

# Colección

- Líderes escolares, un tesoro para la educación -

# Bases del Liderazgo en Educación

# 1



## Bases del liderazgo en educación

OREALC/UNESCO

## **Bases del liderazgo en educación**

Alfredo Rojas, Fernando Gaspar



Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe  
OREALC/UNESCO Santiago

Diseño: Gonzalo de la Cuadra  
ISBN: 956 - 8302 - 59 - X  
Impreso en Chile por Andros Impresores  
Santiago, Chile; agosto, 2006

# Índice

IX **Presentación**

XI **Introducción**

17 **I. ¿Qué es el liderazgo escolar?**

17 Fenomenología del liderazgo escolar

17 Importancia del liderazgo en la calidad de la educación

19 El futuro del ser humano: la presencia de lo ausente

21 Fenomenología de la construcción del futuro en el ser humano

22 La ontología del lenguaje

23 Otras dimensiones constitutivas de lo humano

25 Ser en el mundo

29 **II. Liderazgo histórico, liderazgo institucional**

30 Cuatro dimensiones claves del liderazgo

37 Los desafíos históricos de la educación latinoamericana

### 41 III. Liderando la organización de un centro escolar de calidad

- 41 La profesión docente. Sentido y promesa de los educadores y las educadoras
- 43 Factores asociados al aprendizaje
  - 46 Capacidad individual de aprender
  - 49 El mundo: familia y comunidad
  - 54 Contexto nacional
  - 61 Políticas educativas
  - 70 Capacidad para enseñar de los docentes
  - 74 Organización y gestión de los aprendizajes en el centro educativo y en cada una de sus aulas

### 79 IV. Construyendo climas escolares efectivos

- 80 El clima escolar adecuado
- 84 Coordinación de acciones
- 87 Los actos de habla
  - 89 Peticiones
  - 91 Ofertas
  - 92 Promesas
  - 96 Declaraciones
  - 104 Juicios
- 113 El valor de los juicios en la vida de los seres humanos
- 114 Conclusión: impecabilidad en la coordinación de acciones y construcción de climas de sinceridad y confianza

119	<b>V. Liderazgo, emociones y estados de ánimo</b>
121	Las emociones y los estados de ánimo
122	Características de las emociones
124	¿Qué son las emociones?
128	El "loop" o rizo del lenguaje en las emociones
132	Manipulación, demagogia y control vs. liderazgo educativo y democrático
135	Emociones y estados de ánimo
136	Estados de ánimo recurrentes en las escuelas latinoamericanas
141	Construyendo estados de ánimo de motivación, laboriosidad y ambición por la calidad
149	<b>Conclusiones</b>
153	<b>Bibliografía</b>

## Presentación

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, aprobado por los Ministros de Educación de la región en el año 2002, es el instrumento regional para alcanzar las metas de la iniciativa mundial de Educación para Todos. Dicha iniciativa pretende que todos los niños, jóvenes y adultos de todos los países se matriculen, avancen y concluyan con éxito el nivel de educación que su legislación considera básico y universal.

Para alcanzar los objetivos que le dieron origen, el PRELAC enfatiza diversos aspectos de las políticas en educación. Uno de ellos es enfocarse en los actores del proceso educativo, los cuales son clave para el éxito de los estudiantes en su proceso de aprendizaje: los docentes, los directivos y administradores. Más aún, el Proyecto Regional busca apoyar su transformación de “actores” a “autores” del diseño, la implementación y la evaluación de las políticas educativas. Para apoyar esa transformación, el PRELAC aprobó la conformación de diversas redes, una de ellas es la Red de Liderazgo Escolar.

La Red de Liderazgo Escolar tiene como objetivo fundamental contribuir al desarrollo de las competencias de liderazgo de los directores de centros escolares. Como lo ha demostrado la investigación educativa, la existencia de un liderazgo directivo orientado hacia el logro de los objetivos educativos es determinante para alcanzar una educación de calidad para todos, principalmente para alumnos y alumnas que se desenvuelven en condiciones sociales, económicas y culturales altamente desfavorables.

En América Latina y el Caribe, el principal desafío es cumplir la meta de Educación para Todos relacionada con ofrecer una educación de calidad. Para lograr este objetivo,



estamos seguros que es de gran importancia desarrollar el liderazgo de los directores de escuela.

El tema del liderazgo ha sido suficientemente enfocado desde su relación con la gestión. El presente libro –primer volumen de una serie– presenta una mirada novedosa de las bases del liderazgo escolar, desde una perspectiva ética, humanista, democrática, orientada a su vez por la inclusión y la equidad social.

Deseamos que este libro sea de gran utilidad para los directores y directoras de centros escolares para que, con su liderazgo, puedan hacer realidad el sueño de la educación de calidad para todos.

Ana Luiza Machado  
Directora  
OREALC/UNESCO  
Santiago, agosto 2006

## Introducción

El libro *Bases del liderazgo en educación* busca enriquecer las vías que permitan alcanzar una educación de calidad en América Latina. La obra es el resultado del trabajo de la Red de Liderazgo Escolar de la OREALC/UNESCO que resalta la importancia de los directivos en el mejoramiento de los aprendizajes. La obra aborda el tema desde la perspectiva de los principios éticos y políticos que consideramos fundamentales en la materia.

El texto fue elaborado con un estilo simple y directo, dirigido fundamentalmente a los directivos y profesores de América Latina, así como estudiantes, especialistas e interesados en la formación o enseñanza. La obra se nutre de investigaciones sobre políticas públicas y una importante bibliografía en educación, lingüística, historia y sociología realizada en las últimas décadas en y sobre América Latina. Su intención primera pasa por reflexionar respecto de las prácticas pedagógicas y los comportamientos en las comunidades educativas. Al mismo tiempo, plantea una serie de acciones concretas que permitan a los directores y directoras mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Los líderes escolares que forma la OREALC/UNESCO consideran que las limitaciones de pobreza, desigualdad social, presupuestos reducidos en educación, sueldos bajos de profesores, entre muchos otros factores, no determinan definitivamente el resultado de los aprendizajes en la escuela. Si bien se entiende que algunas características ayudan o dificultan los aprendizajes, éstas no son determinantes y pueden convertirse en oportunidades.

Los directores y directoras de la región son actores protagonistas de la transformación en la educación. Sus acciones son fundamentales para el mejoramiento de los apren-

dizajes a lo largo del continente. Es necesaria su convicción, capacidad, conocimientos e inteligencia y la obra ayuda a encauzar sus deseos de mejorar la educación apoyándose en sus habilidades, su capital social y simbólico.

### **La obra de un líder**

El libro está dividido en cinco capítulos. En los primeros dos apartados introducimos el tema del liderazgo en educación a partir de las bases éticas, políticas y metodológicas que son parte de la visión de la OREALC/UNESCO. Para introducir a estos aspectos fundamentales, nos referimos a los líderes como personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por o para su comunidad. Esto se aprecia claramente en algunos personajes en la historia del siglo XX, como Mahatma Ghandi o Winston Churchill, quienes supieron observar las frustraciones y deseos de sus comunidades y encabezaron procesos sustentados en la promesa de un mejor porvenir.

Ahora bien, antes de abordar las características específicas de los líderes, en el primer capítulo nos detenemos en dos aspectos que son primordiales. En principio, hablamos de las dimensiones de lo humano a partir de una definición sobre el carácter y sentido del futuro, que es una de las ambiciones específicas de los líderes. Por esto, detallamos qué significa y cómo se llega a ese tiempo y situación deseados.

La reflexión sobre una fenomenología de la construcción del futuro en el ser humano nos permite entrar a otro aspecto fundamental de nuestra obra: la ontología del lenguaje. En la obra revisamos las ideas desarrolladas por tres filósofos sobre el tema: Martin Heidegger, John Austin y John R. Searle, quienes fueron retomados por Rafael Echeverría, Humberto Maturana y Fernando Flores en América Latina. Los tres autores chilenos relacionaron los principios filosóficos vinculados a la ontología del lenguaje

con aspectos del liderazgo que tratamos en el libro. Por nuestra parte, recuperamos del pensamiento de Heidegger un término fundamental para entender el liderazgo, "ser-en-el-mundo" (*in-der-Welt-sein*), que define la naturaleza de la existencia del hombre a partir de su coexistencia con su entorno.

El capítulo dos define una serie de rasgos constitutivos del líder vinculados a su capacidad para ofrecer un nuevo futuro a su comunidad. Los grandes líderes políticos tienen estas características: la conexión genuina con el dolor o la frustración de una comunidad; la elaboración de una interpretación que explica y da sentido a esos dos sentimientos negativos; el ofrecimiento de un mundo futuro en el que ambas dificultades se superan y la generación de estados de ánimo de esperanza y exaltación para el presente.

En el segundo capítulo nos referimos a personalidades de diferentes países y ámbitos que fueron líderes de sus naciones a lo largo del siglo XX y que nos ayudan a ejemplificar las características que los educadores y directivos latinoamericanos deben desarrollar para mejorar la calidad de la educación en sus escuelas.

El tercer capítulo de la obra define el origen y las causas de los aprendizajes escolares. En ese sentido, partimos de la premisa según la cual los aprendizajes que ocurren en las salas de clases son responsabilidad principal de los profesores y profesoras. Por eso, describimos los factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de los alumnos y que, regularmente, son utilizados por los propios docentes como justificaciones para que sus pupilos no aprendan. Los factores asociados al aprendizaje escolar se dividen en individuales, familiares o comunitarios, contexto nacional, políticas educativas, capacidad docente y organización y gestión de los aprendizajes en la escuela y en el aula. Cada una de estas divisiones agrupa factores específicos que son descritos a lo largo del capítulo y nos ayudan a entender la

dificultad o facilidad para adquirir los aprendizajes por parte de los alumnos.

El liderazgo ayuda a los directivos y miembros de una comunidad educativa a crear una mirada propia sobre el aprendizaje en la escuela a partir de una gestión impecable y fundada en alianzas significativas. Eso constituye una escuela de calidad en la cual los factores son elementos importantes a considerar, pero no son determinantes ni obstáculos ineludibles para los alumnos en su proceso de adquisición de los aprendizajes.

En el capítulo cuarto se aborda un rasgo fundamental en la tarea de las escuelas de calidad: la construcción de climas escolares efectivos. Para este fin, el lenguaje y las emociones son dos elementos que están estrechamente vinculados. En este capítulo se habla, por un lado, de la coordinación de acciones necesaria para alcanzar los objetivos que el liderazgo escolar se plantea y, por otro, de los actos de habla, que son características propias del lenguaje, según John Austin y John Searle, y que permiten la construcción de situaciones e interacciones nuevas.

La coordinación de acciones impecables y efectivas, así como la generación de actos de habla pertinentes, posibilitan alcanzar climas escolares propicios a la adquisición de aprendizajes por parte de los alumnos. Los actos de habla (peticiones, ofertas, promesas, declaraciones y juicios) son analizados en detalle y, una vez entendidos y modificados, permitirán a los líderes la instalación de climas de confianza y sinceridad en la escuela de calidad a la cual aspiran.

Para concluir, el último capítulo define la motivación que debe generar el directivo en su escuela. La motivación es un estado de ánimo que debe existir en todos los miembros de la escuela, en los profesores –generalmente con baja autoestima o escasas expectativas sobre los posibles logros de los estudiantes– y los alumnos. Un director o directora líder sabe generar climas adecuados para la

adquisición de aprendizajes en condiciones difíciles. Además, tiene un estado de ánimo resuelto que le permite superar crisis derivadas de las actividades cotidianas de la escuela. Por lo tanto, los líderes escolares son capaces de observar las emociones y estados de ánimo que experimentan los miembros del centro escolar de manera permanente o cotidiana y son competentes para cambiar emociones y estados de ánimo adversos por situaciones de alta motivación.

# ¿Qué es el liderazgo escolar?

## Fenomenología del liderazgo escolar

### Importancia del liderazgo en la calidad de la educación

Desde hace algunos años, diversas investigaciones acerca de la gestión y la calidad de las escuelas muestran la importancia del liderazgo. Por ejemplo, la investigación, ahora clásica de Waters, Marzano y McNulty<sup>1</sup>, que abarcó a más de un millón de alumnos en Estados Unidos, atribuye al liderazgo una incidencia considerable sobre los resultados académicos de los alumnos. En América Latina, en tanto, las investigaciones referidas a las llamadas “escuelas de calidad” revelan conclusiones similares. En efecto, las escuelas de sectores pobres con resultados destacables muestran la importancia que tiene el liderazgo de sus directivos en el mejoramiento de los logros obtenidos<sup>2</sup>.

Pero, ¿qué es el liderazgo directivo? Antes de especificar qué hacen o no los directivos líderes escolares que logran resultados, conviene señalar brevemente qué significa el término “liderazgo”. La palabra liderazgo no tiene una raíz latina, como la mayoría de los vocablos del español, su origen es de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”.

1. T. Waters, R. J. Marzano, B. McNulty, “Balanced leadership: what 30 years of research tells us about effect of leadership on student achievement”, Documento de trabajo McREL, Colorado (EEUU), 2003. También: R. Marzano (con el trabajo de T. Waters y B. McNulty), *School Leadership that Works: From Research to Results*, ASCD, Virginia (EEUU), 2005.

2. Ver: UNICEF, Gobierno de Chile, *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, UNICEF, Santiago (Chile), 2004. LLECE, *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*, OREALC/UNESCO, Santiago (Chile), 2002.

El verbo “to lead” se refiere a la capacidad de conducir hombres. Conducirlos a las batallas, llevarlos a conquistar otros territorios, conducirlos por un camino o una línea de pensamiento o creencia. De allí la cercanía o familiaridad del término con otros como “héroe” o “rey”. Por lo tanto, se puede señalar lo siguiente:

LÍDER > CONDUCTOR  
LIDERAZGO > CONDUCCIÓN

Más específicamente, se puede establecer que *el liderazgo es el arte de la conducción de seres humanos*. Más adelante se aclarará por qué se indica que es “arte” y no “ciencia”. En estos términos, la definición de liderazgo cobra sentido hoy en día si se resuelve el siguiente problema: conducción presupone un “ir hacia” algún lado.

Si en tiempos antiguos conducir suponía llevar hombres a la batalla en territorio enemigo, en la región por conquistar, hoy en día el liderazgo se ejerce en diversos ámbitos. Afortunadamente, el menos frecuente es el de la guerra y la conquista; hoy en día no es fácil ir y ocupar territorios de otros, pues más allá de la disponibilidad de armas, no es moralmente aceptable hacerlo. Subsisten entonces las tareas de responder “a quiénes” se conduce y “hacia dónde” se los conduce. Posiblemente la mayoría de los lectores, de modo intuitivo, entiende que ese “hacia dónde” no se trata de un lugar, sino de un estado de situación; por ejemplo, hacia ciertos objetivos o metas.

Para comenzar por lo más esencial en este libro, entenderemos la conducción de los líderes no en función de un lugar, ni tampoco en función de una situación esperada, sino de un tiempo. Se trata del futuro. “Liderazgo”, diremos, refiere al arte de conducir hombres y mujeres hacia el futuro y los/las líderes son personas (o conjuntos de personas) competentes en el arte de conducir hacia el futuro.



Al mismo tiempo, dado que el futuro no existe aún y que el futuro alcanzado depende en mucho de lo que se haga hoy, lo que haga en los días y semanas venideras y lo que se hizo en el pasado, en el “antes-del-hoy”, el futuro es un resultado, una *construcción*. Por lo tanto, *los/las líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable por/para esa comunidad*. Añadimos el adjetivo “deseable” y la cláusula “por/para la comunidad” por razones que vamos a explicar más adelante. Antes de explicar esto nos referiremos al futuro y, al hacerlo, aludiremos a lo que en la pedagogía del liderazgo de la OREALC/UNESCO se considera “ser humanos”. Es en la observación de lo que es el ser de lo humano en donde se podrá enseñar y aprender a liderar.

### El futuro del ser humano: la presencia de lo ausente

En efecto, antes de seguir avanzando vamos a aclarar el tema de la construcción del futuro; al hacerlo, iniciaremos también una exposición acerca de las dimensiones de lo humano, introduciendo algunas distinciones clave del enfoque que utiliza la OREALC/UNESCO para la formación en liderazgo.

¿Qué es el futuro humano? Para responder esta pregunta daremos un ejemplo. Cuando alguien afirma: “la próxima semana iré a Tokio” se refiere a algo que aún no ha ocurrido. Sin embargo, el eventual viajero realizó diversas acciones en las semanas anteriores y realizará otras en los días venideros, es muy posible que ese algo –ese viaje– ocurrirá. ¿Cuáles son las acciones que dan mayor garantía de que tal viaje se realice? Desde luego, hay algunos asuntos indispensables sin los cuales el viaje no se realizará, tales como tener los boletos de avión o barco y disponer de pasaporte y visa.

Además, existen elementos que son fundamentales para permanecer en Tokio sin mayores dificultades, por ejemplo disponer de alojamiento y alimentación. Algunos complementos pueden hacer la vida mucho más llevadera durante la estadía, como disponer de itinerarios y guías y, si no habla nada de japonés, disponer de los servicios de un/una intérprete. Para disponer de todo esto es preciso haber hecho arreglos con terceros, con otros y otras. Estos arreglos se pueden realizar con la oficina nacional encargada de otorgar pasaportes, con el consulado japonés que otorga la visa, con una compañía aérea determinada, con un hotel o con los amigos o conocidos con los que se pernochará en Tokio. Eventualmente, el resto de elementos, como la alimentación, el transporte interno, los itinerarios, las guías o intérpretes, se pueden conseguir en el futuro, en el momento de llegar a destino. Además, para que todo eso sea posible se requiere disponer de los recursos monetarios necesarios hoy o al menos al momento de partir o llegar a destino.

En suma, el viaje futuro a Tokio, que aún no ha ocurrido, se habrá iniciado mucho antes, en el pasado, cuando se decidió hacer el viaje y cuando se hicieron las solicitudes de visa y de reserva de boletos de avión, entre otros preparativos. Por el contrario, si se dice: “iré a Tokio algún día” y no se hace nada para que eso suceda, lo más probable es que el viaje no ocurra.

Para que todos los acontecimientos humanos se den en un momento del tiempo  $t$  cualquiera, se iniciaron, se construyeron, en diversos tiempos anteriores a  $t$ , en el pasado o en el presente. Por lo tanto, afirmamos que el futuro depende del pasado y del presente. Decimos entonces que lo ausente –el futuro– se encuentra en el presente, en el hoy y también en el ayer, en lo que se hizo antes, en el pasado.

## Fenomenología de la construcción del futuro en el ser humano

¿Cómo se construye el futuro viaje a Tokio de nuestro ejemplo? Los lectores y las lectoras, imbuidos de una cierta lectura científica sobre los asuntos humanos, responderán posiblemente con términos tales como “planificándolo” o “gestionándolo” y, ciertamente, los viajes se deben planificar y/o gestionar. Pero si le hubiésemos preguntado a Ulises cómo inició, desde Ogiya, su regreso a Ítaca después de batallar en Troya o a Napoleón<sup>3</sup> cómo decidió volver a París desde Egipto y les pidiéramos una respuesta comprensible para nosotros de modo inmediato, sin mayores explicaciones, esta tendría que ser del siguiente tenor:

Ulises: “Hablé con Calypso y le dije que quería volver a Ítaca para estar junto a mi amada Penélope”.

Napoleón: “Le escribí una carta al Directorio, informándole de mis éxitos en Egipto y persuadiéndolo de la conveniencia de regresar cuanto antes para apoyar a las fuerzas republicanas de París”.

A su vez, si ambos personajes nos pidieran una explicación sobre nuestra aventura en Japón, dicha en términos comprensibles para ellos, no podríamos mentar “planificación” ni “gestión” y tendríamos que ir a lo más básico del asunto: “Mi viaje a Tokio se inició en una conversación con mi jefa sobre la conveniencia de visitar la Universidad de las Naciones Unidas”.

El ejemplo anterior posibilita hacer la siguiente afirmación: *todo viaje se inicia en una conversación* (personal o epistolar, para el caso es igual), y si los lectores recuerdan sus viajes podrán recordar la conversación que los originó. Más aún, si se sigue el hilo de las diversas acciones que condujeron a la realización del viaje, se pueden encontrar descripciones como estas: “fui por la visa”, “compré los

3. V. Cronin, *Napoleón: una biografía íntima*, Javier Vergara, Barcelona, 2003.

boletos”, “reservé hotel”. Empero, si se pone *la regla de Ulises*, esto es que *las descripciones sean comprensibles para todos los seres humanos, desde los tiempos heroicos a la fecha*, diríamos: “hablé con el representante del territorio llamado Japón y le solicité permiso para entrar a su territorio”, y luego: “hablé con el hombre que dispone del transporte y, pago de por medio, convinimos el día, la hora y el lugar de la partida”, y así para adelante.

Después de hacer ese ejercicio descubriremos que no es sólo el inicio del viaje el que resulta de una conversación, sino que es todo el viaje, de principio a fin, el que resulta de conversaciones, de haber hablado con éste o aquélla. Así ocurre con todo el viaje, con todos los viajes. Y si se aplica el mismo criterio de descripción para todo lo que se hace en el trabajo, en el ocio, en cualquier otro asunto, concluimos que *todas las acciones humanas se inician y se realizan mediante conversaciones*.

### La ontología del lenguaje

La referencia a la *regla de Ulises* permite aclarar, adicionalmente, por qué se escogió el vocablo “arte” para definir liderazgo y no ciencia o disciplina. Como se irá viendo a lo largo de este capítulo, postulamos que una de las dimensiones básicas del fenómeno humano es el lenguaje. Creemos que todo lo humano ocurre en el lenguaje, y en la OREALC/UNESCO postulamos que trabajando esa dimensión, trabajando en/con el lenguaje, resulta posible desarrollar una pedagogía del liderazgo, una pedagogía que permite generar competencias de liderazgo (de conducción). Ello, a condición de que se entienda que lo que se enseña trata de saberes distintos a los que postula la ciencia (incluida la ciencia del *management*), referidos a lo que es y ha sido siempre constitutivamente humano.

También este es el momento oportuno para ponerle nombre a las cosas, para declarar desde dónde, desde qué

perspectiva en la OREALC/UNESCO hablamos de ese modo en formación de liderazgo, dando créditos a quienes lo merecen. Tal perspectiva es la *ontología del lenguaje*, tal y como ha sido desarrollada en el libro homónimo del sociólogo e historiador de la filosofía, el chileno Rafael Echeverría, enfoque al que concurren los importantes aportes del ingeniero Fernando Flores y del biólogo Humberto Maturana. Echeverría se apoya en la filosofía alemana del siglo XX, en particular en Martin Heidegger, y también en la filosofía del lenguaje de raigambre anglosajona, en especial de John Austin y John R. Searle. Por su lado, Maturana desarrolló a fines de los años setenta y durante la primera mitad de los ochenta las investigaciones experimentales que se apoyaron en los postulados de otro biólogo chileno, Francisco Varela.

### Otras dimensiones constitutivas de lo humano

Las emociones también son parte constitutiva de lo humano. En efecto, los seres humanos, aunque no siempre seamos conscientes de este hecho, vivimos en el emocionar. La observación de la fenomenología de las emociones reviste una gran importancia para el liderazgo. De hecho, parte sustantiva del liderazgo tiene que ver con la dimensión emocional, de allí la necesidad de profundizar en ella.

