Por otro lado, las competencias de liderazgo, dirección y gestión escolar permitieron a los directivos responder a la situación de emergencia e incertidumbre sanitaria dando sostenibilidad al servicio educativo en la modalidad de la educación remota.*
- 6. Como temas estratégicos importantes en cuanto a la gestión y liderazgo escolar como factor de la diversidad cultural el rol de los directores, subdirectores y docentes es importante debido a que se han dado grandes saltos cualitativos en el rol de gestión y liderazgo en las escuelas torno a la diversidad cultural de manera remota, promoviendo una cultura de diálogo, comprensiva y reflexiva y de políticas concernientes a la inclusión y la diversidad. Respecto al currículo y la evaluación el mismo ha sido manejado con apertura y desde la flexibilidad*

y afrontando situaciones complejas. Y por último, en la Organización Sectorial y las Modalidades del Servicio Educativo es imprescindible el desarrollo de la integridad, la autoconciencia, la cooperación, entre otros, como factores de la diversidad cultural de acuerdo a la realidad subyacente en la escuela.

Referencias bibliográficas

1. Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Ed. Paidós.
2. Basarab, N. (1994). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Recuperado de <http://redcicue.org/attachments/article/138/2.2%20TRANSDISCIPLINARIEDAD%20MANIFIESTO%20BASARAB%20NICOLESCU.pdf>
3. Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
4. Piaget, J. (2008). *Psicología del niño*. Morata.
5. Carvallo, C. (2005). *Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado*. Aguilar
6. Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics (DHEW).
7. CEPAL y ONU. (2015). *Declaración de Incheón, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://www.onu.org.ar/stuff/educacion2030.pdf>
8. Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *El Sistema Educativo y el Magisterio*. <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20III/CAPITULO%203%20-%20Org%20Sociales%20frente%20al%20conflicto/3.5.%20ELSISTEMA%20EDUCATIVO%200Y%20MAGISTERIO.pdf>
9. Cuenca, R. y Vargas, J. (2018). *Perú: El estado de las políticas públicas docentes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, IEP.
10. Díaz, S. (2009). *Primeras reflexiones de los fractales, la teoría del caos y su aplicación en aula*. Recuperado de http://www.redvisual.net/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=94
11. Encinas, J. (1986). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
12. Ferrari, A. (1984). El concepto de indio y la cuestión racial en el Perú en los Siete ensayos de José Carlos Mariátegui. *Revista Iberoamericana*, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, (127), 40-76. Recuperado de <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/3908/4076>
13. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <https://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
14. Fuller, N. (2002). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/295618252/Norma-Fuller-Ed-Interculturalidad-y-Politica-Desafios-y-Posibilidades>
15. González, M. (1888). *Páginas Libres*. Biblioteca Ayacucho.
16. Hellriegel, D. & Slocum, J. 2009. *Comportamiento Organizacional*. México: CENGAGE Learning.
17. Illicachi, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (21), 17-32. Recuperado de <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/21.2014.09>
18. López, G. y Luna, E. (2011). El currículo: Concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, (58).
19. Maturana, H. y Varela, F. (1975). *De máquinas y seres vivos. "Autopoiesis": la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
20. Mariátegui, J. (1959). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, obras completas*. Recuperado de <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/mariategui-el-problema-del-indio.pdf>
21. McKinsey & Company Report. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our>

- [%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf](#)
22. Minedu. (2004). Ley N° 28044 Ley General de Educación, Educación: Calidad y Equidad. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 23. Minedu. (2014a). Resolución Ministerial N° 204-2014-MINEDU. Normas Para La Evaluación Excepcional Prevista En La Décimo Primera Disposición Complementaria Transitoria Del Reglamento De La Ley De Reforma Magisterial. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 24. Minedu. (2014b). Resolución de Secretaría General N° 1551-2014-MINEDU. NORMAS PARA EL CONCURSO PÚBLICO DE ACCESO A CARGOS DE DIRECTOR Y SUBDIRECTOR DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS 2014. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 25. Minedu. (2014c). Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes. Directivos construyendo escuela. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 26. Minedu. (2015). *Marco del Buen Desempeño del Directivo*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 27. Minedu. (2016a). Resolución de Secretaria General N° 279-2016-MINEDU. Norma Que Regula Los Concursos Públicos De Acceso A Cargos De Director Y Subdirector De Instituciones Educativas Públicas Y De Especialista En Educación De Unidades De Gestión Educativa Local Y Direcciones Regionales De Educación, De Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 28. Minedu. (2016b). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 29. Minedu. (2016c). Resolución de Secretaría General N° 008-2016-MINEDU. *Norma que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 30. Minedu. (2018a). Resolución Ministerial N° 271-2018-MINEDU. Norma Que Regula La Evaluación De Desempeño En Cargos Directivos De Institución Educativa De Educación Básica En El Marco De La Carrera Pública Magisterial De La Ley De Reforma Magisterial. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 31. Minedu. (2018b). Resolución Ministerial N° 072-2018-MINEDU. Norma que regula el concurso público de acceso a cargos directivos de institución educativa y a cargos de especialista en educación de unidad de gestión educativa local y dirección regional de educación de educación básica. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 32. Minedu. (2018c). Ley N° 29944 Ley de Reforma Magisterial. Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial D.S. N° 004-2013-ED y modificatorias. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 33. Minedu. (2020a). *Resolución Viceministerial N° 065-2020-MINEDU*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 34. Minedu. (2020b). *Resolución Viceministerial N° 273-2020-MINEDU*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
 35. Morín, E. (1999). Los siete Saberes necesarios para la educación en el futuro. UNESCO, Santillana. París.
 36. Novak, J. (1990). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.
 37. Rousseau, J. (1762). *Du Contract Social; ou Principes du Droit Politique*. Marc-Michel Rey.
 38. Vygotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.