El liderazgo se prueba en situaciones complejas, en momentos difíciles o críticos. En el caso de la educación de los sectores más pobres de América Latina, las escuelas viven una situación crítica. Los índices de aprendizaje son mínimos, los niños, las niñas, los y las adolescentes suelen vivir en condiciones precarias, en muchas ocasiones con padres que se ven obligados a emigrar a la ciudad o a países extranjeros. En ese escenario, los alumnos viven bajo la creciente amenaza de la violencia, que se expresa de múltiples formas, de tipo familiar, derivada de las tensio-

nes sociales o de fenómenos como el narcotráfico. Ante ello, directivos y maestros deben lograr cumplir no solamente con el cien por ciento de lo exigible, sino ir más allá y entregar más tiempo y sus mejores esfuerzos. Tal cosa no es posible sin una alta motivación de todo el plantel.

El liderazgo trata justamente de eso, de cómo lograr que una comunidad humana, una escuela, una empresa, una comuna o municipio, una nación, entregue sus mayores esfuerzos, no por coerción sino por convicción propia. Lograr eso requiere motivación y la motivación es asunto de liderazgo.

Uno de los ejemplos más dramáticos de lo que una nación motivada puede hacer lo constituye Vietnam en su larga guerra contra los poderes coloniales de Francia, Japón y Estados Unidos, durante la segunda mitad del siglo pasado. La llamada “guerra de Vietnam” de los años sesenta y que se prolongó hasta 1973 muestra cómo un soldado movido por sus profundas convicciones políticas, armado solamente con un fusil y caminando 30 kilómetros de marcha nocturna, pero con un espíritu indomable, pudo derrotar al ejército más poderoso de la época, armado hasta los dientes, con la mejor tecnología del mundo a su disposición, pero luchando desmotivado y sin convicción. De igual forma, la motivación se observa claramente en los deportes. Los equipos motivados derrotan a sus rivales. Cuando los campeones, los triunfadores, pierden la motivación, se lesionan, comienzan a cometer errores técnicos y a perder.

En los humanos, el lenguaje no solamente posibilita describir las emociones, sino también producirlas. Esto lo saben muy bien los poetas y artistas que buscan –y generalmente logran– producirnos determinados estados emocionales. Más adelante detallaremos este asunto clave para el liderazgo.

Pero, antes de entrar a este fenómeno, avanzaremos en otra dimensión de lo humano: lo humano y los mundos lingüísticos.

### Ser en el mundo

Antes se describió de qué manera un viaje a Tokio, a Ítaca o a París se iniciaba, se concertaba y se realizaba mediante conversaciones. Se podrá objetar que el viaje no solamente resulta de conversaciones, también hay medios de transporte involucrados (aviones y barcos en este caso); también puede haber automóviles, carretas, bicicletas o estaciones espaciales y rutas, mapas, cartas de navegación, faros, radiofaros, carreteras, pavimentos o senderos. Objetos, cosas, no sólo conversaciones.

Sin embargo, tampoco se puede negar que todos esos objetos, esas herramientas, esa tecnología son una resultante de la acción humana y que su objeto es facilitar dicha acción: hacerla más llevadera, más placentera, más cómoda y/o más económica. Además, cada uno de los útiles mencionados, a su vez, es resultado de conversaciones. Por ejemplo, los aviones nacieron de las conversaciones resultantes del mito de Ícaro y Dédalo; de los sueños compartidos e inspirados por los dibujos de Leonardo da Vinci; de las conversaciones sobre globos aerostáticos entre los hermanos de Joseph-Michel y Jacques-Étienne Montgolfier; de alas, motores y aviones de los hermanos Wilbur y Orville Wright. De los millones de diseños de piezas aeronáuticas que nacieron en las miles de conversaciones sostenidas por ingenieros, técnicos y gerentes de cientos de empresas que buscaban y aún buscan producir el vuelo de ese avión con destino a Tokio.

Ciertamente, los útiles u objetos que están en la mano –por así decirlo–, también son parte de lo humano; tanto, que los arqueólogos afirman sin ningún titubeo la presencia de humanos o al menos de homínidos, cuando se

encuentran restos de piedras labradas, túmulos, petroglifos, utensilios junto a restos óseos. Estos y todos los objetos también son parte constitutiva de lo humano. Como se observa, hasta aquí lo constitutivamente humano son las conversaciones y las acciones que estas originan (ir a Tokio o a Ítaca); las emociones y los útiles u objetos que acompañan a dichas conversaciones y acciones.

¿Y acaso el monte Fuji, que seguramente se verá en el viaje a Japón, forma parte de “lo humano”? ¿Acaso los fenómenos de la naturaleza, los océanos, los montes, valles y ríos, la lluvia o el calor, son también parte de lo humano? Son parte de lo humano desde el momento que, para conocerlos, para hablar de ellos, para describirlos y estudiarlos, los nombramos. Si no dispusiésemos de la distinción “monte” o “montaña” podríamos estar en la cumbre del Everest y no saber que estábamos en los Himalayas, en el monte más alto del mundo. Eventualmente, disponiendo de la distinción “colina” se podría generar la distinción “súper colina” o “colina súper superlativa” para referirse a los montes e inventar un vocablo específico para nombrar a la mayor de las colinas súper superlativas, el Everest, poniéndole el nombre del sherpa que acompañó al primer escalador inglés y no el nombre de éste, por ejemplo. En todo caso, ese modo de conocer y hablar tiene también conocedores y hablantes. En el ejemplo, todas las distinciones referidas a montes, montañas, Himalayas y Everest tienen un punto de vista: han sido realizadas por quienes viven “abajo”. Imaginemos la situación opuesta, una familia, una tribu, un pueblo que hubiese vivido siempre “arriba”, en los Himalayas. Para ellos, el monte o la montaña puede ser, simplemente, “el lugar” y desde allí distinguir esos extraños fenómenos de tierras que se hundén y bajan y llamarlas “valles” o “súper valles” o “valles súper superlativos”.



Los seres humanos conocemos haciendo distinciones lingüísticas acerca de los fenómenos que se nos presentan. Las distinciones derivan de fenómenos conocidos, nombrados; de fenómenos previamente distinguidos, que forman parte de nuestras conversaciones. En esa situación, nombrando conocemos. Lo que conocemos forma parte de nuestras conversaciones y, por ende, forma parte de lo humano. El monte Fuji y todos los montes, por nombrados, conocidos y conversados, son parte sustancial de nuestro mundo. Esto vale para todos los fenómenos de la naturaleza. En consecuencia, podemos postular con Heidegger que el ser de nosotros, los humanos, puede definirse como *ser-en-el-mundo* (“in-der-Welt-sein”)⁴.

La mejor prueba de que somos-en-el-mundo y no simplemente “somos”, nos ayuda a clarificarla esa simpática niña-filósofa hija de Quino, Mafalda. En cierto dibujo, ella se siente tan decepcionada del mundo que, desde lo alto de su sillita, grita: “¡Paren el mundo que me quiero bajar!” Pero a estas alturas, los lectores de este libro habrán llegado a una interesante conclusión: Mafalda no puede bajarse del mundo. La única manera de hacerlo sería que Mafalda se destruyera a sí misma. Afortunadamente para nosotros, sabemos que Mafalda no hizo –ni siquiera pensó– semejante cosa y que sus reclamos en contra del mundo, del todo justificados, los canaliza filosofando con sus amiguitos.

En suma, el liderazgo trata del arte de conducir a seres humanos hacia el futuro, a seres que somos lenguaje (mundos lingüísticos), acción y emoción. La pedagogía del liderazgo de instituciones educativas de la OREALC/UNESCO se referirá entonces al arte de conducir escuelas, colegios, liceos, centros educativos, desde esas múltiples dimensiones de lo humano, hacia el futuro.

---

4. M. Heidegger, *El ser en el tiempo*, FCE, México, 2005.



## Liderazgo histórico, liderazgo institucional

Decir “líderes” es pensar en aquellos hombres y aquellas mujeres que cambiaron el curso de sus sociedades, conduciéndolas a un futuro distinto del que –suponemos– habrían tenido de no mediar su existencia. Hemos escrito, intencionadamente, “hombres y mujeres” sin el adjetivo de “grandes” que también se suele asociar al líder. En efecto, a algunos de los líderes que cambiaron el curso de la historia se los recuerda, más que por su grandeza, por sus miserias; piénsese en Hitler o Stalin, por ejemplo. Desde luego, los calificativos de grandeza o miseria están relacionados con las preferencias de quien observa el actuar del líder. Si el observador es un nazi o un neonazi, Hitler fue un “gran” líder. Para nosotros, demócratas, fue un líder nefasto, al igual que Stalin y muchos otros de su época. Pero, indudablemente, ambos cambiaron el curso de la historia de sus sociedades; más aún, ambos cambiaron el curso de la historia de la humanidad y, por ende, cumplen con la definición de líderes que planteamos.

Sin embargo, por la finalidad que tiene este libro, es necesario definir los alcances de los términos “líder” y “liderazgo”, introduciendo nuevas distinciones. Al referirnos a aquellos hombres y mujeres que cambiaron el curso de sus sociedades hablamos de “líderes históricos”. Por otro lado, al referirnos a las personas que conducen organizaciones hacia el futuro y que no tienen ni la función ni la pretensión de cambiar el curso de la historia de las sociedades en las que viven, hablamos de “liderazgo organizacional” o de liderazgo específico del ámbito en el que se

desenvuelven. En este caso, hablaremos de “líderes escolares”, “líderes en educación” o “liderazgo en educación y liderazgo escolar”.

## Cuatro dimensiones clave del liderazgo

Si bien la vida y obra de los líderes históricos no es el tema de este libro, haremos algunas referencias a su actuación que aclaran las dimensiones clave de todo liderazgo, incluyendo el liderazgo escolar.

En efecto, ¿qué tienen en común líderes tan disímiles como Gandhi, Hitler o Churchill? ¿O la madre Teresa de Calcuta y Alejandro Magno? ¿O la Pasionaria y Napoleón? Al observar el fenómeno del liderazgo histórico encontramos algunas características o rasgos en común, entre diferentes liderazgos históricos, cuya observación aclara importantes dimensiones del liderazgo en educación, dimensiones que rara vez son tomadas en cuenta. Veamos.

Detengámonos por un momento en las dos primeras décadas del siglo pasado. Observemos lo que pasa en Viena, Londres y Transvaal. Veamos qué hacían Hitler, Churchill y Gandhi, tres de los líderes más importantes del siglo XX. Hitler era uno más de los millones de ex soldados que pululaban por las calles de Alemania y Austria. Ambos países sufrían una fuerte crisis económica<sup>5</sup>. Hitler, dicen algunos biógrafos, sintió la derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial como una traición perpetrada por “los políticos” contra el ejército y el pueblo alemán.

Churchill, por su lado, acababa de entrar al Parlamento y era uno más de los políticos británicos de entonces. Había tenido una actuación no muy brillante como lord del

---

5. Ver: M. Steinert, *Hitler*, Javier Vergara, Buenos Aires, 1996. A. Roberts, *Hitler y Churchill: los secretos del liderazgo*, Taurus, Madrid, 2003.

Almirantazgo, algo así como Ministro de Marina, durante la Primera Guerra Mundial, que acababa de concluir con el triunfo de Inglaterra y sus aliados. Gandhi, por su parte, se desempeñaba como abogado en Transvaal (Sudáfrica), nación en la que se estableció después de recibirse de abogado en Londres. Sudáfrica se caracterizaba por las políticas racistas que separaban o segregaban a las personas por el color de la piel.

En 1919, Hitler se trasladó a Múnich y allí siguió desarrollándose. Más que sus inclinaciones artísticas de juventud, lo que movía existencialmente a Hitler era la política. En esos años, la sociedad alemana estaba fuertemente polarizada entre izquierda y derecha extremas. Hitler se manifestaba partidario de esta última. Participaba activamente en grupúsculos de ultraderecha que reunían a ex soldados como él. Era un buen orador y solía hablar en los clubes de ex soldados, manifestando una interpretación acerca de la derrota de Alemania que encontraba eco entre sus pares; esto es, que los soldados alemanes no habían sido derrotados en las trincheras, sino que habían sido traicionados y “apuñalados por la espalda”. La traición era el resultado de la acción de tres grupos específicos: los judíos, los comunistas y los plutócratas.

Detengámonos por un momento en el Hitler de esos años. Veremos a un ex sargento del derrotado ejército alemán lleno de ira y odio en contra de quienes, según él, eran culpables de la derrota militar y del consiguiente estado de cosas: la crisis económica que sumía a Alemania en la inflación, la inestabilidad y la miseria de millones. Todo ello ocurría en el contexto de una flagrante fragilidad de las instituciones democráticas. La extrema izquierda, con el apoyo del triunfante régimen bolchevique surgido de la vecina revolución rusa de 1917, atacaba la debilitada democracia alemana intentando hacerse del poder mediante una revolución comunista que fue reprimida a sangre y

fuego. Por su lado, la extrema derecha arremetía contra el sistema, culpando al modelo democrático de la crisis que vivía el país.

En ese contexto, la ira de Hitler, que era compartida por millones de alemanes y alemanas, encontraba una explicación: el pueblo era víctima de la traición de unos cuantos. Hitler encontró un chivo expiatorio que justificara el descontento y la frustración de los alemanes. Algunos que debían pagar por el mal ocasionado y los culpables eran los judíos, comunistas y plutócratas. Hitler, como muchos otros, estaba afectado genuinamente por la situación económica y social de la época. Deambulaba por las calles, vivía en la miseria como millones de alemanes. Había luchado durante la guerra, lo habían herido y, en ese momento, no tenía nada, excepto ira y resentimiento.

En Churchill pareciera que tales sentimientos y habilidades (por ejemplo, de convocatoria) no se manifestaban con la misma claridad<sup>6</sup>. Sin embargo, no es así. Churchill era un político inglés que estaba a punto de jubilarse, pero en 1940 se transformó en el líder de la resistencia británica al nazismo, en la hora más oscura de su nación. En efecto, cuando asume como Primer Ministro, el mismo año, los países de Europa Occidental han sido ocupados por los nazis (con la excepción de la España franquista y la Italia fascista, ambas aliadas del nazismo), quienes se preparaban para invadirlos. En gran medida, los ingleses lo apoyan porque fue el político más activo en prevenir el peligro nazi cuando todos los demás trataban de apaciguarlo, de contemporizar. Una vez que Hitler atacó algunos países de Europa, Churchill se declaró tempranamente un enemigo personal del dictador alemán. Churchill había previsto el peligro y, en ese momento, cuando la Luftwaffe dejaba caer toneladas de bombas sobre Londres y otras ciudades,

---

6. S. Haffner, *Winston Churchill: una biografía*, Destino, Barcelona, 2003.

cuando los cohetes-bombas V1 y V2 caían acarreado muerte y destrucción, Churchill compartía no sólo el dolor de los ingleses, sino también su determinación a combatir.

Por su lado, Gandhi conoce los rigores de la segregación racial cuando vive en Sudáfrica<sup>7</sup>. Como joven abogado conduce manifestaciones de oposición a leyes y políticas que no solamente segregaban a la comunidad india, sino que la rebajaban; por ejemplo, el Estado sudafricano invalidaba los matrimonios realizados bajos las tradiciones hindúes o la exigencia a los extranjeros a portar sus certificados de residencia, etc. Con el tiempo, Gandhi se vuelve un prestigiado luchador por la dignidad de sus compatriotas y sienta las bases de su estrategia de lucha, la resistencia pasiva fundada en la fuerza espiritual. Después emigra a la India, la tierra de sus ancestros, su hogar. Ahí descubre que las cosas no son mucho mejores. Si bien la administración colonial inglesa se apoyaba en la división milenaria en castas de la propia sociedad india, también imponía dolorosamente su dominio político y económico y amenazaba la cultura india (hábitos, costumbres, creencias, etc.) con sus intenciones de occidentalizar la vida de los indios. En esas condiciones, la independencia no solamente era un imperativo político, sino una misión cultural, ética.

Sin embargo, ¿cómo acometer una empresa política de tal envergadura como la lucha por la independencia, rescatando una ética, una espiritualidad que respeta profundamente la vida? La respuesta fue la resistencia pasiva. La lucha debía ser pacífica, ofreciendo el propio cuerpo a la represión, junto a la práctica del ayuno y la oración hasta que el dominador se cansase de sí mismo, de su opresión, de su violencia. Gandhi triunfó finalmente e inauguró así un nuevo método de enfrentar situaciones de opresión: la resistencia pasiva, método que al mismo tiempo pone en

7. L. Fischer, *Gandhi*, Javier Vergara, Buenos Aires, 2000.

cuestión la distinción de Maquiavelo establecida cuatrocientos años antes de “el fin justifica los medios”, pues establece que entre fines y medios tiene que existir congruencia y repone para toda la humanidad las dimensiones éticas en la lucha política. Estas dimensiones serán captadas en toda su profundidad por el líder negro Martin Luther King, quien las pone en práctica, años después, en la lucha por los derechos civiles de la gente de color en Estados Unidos.

Un rasgo clave del liderazgo es, a decir de Rafael Panteón (Taller de Liderazgo Escolar, UNESCO, Chile, 1999), justamente ese: la *genuina conexión con el dolor o la frustración de una comunidad*, y tanto Hitler como Churchill y Gandhi compartieron el dolor de sus comunidades. Al mismo tiempo, *expresan o manifiestan una interpretación que explica o da sentido a ese estado de cosas*. Así, para Hitler, se está en la miseria y en la derrota por causa de la traición. Para Churchill, las ambiciones y la villanía de Hitler amenazan la existencia misma de Gran Bretaña y su democracia. Para Gandhi, el Imperio Británico despoja al país de su dignidad, de su autenticidad, y no solamente por la dominación imperialista, sino por la imposición de modos de vida ajenos a las tradiciones de la India.

En todos los líderes se observan esos dos rasgos: la conexión genuina con el dolor o la frustración de una comunidad y la elaboración de una interpretación que explica y da sentido a esos dos sentimientos negativos. Nótese que, desde nuestro punto de vista, tal interpretación sobre los orígenes del malestar puede ser odiosa como la de Hitler o noble como la de Gandhi; sin embargo, nuestra interpretación y la de los lectores deben suspenderse.

Lo importante es observar que la interpretación que sostienen los líderes hace sentido a su comunidad. Para los alemanes de los años veinte, la explicación que ofrecía

Hitler daba sentido al dolor, la frustración, la miseria, incluso a la pesada carga de sanciones impuestas por sus enemigos. Lo mismo ocurre con la mayoría del pueblo indio que se siente interpretada por Gandhi en sus deseos de independencia y también en la reivindicación de su cultura. Por su parte, la sociedad inglesa de los años treinta se siente interpretada por las palabras de Churchill en su legítima defensa del ataque nazi.

Un tercer rasgo común al liderazgo histórico es el siguiente: *los líderes históricos ofrecen, abren o traen ante los ojos un mundo futuro en el que el dolor y la frustración son superados*. Comúnmente, la literatura sobre liderazgo suele llamar a esta dimensión “visión de futuro”, pero nosotros afirmamos que lo que ofrecen los líderes históricos es bastante más que una visión: ofrecen un mundo. Muestran a sus seguidores un mundo nuevo en el cual aquello que origina el dolor se habrá superado; revelan un estado de cosas en que ellos, los afectados, estarán en otra situación, donde el dolor o la frustración habrán desaparecido y sólo ahí los afectados estarán gozando, disfrutando, viviendo la plena superación del estado de cosas anterior.

Decimos “mundo” porque la oferta no solamente es una descripción, una pintura de esa situación nueva, sino que ella aporta una emoción, un estado emocional en el que el dolor o la frustración ya han sido superados. Así, Hitler ofrecía a sus seguidores una Alemania nueva, territorialmente expandida y habitada por una raza superior, la raza aria. Después de exterminar a sus enemigos, esta raza se constituiría en la raza de señores, la raza dominante. Churchill, por su lado, mostraba a los británicos que podían vencer al nazismo, que lo derrotarían y que la democracia (y el imperio) volverían a la vida de los ingleses. En cambio, Gandhi ofrecía recuperar las raíces de la espiritualidad india, superando el dominio material, político, económico y cultural del Imperio Británico,



abriéndose entonces la posibilidad del encuentro pleno con esa espiritualidad.

Cuando señalamos que lo que han ofrecido los líderes históricos es más que una visión, es un mundo, destacamos la dimensión emocional que trae consigo esa oferta. Esto es, aun cuando ese mundo nuevo no haya llegado, aun cuando falte mucho para alcanzarlo e incluso, en algunos casos, aun cuando la promesa de ese mundo no sea para esta generación ni para las venideras (situación de la Tierra Prometida que ofrecía Moisés), imaginar, pensar y hablar de ese mundo trae, aquí y ahora, un estado emocional que mueve, que con-mueve, que impulsa a la comunidad entera, pues se trata de emociones compartidas. Trae gozo, alegría, euforia, *aquí y ahora*. El líder histórico, él o ella, encarnan personalmente la voluntad de llegar a ese mundo y, aun cuando falta mucho para llegar, el solo escucharlo/la posibilita entrar al estado de gozo, de alegría e incluso, en algunos casos, a un estado de enardecimiento que linda con la histeria colectiva.

Generar los estados de ánimo de esperanza o exaltación es indispensable, pues –y he aquí el cuarto rasgo– lo que ofrecen los líderes para el presente, para el momento actual, no es el mundo al que llegarán; muy por el contrario, se trata de, a decir de Churchill, “sangre, sudor y lágrimas”. Los líderes históricos suelen ofrecer para el presente el sacrificio, una entrega que puede implicar incluso el riesgo de la integridad física. Pero cuando la comunidad confronta ese dolor con la alegría que trae pensar en el mundo nuevo que vendrá, concluye que vale la pena. Las privaciones, el sufrimiento, incluso la muerte, tienen sentido: son parte del camino a la Tierra Prometida. Así, el camino que ofrecía Hitler para llegar a la Gran Alemania era de guerra, muerte y destrucción, en tanto que Gandhi pedía a sus seguidores ofrecer su propio cuerpo al dolor, hasta que el invasor se hartase de su propia violencia.

Los líderes históricos le hacían un gran ofrecimiento a las personas: darle un sentido a sus vidas. En los momentos más difíciles de una nación, cuando las condiciones de vida son dramáticas o desesperadas, cuando la población se encuentra sin rumbo, desanimada, deprimida, decepcionada de su existencia y las condiciones en las que vive, aparecen los líderes para darle un sentido a sus vidas. Ellos son particularmente sensibles en observar el desaliento de sus comunidades, son observadores de una búsqueda colectiva por encontrar la luz al final de un oscuro y eterno túnel.

Los líderes históricos les ofrecen esa luz tan esperada, les describen ese mundo donde cada uno tiene un lugar donde vivirá plenamente, donde se cumplen los principios ideales para existir en comunidad, cumpliendo anhelos y esperanzas, siendo fieles a los principios, valores e ideas que identifican esa colectividad. Los líderes le entregan ese mundo a sus potenciales seguidores y les trazan en detalle el camino para alcanzarlo, ese camino, comúnmente de sacrificio, les da un sentido para seguir viviendo. Cuando las personas se dan cuenta que su miserable o difícil vida sirve para algo, su vida cobrará un sentido mayor para sí mismos y los demás, entonces no dudan en tomar ese camino creyendo y sintiendo que se hacen bien y hacen bien a los demás (en el presente y en el futuro). Aun cuando eso tenga un precio muy alto que pagar, aun cuando ese camino significa el daño para otros, es el camino correcto, las personas están convencidas y ahora saben quién es la persona indicada para guiarlos: su líder.

## Los desafíos históricos de la educación latinoamericana

La educación latinoamericana tiene por delante desafíos de tal envergadura, que requieren un esfuerzo profun-

do y sostenido de todos y cada uno de los profesores y profesoras, de cada uno de los directivos y directivas, de todos los alumnos y alumnas, de las autoridades. Requiere que sus responsables se transformen en líderes.

El panorama muestra que ninguno de los países ha logrado ofrecer pleno acceso a la educación básica y media y menos aún garantizar a todos los aprendizajes que requieren a lo largo de la vida<sup>8</sup>. Más aún, en la mayoría de los países latinoamericanos pareciera que los educadores están resignados a no educar y culpan de la falta de aprendizaje de sus estudiantes, en especial los más pobres, a los padres, al medio, a la violencia ambiente, a la falta de apoyo de las autoridades, a los bajos sueldos, etc. Sin embargo, gracias a ejemplos concretos reportados en distintos puntos de América Latina sabemos que aun en las escuelas más pobres los alumnos pueden aprender<sup>9</sup>.

Los resultados positivos en entornos aparentemente adversos son posibles en escuelas con docentes y directivos comprometidos. A pesar de la falta de apoyo de las autoridades, a pesar de las carencias de los estudiantes, a pesar de que las familias, los padres estén lejos o trabajen todo el día. A pesar de todo ello, la educación de calidad es posible. Sin embargo, para que una escuela postrada y resignada se ponga de pie y comience una larga marcha hacia la calidad, necesita de líderes. Necesita directivos que guíen y orienten a todos sus colegas, a la comunidad, a los padres, madres, tutores o cuidadores, al personal de servicio y, más que nada, a los niños, las niñas y los jóvenes.

De lo que aquí se ha dicho, para constituir ese liderazgo, los directivos tienen que identificarse plenamente con

---

8. Incluso en aquellos países como Chile, en donde se ha mejorado sustantivamente el acceso a la educación en los últimos años, la desigualdad y la mala calidad de la educación es una constante.

9. Ver documentos de UNICEF y UNESCO citados en el Capítulo 1, nota 2.

el dolor y las frustraciones cotidianas de los maestros y maestras, de sus alumnos y alumnas. Tienen que mostrar una explicación que posibilite dar sentido a las dificultades y frustraciones, pero también la visión de un mundo en donde tales frustraciones se superan. Esa visión abrirá un mundo lleno de posibilidades, y si bien en el presente sólo hay esfuerzos, algún día esos esfuerzos se verán coronados por el éxito. De sólo pensar en ese día se obtendrán las energías, el ánimo suficiente para seguir caminando. En ese caminar se estará instalando la escuela latinoamericana de calidad con equidad para todos.

*Ello será así, a pesar de que las escuelas no reciban un centavo más de parte de sus autoridades; a pesar de que las familias no cambien y no ofrezcan el más mínimo apoyo a los estudiantes; a pesar del ambiente, de la violencia, de las drogas... a pesar de todos los pesares.*

Porque lo que posibilitará el cambio no será lo que ocurra fuera de la escuela, en las casas o en las calles. Tampoco será la acción de las autoridades. Lo que posibilitará el cambio será la mirada nueva con que los docentes encaren su trabajo, pues esa mirada nueva les hará organizarse, relacionarse y actuar de manera diferente. Y esa manera diferente de organizarse, relacionarse y actuar traerá frutos nuevos. El cambio se habrá iniciado desde dentro, desde el corazón de las escuelas. Y sus impulsores serán los/las directivos/as líderes.

¡Si usted piensa que ello es posible, lo/la invitamos a seguir leyendo este libro!

Este libro, junto con la acción de la Red de Liderazgo Escolar de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), entregará orientaciones a quienes por función o vocación se sientan llamados a ser líderes en esta marcha hacia la educación para todos, de calidad con equidad en nuestra región.



## Liderando la organización de un centro escolar de calidad

### La profesión docente. Sentido y promesa de los educadores y las educadoras

Los aprendizajes escolares ocurren en el aula. Los objetivos que persiguen los planes y programas oficiales se logran en el trabajo del aula de un/una docente con sus alumnos y alumnas. Se logran o no se logran. Los aprendizajes se originan o no en las aulas. Más específicamente, ocurren o no en la interacción de cada alumno/a con el/la docente y con los demás alumnos. El asunto es así de claro.

En consecuencia, declaramos que son docentes, profesores o maestros aquellos profesionales competentes en crear situaciones en las que ocurren los aprendizajes escolares. La sociedad (el Estado, los dueños de las escuelas, los padres) les remunera por disponer y utilizar esa competencia.

La responsabilidad de los aprendizajes es primordialmente un asunto de los profesores y las profesoras en las aulas. Los docentes, desde el momento que reciben una remuneración, por muy menguada que sea, se comprometen a que los niños, niñas, jóvenes o adultos aprendan bajo su responsabilidad. Se comprometen ante quienes les pagan, pero especialmente ante cada niño, niña, joven o adulto que acudió a aprender con él o ella.

Cuando un/una docente señala “estos niños no aprenden porque... (son pobres, porque no tienen hábitos, por-

que vienen de familias desintegradas, porque la familia no se preocupa o por lo que sea)", simplemente está reconociendo su propia incapacidad o incompetencia como docente. Desde el momento que dice de sí mismo/a que su profesión es la docencia y acepta una remuneración por enseñar, es que se supone que dispone de todo el arsenal profesional ("teórico y práctico") necesario para hacer que todos sus alumnos y alumnas, incluso los más negados, aprendan.

La educación se basa en esta premisa. Los niños, jóvenes o adultos asisten a un lugar donde personas calificadas los acercarán a los aprendizajes respectivos. Esto debiera ocurrir en cualquier grado de la enseñanza infantil, juvenil o adulta. Los padres de familia inscriben a sus hijos asumiendo que los profesores harán adecuadamente su labor. Las autoridades, los directivos, confían en los conocimientos y habilidades de los docentes del centro escolar para que cumplan dignamente su misión en la sociedad: preparar, formar, enseñar a las futuras generaciones que la integrarán.

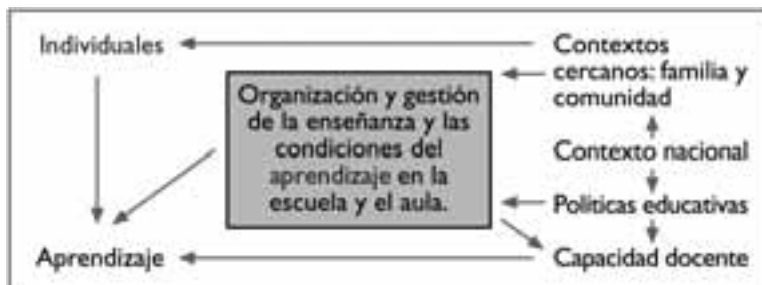
El papel que juegan los profesores y las profesoras no es menor; al contrario, es fundamental. Ellos son los depositarios de los conocimientos que la sociedad en su conjunto quiere transmitir en las escuelas a sus miembros más jóvenes. Sin apelar a una suerte de apostolado ni sacrificio, los docentes cumplen un sentido específico y de suma importancia en toda colectividad. Ellos son los encargados de transformarse en un referente para los alumnos y alumnas que le ayuden a obtener una serie de aprendizajes que serán esenciales en su vida. Niños, jóvenes, padres, autoridades, directivos, confían en ellos y en que cumplirán adecuadamente su trabajo.

## Factores asociados al aprendizaje escolar

Con todo, es preciso reconocer que hay situaciones que facilitan o que dificultan el aprendizaje. Esas situaciones tienen diverso origen, ocurren o han ocurrido pocos instantes antes de que el alumno o la alumna ingrese al aula u ocurrieron en el pasado y sus efectos aún persisten. Con fines estrictamente didácticos, el cuadro siguiente muestra esquemáticamente los diversos contextos en los que pueden producirse situaciones que faciliten o dificulten los aprendizajes.

Como se observa en el Cuadro 1, las circunstancias o situaciones que facilitan u obstaculizan el aprendizaje escolar son de distinta índole. Como dijimos antes, algunas de estas particularidades afectan a los alumnos y alumnas de modo inmediato, son propias de ellos y ellas. A tales situaciones vamos a denominar *factores individuales*. Otras son situaciones que se viven o han vivido en la familia o en la comunidad cercana, las cuales llamaremos *factores familiares y comunitarios*. También existen situaciones que se refieren a lo que ocurre o ha ocurrido en el país, las denominaremos *contexto nacional*, y así sucesivamente.

Cuadro 1  
Factores asociados al aprendizaje escolar



Como esas situaciones tienden a aparecer en los diferentes países y en distintos momentos de la historia es que hablamos de *factores*. Las denominamos así, ya que han sido estudiadas desde las ciencias sociales, también desde la investigación educativa a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, procurando cuantificar cuáles de esas situaciones influyen de modo más determinante en los aprendizajes. Al hacerlo corremos un riesgo que debe ser advertido: un lector desprevenido puede llegar a pensar que esas situaciones describen algo más que situaciones, describen *estructuras* y que su influencia sobre el aprendizaje escapa a cualquier voluntad humana, es determinante e inevitable. Esta clase de interpretaciones deterministas se debe evitar a toda costa.

*Los factores son descripciones de situaciones pasadas o presentes que facilitan u obstaculizan los aprendizajes.* Algunas, por cierto, no se pueden cambiar, son situaciones que ocurrieron en el pasado; por ejemplo, la nutrición que tuvo el alumno o alumna cuando era niño de pecho. Otras se refieren a situaciones de carácter nacional, a situaciones que están bajo el control de los gobiernos o del conjunto de los ciudadanos; otras situaciones tienen que ver con la cultura, esto es, con maneras de ver, interpretar y actuar asentadas en las comunidades y, por lo tanto, sus posibilidades de cambio son lentas. Sin embargo, *no se debe confundir el mapa con el territorio.* Esto es, lo que estamos presentando aquí y lo que los estudiosos llaman factores son *descripciones* de situaciones que ocurren o que ocurrieron en lugares y tiempos muy diversos, son interpretaciones elaboradas por una tradición cultivada por grupos de personas que se dedican a estudiar lo que acontece en educación.

*Los factores no son el fenómeno del aprendizaje en un aula cualquiera, con niños y niñas de carne y hueso.* Es preciso tener muy en cuenta la máxima de Humberto



Maturana, quien señala que el fenómeno es una cosa y la interpretación o interpretaciones acerca del fenómeno son otra cosa muy diferente<sup>10</sup>. Los así llamados “factores” son interpretaciones acerca de cómo y por qué se produce o no se produce el aprendizaje elaboradas por investigadores en educación. El aprendizaje, en tanto fenómeno, es lo que ocurre día a día en las aulas, en la interacción entre alumnas, alumnos y maestras o maestros.

A continuación iremos describiendo las agregaciones de factores que, según diversos investigadores, en distintos momentos de la historia de la investigación educativa en América Latina, facilitarían u obstaculizarían el aprendizaje<sup>11</sup>. Obviamente, la presentación que hacemos también es una interpretación (utilizada en la formación de los directores en los talleres de liderazgo de la OREALC/UNESCO) y, en tanto interpretación, está organizada y es presentada con una intención didáctica que se manifiesta en la forma –arbitraria– en que hemos ordenado o agregado esos “factores”. Lo hemos hecho agrupando situaciones que habrían ocurrido más lejos o más cerca del lugar en el que se produce el fenómeno: las aulas.

10. H. Maturana, F. Varela, *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Editorial Universitaria, Santiago (Chile), 2006.

11. Ver: UNESCO, *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos: el imperativo de la calidad*, UNESCO, París, 2004. M. Spitzer, *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*, Omega, Barcelona, 2005. J.J. Brunner, G. Elacqua, “Factores que inciden en una educación efectiva”, *El Mercurio* (Chile), Artes y Letras, 15 de junio 2003. Brunner, Elacqua, *Capital humano en Chile*, U. Adolfo Ibáñez / La Araucana, Santiago (Chile), 2003. Cecilia Braslavsky, “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N°. 2e, 2006, p. 84-101.

## Capacidad individual de aprender

Según los investigadores, habría un conjunto de situaciones que afectan o han afectado la capacidad individual de aprender de cada alumno. Entre esos factores estarían:

- Nutrición.
- Alimentación.
- Estado de salud.
- Capacidad/discapacidad física.
- Trabajo infantil.
- Género.
- Historia escolar: repitencia, autoestima.
- Hábitos de estudio, hábitos de lectura.
- Aspiraciones.
- Disponibilidad de recursos materiales.
- Apoyo familiar.
- Motivación.

Desde el *ámbito biológico*, la calidad de la *nutrición* materna entregada al futuro alumno en su período de gestación puede transformarse en un factor que favorezca u obstaculice el aprendizaje años después. La razón es simple: investigaciones sobre el tema han revelado que la buena nutrición durante la gestación, especialmente en los primeros dos años de vida, es determinante para la formación de las estructuras cognitivas básicas (redes neuronales)<sup>12</sup>. Empero, esto no significa de ningún modo que los niños y niñas que carecieron de una nutrición adecuada estén imposibilitados para aprender. Existen muchos otros factores que se conjugan para que los alumnos o alumnas aprendan.

---

12. R. Martorell, "Undernutrition During Pregnancy and Early Childhood and its Consequences for Behavioral Development", in M. E. Young, *Early Child Development: Investing in Our Children's Future*, Elsevier Science B. V., Amsterdam, Nueva York, 1997, p. 39-83. C. H. Daza, "Nutrición infantil y rendimiento escolar", *Colombia Médica*, Vol. 28, N<sup>o</sup>. 2, 1997, p. 92-98.

Otro factor es la *alimentación* cotidiana. Un niño o niña que llega a las aulas sin haberse alimentado de modo apropiado y que padece de hambre, difícilmente estará en condiciones de concentrarse e involucrarse activamente en las clases. Del mismo modo, los niños acostumbrados a dietas hipercalóricas resultantes de grasas polisaturadas (comida poco nutritiva, bebidas azucaradas), tienen hambre al poco tiempo de comer, limitando, una vez más, su capacidad de concentración, indispensable para mejorar su posibilidad de acceder a los aprendizajes.

El mal *estado de salud* del alumno o alumna dificulta su capacidad de aprender. Los alumnos con enfermedades crónicas tienen más dificultades que los alumnos sanos. De igual forma, experimentan más dificultades los alumnos asmáticos o alérgicos. Las gripes pasajeras se vuelven un obstáculo al aprendizaje. La debilidad física de los estudiantes puede convertirse en un impedimento y obstáculo para tener un mejor desempeño escolar. Sin embargo, ningún mal estado de salud impide el aprendizaje. Lo dificulta, pero no lo impide o limita.

La *discapacidad física* sería una limitante. Empero, buenos maestros o maestras hacen que la discapacidad no solamente no sea un obstáculo, sino que incluso puede transformarse en un aliciente. Tal es el caso de Hellen Keller, quien siendo ciega, sorda y muda, no solamente pudo aprender, sino que llegó a ser una importante figura intelectual del siglo XX. La “discapacidad física” entraña una dificultad que comúnmente es transformada por quienes la tienen en una oportunidad, una característica distintiva que fortalece y enriquece la identidad y la seguridad de los discapacitados.

La *disponibilidad de recursos materiales* puede ser una limitante. Alumnos y alumnas que disponen de recursos, de espacio donde leer y estudiar en casa, de libros, diccionarios o enciclopedias, de un escritorio o un lugar ilumina-

do para estudiar, están en mejores condiciones de aprender que quienes no disponen de esos recursos. Este factor es utilizado por muchas personas como “determinante” para explicar bajos rendimientos de los alumnos y de grupos sociales enteros; sin embargo, es importante recordar que no es así. Una limitante no define absolutamente una situación; al contrario, debe ser asumida como tal, entendida y afrontada de la mejor forma posible.

Desde el *ámbito social*, el *trabajo infantil* es un serio obstáculo para que los niños, niñas y jóvenes aprendan. Del mismo modo, en algunos países, el *género* constituye un obstáculo para mantenerse en las aulas, pues si bien en América Latina parece no haber impedimentos de género en el acceso a las escuelas, en algunos países las responsabilidades tempranas en materia de cuidado de los hermanos menores, que recae sobre las niñas o las jóvenes, se vuelve un incentivo a la deserción.

La *historia escolar* del alumno o alumna es un facilitador o un obstáculo del aprendizaje. Los repetidores, por diversas razones que iremos aclarando más adelante, experimentan más dificultades que sus pares que no han repetido y tienen más probabilidades de desertar. Del mismo modo, las *aspiraciones futuras* de los/las estudiantes facilitan su actitud hacia el aprendizaje. Normalmente, quienes tienen aspiraciones futuras (un “plan de vida” o siquiera un vislumbre de su futuro) tendrán actitudes más favorables al aprendizaje.

Otro importante facilitador son los *hábitos de estudios y de lectura*. Los alumnos que leen disponen de una herramienta clave para el aprendizaje, cuya importancia es aún mayor porque constituye un importante nivelador de diferencias sociales. Esto significa que los hábitos de lectura minimizan los problemas de los alumnos con problemas de desventaja socioeconómica respecto de sus pares. La lectura acerca a los alumnos desfavorecidos a quienes tienen

un mejor nivel socioeconómico. También, los hábitos de lectura distinguen a los niños lectores de quienes no leen, independientemente de sus orígenes sociales, económicos o culturales.

Al igual que los hábitos de estudio y de lectura, otro factor clave desde el ámbito de las *disposiciones anímicas* lo constituye la *motivación*. Los alumnos motivados tienen una actitud altamente favorable al aprendizaje. Más adelante, al presentar el tema de los estados de ánimo en el liderazgo, haremos una descripción más detallada de la motivación. Por ahora, adelantaremos que se trata de una disposición, un modo de ser (o estar en el mundo) que, entre otras fuentes, deriva de la curiosidad, emoción básica presente en todos los mamíferos. La motivación puede cultivarse o alimentarse, pero también puede destruirse. Los buenos maestros y maestras cultivan y desarrollan la motivación entre sus alumnos y alumnas.

Si bien los problemas de nutrición, alimentación, salud o discapacidad pueden constituirse en obstáculos al aprendizaje, ello no será así en la medida que, desde el ámbito social, los alumnos dispongan de redes de apoyo: sistemas de alimentación escolar, programas de salud, becas de recursos materiales, etc. Asimismo, esos problemas no serán obstáculos si la familia y la comunidad cercanas manifiestan aspiraciones o el alumno, con apoyo de sus maestros, construya una buena historia escolar y disponga de hábitos de estudio y de lectura. A su vez, tales hábitos tienden a fortalecerse o a desaparecer según el grado de motivación del alumno.

### El mundo: familia y comunidad

Los seres humanos somos “ser-en-el-mundo” (Heidegger). Esto es, somos en un mundo. No podemos concebirnos disociados de un mundo que, por lo demás, se nos presenta de modo aporético. Es un mundo “a la

mano". Constituye lo inmediato a través de situaciones pobladas de conversaciones, de útiles (objetos) y de emociones, de colores y olores, afectos y desafectos.

La buena escuela puede constituir un mundo para los niños y las niñas. Formar parte de su historia, de su vida. Ello es de enorme importancia, en especial cuando el mundo familiar en el que viven los niños y las niñas es iletrado y tiene déficit de aprendizajes básicos. Sin embargo, el encuentro entre los mundos, el mundo familiar y comunitario del niño, niña, joven o adulto con el mundo de la escuela no es necesariamente fácil. Y será más difícil, precisamente, cuanto más iletrado o carente sea el mundo familiar y comunitario. De este modo, el mundo familiar y comunitario puede ser observado como facilitador u obstaculizador de los aprendizajes.

Entre los factores que los investigadores han estudiado con relación a estas dos dimensiones, la familiar y la comunitaria<sup>13</sup>, mencionaremos:

- Contexto sociodemográfico: megaciudad, urbano, rural, rural aislado.
- Desplazamientos por conflictos.
- Etnia, lengua y cultura familiar.
- Disponibilidad de recursos materiales: vivienda y hábitat, agua potable y alcantarillado, luz eléctrica, etc.
- Escolaridad de los padres y en especial la madre.
- Aspiraciones y expectativas escolares y sociales.
- Hábitos de lectura de los padres.

---

13. S. Magendzo, *La familia apoyo fundamental. Estudio comparativo sobre el tema del soporte social entre desertores y no desertores de la educación media de sectores populares*, PIIE, Santiago (Chile), 1995. V. Gubbins, "Relación entre escuelas, familias y comunidad: estado presente y desafíos pendientes", *Revista Electrónica UMBRAL*, N°. 7, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), septiembre 2001. P. Feroso, *Las relaciones familiares como factor de educación en Pedagogía Familiar*, Narcea, Madrid, 1993.

- Preocupación y cuidado parental. Presencia, ausencia relativa, ausencia absoluta, abandono. Niños y jóvenes en/de la calle.
- Violencia intrafamiliar, vecinal, comunitaria. Actitudes y comportamientos familiares funcionales o disfuncionales a las pautas de conductas socialmente aceptadas.

El *contexto sociodemográfico* en el que se sitúa la familia y la comunidad facilitan o dificultan el aprendizaje. El medio rural, en general, *tiende a afectar el aprendizaje*, en especial cuando se trata de comunidades aisladas y de difícil acceso. Del mismo modo, estudios más recientes muestran que en las megaciudades se observa un menor aprendizaje en comparación a las ciudades de menor tamaño<sup>14</sup>.

Las *condiciones socioeconómicas* en las que se desenvuelve la familia afectan de modo directo la disponibilidad de recursos materiales que tiene el alumno o la alumna y, por lo tanto, su mayor facilidad o dificultad para el aprendizaje. Los bienes materiales que los alumnos poseen para los aprendizajes facilitan o dificultan este proceso en la medida que sean insuficientes o nulos o, al contrario, satisfactorios.

La *etnia, cultura y lenguaje* de una comunidad puede ser una limitante al aprendizaje escolar de sus jóvenes miembros cuando ella difiere de la lengua en la que se imparten las clases en la escuela. Ocurre, por ejemplo, con los niños y niñas indígenas de América Latina, cuando las escuelas a las que asisten imparten sus clases sólo en español o con los niños y niñas de origen latinoamericano en Estados Unidos, cuando ellos y sus padres no conocen el inglés. También la familiaridad y el aprecio de los alum-

---

14. R. M. Camarena Córdova, "Política de población y sistema educativo: Rezagos educativos y demanda creciente", *Demos*, N°. 16, 2003-2004, p. 38-39. También: CEPAL/OIJ, "Juventud e inclusión social en Iberoamérica", Documento de trabajo, CEPAL, Santiago (Chile), 2004.

nos y sus familias por la escuela, por su organización, por los contenidos que imparte y por lo que simbólicamente representa la institución escolar resulta un facilitador o un obstáculo. Así, para los niños, niñas y jóvenes provenientes de aquellas familias en las cuales la escuela no resulta familiar, el hecho de estudiar y tener éxito escolar resulta más difícil que para sus pares provenientes de entornos familiares en los que la escuela constituye una institución familiar y necesaria<sup>15</sup>.

Por ende, *el nivel educacional alcanzado por los padres* y, en especial, por *la madre*, también resulta un facilitador u obstaculizador de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes. En términos generales, las investigaciones han observado que a mayor escolaridad de los progenitores los alumnos y alumnas obtienen mejores rendimientos<sup>16</sup>. Sin embargo, esta es una tendencia estadística y no una situación determinista e inmodificable.

Por su lado, Germán Rama realizó una investigación en profundidad acerca de quiénes y qué aprenden los niños uruguayos y descubrió que un importante grupo de estudiantes provenientes de hogares de muy baja escolaridad alcanzaron altos niveles de aprendizaje<sup>17</sup>. Ese grupo de “mutantes”, como los denominó Rama, tenían en común madres con baja o nula escolaridad que, sin embargo, mostraban una actitud favorable a la escolaridad y el aprendizaje de los hijos, preocupación manifiesta en la

---

15. Desde la sociología existen diversas explicaciones a este fenómeno. La más interesante es la de la “reproducción cultural” desarrollada por el inglés Basil Bernstein. De Bernstein, ver los dos tomos de *Clases, códigos y control* (Madrid, Akal, 1988 y 1989) y el tercer tomo: *Class, codes and control*, vol. 3, Routledge y K. Paul, Londres, Nueva York, 2003.

16. LLECE, *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados. Informe técnico*, OREALC/UNESCO, Santiago (Chile), 2001.

17. G. Rama, *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay - los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, CEPAL / BID / FONADEP / OREALC/UNESCO, Montevideo, 1990.



compra de útiles escolares, cuadernos y cuentos para colorear, etc.

De igual manera, el acercamiento de los padres al mundo de la lectura es un factor que facilita o dificulta el aprendizaje de los hijos, pues los *padres con hábitos de lectura* proporcionan un contexto facilitador del aprendizaje de los hijos. En este sentido, las investigaciones académicas que apoyan esta idea son tantas y de tan larga data, que hoy es de sentido común asumir que un mayor desarrollo en los hábitos de lectura permite un mejor desempeño escolar en todos los sentidos.

Las *aspiraciones sociales y escolares* de las familias constituyen también un facilitador u obstaculizador del éxito escolar de sus hijos e hijas. Según demostró Ibarrola en México, las familias con mayores aspiraciones escolares y sociales proveen un contexto más favorable para el estudio y la escolarización de sus hijos<sup>18</sup>. Los beneficios de poseer mayores aspiraciones son transmitidos a los niños de diferentes maneras, una es la del ejemplo e imitación, otra se observa en apoyar la proyección de los niños y jóvenes hacia un futuro mejor.

La *estructura y el funcionamiento familiar* son, de manera conjunta, un importante facilitador u obstaculizador del aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Desde luego, la existencia de la familia constituye en sí misma un facilitador de los aprendizajes. Los niños y niñas abandonados/as, en especial los niños y niñas de la calle, tienen más dificultades de aprendizaje que sus pares que disponen de una familia, por muy precaria que esta sea. A su vez, la mayor o menor estructuración familiar y la dedicación de los progenitores al apoyo escolar de los hijos es un importante factor de logro o fracaso escolar: las familias

18. M. de Ibarrola de S., *Sociedad y educación contradictorias: Análisis social de la educación en México*, CINVESTAV/DIE/IPN, México, 1981; y *Sociología de la educación*, Colegio de Bachilleres, México, 1979.

con mayor estructuración de tiempos y espacios dedicados a los hijos y a su escolarización facilitan el aprendizaje.

Al mismo tiempo, debemos recordar que en la mayoría de los casos las familias latinoamericanas no disponen de los recursos materiales, ni de los conocimientos o siquiera del tiempo requerido para apoyar a sus hijos en los procesos de escolarización, de modo que los educadores no deben basar el éxito de su labor educativa en la familia o los padres, y mucho menos culpar a éstos de su fracaso en enseñar. Como se ha señalado al comenzar este capítulo, la responsabilidad por los aprendizajes escolares es asunto de los y las docentes en primer lugar y, en segundo término, por un conjunto de factores de diferentes índoles.

La *violencia intrafamiliar, vecinal, comunitaria o social* es un importante factor obstaculizador de los aprendizajes. El abuso y la violencia intrafamiliares se traducen en problemas psicológicos o estados anímicos que impiden o limitan el aprendizaje. Los contextos vecinales y comunitarios con un nivel bajo de respeto a la ley, con presencia de conflictos como el narcotráfico, la delincuencia radicalizada, entre otros fenómenos, contribuyen a un clima de violencia cotidiana que impide a los niños y jóvenes gozar de la tranquilidad necesaria para que entreguen sus mayores esfuerzos en la tarea de aprender.

### Contexto nacional

Las comunidades, las familias, los niños, los jóvenes, los adultos, disponen de mayores o menores recursos materiales, sociales o simbólicos según sea la situación política, económica, social y cultural por la que esté atravesando su país. Naciones con menor desarrollo económico o incluso con economías destruidas por la guerra tienen mayores posibilidades de recuperación o de crecimiento cuando sus sociedades están integradas y comparten una

herencia cultural y, al mismo tiempo, tienen metas comunes. En cambio, sociedades desintegradas, con culturas disgregadas, disponen de menor capacidad colectiva para compartir y alcanzar las metas comunes que el crecimiento y el desarrollo suponen.

Los factores a los cuales nos referiremos a continuación son los siguientes:

- Conflictos internos o externos.
- Crecimiento económico, situación del empleo y distribución de los ingresos.
- Integración social.
- Tasa de crecimiento de la población. Distribución etaria y geográfica.
- Prioridad de la educación. Consensos nacionales. Continuidad de las políticas.
- Porcentajes del PIB y del Presupuesto Nacional destinados a la educación. Monto, participación y sostenibilidad en/de las inversiones en infraestructura escolar.
- Monto absoluto per cápita (gasto efectivo por alumno).

*Conflictos, situación económica, social y demográfica; consensos nacionales.* Los conflictos armados, de índole interna o externa, constituyen un obstáculo a las posibilidades de aprendizaje de la población. Los conflictos sociales, en general, consumen destructiva y aceleradamente los recursos de las sociedades, desarticulando sus instituciones e incluso destruyendo los componentes físicos y humanos de la educación. En América Latina, los conflictos internos que vivieron algunos de los países de Centroamérica durante los últimos treinta años del siglo XX, por citar un ejemplo, han significado para sus sociedades un enorme lastre que dificulta alcanzar una educación de calidad para todos.

Sin embargo, incluso los conflictos armados no son determinantes en el éxito de la acción educativa de las naciones. Sólo a manera de ilustración, vamos a recordar aquí algunos ejemplos de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Con más de treinta millones de muertos, los pueblos europeos tardaron menos de veinte años en recuperar sus niveles de crecimiento y prosperidad y, en treinta años, se volvieron a situar entre las naciones más ricas del mundo. Lo mismo ocurrió con Japón y, más adelante, con algunos países asiáticos, como Corea del Sur. ¿Cuáles fueron las claves, desde el punto de vista del contexto nacional, que facilitaron dichas transformaciones positivas?

Desde luego, la *situación económica* general del país puede facilitar u obstaculizar, por diversos medios, los aprendizajes en las aulas. Una economía en crecimiento, generadora de *empleos*, permite que las familias satisfagan sus necesidades básicas y, aún más allá, que dispongan de mejores niveles de vida, lo que a la larga redundará en disponibilidad de mayores y mejores recursos materiales facilitadores de la dedicación al estudio por parte de los educandos. Además del crecimiento, la *distribución social de los ingresos* es un componente del contexto nacional facilitador u obstaculizador del aprendizaje. El crecimiento de la economía es condición necesaria, pero no suficiente, para la escolarización exitosa de sus miembros más jóvenes. Junto al crecimiento, la distribución equitativa del ingreso actúa como acelerador de la escolarización, como lo demuestra la experiencia europea de posguerra.

En América Latina se han observado situaciones de crecimiento acelerado de la economía, como es el caso de México de 1940 a 1980, pero que, al excluir a parte impor-

tante de su población de los beneficios del crecimiento, también la apartó de los beneficios de la educación<sup>19</sup>.

Similar situación ocurrió en Chile en las últimas décadas del siglo XX. En Chile, durante el período 1985-2005, la economía nacional creció de manera constante y, durante períodos determinados, de forma acelerada. Dicho crecimiento se materializó en un incremento de la cobertura, pero no se concretó en un apoyo sustantivo al mejoramiento de la calidad de la educación impartida, observándose bajos niveles de aprendizaje, especialmente entre los alumnos y alumnas de menores ingresos.<sup>20</sup>

Otro factor importante, relacionado con la distribución de los ingresos, es el nivel de *integración social*. Allí donde no hay discriminaciones, en donde las diferencias entre ricos y pobres no son abismales y se vive y valora la igualdad, habrá mayores oportunidades de aprendizaje en comparación a sociedades en las que la población se encuentra segmentada o algunos grupos son discriminados o segregados. Allí, las diferencias entre quienes tienen más y quienes no tienen propician sistemas escolares inequitativos en los cuales las oportunidades de aprendizaje se concentran entre quienes más tienen.

Históricamente, el caso más notable que ilustra esta situación lo constituyen los países alineados con el bloque soviético durante la segunda mitad del siglo XX. Aun cuando dichos países nunca pudieron satisfacer plenamente los requerimientos de consumo de su población, lograron crear sistemas educativos de excelente calidad para todos, algunos de los cuales todavía perduran (Polonia, República

---

19. A. Rojas, *Escolarización en México, 1940-1980*, Tesis de Maestría, DIE/CINVESTAV IPN, México, 1982.

20. Ver el diagnóstico sobre la educación en Chile: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, OCDE, París, 2004.

Checa). En América Latina destaca Cuba<sup>21</sup>, que aún mantiene la misma estructura económica y social similar a la de otros países socialistas de antaño.

*La tasa de crecimiento poblacional, su distribución etaria (por edades) y geográfica* serían factores que abren o cierran oportunidades de aprendizaje. En efecto, en los países con altas tasas de crecimiento demográfico, la demanda por la educación es siempre creciente, pues año a año el número de niños es mayor al de la cohorte precedente. Por ende, las autoridades deben invertir permanentemente en nuevas aulas y escuelas, así como en contratar a más maestros y maestras, pues, de lo contrario, un segmento de la población no tendrá la oportunidad de estudiar. Este fenómeno fue el mayor desafío de los países de América Latina a lo largo del siglo XX. Con tasas de crecimiento poblacionales que en algunos países, como México o Brasil, alcanzaron el 3,2% anual.

En estas y otras naciones de la región, los esfuerzos fueron gigantescos por dotar de aulas y maestros a todos los niños y niñas. Salvo en los países que vivieron situaciones extremas de conflictos en América Central y los dos países más pobres de América Latina, Honduras y Bolivia, más Haití, en los demás se logró ofrecer cobertura de primaria o básica a todos los niños y niñas. Hoy en día prácticamente todos los países de la región muestran tasas de crecimiento poblacionales mucho más bajas. La población sigue creciendo, pero lo hace a un ritmo más lento. Ello permite acentuar los esfuerzos en torno a la educación infantil (preescolar) y a la educación media, mejorando las

---

21. De hecho, Cuba es el país cuyas escuelas alcanzaron los mayores puntajes de logro en mediciones de calidad, realizadas en trece países de América Latina, ver: LLECE, *Primer Estudio Internacional Comparativo: sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica, Informe técnico*, OREALC/UNESCO, Santiago (Chile), 2000 [realizado en 1997].

oportunidades de aprendizaje entre los niños, niñas y jóvenes.

La *distribución* de la población también incide en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Como se ha señalado previamente, en aquellos países o zonas en las que existen altos niveles de ruralidad, la población que habita los campos, por lo general, no dispone de servicios educativos completos que aseguren su acceso a la educación básica y media. En el ámbito de la educación rural, en todos los países de América Latina existe una importante población de escuelas incompletas (que no cubren totalmente el ciclo de primaria o de básica), con docentes o multigrado (un/una docente atendiendo a diversos grados en una misma aula), y, a nivel secundario, telesecundarias en las cuales un monitor o facilitador cubre los diversos cursos mediante el apoyo de un televisor, un aparato de video y, recientemente, Internet. Por lo general, la calidad de la educación rural es menor que la de las zonas urbanas, con importantes excepciones, como la Escuela Nueva colombiana y las telesecundarias mexicanas<sup>22</sup>.

Una dimensión crucial a considerar en materia de oportunidades educativas para los niños y jóvenes, en especial de los más pobres, es la importancia que la sociedad

22. La Escuela Nueva colombiana fue un movimiento iniciado por maestras y maestros rurales que desarrollaron una manera particular de organización de las escuelas rurales de ese país, en sus dimensiones de gestión, currículum, metodología y participación de los alumnos y sus familias. Ver: E. Schiefelbein, *Una escuela capaz de luchar contra el retardo sociocultural: la Escuela Nueva de Colombia*, CPU, Santiago, Chile, 1990. Por su parte, las telesecundarias fueron creadas en México en la segunda mitad del siglo pasado para atender a jóvenes egresados de la educación primaria que, por su ubicación geográfica y dispersión, no disponían ni podían disponer de una escuela secundaria en sus localidades. A. Montoya M. del C., M. A. Rebeil C., *El impacto educativo de la televisión en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria*, TICOM/UAM, México, 1983. A. Montoya, M. A. Rebeil (coords.), *Televisión y enseñanza media en México: El Sistema Nacional de Telesecundaria*, SEP, México, 1982.

otorga a la educación. Más allá de la retórica, la evidencia del interés colectivo por la educación debe manifestarse en: 1) la existencia de *acuerdos nacionales o políticas de Estado de largo plazo* que garanticen la continuidad y sostenibilidad de las acciones en educación; 2) una proporción significativa de los recursos nacionales destinados a esta área, mensurable en la *participación de la educación en el Producto Interno Bruto* y mensurable también, según el *porcentaje del Presupuesto Nacional* que año con año el país destina a este sector. Ello quiere decir que la educación pública mejorará en los países en los que existen acuerdos nacionales concertados por todos los sectores políticos y sociales respecto de la importancia de la educación. Dichos acuerdos deben estar acompañados de políticas de Estado que posibiliten mantener la continuidad de las acciones educativas por largos períodos de tiempo –más allá de las administraciones o los gobiernos– y que se destine una proporción significativa del PIB y del Presupuesto Nacional a la educación. Si se cumplen estos requisitos se mejorarán los índices de cobertura, eficiencia, logro y aprendizajes de su población escolar. En la región, sólo en cuatro países existe una coordinación de los factores positivos antes expuestos.

Sin embargo, aun en esos cuatro países, el monto absoluto per cápita de los recursos destinados a la educación es muy inferior al de los países desarrollados. Así, por ejemplo, Chile destina mucho menos de lo que Japón invierte por alumno. Ello tiene que ver con el tamaño y la dimensión de la economía, con la cantidad de recursos que se movilizan en ambos países. Las diferencias en términos absolutos de los niveles de recursos involucrados propician diferencias en las oportunidades de aprendizaje disponibles para los niños, niñas y jóvenes. La cantidad de recursos invertidos en educación por país divide a las naciones



en diferentes categorías jerárquicas en materia de preponderancia presupuestaria para el sector educativo.

### Políticas educativas

Más allá de las situaciones de índole general descritas en el punto anterior, están los factores que tienen que ver directamente con lo que ocurre en las aulas y las escuelas. Algunos de los factores que posibilitan u obstaculizan la adquisición de los aprendizajes tienen que ver con las políticas del sector educativo, desarrolladas generalmente por los Ministerios (o Secretarías) de Educación y por las administraciones educacionales en los niveles nacional, estatal, departamental, provincial, municipal o cantonal. Los factores a que haremos referencia son los siguientes:

Organización y gobierno del sistema:

- Niveles de centralización, descentralización y autonomía.
- Experiencia, capacidad técnica y dedicación de los cuadros políticos y técnico-políticos de alto nivel del sistema.
- Relación entre lo técnico, lo gremial y lo político en las decisiones.
- Autonomía de los centros escolares. Capacidad y apoyo político y técnico y financiero de ejercer dicha autonomía.
- Duración del calendario escolar, número y tipos de turnos y extensión de la jornada lectiva.

Políticas de personal y currículum:

- Coeficientes técnicos y perfiles académicos del personal docente.
- Políticas salariales. Montos y criterios de aumentos de las remuneraciones.

- Capacidades y mecanismos de contratación o despido en los centros escolares.
- Posibilidades y limitaciones de ascensos, promociones y movilidad laboral.
- Modalidades de supervisión y control.
- Actualidad del currículum. Flexibilidad curricular.
- Implementación curricular en las aulas.
- Dotaciones y uso de materiales, libros, aulas, laboratorios, talleres.

Un primer factor, por cierto, lo constituiría *la experiencia, capacidad técnica y dedicación a la educación nacional de los cuadros políticos y técnico-políticos de alto nivel del sistema*. Si bien la literatura especializada no hace mucha referencia a este tema, no cabe duda que las decisiones de los directivos de alto nivel (ministros, viceministros, directores generales, etc.) y los planes que formulen e implementen con el apoyo de sus expertos, consultores y asesores, afectarán el nivel de formación y dedicación de los docentes y harán más fácil o más difícil la construcción e implementación de situaciones de aprendizaje eficaces en cada aula. Tomadores de decisiones improvisados, que no cuentan con asesoría experta o no siguen los consejos de expertos, que no conocen lo que ocurre con las escuelas y, en general, con la educación a lo largo y ancho del país y que *imaginan soluciones desprovistas por completo de sentido de realidad* o en lo absoluto afincadas en la historia reciente de la educación del país, pueden resultar desfavorables para el aprendizaje escolar. Sus decisiones pueden crear situaciones de confusión, decisiones a las que no se les ve ningún sentido y que concitan el rechazo por parte de los cuerpos docentes y sus representantes y, en algunos casos, incluso por las propias administraciones subalternas.

Tampoco aquellos planes o decisiones que pueden aparecer técnicamente bien formulados, pero que solamente siguen *lineamientos o consejos de organismos financieros o técnicos internacionales*, no son necesariamente adecuados para los países. En especial, aquellas políticas o directrices que responden a agendas de organismos internacionales de crédito y financiamiento, en los cuales los lineamientos sectoriales en educación son sólo un inciso dentro de una serie de reformas económicas estructurales globales. Las agendas de estos organismos internacionales no siempre comparten los fines y medios en educación con cada país.

Dos simples preguntas bastan para iniciar la evaluación de la calidad de las políticas generadas de esta manera: ¿existe evaluación del impacto de los préstamos x, y o z de la agencia tal o cual? Las evaluaciones, ¿son de dominio público y han sido ampliamente divulgadas, conocidas y discutidas por los involucrados en educación? Si a ambas preguntas se puede responder afirmativamente, se tiene un punto de partida favorable.

La existencia de evaluaciones de impacto y que estas sean de dominio público y motivo de discusión, es indicativo de que los préstamos respondían a políticas con cierto grado de consenso o, al menos, el resultado de una cierta discusión pública. Si hay evaluaciones, pero estas no son de dominio público, ni se han discutido, se pueden presentar políticas diseñadas entre cuatro paredes por expertos (nacionales e internacionales) e implementadas no en función de los intereses del país, sino en el marco de cumplir requisitos para obtener el financiamiento.

En este sentido, resulta de primordial importancia que quienes formulan e implementan planes y toman decisiones no solamente sean expertos desde la perspectiva técnica, sino que estén plenamente dedicados a la construcción de una educación nacional, con sentido histórico. Asimismo, la experiencia muestra que las políticas formu-

ladas sólo por expertos, sin el concurso de los demás actores de la educación, tienen menor viabilidad política y técnica que aquellas en las cuales se considera la presencia activa de los docentes, las comunidades de padres, madres y tutores, y aun de los propios alumnos y alumnas<sup>23</sup>.

Otro factor importante en la generación de situaciones de aprendizaje eficaces es la *relación entre lo técnico, lo gremial y lo político en las decisiones*. En la experiencia latinoamericana se dan situaciones en las cuales los distintos actores no se ciñen de modo estricto a su rol, provocando situaciones de confusión y debilitamiento de las líneas jerárquicas. También se observan situaciones en las cuales temas técnicos-administrativos –como el nombramiento del personal directivo en las escuelas– se encuentran subordinados a los intereses corporativos de los sindicatos de docentes o a los intereses políticos de los partidos, e incluso situaciones en las que jerarquías eclesiales definen lo que es legítimo o ilegítimo de enseñar en ámbitos tales como la educación en sexualidad o prevención del VIH/SIDA.

La educación –incluso la educación privada– se sitúa en el ámbito público, pues es la sociedad la que define lo que se debe enseñar y aprender para tener el reconocimiento oficial de los estudios que cada persona tiene. A ello se añade el hecho que la educación pública utiliza recursos del erario nacional; por lo tanto, hablamos de recursos públicos y, por ende, las autoridades educativas son parte del sistema de administración del Estado. En consecuencia, la educación es un fenómeno político, pues las definiciones sociales sobre lo que es acreditable se producen en el ámbito político, en discusiones parlamentarias y debates

---

23. F. Reimers, N. McGinn, K. Wild, *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*, Centro de Estudios Educativos, México, 2000.

de la opinión pública, que concluyen en leyes, decretos y reglamentos.

Del mismo modo, la cuantía y la distribución de los recursos públicos en educación son temas de discusión y definiciones presupuestales parlamentarias, mientras que las autoridades educativas superiores son nombradas por el Ejecutivo. Sin embargo, el aspecto político en la educación tiene sus espacios específicos para el debate (las Cámaras de Representantes, los medios de comunicación) y tiene, además, sus modalidades concretas de operación (nombramiento de autoridades superiores, leyes de presupuesto, decretos y reglamentos administrativos) y no puede pretender o influir o determinar todos los ámbitos de la vida de los sistemas escolares, en especial, la nominación de directivos y la asignación de horas docentes.

De igual forma, si bien la defensa de los intereses de los docentes por parte de sus sindicatos o gremios es una actividad legítima y encomiable en los países democráticos, los dirigentes sindicales o gremiales no deben influir o determinar nombramientos de personal directivo o docente. Además, los mismos representantes laborales tampoco pueden pretender representar los intereses nacionales en materia de educación, pues los intereses de los gremios docentes no siempre están en concordancia con los intereses educativos de la población.

Cuando así ocurre, cuando lo político o lo corporativo invade los terrenos de lo que es asunto estrictamente administrativo o técnico, se producen debilitamientos institucionales y, al nivel de las escuelas, desmoralización o desmotivación de docentes y directivos.

*Organización y gobierno del sistema.* Las modalidades de *organización y de gobierno* de los diversos centros escolares determinan las competencias y capacidades de gestión de las autoridades y docentes en cada uno de ellos.

Por esa vía afectan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas en las aulas.

Hasta donde se sabe, los procesos de *desconcentración o descentralización* de la gestión del sistema en su conjunto parecen no relacionarse con la calidad observable al nivel de las aulas y las escuelas. Hay sistemas escolares más descentralizados que otros, en los cuales se aprende menos que en sistemas centralizados. Los niveles de descentralización o centralización del sistema se relacionan más con las características generales de la administración y gestión de la cosa pública, que con los requerimientos de las escuelas o centros escolares.

En cambio, lo que afecta de modo mucho más determinante las posibilidades de aprendizaje de cada alumno o alumna son los niveles de *descentralización y autonomía de las escuelas*. Hay suficiente evidencia que muestra que en aquellos países en los cuales los centros escolares han tenido o tienen amplias capacidades de organización y gobierno, incluyendo el manejo de sus recursos, los aprendizajes son mayores que en las situaciones en las cuales el gobierno y la gestión de los mismos están en manos de algún ente administrativo superior (municipal, provincial o estatal, nacional). A escala mundial, las experiencias australianas o neozelandesas corroboran la afirmación anterior. A nivel latinoamericano, las experiencias a este respecto son pocas, pero contundentes, especialmente en el caso de las escuelas de Minas Gerais y de Pernambuco, en Brasil<sup>24</sup>.

---

24 D. R. Winkler, "Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina", en *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe. ¿Vamos por un buen camino?* Documento para discusión, Seminario de Alto Nivel CEPAL/UNESCO, San Juan (Puerto Rico), junio 2004, p. 129-145. P. González, "Descentralización en educación: Elementos a considerar en una política fiscal para América Latina", Documento para discusión, OREALC/UNESCO, Santiago (Chile), enero 2005.

Un aspecto de organización que resulta crítico para las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas es la *duración del calendario escolar, el número de turnos y la extensión de la jornada lectiva*. La evidencia muestra que el mayor tiempo de exposición a situaciones de aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas, resultante de calendarios escolares más largos (y respetados rigurosamente), en escuelas de un solo turno en jornadas extendidas, tiene efectos positivos, en contraposición a aquellas situaciones en las cuales el calendario escolar es más corto (o no se respeta), las escuelas funcionan a doble o más turnos y, por ende, la jornada diaria es reducida. Ello, siempre que el tiempo así disponible se utilice en el aprendizaje.

### **Políticas de personal**

Las políticas de personal y sus efectos tienen un alto impacto en las oportunidades de aprendizaje que los docentes y las docentes abren o cierran a sus alumnos y alumnas en las aulas.

Así, los coeficientes técnicos y perfiles académicos del personal docente son decisivos para los aprendizajes. En relación a los coeficientes técnicos, nos referimos específicamente al número de *alumnos por docente*, al número de *alumnos por aula* y a la distribución de *la carga horaria de los docentes*. Un número excesivo de alumnos por docente, en aulas sobrepobladas, dificulta el aprendizaje. Más de 32 alumnos por aula/docente dificulta las posibilidades de aprendizaje en educación básica o primaria. En la educación infantil, los maestros pueden impartir una educación de calidad a un número mayor de niñas y niños, si bien los educadores suelen tener el apoyo de auxiliares que permiten un menor número de niños/as por educador/a. En la educación secundaria o media, las aulas sobrepobladas limitan las posibilidades de aprendizaje de todos los alum-

nos, máxime si el currículum demanda la utilización de laboratorios.

Respecto de los perfiles académicos (formación de los docentes, títulos y grados, especialización) requeridos por los sistemas escolares, en América Latina existen diversas modalidades cuyos efectos sobre los aprendizajes no son del todo claros. En algunos países, como México, la educación media superior (grados 10, 11 y 12) requiere de especialistas no necesariamente formados como docentes; en tanto que Cuba está realizando una reforma en la cual los alumnos y alumnas de los grados 7 al 9 van a ser docentes formados como generalistas y no como especialistas. Abundaremos sobre estos temas más adelante, al referirnos a los/las docentes.

Otro aspecto determinante en los aprendizajes son *las políticas salariales y laborales dirigidas a los/las docentes*. No es posible señalar un monto absoluto de remuneraciones que pueda considerarse “adecuado” para todos los países de la región: se han observado serios problemas de aprendizajes en países cuyos docentes reciben, en promedio, remuneraciones cercanas a los mil dólares mensuales. Los mismos problemas o similares se repiten en países con promedios cercanos a los cien dólares. Por esto, es imposible establecer una regla que defina que a mayor cantidad en los sueldos, mejor educación resultante.

Lo que se sabe es que hay mejor desempeño docente cuando los profesores y profesoras consideran que sus remuneraciones son “adecuadas”. Este juicio es relativo al país, a la situación general de las remuneraciones en cada región y a las expectativas de los maestros y maestras. Asimismo, las condiciones laborales que tienen los docentes (vacaciones, pagadas o no, estabilidad en el empleo, escalafones, posibilidades de ascensos y especialmente reconocimiento social y profesional) afectan su desempeño



y, en consecuencia, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

De la misma forma, si los profesores y las profesoras son *profesionales muy mal pagados*, con regímenes de *relaciones laborales desfavorables*, con *escaso o nulo reconocimiento*, esto se traduce en poco interés de jóvenes talentosos por seguir carreras magisteriales y, en esa medida, se origina un cuerpo docente de mala calidad, incapaz de ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, especialmente a los más pobres. Por el contrario, en aquellos países donde los profesores reciben remuneraciones adecuadas, donde tienen relaciones laborales favorables y también reconocimiento, la proporción de jóvenes con talento que buscan la profesión docente es mayor. En consecuencia, el cuerpo docente en su conjunto está capacitado para crear mejores situaciones de aprendizaje.

También se sabe que los regímenes laborales en los cuales el *despido de docentes (o su cambio de destinación) es prácticamente imposible*, no favorece la calidad de la educación. De la misma manera, tampoco la favorecen situaciones opuestas, escenarios de *extrema inestabilidad e inseguridad laboral*. Al mismo tiempo, la calidad de la educación resulta favorecida en situaciones donde las capacidades de contratación o separación radican en centros escolares cuyos criterios y estándares de desempeño profesional son claros y precisos y donde existe una dirección profesional apoyada por la comunidad. Por el contrario, los sistemas burocráticos en los que los profesores y profesoras son inamovibles no contribuyen al mejoramiento de la educación. Tampoco favorece la calidad la arbitrariedad extrema, resultante de la sujeción de los contratos a intereses mercantiles de lucro o ganancia empresarial o a intereses políticos o sindicales.

## Capacidad para enseñar de los docentes

En aquellas situaciones en las que existe un cuerpo docente, un colectivo profesional amplio y extendido que dispone de altas capacidades para enseñar, las probabilidades de que se produzcan aprendizajes, aun en medio de situaciones de pobreza, son mayores que en las situaciones en donde el profesorado no tiene la formación ni las disposiciones profesionales requeridas. Durante la primera mitad del siglo XX, en varios países de América Latina hubo políticas estatales de largo alcance que establecieron sistemas de formación integral de profesores. Nos referimos a las Escuelas Normales. Así, se crearon cuerpos docentes que alfabetizaron y educaron a una proporción significativa de la población. Por razones históricas, ese sistema entró en crisis en los años sesenta y desapareció, prácticamente, a fines del siglo XX. En la actualidad coexisten varios sistemas de desigual calidad.

Considerada en forma individual, la capacidad para enseñar de los docentes se asocia a diversos factores:

Capacidad para enseñar		
Antecedentes personales	Competencias técnicas	Actitudes y disposiciones anímicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Estado de salud</li> <li>- Capital cultural</li> <li>- Formación previa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de los contenidos</li> <li>- Dominio de los métodos</li> <li>- Capacidad de programar situaciones de aprendizaje relevantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción con remuneraciones y relaciones laborales</li> <li>- Expectativas de aprendizaje de sus alumnos/as</li> <li>- Buen humor, buen talante</li> </ul>

En el ámbito de los antecedentes personales, la *edad* y el *estado de salud* de los docentes facilitan o dificultan los aprendizajes. Como es obvio, la buena salud (física y psíquica) facilita el desempeño de los docentes, y quienes tienen problemas de esta índole suelen mostrar desempeños más bajos. Del mismo modo, respecto de la edad, docentes muy mayores ejerciendo en las aulas pueden mostrar un desempeño inadecuado, especialmente cuando deben estar ya jubilados<sup>25</sup>. Respecto de la relación entre tramos de edades, experiencia y óptimo desempeño, hay información contradictoria. Lo que sí parece claro es la recomendación de asignar a maestros y maestras experimentados en los grados iniciales de la educación básica o primaria, cuando los niños y niñas están adquiriendo la lectura, la escritura y entrando al mundo de las matemáticas.

En segundo lugar, respecto de los antecedentes académicos previos del profesor o profesora, el *capital cultural* de que dispone tiene una gran importancia. Al parecer, los docentes con mayores conocimientos, dominio y aprecio por la cultura, la ciencia y las artes en general, poseen un grado de conocimiento y experiencia que les permite actuar con mayor flexibilidad al interior de las aulas, lo que facilita los aprendizajes. Unido a lo anterior, la formación académica previa también resulta un factor importante. Por *formación académica* nos referimos al número de años de

---

25. Las políticas de privatización de la seguridad social, basadas principalmente en capitalizaciones individuales, han terminado por jugar en contra del óptimo desempeño docente, pues inhiben su jubilación oportuna. Dadas las bajas remuneraciones de los/las docentes, su capacidad de ahorro individual es baja. En consecuencia, prefieren mantenerse en el sistema antes que vivir de rentas que sólo alcanzan para subsistir en condiciones muy humildes. Algunos países como Perú, con su "Derrama Magisterial", han buscado contrarrestar esta situación (ver: [www.derrama.org.pe](http://www.derrama.org.pe)). También sobre las edades de jubilación, ver: OREALC/UNESCO, *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Una panorámica de América y Europa*, F. Javier Murillo Torrecilla (coord. gral.), OREALC/UNESCO, Santiago (Chile), 2006.

escolaridad general alcanzados antes de la *formación profesional* docente propiamente dicha. Se sabe que los profesores con mayor formación académica, por ejemplo educación media completa antes de entrar a su formación profesional, tienen mayor capacidad docente que los maestros que no tienen educación media completa.

Junto a la formación académica previa, la formación profesional también es un factor que incide en la capacidad docente. Por regla general, suelen ser mejores maestros/as quienes se han formado como docentes, sea en cursos regulares de educación superior, sea en buenos procesos de capacitación en servicio.

De este modo, considerando solamente los antecedentes, habría mayores posibilidades que un/una docente tenga escasas capacidades de enseñanza si no posee un alto “capital cultural”, no tiene formación académica previa ni formación profesional adecuada.

Empero, los buenos antecedentes no son suficientes. También resultan de primordial importancia sus competencias técnicas. Éstas se manifiestan en: 1) *el dominio de los contenidos y métodos de enseñanza*; 2) *la capacidad para organizar un programa de enseñanza* de acuerdo a las características y necesidades de los educandos. El dominio de los contenidos y métodos debe resultar en: 3) la capacidad de los/las docentes en *producir situaciones de aprendizaje plenamente significativas para los educandos*.

Un tercer ámbito que abre o cierra posibilidades a los aprendizajes, por parte de los docentes, se refiere a sus disposiciones y actitudes emocionales respecto de: 1) las remuneraciones y relaciones laborales; 2) las relaciones con sus demás colegas en el centro escolar, y 3) de los alumnos y alumnas.

Con respecto a los temas laborales, los/las docentes con mejor desempeño son aquéllos que se muestran relativamente *satisfechos con sus remuneraciones y con las rela-*

*ciones laborales* que regulan su actividad. En tanto que en las relaciones con los alumnos y alumnas son determinantes *las expectativas de aprendizaje de sus alumnos y alumnas* y, más en general, con el *talante* o *humor* con que se relacione con éstos, con sus colegas y con las familias de sus educandos.

Los/las docentes con altas expectativas, esto es, que confían en que sus alumnos y alumnas están habilitados para aprender –cualquiera sea su situación sociofamiliar–, tienen mucho mejor desempeño y logran más resultados que aquellos docentes que se obstinan en negar la existencia de habilidades de aprendizaje en sus alumnos, en especial, por la situación sociofamiliar en la que viven. De igual forma, los docentes de buen humor o buen talante obtienen mejores resultados que aquéllos que son tildados de malhumorados o descorteses por parte de alumnos y colegas.

En suma, el docente con alta capacidad de enseñar y producir aprendizajes es el de una persona no muy mayor, de buen estado de salud, con alto capital cultural, con una formación académica y profesional adecuadas. La formación de los profesores debe traducirse en el dominio de los contenidos y métodos que proponen los planes y programas oficiales y el Proyecto Educativo Institucional de su centro. Al mismo tiempo, los docentes deben tener la capacidad de programar situaciones de aprendizaje altamente relevantes para los educandos con los que trabaja. El docente debe tener altas expectativas respecto de los aprendizajes de sus alumnos, cualquiera sea la situación sociofamiliar de éstos (en parte porque confía en sus propias capacidades), y debe mostrar buen humor y buen talante en sus relaciones con los alumnos y alumnas y con sus demás colegas y miembros de la comunidad.

Desde el punto de vista del liderazgo de los directivos, en aquellas situaciones en las que las contrataciones o

despidos no dependen del director, es evidente que éstos sólo deciden respecto de algunos aspectos del perfil de los docentes con los que les toca trabajar, y muchas veces se encuentran con docentes cuyos antecedentes personales y académicos no necesariamente se ajustan al perfil ideal. En cambio, hay otros aspectos que dependen un poco más de la actuación de los directivos; por ejemplo, contribuir a que los docentes estén satisfechos. Además, hay otras dimensiones clave que dependen en mucho de la acción de los directivos, tales como el dominio de los contenidos y métodos, la capacidad de programar situaciones de aprendizaje relevantes, las expectativas respecto de las capacidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, cualquiera sea la situación sociofamiliar de éstos y, desde luego, el humor y el talante en el que se convive en el centro escolar<sup>26</sup>.

### Organización y gestión de los aprendizajes en el centro educativo y en cada una de sus aulas

La forma como las autoridades *observan* el fenómeno del aprendizaje y disponen u ordenan los tiempos y los recursos humanos (principalmente maestros y maestras), materiales y simbólicos (currículum) son *determinantes* para el logro de los educandos. En efecto, en América Latina es posible encontrar escuelas que reciben alumnos que provienen de situaciones altamente facilitadoras para sus aprendizajes que, sin embargo, muestran escasos logros. A la inversa, hay situaciones en las que, a pesar de que los alumnos y alumnas viven situaciones adversas al aprendizaje, éstos aprenden de manera adecuada. Esas *escuelas de calidad*, como las denomina el estudio de la

---

26. El dominio de los métodos y técnicas para mejorar la capacidad de los docentes es una de las competencias de *liderazgo pedagógico* de los directivos líderes. La descripción y detalle sobre estas habilidades específicas son parte de los contenidos de futuros libros de esta colección.

UNICEF<sup>27</sup>, o escuelas con resultados destacables, según la OREALC/UNESCO, comparten varias características:

En materia de gestión:

- Clima escolar (organizacional) caracterizado por las buenas relaciones entre los alumnos/as, los/as docentes, el personal directivo no docente, las familias y la comunidad.
- Gestión institucional centrada en lo pedagógico. El aprendizaje de los alumnos en el centro de su accionar.
- Liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.
- Alianzas entre escuelas y familias.

En el ámbito pedagógico:

- Los directivos y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia padres y apoderados, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.
- Clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos; prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños y niñas.

Sobre la base de todas esas características es dable suponer que habría un cambio de mirada respecto del tema de los factores que obstaculizan los aprendizajes.

---

27. Ver Capítulo 1, nota 2.

*Esas escuelas tendrían una mirada distinta a la habitual respecto de lo que es posible realizar en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.* La mirada habitual en América Latina tiende a considerar que los factores mencionados a lo largo de todo este capítulo son determinantes para el aprendizaje y que, por ejemplo, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes provenientes de familias de estructuras no convencionales o de sectores de pobreza, no pueden aprender. Incluso, se suele pensar que es imposible obtener buenos resultados mientras el Ministerio no les provea de más recursos.

En cambio, las escuelas de calidad son capaces de crear una pedagogía propia, distintiva y singular para los niños y niñas que les toca atender. Una *pedagogía del cambio*, que toma en cuenta la pobreza que debe afrontar el centro escolar, pero no cualquier pobreza y vulnerabilidad, sino la pobreza específica y singular del entorno en que se desenvuelven. De allí que todas las escuelas de calidad muestran proyectos institucionales centrados en lo pedagógico, con metas claras, y sus profesores realizan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los educandos.

Dado que sus directivos/as y profesores/as son capaces de desarrollar esa pedagogía propia y singular, confían en ellos mismos y en sus educandos: se saben capaces de enseñar y saben que sus alumnos son capaces de aprender. Tienen altas expectativas.

Adicionalmente, tales escuelas realizarían una gestión impecable y alianzas con las familias. Ello daría lugar al clima escolar favorable a los aprendizajes.

Desde el punto de vista del liderazgo, las escuelas de calidad tienen y crean su propia mirada sobre el aprendizaje de la población que les toca atender; asimismo, logran



una gestión impecable y fundan alianzas significativas. Para esas escuelas de calidad los factores son muy importantes pero no determinantes, tampoco son obstáculos insalvables a los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a los que deben atender.

# IV

## Construyendo climas escolares efectivos

Los directivos líderes se desenvuelven naturalmente en tres ámbitos de la vida cotidiana de sus centros: 1) en el ámbito de la comunicación para la acción; 2) en los estados de ánimo del personal del centro, de los alumnos y la comunidad de padres, madres y demás adultos responsables, y 3) en el diseño, organización y gestión de planes de diversa índole.

En este capítulo presentaremos las distinciones que posibilitan una acción eficaz. En la literatura relacionada a la actividad gerencial, la comunicación se relaciona con lo que comúnmente se conoce como “gestión”; sin embargo, en este libro vamos a ir más allá de la gestión. En efecto, los procesos de formación de directivos líderes realizados por la OREALC/UNESCO hacen visibles dimensiones más complejas y más ricas de la acción humana. Como se ha señalado en el primer capítulo, el campo del liderazgo es previo y anterior a los aspectos relativos a la gestión. El término “gestión” remite a interpretaciones de la acción humana desarrolladas recién desde la segunda mitad del siglo XX, mientras que “líderes” y “liderazgo” son términos que refieren a dimensiones de la acción humana observadas y discutidas a lo largo de su historia. Por eso, preferimos utilizar el término “comunicación para la acción”<sup>28</sup>

---

28. Tomamos dicho término del nombre de los talleres con que el empresario y político chileno, ex ministro del Presidente Salvador Allende, el ingeniero Fernando Flores, inició sus actividades de formación de dirigentes democráticos en Chile, en las postrimerías de la dictadura de Pinochet, a fines de los años ochenta.

para referirnos a un primer conjunto de competencias indispensables en el liderazgo, pues según se verá en el presente capítulo, la observación del lenguaje ocupa un lugar central en la formación de líderes.

## El clima escolar adecuado

*Los líderes son personas expertas en observar conversaciones, en observar lo que ocurre con el lenguaje y las emociones humanas.* Por ende, sin esa competencia no es posible constituirse en líder. De allí que, metodológicamente, trabajar en torno a aspectos que involucran el lenguaje y el terreno de las emociones resulta indispensable en la formación de líderes en educación.

El lenguaje y el campo de las emociones son dos elementos que están estrechamente vinculados a lo que se conoce como “clima escolar”. Entendido como el resultado de dinámicas de interacción entre los participantes (alumnos, profesores, directivos, etc.) de los centros, el clima escolar es fundamental en la calidad de la educación. Así, en el Primer Estudio de Factores que Intervienen en el Aprendizaje, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO, el factor denominado “clima escolar” estuvo asociado significativamente con el logro de los estudiantes. Dicho de otro modo, los estudiantes que reportaron que en sus escuelas existían climas pacíficos, sin conflictos, en los que predominaba el buen trato entre alumnos/as y entre alumnos/as y maestros/as, mostraban, sistemáticamente, mejores niveles de logro en las pruebas que se les aplicaron.

Ese mismo hallazgo fue corroborado por investigaciones cualitativas de la OREALC/UNESCO y de la UNICEF que buscaron caracterizar a las escuelas que muestran resul-

tados de aprendizaje destacados y que se localizan en zonas de pobreza. Dichas investigaciones coinciden en que el clima escolar prevaleciente en ellas es pacífico y laborioso. La construcción de este clima es responsabilidad de los directivos, sin lugar a dudas.

Para describir cómo se construyen esos climas en los centros escolares haremos referencia a dos aspectos estrechamente vinculados a la obtención de ambientes propicios para tener una educación de calidad. Nos referimos al tema del *capital social* y, en consecuencia, a la *confianza* como uno de sus elementos fundamentales. Ambos temas han sido profusamente investigados desde las ciencias sociales desarrolladas en Latinoamérica en los últimos años<sup>29</sup>. Si bien se han observado sus implicaciones con fenómenos sociales más generales, también se pueden aplicar a ámbitos más específicos como la escuela. Por esto, nos detendremos en las implicaciones que conlleva tener un determinado capital social y un cierto nivel de confianza para resaltar la importancia de los climas pacíficos y laboriosos, así como entender el trasfondo de la creación de los mismos. La revisión de dichas implicaciones demostrará la necesidad del trabajo de liderazgo desde la perspectiva de la ontología del lenguaje.

A continuación daremos cuenta de la importancia de recursos como el capital social y la confianza en la creación de climas escolares propicios a una educación de calidad.

En efecto, son numerosos los estudios que demuestran que aquellas sociedades en las que sus ciudadanos

29. R. Millán y S. Gordon, "Capital Social: Una lectura de tres perspectivas clásicas", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año 66, N°. 4, octubre-diciembre 2004, p. 711-747. N. Lechner, "Desafíos de un desarrollo humano: Individualización y capital social", Contribución al Foro Desarrollo y Cultura organizado por Science Po para la Asamblea General del Banco Interamericano de Desarrollo, BID, París, marzo 1999. B. Kliksberg y L. Tomassini (compiladores), *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, BID/F. Felipe Herrera/U. de Maryland/FCE, Buenos Aires, 2000.

confían en sus autoridades y en sus instituciones, muestran un progreso más evidente que aquellas en las cuales los ciudadanos no confían en éstas. Asimismo, tradicionalmente los empresarios reclaman de las autoridades climas de confianza para realizar inversiones, y sólo ha sido en los últimos años que dicha demanda se ha situado correctamente, a nuestro modo de ver, en la definición de “reglas del juego” claras y estables en el ámbito económico.

En el pasado, los gremios y representantes empresariales (tanto nacionales como extranjeros) en América Latina usaban la solicitud de mejores climas de confianza propicios a la inversión para exigir –de forma solapada– políticas y decisiones que privilegiaran sus intereses, teniendo peticiones más allá de lo razonable. De esta manera obtenían privilegios o resoluciones injustas para la población, como el mantenimiento de salarios artificialmente bajos y un control político-policial de los sindicatos. Con el paso del tiempo, de manera lenta e irregular, se ha ido construyendo en los países de la región una serie de consensos que apuntan a la transparencia y regulación de las prácticas y cuerpos legales vinculados al ámbito económico y, por extensión, al sector laboral.

En suma, aquellas sociedades en las que sus ciudadanos confían en sus instituciones políticas, judiciales, policíacas; en que las reglas para inversionistas y trabajadores son claras y estables; en las que la gente sabe a qué atenerse respecto de su futuro, es mucho más probable que haya un mayor progreso material y cultural que en aquellas otras en las que priman la desconfianza y la incertidumbre.

Esto es efectivo, fundamentalmente, porque en las escuelas existe la posibilidad latente de que surjan conflictos y diferencias de opinión, de intereses o agendas entre los docentes y los directivos. Al interior de una institución

como la escuela, la creación de climas de confianza es indispensable. Incluso a nivel de las aulas, los docentes tienen que ser capaces de motivar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que por diversos motivos han dejado de interesarse en los estudios. La motivación y el entusiasmo de los alumnos están relacionados directamente con la creación de climas de confianza.

Lograr una educación de calidad en las condiciones de pobreza imperante en los países latinoamericanos es una tarea compleja. Los niveles de aprendizaje en la región, según estudios internacionales y las mediciones nacionales, señalan que se requieren rendimientos de las escuelas, colegios o liceos por encima del óptimo y, por lo tanto, de una entrega mayor que signifique un esfuerzo por encima de un simple buen funcionamiento. Este esfuerzo por lograr una educación de calidad debe considerar un escenario presente y futuro en el cual no se presentan mayores recursos para las escuelas y los docentes y tampoco mejoramientos sustantivos de las condiciones económicas y sociales en que se desenvuelven los educandos. Si se mantienen todos los factores que limitan las oportunidades de aprendizaje a los alumnos latinoamericanos, el rendimiento de los docentes a un 120% en las escuelas, por el mismo salario y condiciones de trabajo, solamente será posible cuando en las instituciones exista un clima de confianza.

Este capítulo tiene dos objetivos. Por un lado, entrega a los directivos los elementos metodológicos para que sean expertos en observar lo que ocurre con el lenguaje y las comunicaciones al interior de su centro escolar. Por otro lado, muestra un conjunto de acciones indispensables para crear el clima de confianza necesario para tener una educación de calidad, con una entrega y dedicación superlativas de los docentes.

## Coordinación de acciones

Para alcanzar los objetivos que implica el liderazgo escolar, los directivos deben lograr algo muy simple: coordinar las acciones de modo impecable. Los directores y demás directivos de las escuelas son, al igual que los ejecutivos de empresas o de gobierno, coordinadores de acciones. Metafóricamente, directores de la orquesta. Pero, siguiendo con la metáfora, para que una orquesta ejecute de modo impecable un concierto, todos los instrumentos deben seguir al pie de la letra la pauta musical, las marcas de entrada y salida indicadas por el director, el tempo y los tonos que demanda. Sin esa coordinación de acciones no hay concierto. Habrá un conjunto de músicos tocando como mejor les plazca y, aunque sean muy buenos en su oficio, el concierto será un desastre. Desde luego, la música será peor si, además de no coordinarse no dominan los instrumentos, no conocen la música que deben tocar y no están interesados en que haya concierto o buena música, contentándose en “hacer como que trabajan”, para recibir una magra paga al finalizar el mes.

Para lograr un clima de confianza, que sirva de base o punto de partida para crear las condiciones que permitan avanzar hacia una educación de calidad, la primera tarea que deben enfrentar los directivos es coordinar las acciones. Más adelante se corregirán otras deficiencias, como la falta de capacidad profesional, el desconocimiento de métodos y procedimientos pedagógicos, etc. Pero antes que nada, una primera tarea es la creación de un clima de confianza en la escuela, y para ello es indispensable que los directivos logren coordinar las acciones de modo impecable.

Antes de entrar al detalle resulta indispensable poner otra pieza que le dé mayor sentido al discurso que estamos construyendo. ¿Cuál es la relación entre la coordinación de

acciones y la confianza? ¿Por qué esa insistencia en referirnos a la *impecabilidad* en la coordinación de acciones como base para el establecimiento de la confianza?

La respuesta es muy simple: la coordinación de acciones es un asunto lingüístico, se logra (o no se logra) con el lenguaje. En los seres humanos el lenguaje no es simplemente “información” o “mensaje”. Los seres humanos vemos nuestras emociones afectadas por el lenguaje, el lenguaje nos afecta, lo que nos dicen nos provoca emociones, lo que decimos emociona a los demás. ¿Quiere el lector o lectora pruebas a esa afirmación? Veamos: ¿cuál es su poeta o poetisa favorito(a)? Lea los versos de su poeta favorito y observe las emociones que tal lectura le provoca. O más fácil aún: escuche a su cantante favorito. Además, seguramente todos y todas tienen canciones que “les traen recuerdos”. Cotidianamente, millones de canciones provocan emociones en todos los rincones del planeta.

El tema de las emociones será tratado en profundidad en el siguiente capítulo de este libro. Por ahora, que quede asentado el descubrimiento de Humberto Maturana que los seres humanos vivimos en trenzas de lenguaje y emoción, que lo uno no va sin lo otro y que la trenza de lenguaje y emoción en la que vivimos le llamamos “conversaciones”<sup>30</sup>. Los seres humanos hemos evolucionado como seres lingüísticos, conversacionales. Es nuestra naturaleza, eso somos.

Asimismo, según lo establecido en el primer capítulo de este libro, todas las acciones humanas resultan de conversaciones. Los seres humanos vamos construyendo nuestro futuro mediante conversaciones. El viaje a Tokio, del que hablábamos en el primer capítulo, o el viaje a Ítaca o a París, era posible porque se había acordado, negociado, coordinado. Y todo eso se hacía mediante el lenguaje, mediante conversaciones.

30. Maturana, Varela, *El árbol del conocimiento...*(obra citada).



Sin embargo, hay conversaciones que producen futuro y hay otras que no lo hacen. Hay conversaciones que tienen resultados y otras que no son efectivas. Las emociones que se producen por las diversas conversaciones son muy distintas. Junto a la persona que amo puedo tener conversaciones tiernas y cariñosas, y las acciones que coordino mediante esas conversaciones son muy distintas de las conversaciones de compras de muebles, por ejemplo, con la misma persona. En este último caso, incluso puede que no coordinemos, que ella quiera una cosa y yo otra, que ella juzgue que el dinero se está malgastando y que, en cambio, yo diga que el gasto es indispensable, etc.

Ahora bien, ¿cómo se produce una coordinación de acciones impecable mediante el lenguaje? ¿Cuál es esa habilidad, una de las competencias que pedimos que desarrollen los directivos para que se conviertan en líderes? Les pedimos que se vuelvan expertos observadores de las conversaciones que ocurren en el centro escolar, en particular, de las conversaciones destinadas a coordinar las acciones en el ámbito de la gestión, el aprendizaje y la convivencia de sus escuelas, colegios, centros o liceos. De esta manera, en tanto observadores expertos, les pedimos que sean capaces de hacer conversaciones llenas de sabiduría, conversaciones sabias que lleven a coordinar acciones y que, además y por lo mismo, vayan produciendo un clima de confianza en el establecimiento.

En lo que sigue no hay ningún misterio. No puede haberlo. Desde el momento en que ha habido líderes, es que esos líderes han logrado crear confianza entre sus seguidores. Gandhi, Churchill, Napoleón, Alejandro Magno existieron antes que se hablara de coordinación de acciones en el lenguaje y, sin embargo, lograron coordinar de modo efectivo las acciones que se propusieron. Eran sabios en sus conversaciones. Su sabiduría radicó en ser claros en sus conversaciones, claros en las peticiones y

ofertas que hacían; su sabiduría radicaba en cumplir las promesas que hacían; eran sabios porque podían juzgar las situaciones y a las personas con fundamento y porque hacían las declaraciones que correspondían en el momento oportuno y en el tono adecuado. Y, sobre todo, eran sabios en escuchar las peticiones y ofertas que otros les hacían, en pedir cuentas de las promesas que les habían hecho. De escuchar y aprender de los juicios bien fundados, aun cuando fuesen destructivos, y de considerar las declaraciones de los otros. Sabios en escuchar. Claros en el decir.

## Los actos de habla

Felizmente, podemos aprender de los líderes. Hoy en día podemos aprender liderazgo porque tenemos interpretaciones capaces de hacernos ver esas dimensiones del lenguaje y sus efectos sobre las emociones y las acciones. Tales interpretaciones, surgidas del campo de la filosofía, en particular de la filosofía del lenguaje de Austin y Searle en el siglo XX y de la biología del conocimiento de Humberto Maturana, han sido elaboradas discursivamente por Fernando Flores y sistematizadas por Rafael Echeverría. Ambos contribuyeron a hacer visible la sabiduría requerida para coordinar las acciones de modo impecable y crear los climas de confianza que las instituciones necesitan.

La distinción que posibilita comunicar esa sabiduría es la de “actos del habla”, elaborada por Austin y Searle<sup>31</sup>. Estos filósofos del lenguaje desarrollaron tal distinción observando que en el lenguaje había funciones distintas a las de expresar sentimientos o comunicar ideas. Cuando

31. Ver: J. L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Paidós, Barcelona, 1982. J. R. Searle, *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1980; y *La construcción de la realidad social*, Paidós, Barcelona, 1997.

alguien dice en una mesa: “la sal, por favor”, otro de los comensales, el que está cerca del salero, entiende que el primero le está solicitando dicho objeto y se lo pasa. Del mismo modo, cuando una persona le dice a otra, por primera vez: “te amo”, y la segunda persona le contesta: “yo también te amo”, algo nuevo y diferente pasa con los dos: constituyen una pareja y crean un ámbito nuevo de intimidad que antes no existía. Estos *actos del habla*, como los llamaron, revelan las capacidades preformativas del lenguaje, esto es, las capacidades de dar lugar a la construcción de situaciones e interacciones nuevas.

Al dar lugar a la construcción de situaciones e interacciones nuevas, se hace evidente que los seres humanos vamos construyendo el futuro mediante el lenguaje, mediante actos del habla que posibilitan hacer lo que no se había hecho. Más que la expresión de las intenciones o los deseos de las personas que no son visibles ni inteligibles de modo inmediato, lo que expresamos y escuchamos para coordinar nuestras acciones con otros son peticiones, ofertas o promesas. Además, existen otros actos del habla. Los trabajos de Austin y Searle muestran que los seres humanos coordinamos nuestras acciones mediante un número amplio pero finito de actos del habla.

La formación en liderazgo de la OREALC/UNESCO considera cinco de ellos: peticiones, ofertas, promesas, declaraciones y juicios. Y si se analiza la historia de la humanidad, es posible constatar que todos los idiomas o las culturas disponen de actos del habla. Son propios y constitutivos del lenguaje humano. Han estado en el lenguaje desde que este apareció, esto es, desde que nos constituimos como una especie parlante, talvez hace un millón y medio de años, aproximadamente. Aparecen en los escritos védicos y en el Antiguo Testamento; están en los relatos de Herodoto y en las constituciones políticas o los contratos de arriendo. Por ser constitutivos, por haber estado allí con

nosotros desde siempre, decimos que son *ontológicos* y, siguiendo a Echeverría, hablamos de *ontología del lenguaje*<sup>32</sup>.

Ahora definiremos en detalle los actos de habla que en la OREALC/UNESCO consideramos fundamentales en la formación en liderazgo escolar:

### Peticiones

Son acciones lingüísticas dichas por alguien que expresa a un/a interlocutor/a o a un conjunto de interlocutores que requiere que produzcan otra acción. La acción solicitada puede ser otro acto del habla destinado a coordinar acciones con terceros o algún tipo de actividad física con objetos.

En su gestión cotidiana, los directores/as de centros escolares o de capacitación hacen innumerables peticiones a su personal. Algunas más trascendentes que otras, algunas dirigidas al colectivo y otras a alguna persona en particular. Por ejemplo: “Maestros, nos están solicitando los programas de clase diarios. Les pido que llenen el formato correspondiente”. O bien: “Les pido que organicen las reuniones con los padres lo antes posible”. O bien: “Profesora, le pido que sea puntual”. La sabiduría en hacer peticiones radica en evitar las peticiones poco claras, enmascaradas o elusivas; en vez de decir: “Profesora, usted está llegando un poquito tarde, ¿no?”, decir directamente: “Le pido que sea puntual”.

Asimismo, la sabiduría radica en especificar claramente *qué* se está pidiendo, *cómo* se quiere la acción siguiente, *cuándo* o para cuándo se la requiere y, además, *verificar que el interlocutor comprendió claramente la petición*. Entre decir: “Profesora, usted está llegando un poquito tarde, ¿no?” y decir: “Profesora, le pido que a partir de mañana

32. R. Echeverría, *Ontología del lenguaje*, J. C. Sáez, Santiago (Chile), 2003.

sea usted puntual y llegue a las ocho de la mañana, como especifican los reglamentos” hay un mundo de diferencias. En el primer caso, la profesora aludida puede decir: “Sí, estoy llegando un poquito tarde, pero sólo un poquito, ¿vía?”. O bien: “Sí, estoy llegando un poquito tarde porque el ahijado de mi cuñada, que se vino a vivir con nosotros, tiene insomnio y pone la música a todo volumen...”.

Las peticiones mal formuladas y/o mal entendidas no sólo impiden coordinar las acciones, adicionalmente traen emociones o estados de ánimo que (valga la redundancia) desaniman a los miembros de la organización. Así, si en el ejemplo de la profesora impuntual, la directora que simplemente ha dicho: “Estamos llegando un poquito tarde, ¿no?”, hace un informe a sus superiores señalando que la aludida insiste en llegar tarde, ésta tiene razón si se defiende diciendo: “La directora nunca me señaló que estaba cometiendo una falta, no me amonestó verbalmente, como correspondía, y todo esto lo ha hecho porque no le caigo bien”, produciéndose de inmediato una situación conflictiva que afecta a toda la organización, pues la impuntual buscará el apoyo de otras/otros colegas que se hayan sentido agraviados por situaciones parecidas en medio de rumores, burlas e ironías, llegándose al extremo de crearse bandos a favor o en contra de la aludida. En esas condiciones, la directora no obtendrá ninguna respuesta a un pedido de trabajar al 120%.

Una situación bien diferente se suscita cuando la petición es clara, se hace de modo directo y sin ambigüedades: “Profesora, esta es la primera amonestación verbal, conforme al reglamento. Según los registros, en el último mes usted llegó tarde en equis ocasiones y su curso quedó abandonado, obligándome a tomar medidas de emergencia que dificultaron la buena marcha de esta institución. Le *pido, por favor, que a partir de mañana llegue usted pun-*

*tualmente a las ocho, como indican los reglamentos. ¿He sido clara?"*

En el diálogo de la directora hay otros actos de habla que describiremos más adelante. La fórmula "¿he sido clara?" tiene variaciones de país en país y de una cultura a otra y, aunque se debe buscar una actitud cortés, la cortesía no debe impedir que la directora escuche de labios de su propia subalterna una respuesta que ratifique que sí la escuchó. Respecto del corazón de la petición misma, en las organizaciones se utilizan los *memorándums* o *memos* expresando las solicitudes por escrito, a fin de dejar constancia de las peticiones más importantes. Sin embargo, en la marcha cotidiana de las instituciones, la comunicación oral resulta indispensable; en caso contrario, la directora o el director pasará la mayor parte de su tiempo escribiendo memos.

### Ofertas

Al igual que con las peticiones, los líderes deben ser claros en sus ofertas señalando de manera precisa qué se ofrece, cuándo y hasta cuándo, en qué condiciones y por cuánto tiempo la oferta es válida. En la vida escolar, muchas veces los directores y directoras "negocian", es decir, ofrecen compensaciones de uso de tiempo a cambio de otras actividades. En esas situaciones, si la oferta no es clara, se puede entender como un derecho adquirido e inamovible, presentándose un diálogo como el siguiente: "Profesor, yo solamente le ofrecí una hora libre, solamente el lunes 12 de abril en la mañana, y, en cambio, desde entonces usted está tomándose todos los lunes una hora libre". A lo que el aludido puede responder: "No, señor director, usted no me dijo que la hora libre era para el lunes 12 de abril. Usted dijo: 'Profesor, ¿vendría el sábado en la mañana a cambio de una hora libre el lunes?'. Y yo

acepté. Usted no dijo que era solamente ese lunes y tengo testigos de lo que dijo”.

Al igual que con las peticiones mal formuladas, las ofertas mal hechas y/o mal entendidas son fuentes de desánimo y conflictos.

### Promesas

La sabiduría respecto de las promesas tiene una gran importancia en el liderazgo. En efecto, el cumplimiento de las promesas no solamente posibilita la coordinación de acciones, adicionalmente es la fuente de creación de *confianza*, indispensable en el liderazgo. De allí que quienes pretenden ejercer liderazgo deben ser sabios en formular y en cumplir promesas.

La promesa es un acto del habla en el cual un orador asegura a su interlocutor o interlocutores que realizará determinadas acciones en el futuro. La promesa entonces, por definición, remite al futuro y está en el corazón del ejercicio del liderazgo (recuérdese que hemos definido *liderazgo* como “conducción de comunidades hacia el futuro”).

Al igual que en las peticiones y las ofertas, el sabio formulador de promesas especifica qué es lo que promete, para cuándo fija el cumplimiento de la promesa, las condiciones en las que podrá darse por satisfecho el cumplimiento de la promesa. Además, verifica si el interlocutor comprendió a cabalidad lo que se estaba prometiendo y, adicionalmente al momento de cumplir la promesa, quien quiera ejercer liderazgo debe *hacer público -publicitar- que ha cumplido la promesa*. Esto es, dar cuenta pública del cumplimiento de la promesa.

Un sabio formulador de promesas promete solamente aquello que puede cumplir. Si al momento de hacer la promesa reconoce su capacidad o competencia para cumplir lo que promete, no debería tener dificultades en cumplir. En cambio, el imprudente incumplidor, si, además de no

especificar *qué* promete, para *cuándo* se está comprometiéndose, cómo es que va a cumplir su promesa; si no se asegura que hubo escuchado y, además, *no tiene las competencias personales, técnicas, profesionales* para realizar lo que ha prometido, *ni las prerrogativas políticas, jurídicas o reglamentarias para hacerlo*, ciertamente no va a cumplir lo que prometió.

Para los interlocutores y para la comunidad que observa y escucha lo que está pasando, una persona que cumple sus promesas es una persona *confiable*, una persona que da confianza. Si, además, es dirigente de algún grupo humano (llámese familia, club deportivo, partido político o escuela), resulta ser una persona que *crea confianza en su entorno*, que construye una institución en la que se puede confiar.

En cambio, la persona que no cumple sus promesas no es digna de crédito, se desacredita. Si, además, esa persona es un dirigente, genera desconfianza en su entorno y la institución que dirige comienza a experimentar situaciones de malestar, hay incertidumbre y desconfianza.

¿Cómo se puede llegar a ser un sabio prometedor? Las recomendaciones para ello son simples:

- En primer lugar, nunca prometa lo que usted sabe que *no puede hacer, no domina o desconoce*; es decir, aquello en lo que es incompetente. Prometa solamente aquello que puede cumplir. Por ejemplo, si usted no sabe nada de carpintería, es muy distinto prometer “en el transcurso de este año voy a arreglar el piso y techo de la escuela”, a prometer “en el transcurso de este año vamos a contratar a una empresa para que arregle el piso y el techo de la escuela, si disponemos los fondos para ello”. O bien, si un amigo, al saber que usted es amigo de un personaje encumbrado, le pide: “Por favor, consíguele un trabajo a mi hija que acaba de terminar



su curso de secretariado”, es muy distinto prometer: “Sí, por cierto, le daremos trabajo” a: “Sí, por cierto, hablaré con mi amigo gerente para ver si existe una oportunidad para ella”. En el primer caso se da a entender que tiene la capacidad efectiva para dar ese trabajo, mientras que en el segundo caso se muestra que su capacidad es de “hablar con su amigo” para hacer la gestión respectiva. Por supuesto, la segunda promesa es más clara que la primera.

- Preste atención a las emociones. Como hemos señalado a lo largo de todo este manual, los seres humanos somos un entrelazado de lenguaje y acción y, en ocasiones, estas nos juegan “malas pasadas”, especialmente cuando se trata de prometer. Por ejemplo, cuando estamos en medio de una exaltación de nuestro ser, cuando la gente nos aplaude y aviva, es muy fácil dejarse llevar por la emoción y hacer promesas grandilocuentes. Recordemos el caso de un director que prometió “un campo deportivo” en medio de aplausos, cuando en realidad disponía de recursos solamente para asfaltar un pedazo de patio y poner dos tristes aros de basquetbol. Pero, en medio de los aplausos, después de un año particularmente exitoso, prometió un campo deportivo y, como es natural, los padres y los alumnos imaginaron una cancha de basquetbol con piso de duela, tablero electrónico, gradas y demás. La decepción cuando vieron de qué se trataba fue inenarrable; tan grande como la decepción fue la pérdida de confianza. El hacer promesas en medio de aplausos o exaltación del yo es riesgoso; le ocurre normalmente a los políticos imprudentes.

De igual forma, son clásicas las falsas promesas hechas en medio de una exaltación (o intoxicación) alcohólica: “Compadre... hip... le... prometo... hip, que este año le devuelvo lo que me prestó... hip”.

También, en medio del miedo, es fácil hacer promesas que no se está en condiciones de cumplir. Esto es particularmente frecuente cuando los dirigentes se ven acorralados por una masa de personas vociferantes. Un grupo de padres enfadados no solamente viene a plantear sus reclamos, sino también a obtener del director o directora una promesa. En el juego político contingente, el grupo, el “piquete”, busca que el dirigente se comprometa con sus reivindicaciones. Enfrentado/a a la presión, el dirigente es proclive a prometer lo que en otras circunstancias no prometería. Por supuesto que la promesa así realizada no se cumplirá y los líderes opuestos al director/a, aun cuando tenían claro que eso acontecería, al sacar una promesa imposible tienen una nueva carta que jugar en contra del director o directora, lo que constituye una nueva fuente de conflicto.

- Al igual que en las peticiones y las ofertas, exprese claridad qué promete (exactamente *qué*, evitando cualquier ambigüedad), *cuándo* cumplirá su promesa (la fecha y cuando las circunstancias lo ameriten, incluso la hora) y *cómo*, de *qué manera*, la habrá cumplido.
- Preste especial atención a la escucha de su interlocutor. Al igual que en las peticiones y las ofertas, *es importante asegurarse que el interlocutor entendió perfectamente los términos de referencia de su promesa*. Normalmente, diferentes interpretaciones respecto de lo que se prometió son causa de litigio. Cada quién defiende sus intereses en un litigio por la interpretación de aquello que se prometió. Por lo mismo, es muy prudente y muy sabio poner por escrito y firmar las promesas importantes (mediante contratos, convenios, cartas de acuerdo, etc.) y asegurarse de que haya testigos que puedan dar fe del contenido exacto de su promesa.
- Anuncie pública y sistemáticamente el cumplimiento de sus promesas. *En el liderazgo es de primera importancia*

*mostrar y demostrar que se están cumpliendo de modo sistemático las promesas.* El director o la directora líderes deben mostrar que son dignos de confianza para ir creando el clima de confianza que la escuela de calidad requiere.

- Hay excepciones. Existen ocasiones en que la promesa, aunque formulada con sabiduría, no se puede cumplir. A esas situaciones excepcionales la cultura anglosajona se refiere como actos de “voluntad de Dios”; esto es, situaciones tan excepcionales que nadie estaba en condiciones de prever al momento de hacer la promesa. Por ejemplo, un ataque cardíaco que impide al director o directora cumplir, o bien un terremoto que hace imposible el cumplimiento de las promesas y reordena totalmente las prioridades. Sólo en esa clase de circunstancias un director o directora líder puede excusarse de no cumplir.

## Declaraciones

Las declaraciones son actos de habla imprescindibles para coordinar acciones, dado que abren o cierran los juegos o ámbitos de coordinación de acciones en los cuales discurre lo humano. Aclaremos lo anterior con un ejemplo de la vida cotidiana:

Juan y Luisa, dos jóvenes de un pueblo de provincia de cualquier país de América Latina, van a la plaza con sus pares todos los domingos, para pasear, conversar y ver y ser vistos por los miembros del sexo opuesto. El paseo de la plaza en domingo es un ámbito definido de coordinación de acciones. Allí los jóvenes se ponen de acuerdo sobre las próximas fiestas, hacen préstamos de libros o apuntes del colegio o liceo; pero, lo más importante, es que se conocen con vistas a formar parejas.

Un domingo, paseando por la plaza (talvez girando en direcciones opuestas, ellas en el sentido de las agujas del reloj, ellos en contra de ese sentido), se vieron. Algo pasó entre los dos. Se miraron y sus miradas los distinguieron de entre la multitud, pues se gustaron mutuamente. A partir de ese momento todo fue mirarse. El lenguaje de las miradas fue una declaración. Juan expresó: "Me gustas, te seguiré mirando". Luisa, perfectamente hubiese podido rechazar sus miradas, ignorándolo. Sin embargo, a ella Juan le agradó y respondió a sus miradas. Sus ojos expresaron: "Me gustas, te seguiré viendo". En las vueltas sucesivas coordinaron sus miradas.

Ambos llegaron llenos de ilusión a la plaza el domingo siguiente. Inicialmente siguió el juego de las miradas. Pero luego ocurrió otra cosa. Juan salió del grupo de amigos y se dirigió donde Luisa, diciéndole: "Hola. Me llamo Juan. Me gustas, te he estado viendo. ¿Me permites caminar contigo?" Juan hace una declaración: establece su identidad ("me llamo Juan"); en seguida, declara que ella le gusta, que la ha estado mirando, y luego hace una petición: caminar con ella. Luisa sonríe y le dice: "Bueno". Con ello declara que acepta la petición de Juan. Una vez que esto ocurre se establece una nueva coordinación de acciones entre ellos. Ya no giran por la plaza mirándose. Ahora caminan juntos, separados de sus grupos respectivos, hablando.

Después de dos domingos de pasear conversando, Juan hace un gesto, la toma de la mano y caminan tomados de la mano. Al cabo, Juan le pregunta: "¿Quieres ir a ver la puesta de sol?" Ella acepta y dejan a sus amigos. En el parque, Juan la besa por primera vez y luego le dice: "Me gustas mucho, ¿quieres ser mi enamorada?" (o mi polola, si Juan es

chileno; o mi novia, si es mexicano o de otros países, etc.). Por ese medio, Juan modifica su anterior declaración en la que ella le gustaba, pues dice: “Me gustas *mucho*”. También realizó una nueva petición: hacerse pololos, enamorados, novios; es decir, pareja en su primera fase de emparejamiento. Ella lo acepta. En ese momento establecen nuevas coordinaciones de acciones: pueden besarse y acariciarse. En algún momento del futuro, Juan y Luisa declaran quererse con locura y abren un nuevo juego de coordinación de acciones: la intimidad. Y, eventualmente, hacen públicas sus declaraciones de amor mutuo: primero ante sus padres, luego ante las autoridades (que los declara “marido y mujer”) y ante su comunidad religiosa (que también los declara marido y mujer); después de esas declaraciones, su intimidad es un hecho público legítimo. Pueden compartir techo y lecho ante el beneplácito de todos. Se ha establecido un nuevo ámbito de coordinación de acciones, un nuevo juego en el cual lo que ocurre entre ambos es muy diferente a lo que habría ocurrido de no mediar las declaraciones. Además de la intimidad, pueden tener hijos, tener patrimonio común, formar parte de respetados clubes y asociaciones y, desde luego, más tarde, asistir a las interesantes reuniones de la asociación de padres de la escuela a la que van sus niños.

Obsérvese que, si bien todos los seres humanos podemos declarar amor, no todos pueden ser declarados marido y mujer. Por ejemplo, salvo excepciones, en casi todos los países las personas de un mismo sexo no pueden formar familias ni tener hijos. Tampoco quienes hayan sido declarados maridos o mujeres en una unión anterior y que no hayan obtenido otra declaración que anule la anterior.

El juego de coordinación de acciones llamado “familia” está permitido solamente a ciertos tipos de parejas.

El ejemplo anterior aclara qué son las declaraciones. *Las declaraciones son actos del habla enunciadas por alguien*<sup>33</sup> *que posibilitan o imposibilitan coordinar ciertas acciones.*

Existe en el lenguaje (en todos los idiomas) un conjunto amplio, pero finito, de declaraciones accesibles a todos los seres humanos sin excepción: las *declaraciones existenciales básicas*; por ejemplo, las declaraciones de amor. Mediante las declaraciones de amor, los humanos coordinamos acciones de apareamiento, de crianza de hijos/as, de creación de patrimonios, etc. Otra declaración existencial básica, tal vez la más básica de todas, es la declaración de *identidad* o *ser*. En el ejemplo, cuando Juan dice: “Hola, soy Juan” establece que es un ser humano distinto, diferente de los demás y que puede ser considerado como sujeto singular. Cuando alguien dice: “Soy Fernanda X, nicaragüense, maestra”, está estableciendo su identidad personal y profesional. Los seres humanos podemos hacer ese tipo de declaración. Más aún, esa declaración tiene tanta importancia para los seres humanos que, en la tradición cristiana, Dios mismo la formuló. En efecto, según el relato, cuando Moisés subió al monte Horeb se encontró con Dios bajo la forma de una zarza ardiente. Dios le anunció que liberaría al pueblo judío de la opresión egipcia; entonces Moisés le preguntó cómo lo llamaría frente a los judíos, a lo cual Dios respondió: “Soy el que soy”, que podría ser interpretado como “Soy el Ser”. El Ser por excelencia, el Ser del cual provienen todos los demás seres. Naturalmente, Moisés quiso más detalles y Dios le contestó con una identidad histórica, comprensible para Moisés, le

33. Si bien es obvio que “todo dicho es dicho por alguien”, como expresa Maturana, esa obviedad es tan inmediata que solemos olvidarla.

34. Éxodo, 3, 1-18. *La Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento.* Sociedades Bíblicas en América Latina, Corea, 1960.

dijo: “Jehová, el Dios de vuestros padres, el Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob”<sup>34</sup>.

La declaración de identidad nos posibilita actuar como seres humanos, interactuando con otros seres humanos. Por el contrario, cuando se quiere destruir o castigar a los humanos, uno de los primeros actos es declarar nula la existencia y cambiar el nombre por un número, borrando todo vestigio de identidad, como ocurrió en los campos de exterminio nazis durante el Holocausto y como suele ocurrir en los campos de concentración, en las prisiones e incluso, en ocasiones, en ciertas escuelas.

Junto a las declaraciones de amor e identidad, los seres humanos tenemos, por el simple hecho de vivir en el lenguaje, otras capacidades declarativas básicas. Por ejemplo, podemos declarar también nuestro odio, lo que significa que se buscará destruir al otro en cualquier circunstancia en la que se esté. Asimismo, podemos declarar aceptación (*sí*) o podemos declarar rechazo (*no*). Muchas veces, en la declaración de rechazo de *¡basta!* se juega nuestra dignidad. Eso ocurre cuando, mediante la fuerza y sin que medie una declaración de aceptación, se impone una dictadura. Cuando los pueblos dicen *basta* para terminar con el tirano, luchan por recuperar su dignidad: el derecho a ser. Lo mismo ocurre por la mujer golpeada por su pareja o por el hombre humillado. Decir *¡basta!*, declarar que no se seguirá aceptando el estado de cosas, es declarar que no se acepta o tolera más el estado de cosas en el que se está y que se van a buscar caminos nuevos. Otra declaración existencial básica es la del *perdón*, mediante la cual se establece nuevamente la coordinación que existía antes de la ofensa, olvidando por completo la ofensa misma y sus efectos.

Además de las declaraciones existenciales básicas, existen en el lenguaje declaraciones *especializadas*, que tienen efecto sólo si son dichas por personas a quienes la comunidad otorga autoridad para hacerlas. Por ejemplo, si bien

cualquiera puede decirle a cualquiera: “Te declaro culpable y te condeno a dos años y un día”, tal declaración solamente surte efecto y crea un ámbito distinto para quien la sufre si es realizada por un juez, en una coordinación denominada “proceso judicial”. Los médicos y sólo los médicos pueden declarar que una persona está muerta. Curiosamente, una persona puede ser ya un cadáver, pero no está “civilmente” muerta y no se puede proceder con los ritos funerarios a menos que un médico la declare muerta. También los directores de centros escolares poseen capacidades declarativas propias, inherentes al cargo. Sólo ellos o ellas pueden declarar que un alumno es promovido al grado siguiente o que debe repetir de grado; sólo las directoras y los directores pueden declarar que una persona es alumno regular del centro escolar, etc. Generalmente, son actos declarativos todos aquellos que requieren rúbrica.

Las declaraciones pueden ser realizadas por individuos o por *comunidades*. Una comunidad que se arroga capacidad de realizar declaraciones, en algún momento de su historia fue declarada por primera vez por alguien o por ella misma como una comunidad. Por ejemplo, junto con declarar su independencia en 1776, los habitantes de lo que hoy es Estados Unidos, debieron declarar que ellos

---

35. “Nosotros, el Pueblo de los Estados Unidos, a fin de formar una Unión más perfecta, establecer Justicia, afirmar la tranquilidad interior, proveer la Defensa común, promover el bienestar general y asegurar para nosotros mismos y para nuestros descendientes los beneficios de la Libertad, establecimos y sancionamos esta Constitución para los Estados Unidos de América...”, *Constitución de los Estados Unidos de América 1789: con sus reformas hasta la fecha*, OEA, Washington, 1971.

36. Por ejemplo, en el Preámbulo de la Constitución argentina expresa: “Nosotros, los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la unión nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad, para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino...”, *Constitución de la Nación Argentina (1853)*, Zavala, Buenos Aires, 1994.



eran “el pueblo” y que, en tanto tales, declaraban una nueva forma de gobierno. Algo similar hicieron nuestras naciones al establecer su forma de gobierno<sup>35</sup> independiente de la Corona española años después<sup>36</sup>.

Además de las declaraciones existenciales básicas, de las declaraciones especializadas y de las declaraciones colectivas, es posible realizar una distinción para reconocer en el lenguaje *declaraciones de liderazgo*. Si se recorre la historia, podemos encontrar algunos gestos de líderes como Julio César o la Pasionaria, a quienes se les atribuyen ciertos dichos de esta naturaleza. Por ejemplo, se dice que cuando Julio César decidió atravesar la frontera que marcaba el límite de su mandato en el borde del imperio, el río Rubicón, para penetrar en Roma desafiando el poder legalmente constituido, declaró: “La suerte está echada”, señalando así que no había vuelta atrás. Del mismo modo, a Dolores Ibárruri, la Pasionaria, se atribuye haber dicho: “¡No pasarán!”, para referirse a la acción de resistir hasta la muerte el asedio de Madrid por parte de las tropas de Franco en España, en 1939.

En general, las declaraciones de liderazgo manifiestan una decisión política, un camino a seguir. Pero lo hacen expresando un estado de ánimo en particular, al que nos referiremos con más detalle más adelante: el estado de ánimo de resolución. Ambos, la *manifestación de una decisión*, en un *estado de ánimo resuelto* y expresada por los dirigentes ante una comunidad, serían para nosotros una declaración de liderazgo.

Quienes pretendan ejercer influencia en sus organizaciones deben tener la sabiduría de realizar las declaraciones que corresponden en el momento oportuno. Tanto las declaraciones especializadas, correspondientes a su rol de directivos, como en especial las declaraciones de liderazgo, son las que marcan un camino a seguir con resolución.

Por ejemplo, los líderes en educación deben tener la capacidad, la valentía y la fuerza para decir: “¡basta!”, declarando que terminarán con la educación de mala calidad que su propio centro escolar puede estar impartiendo. Los mismos líderes tienen que proclamar: “¡basta!” a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que no aprenden, más allá de cualquier excusa o intento de explicar el no-aprendizaje. Deben tener el coraje de decir: “¡Vamos a comenzar de nuevo!”, y entonces rediscutir sus proyectos educativos con toda la comunidad, a fin de que todos los alumnos y todas las alumnas aprendan.

Tales declaraciones solamente pueden ser realizadas por el director o la directora, con miras a comenzar un cambio sustantivo en la escuela o centro escolar. Si la declaración la realiza cualquier otro miembro de la comunidad escolar, puede interpretarse solamente a una parte de la misma, dejando fuera a otra parte. También puede interpretarse como una forma velada de desconsideración del director o directora y transformarse en una fuente de conflictos.

Cuando se declara “basta”, se señala que se termina con la coordinación (o descoordinación) de acciones existente hasta ese momento, y cuando se declara: “vamos a comenzar de nuevo” o “vamos a organizarnos para hacerlo mejor” o “esta será la mejor escuela del país”, se declarará abierto un nuevo juego de coordinación de acciones. En este juego se instalarán conversaciones nuevas que conducirán a que el centro escolar mejore; por ejemplo, conversaciones técnicas y pedagógicas y a las cuales se les asignarán tiempos y espacios en la institución. Dado que ese tipo de declaraciones implica distribuciones de tiempos y espacios, al igual que reasignaciones de recursos, deben ser realizadas por quienes legalmente tienen atribuciones para realizar esos movimientos, esto es, los directores y directoras.

## Juicios

Como los demás actos del habla, los seres humanos estamos permanentemente enjuiciando: enjuiciamos todo lo que vemos. Lo apreciamos, lo valuamos, lo valoramos, lo sopesamos. Ello ocurre y ha ocurrido siempre en todo tiempo y en todas las culturas porque los juicios están y han estado en el lenguaje. Lo que proponemos es que se puede ser más sabio/a con los juicios, al igual que con los demás actos del habla, y por esa vía desarrollar mejor las coordinaciones de acciones que ocurren cotidianamente en los centros escolares.

Los juicios son decires o dichos por alguien mediante los cuales se valora, sopesa, valúa o aprecia una situación, un objeto, una persona o una comunidad de personas.

Los juicios tienen una particularidad que los hace muy potentes para el liderazgo y es que afectan nuestras emociones y estados de ánimo con mayor fuerza que los demás actos del habla. Normalmente, los juicios de los otros acerca de nosotros nos afectan. Nos alegran o nos entristecen; nos abochornan o nos enaltescen.

Ello ocurre porque a los seres humanos se nos ha educado desde muy pequeños, desde que aprendemos a hablar e incluso antes, que ciertos dichos significan premios y otros, castigos. La asociación entre los juicios “positivos” y los premios, y los juicios “negativos” y los castigos es tan intensa, que provoca o gatilla en nosotros reacciones emocionales instantáneas. El juicio: “Juanito es un niño muy bien portado, ¡se comió toda su comida! Ahora puede comer este postre”, dicho por una madre cuando Juanito apenas sabe hablar, trae aparejado el dulce premio del postre. O el juicio: “Juan, eres un excelente empleado. La empresa te ha nombrado el empleado del mes. Sigue así y estarás entre los candidatos a ocupar el puesto de supervisor”, va en la misma línea. Juan siente alegría

de inmediato. El juicio le muestra un mundo de posibilidades en caso de que sus superiores sigan apreciándolo.

Por el contrario, el juicio: “Juanito, eres un niño muy malo, has roto el jarrón de la abuela y por eso te quedarás encerrado en tu cuarto”, está asociado a una situación indeseable. O el juicio: “Juan, usted ha demostrado un desempeño muy deficiente. Está despedido”, hace que Juan vea cómo se le cierran posibilidades e incluso pone en riesgo su subsistencia y, por ende, trae aparejadas emociones de angustia y miedo y crea estados de ánimo de resignación (“siempre me pasa esto”) o resentimiento (“claro, esto me lo dicen a mí y sólo a mí. Es que este jefe me odia, se trae algo contra mí”).

Los juicios abren o cierran posibilidades de coordinación de acciones. Abren o cierran futuros deseables. Por ejemplo, si el banco determina que somos “sujetos de crédito”, posiblemente nos otorgue el préstamo que solicitamos y que nos permitirá comprar la casa que soñamos o instalar un negocio o casarnos. Si el banco no nos juzga dignos de crédito, nada de eso pasará. Si mi jefe juzga que soy una persona responsable, posiblemente me ofrezca mejores opciones laborales o de remuneraciones. Si juzga que soy irresponsable, muy posiblemente no me abra esas posibilidades. Si la persona que amo juzga que soy confiable, posiblemente esté dispuesta a confiarme más de su vida que si juzga lo contrario.

A la inversa, un director o directora que juzga como responsable a una persona, delegando en él o ella una tarea y la persona es incompetente y no cumple, es la organización la que sufre. Posiblemente, el juicio de los demás será contundente: “La directora, una vez más, se equivocó. Se dejó llevar por sus preferencias personales y no por la idoneidad de la persona para el cargo”. Con ese juicio, instalado en “boca de todos”, esa directora habrá perdido mucho de la confianza (y por ende del liderazgo) que hubiese

podido tener. Eventualmente, los subordinados ni siquiera podrán hacer notar a la directora su error y ella no verá lo que está aconteciendo.

Para la construcción de la confianza y el liderazgo, el ser sabios en hacer y en escuchar juicios es una competencia de primera importancia. Los líderes tienen la sabiduría de Salomón: saben hacer juicios y, además, saben escucharlos.

Una primera competencia para llegar a ser sabio en materia de juicios es tener muy claro que los juicios no son descripciones “objetivas” de lo que se es o lo que está aconteciendo. Más aún, dado que todo dicho es expresado por alguien, no hay ninguna posibilidad de que juicio alguno sea “objetivo”. Por ende, nada de lo que se diga es “verdadero” o “falso”. Nadie es dueño de la “verdad” como para que sus juicios, lo que él o ella dice, sea “verdadero”. Los juicios pueden ser *fundados* o *infundados*. Fundados, cuando lo que se dice se apoya en evidencias y/o en testigos. Infundados, cuando no se apoyan en evidencias.

Los juicios pueden, a su vez, ser juzgados como *positivos* o *negativos*, según la emoción o el estado de ánimo que gatillen. Si conducen a alegría, exaltación, buen ánimo, son considerados como positivos por quien los dice y quien los escucha. Si, por el contrario, crean tristeza, desánimo, desaliento, pesar, pueden ser considerados como negativos por quien los dice y quien los escucha.

En los centros escolares, en las organizaciones, en la familia, lo que abre mayores posibilidades de acción no son los juicios “positivos”, son los *juicios positivos fundados*. Asimismo, los *juicios negativos fundados* también son importantes, pues pueden ser una importante fuente de mejoría y aprendizaje. Una de las principales tareas de los líderes, además de aprender a hacer juicios fundados, es educar a sus organizaciones a *escuchar* juicios negativos

fundados y, superando el desánimo, ver en ellos áreas de debilidad y posibilidades de aprendizaje.

Lo que daña a las organizaciones, a los centros escolares, no son los juicios negativos, son los juicios negativos y los *juicios positivos infundados*.

La sabiduría de Salomón, primera tarea del líder en materia de juicios. El director o la directora líder aprende a hacer juicios fundados. Ello no es complejo, tal sabiduría está y ha estado siempre en el lenguaje. En los párrafos que siguen ofrecemos distinciones lingüísticas para que ellos y ellas puedan “ver” a qué nos referimos y, en consecuencia, a incorporarlo cotidianamente en su propio lenguaje.

El sabio juez (o jueza) hace *juicios fundados* remitiéndose estrictamente a un ámbito o campo de coordinación de acciones preciso y determinado. No hace juicios universales, absolutos o totales. No juzga a una persona, juzga sus actos, sus acciones, no su ser. No le dice a su hijo: “Juan, ¡eres un tonto!”. Tampoco le señala a sus alumnos: “¡Ustedes son de lo peor!”, porque hacerlo así no muestra a Juan o a sus alumnos en qué están fallando. Simplemente, está jugando con sus emociones, los está humillando. Por el contrario, *el buen juzgador o juzgadora remite a un ámbito, juzga contra estándares claros y compartidos, y funda su juicio en evidencia o testigos*: “Juan, hijo, estás actuando mal con tu hermanito: he visto que le has quitado sus juguetes, le has ensuciado sus tareas, has escondido sus zapatos...”. De igual modo: “Ustedes, el cuarto año, muestran el peor comportamiento de todos los cuartos años que han pasado por esta escuela. Tienen 300 anotaciones negativas, un 20% más que la generación de 1955, que ostentaba el récord hasta ahora”.

De los ejemplos anteriores anotamos e identificamos algunos elementos. Un ámbito: la disciplina o el buen comportamiento. Estándares claros: agresiones de diverso tipo

al hermanito (en el ejemplo de Juanito), anotaciones negativas (en el ejemplo de los alumnos de cuarto año). Evidencia: en el caso de Juanito, la madre se pone a sí misma como testigo ("he visto"), mientras que en el caso del cuarto año, la evidencia la aporta el libro de anotaciones de la escuela.

En la vida escolar, los estándares normalmente están escritos, son los reglamentos de las escuelas. El cumplimiento de los reglamentos es el estándar mínimo y el más claro. Contra ellos es posible hacer juicios. La evidencia tiene que ser igualmente clara. Los libros de registro, los memos, los informes, etc., son su base. Los ámbitos también suelen estar definidos por los reglamentos, tanto para los profesores y profesoras como para los alumnos.

Sin embargo, hay situaciones en las que los estándares no están claros. Especialmente cuando se trata de situaciones nuevas y cuando un centro escolar ha decidido mejorar. En efecto, cuando una escuela o un liceo inician la implementación de un proyecto institucional que los llevará a mejorar, hay etapas en las que no solamente se debe cumplir con el reglamento y cumplir con el 100%, sino en las que es necesario aportar con el 120 o 150%. Por ejemplo, aportar horas extraordinarias o venir los sábados o ir a visitar los hogares de los alumnos o solicitar apoyos a la comunidad y a los empresarios del sector. Nuevas comisiones, tareas inéditas. En esas situaciones, ¿cómo se juzga el cumplimiento? ¿Cómo se valora lo que hace o no hace cada cual? Si lo que se está pidiendo no estaba en el contrato de trabajo original e implica sacrificios personales por parte de quienes allí laboran, ¿contra qué estándares se juzga? De allí la importancia que tiene el inicio de un camino de mejoramiento a partir de una *declaración* suscrita por todos, convenida, acordada por todos. Después de haber declarado que la escuela mejorará, resulta necesario discutir los estándares que la misma

escuela fijará para mejorar y los efectos positivos y negativos de cumplir o no cumplir con los estándares y los mecanismos o procesos de evaluación de los mismos. Nótese que estamos haciendo sinónimos la evaluación con los juicios. Efectivamente, consideramos que las evaluaciones son intentos de realizar juicios mejor fundados y más transparentes, pues tanto su ámbito como sus estándares y evidencias suelen estar mejor definidos.

En suma, la base para realizar juicios por parte de un director o directora líder son los reglamentos o el marco normativo existente para el centro escolar y sus diversos participantes (profesores, alumnos, personal administrativo y directivo). Sin embargo, cuando el centro escolar está en proceso de cambio, es necesario explicitar y consensuar los nuevos ámbitos de coordinación de acciones o los nuevos estándares con que se juzgarán los diferentes aportes.

Por todo lo anterior, se comprenderá perfectamente lo siguiente: los *rumores*, *infundios* y *calumnias no pueden ser tolerados*, ni mucho menos fomentados por los líderes en educación. Ese tipo de juicios, infundados y anónimos, destruyen a las organizaciones. García Márquez, en su obra *El coronel no tiene quien le escriba*, describe esta situación de modo magistral. Los rumores, infundios y calumnias llevan desconfianza y temor a las organizaciones y deben ser arrancados de raíz. Cuando al director o directora líder alguien le cuenta: “¿Supiste que a Fulanita la vieron del brazo de Zutanito?”, en vez de seguir con la historia responde: “¿Tú los viste? ¿A ti te consta?” “No, no, pero me dijeron de muy buena fuente que...”. “Entonces, no sigas. No quiero seguir escuchando y, por favor, deja ya de propalar rumores”.

Adicionalmente, los/las líderes sabios en juzgar evitan hacer juicios considerados negativos *en público*, a menos que los reglamentos así lo demanden. La fuerza emocional de los juicios es muy grande y el efecto sobre el estado de



ánimo del afectado, por muy bien fundado que esté el juicio, puede ser contraproducente, además de que lleva a estados de temor generalizados sobre el conjunto del personal. En cambio, el/la líder es pródigo en juicios públicos positivos. A ese tipo de juicios usualmente los denominamos *estímulos*, y los profesores, profesoras y demás personal de los centros escolares los requieren tanto como los alumnos y alumnas.

La escucha del líder. Segunda tarea. Por todo lo expresado en los párrafos precedentes, resulta claro que, así como los directores o las directoras líderes son sabios al hacer juicios, también lo son para escuchar los juicios que sus colegas o el personal de la institución les hacen. El líder no solamente escucha con atención los juicios negativos fundados que le hacen; más aún, los solicita. Para el/la líder, el juicio fundado, por muy negativo que parezca, es fuente de aprendizaje. Le permite observar áreas de incompetencia y, por ende, áreas en las que necesita aprender.

*Los directivos líderes deben promover las conversaciones privadas en las que hay juicios, ya que son imprescindibles en la educación institucional.*

Quienes ejercen el liderazgo institucional deben acostumbrar al personal de sus organizaciones a ver de forma cotidiana conversaciones privadas en las que se hacen juicios. El director o la directora líder, en su oficina o, mejor aún, caminando por el patio con algún maestro o maestra, entabla conversaciones en las que hace juicios positivos y negativos fundados. También en esas conversaciones *pide* juicios fundados acerca de su gestión o sobre las medidas que está tomando. Esas conversaciones son importantes a lo menos en tres sentidos: por una parte, es en ellas en las que el director o la directora realiza su esfuerzo de pedir mejores desempeños a sus colegas en los diversos ámbitos de la vida institucional. Por otra parte, es en ellas que el

director o la directora líder solicita y escucha los juicios fundados que su personal necesita hacerle. Pero tan importante como lo anterior es que las conversaciones de juicio se vuelvan *parte de la vida cotidiana* del centro escolar y se realicen sin que ello produzca conflictos o dramas. Cuando en una institución se dicen juicios negativos fundados sin que ello entrañe ningún drama, el director o directora habrá adquirido una valiosa e irremplazable herramienta para la gestión cotidiana.

Tales conversaciones son *privadas*, en el sentido que ni la directora ni el afectado/a van a darlas a conocer a los demás miembros de la institución, a menos que ambos acuerden lo contrario.

Las buenas prácticas de hacer y recibir juicios en conversaciones privadas indican lo siguiente:

Parece adecuado en la conversación *combinar* juicios que pueden ser considerados positivos, con juicios negativos. Ambos tipos de juicios, muy bien fundados, claro está: “Profesor, he visto que durante el mes su desempeño en el aula ha sido excelente. He observado que sus alumnos siempre están trabajando con ánimo y alegría y ellos mismos me lo han expresado. Quisiera pedirle no solamente que continúe así, sino también que considere su participación en el Programa de Maestros de Maestros que tiene nuestro ministerio. Nosotros apoyaríamos su postulación con sumo agrado. En el ámbito de la puntualidad, en cambio, durante los últimos quince días llegó usted tarde cinco veces, según consta en el libro de entradas. Aun cuando son solamente cinco a diez minutos, sus chicos alborotan y molestan a los demás y, además, por ese solo hecho pierden entre un diez y un veinte por ciento del tiempo lectivo de la primera hora de clases. Le pido que corrija de inmediato tal situación”.

Los directores con más experiencia recomiendan la combinación de juicios. Sin embargo, también recomiendan que la conversación se realice aun cuando no haya nada positivo que destacar y que solamente se hagan juicios negativos. A la inversa, conversaciones en las que únicamente se van a decir juicios positivos también son indispensables.

*En las conversaciones, los juicios deben ser acompañados de peticiones, ofertas, promesas o declaraciones; es decir, a partir de juicios fundados, el líder coordina futuras acciones.* Ejemplificaremos esto mostrando dos situaciones de distinta índole, que conducen a dos maestros a ser impuntuales.

La docente X acaba de tener su bebé. No ha logrado resolver situaciones domésticas para dejarlo cuidando temprano y llegar a tiempo a su clase en la escuela. El juicio del director/a debe ser claro, pero las acciones que siguen son ofertas de apoyo: “Maestra X, usted está llegando tarde. Sabemos que es porque no tiene con quien dejar a su bebé. Es indispensable que sea puntual. O comienza usted a llegar puntualmente o aplico el artículo pertinente del reglamento. Sin embargo, como entendemos su situación personal, con las demás maestras hemos acordado que nos haremos cargo de apoyar esta etapa del cuidado de su bebé y le ofrecemos hacer esto y aquello...”.

El docente Z llega tarde por participar en juergas. El juicio es el mismo: “Maestro Z, usted está llegando tarde”. Pero la coordinación que sigue es distinta: “O comienza a llegar puntualmente o aplico el artículo pertinente del reglamento. Esta es la única y última vez en que se lo señalo”.

En ambos casos el director o la directora realiza el juicio. Pero en el primer caso ha realizado las conversaciones previas para luego ofrecer apoyo y solidaridad a la maestra afectada, en tanto que en el segundo caso no se realiza esa

oferta. En ambos casos, eso sí, hay la promesa de aplicar el reglamento si la situación de impuntualidad se mantiene sin cambios.

## El valor de los juicios en la vida de los seres humanos

Según la profesora Gloria Esbry, los juicios “son actos de amor”<sup>37</sup>. Dado que los seres humanos no somos ni omniscientes ni omnividentes, solamente vemos parte de lo que hacemos. ¡Desconocemos incluso cómo es que los demás ven nuestro rostro, pues ese rostro que vemos ante el espejo cada mañana es la imagen opuesta de lo que ven los otros! Ante ello, el juicio de los demás es vital para ver lo que no vemos y escuchar lo que no oímos. Es vital para que podamos mejorar nuestro ser y nuestro actuar.

Más aún, si observamos con detenimiento el lugar que ocupan los juicios en la existencia humana, podemos ver con toda claridad su importancia para la humanidad. El acto de juzgar remite, en el gobierno de los pueblos, a los juicios realizados por instituciones e instancias altamente especializadas, en audiencias públicas y solemnes. Es en esos juicios en los que se decide el destino de quienes han infringido la ley. Por otra parte, a lo largo de todo el siglo XX, en el ámbito de la gestión se desarrolló una disciplina nueva que tiene creciente importancia en la vida de las instituciones: la evaluación. Mediante evaluaciones se busca hacer juicios con estándares y procedimientos claros, transparentes y verificables para todos. ¿Podríamos vivir sin juicios ni evaluación?

Incluso, si traemos a colación la historia de algunas sociedades, recordaremos el lugar central que el *juicio de*

37. Taller de Liderazgo para Centros de Capacitación Técnica Industrial (de México), realizado en Santiago de Chile en marzo de 2005.

*los muertos o de las almas* jugaba en las primeras religiones organizadas, en donde era la Divinidad misma la que pesaba a las almas o hacía su juicio. Estas referencias, presentes y pasadas, nos permiten darnos cuenta de la importancia de este acto del habla en la vida de los humanos. Más aún, nosotros pensamos que el arte de razonar nació del acto de hacer juicios *ex post* sobre las actuaciones de los miembros de las primeras comunidades humanas en situaciones límites. Así, el arte de razonar derivó en razón y de la razón nació la racionalidad, el pensamiento racional.

Afirmamos lo anterior porque si bien el juicio “golpea” nuestra emoción, el acto de narrar lo acontecido para reconstituirlo y a partir de allí juzgar, contradictoriamente también requiere de desprenderse, de alejarse de la emoción. Para nuestros ancestros, los grupos de humanos que vagaban por África hace un millón de años, el hecho de narrar lo acontecido cuando murió el cazador XX enfrentándose a un elefante furioso y aprender de lo ocurrido, era cuestión de vida o muerte. Para elaborar esa narración tuvieron que hacer juicios. Además del aprendizaje, la narración alejaba el dolor, posibilitaba ver las cosas desde otra perspectiva. La narración y el juicio eran en ese momento ejercicio de la reflexión, para luego volver a la emoción y recordar el valor del cazador XX y recordar cómo ofrendó su vida para traer alimentos a la comunidad.

### **Conclusión: impecabilidad en la coordinación de acciones y construcción de climas de sinceridad y confianza**

En los centros escolares en los que no existe confianza en el director, éste puede pedirle a un docente que se inscriba para ganar un premio y que recibirá todo su apoyo,

entonces el docente puede llegar a pensar: “¿Y ahora qué se trae éste? ¿Quiere sacarme de la escuela?” Esto se presenta porque normalmente cada quien escucha desde sus propias conversaciones y juicios. Si en la organización existe el juicio instalado que el director es una persona astuta, conspiradora, manipuladora, insincera, cualquier cosa que haga o diga será mal interpretada.

Por otra parte, es inevitable que al realizar una acción siempre emerjan juicios. Si la directora dice: “Estimada profesora, necesito que usted me entregue su leccionario al día”, la profesora puede pensar: “¿Por qué a mí me pide el leccionario? ¿Y los demás? ¿Y su amiga Fulanita que nunca lo ha entregado? Es que a mí me persigue. Quiere que me vaya de esta escuela...”. De la misma forma, si se llega al acuerdo de hacer un trabajo y el mismo no sale a tiempo y en forma, emergen disgustos, juicios de incompetencia, recriminaciones mutuas, descontento. En suma, todo lo opuesto del clima escolar requerido por las escuelas de calidad.

De allí entonces que, a fin de que un centro escolar alcance altos niveles de calidad en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, es indispensable la instalación de climas de confianza y sinceridad. Para ello, el liderazgo, el director y directora y demás directivos deben ser impecables en la coordinación de las acciones. Hacer peticiones claras (qué piden, cómo lo piden, para cuándo lo piden) asegurándose que hubo escucha, ofertas claras, promesas claras y que efectivamente se cumplen. Además de que se hicieron declaraciones oportunas y juicios fundados. El docente debe ver que cuando su director dice “A” dice solamente “A”, y que cuando promete esto o aquello cumple. Debe saber a qué atenerse. Confiar.

El futuro se construye mediante la coordinación de las acciones. Las cosas resultan cuando están bien coordinadas, como en una danza. De esa coordinación deben emerger juicios que le otorgan crédito a los directivos y que abren nuevas posibilidades de acción. Cuando lo que sucede en un centro escolar, en una escuela, liceo, colegio o centro de capacitación ocurre como una danza, sin conflictos, casi sin roces, es que se ha ganado la mitad del camino para llegar a ser una escuela de calidad. Quizás llegar a ese momento tome su tiempo. Posiblemente el director que lea estas páginas y que busque un mayor liderazgo piense que instalar la impecabilidad en las acciones es cosa fácil. No lo es. Salvo que se esté en un medio en el que se puede ser sincero sin mayores ulterioridades, lo que no es frecuente en las escuelas latinoamericanas, el director o directora deberá ir realizando coordinaciones impecables y al mismo tiempo educando a su personal a que observe esa impecabilidad. Tal cosa puede tomar tiempo. Pero a la larga, cuando ocurra, muchas cosas habrán cambiado en la vida cotidiana de las escuelas y se estará en condiciones de seguir avanzando hacia la calidad.



## Liderazgo, emociones y estados de ánimo

Dijimos anteriormente que el liderazgo se prueba en situaciones complejas, en momentos difíciles o críticos, y que, en el caso de la educación de los sectores más pobres de América Latina, las escuelas viven una situación crítica. Los índices de aprendizaje son mínimos, los niños, las niñas, los y las adolescentes y jóvenes suelen vivir en condiciones precarias, con padres que se ven obligados a emigrar a las ciudades en su país o, en algunos casos, a países extranjeros. Los alumnos viven, en su mayoría, en entornos difíciles, con problemas sociales de diferentes magnitudes. En algunos casos, los problemas económicos influyen en las familias de los alumnos, en la alimentación, en los recursos disponibles para la educación de los niños y jóvenes.

La situación política y social suele ser un factor que obstruye o dificulta la enseñanza en América Latina, muchos de los estudiantes viven bajo la creciente amenaza de la violencia derivada de la delincuencia, el narcotráfico o de las tensiones sociales. Ante ello, los directivos y maestros deben cumplir no solamente con el cien por ciento de lo exigible, sino que ir más allá y entregar más tiempo y sus mejores esfuerzos. Para alcanzar esta entrega y esfuerzo suplementarios es necesaria una gran motivación compartida por todo el plantel.

Reiteramos que el liderazgo trata justamente de eso, de cómo lograr que una comunidad humana, una escuela, una empresa, un equipo deportivo, una comuna o municipio, una nación, entregue sus mayores esfuerzos no por



coerción, sino por convicción interna. Lograr eso requiere motivación y la motivación es asunto de liderazgo.

En el capítulo primero de este libro señalamos que uno de los ejemplos más dramáticos de lo que puede hacer una nación motivada lo constituye Vietnam, en su larga guerra contra los poderes coloniales de Francia, Japón y Estados Unidos, a lo largo de toda la segunda mitad del siglo pasado. La llamada "guerra de Vietnam" de los años sesenta, que se prolongó hasta 1973, muestra cómo un soldado, movido por sus profundas convicciones políticas, armado solamente con un fusil y caminando treinta kilómetros de marcha nocturna, pero con un espíritu indomable, pudo derrotar al ejército más poderoso de la época, armado hasta los dientes, con la mejor tecnología del mundo a su disposición, pero luchando desmotivado y sin convicción. De igual forma, indicamos que la motivación se observa claramente en los deportes. Los equipos motivados derrotan a sus rivales. Cuando los triunfadores pierden la motivación, se lesionan, comienzan a cometer errores técnicos y a perder.

La motivación es un *estado de ánimo* y, como tal, puede establecerse en una organización mediante el trabajo de sus líderes. Un equipo de docentes y alumnos motivados al aprendizaje puede alcanzar altísimos logros, aun en las condiciones más difíciles, como lo demuestra la experiencia de Jaime A. Escalante<sup>38</sup>. De allí la necesidad de que los directores y demás directivos de centros educativos y los/las docentes de aula que aspiren a ser directores/as de centros, requieran de competencias en el área de las *emo-*

---

38. J. Mathews, *Escalante: The Best Teacher in America*, Holt, Nueva York, 1988. J. A. Escalante, "On creating ganas: A conversation with Jaime Escalante", entrevista hecha por Anne Meek, *Educational Leadership*, Vol. 4, N.º. 5, febrero 1989. La experiencia de Escalante, profesor boliviano que impartió clases en la Garfield High School del Este de Los Ángeles, California, se recoge en la película "Stand and Deliver/Ganas de triunfar" (1988).

*ciones y estados de ánimo*, a fin de motivar a sus colegas, a los alumnos y alumnas y los demás miembros de las comunidades escolares.

De modo más específico, los/las directivos de centros educativos deben ser competentes para: a) crear los climas organizacionales necesarios para generar aprendizajes en condiciones difíciles; b) lograr el estado de ánimo *resuelto* para superar crisis derivadas, reconociendo que la comunidad educativa está formada por docentes y directivos, por lo general, mediocres al momento de iniciar el proceso de cambio hacia una escuela o centro de capacitación de calidad. Este ánimo decidido también debe existir cotidianamente como parte del trabajo diario de diseño de las actividades educativas en el centro y en sus aulas.

En términos pedagógicos, las competencias requeridas por los directivos líderes en el ámbito de las emociones y los estados de ánimo son las siguientes: a) capacidad de observación de las emociones que experimentan los miembros del centro y también reconocimiento de los estados de ánimo que viven como organización de modo más permanente, y b) capacidad de cambiar las emociones y los estados de ánimo adversos por situaciones de alta motivación.

## Las emociones y los estados de ánimo

¿Cómo se viven las emociones? Todos/as experimentamos, a veces con gran intensidad, emociones fuertes de ira, miedo, alegría. En ocasiones nos levantamos de un cierto “humor”, humor que puede ir cambiando a lo largo del día o que puede permanecer y acompañarnos a lo largo de un período largo de la vida. Con fines explicativos vamos a denominar estados de ánimo a lo que comúnmente denominamos “humor”, insistiendo en su perenne presencia en nuestras vidas.

¿En qué estado de ánimo se encuentra usted, estimado lector, estimada lectora, en estos momentos? ¿Está tenso, nervioso, irritado? O, por el contrario, ¿está tranquilo/a y feliz? Su hambre y su sed, ¿están completamente saciadas? ¿O ya va siendo hora de cenar y siente un breve cosquilleo en el estómago, cosquilleo que crece por momentos? ¿Y qué hay de sus expectativas para los próximos días? ¿Algo lo está molestando, lo tiene inquieto o inquieta?

Los estados de ánimo son parte de las emociones y, como cualquiera de los lectores y las lectoras lo han experimentado, siempre estamos viviendo alguno de ellos.

### Características de las emociones

Vivimos en el emocionar. Se “cae” o “entra” en emociones. Las emociones “nos poseen”, pues normalmente no las controlamos. Estamos siempre en el emocionar, las emociones forman parte de nuestra corporeidad, de nuestra vida. Son inevitables.

En ocasiones, las emociones son tan intensas que anulan las demás disposiciones humanas y nos sentimos “embargados” por ellas; en consecuencia, nos abren o cierran posibilidades de acción. Los niños pequeños, por ejemplo, viven intensamente las emociones. Cuando están alegres, lo están en un cien por ciento, o cuando están adoloridos lloran y cuesta sacarlos de su dolor. También, cuando pelean entre sí, rápidamente escalan hacia la violencia, en especial los varones. Gran parte de la educación de los niños y niñas pequeños trata de lograr en ellos una actitud de observadores que los saque de estados emocionales intensos y que les permita mirar a su alrededor para evitarles caídas, golpes, choques u otros peligros derivados de su escasa atención, pues están normalmente embargados por la emoción.

El estado emocional en el que se encuentra una persona o un colectivo abre o cierra posibilidades de acción; a ninguna directora o director se le ocurriría invitar a sus colaboradores a mejorar la calidad de la enseñanza en su plantel el día que los/las docentes reciben un aumento de sueldo menor a lo esperado: la posibilidad de acción estaría cerrada por el enojo o ira de sus docentes. De igual modo, ¿qué educadora de preescolar no ha observado lo que ocurre con los pequeños cuando se acerca la lluvia? Los niños se inquietan, saltan, brincan, se pelean. O bien, ¿qué ocurre con los y las adolescentes los viernes en la tarde? También están inquietos, con poca o nula capacidad de concentración para trabajar temas en áreas como matemáticas o filosofía, que requieren mayor concentración y reflexión. La sabiduría didáctica recomienda que los horarios de viernes en la tarde se inclinen, en la medida de lo posible, hacia actividades físicas, artísticas y expresivas, especialmente cuando se trata de los adolescentes.

Las emociones, además de estar permanentemente con nosotros y de abrir o cerrar posibilidades de acción, en los humanos (y en otras especies animales) son contagiosas. Incluso decimos metafóricamente que son tan contagiosas como los virus de la gripe. Posiblemente, algunos lectores han tenido la experiencia de dejarse llevar por la ira cuando, en una final de campeonato, todos los partidarios de nuestro equipo favorito comienzan a vociferar contra el árbitro o contra los rivales. O habrán experimentado la tristeza y el pesar en el funeral de un desconocido o desconocida cuando vemos que los demás están llorando. O, por el contrario, habrán llegado a una fiesta “de pésimo ánimo” y al cabo de un rato habrán olvidado el motivo de sus penas y se habrán incorporado a la alegría de la música y el baile.

El fenómeno del contagio de las emociones en los colectivos o las multitudes llevó en las primeras décadas del

siglo XX a descubrir que las emociones pueden ser producidas, manipuladas o controladas. Los nazis tenían un Ministerio de Propaganda dirigido a tales efectos, Hitler mismo era un maestro en el arte de manipular las masas alemanas hasta el paroxismo. Volveremos sobre este tema más adelante, el tema de la manipulación o el control de las emociones, propio de líderes autoritarios, versus el espacio creativo en el emocionar que abre el liderazgo democrático.

### ¿Qué son las emociones?

Lo que ocurre con los y las adolescentes es un buen punto de entrada para profundizar acerca de las emociones. La inquietud adolescente, como todo maestro o maestra sabe, tiene que ver con los cambios fisiológicos que se observan hacia los diez u once años de edad y que se prolongan hasta los catorce o quince. Dichos cambios expresan la aparición de la capacidad reproductiva en nuestra especie. Antes de la menarquia en las niñas y de las primeras poluciones en los niños, los humanos somos infértiles; después, cambios hormonales gatillan diversas transformaciones que se suceden en nuestros cuerpos y dejamos de ser niños o niñas y nos volvemos adolescentes, capaces de reproducirnos desde ese momento y durante algunas décadas.

Los cambios no solamente ocurren a nivel fisiológico. Los y las adolescentes los perciben, los sienten y aparece *el deseo*. En nuestra cultura, el deseo es entendido como un movimiento afectivo de atracción por personas del otro sexo. Esta percepción se cumple de modo individual y social y es considerada la norma, en el sentido estadístico del término. El deseo puede ser muy intenso, al punto que los especialistas hablan de él como una *pulsión*.

En nuestra cultura, el deseo, la pulsión a la reproducción a nivel biológico, no se corresponde con la capacidad

de mantener a la prole, de asegurar su supervivencia y, por el contrario, el apareamiento debe ser diferido. Sin embargo, las emociones relacionadas con el deseo dan lugar a lenguajes (orales y gestuales), a maneras y modos de vivirlo, eludiendo o no el apareamiento, pero siempre haciendo presente esa posibilidad. En rigor, se trata de *juegos de lenguaje* tales como el coqueteo, el flirt, el cortejo, el “pololeo”, el noviazgo. Dichos juegos no sólo involucran a cada individuo; son compartidos por colectivos de jóvenes y jovencitas para quienes esos juegos adquieren una importancia crucial en ese instante de la vida, definiendo sus identidades, sus estatus (el lugar que ocupan en los colectivos) y los castigos o recompensas afectivos a que, según el juicio de los pares, se hacen merecedores/as.

Las emociones, sentimientos y estados de ánimo de los colectivos de jóvenes son tan intensos que emerge la *incomprensión* respecto de los demás, de los mayores, en especial de los padres. A esas edades, la palabra del grupo pesa más, muchísimo más que la de padres y maestros.

Con el ejemplo de los adolescentes hemos mostrado que las emociones están profundamente enraizadas en nuestra biología. Pero antes de pasar a otro punto queremos subrayar que el deseo de apareamiento, en los humanos como en las demás especies, se nos aparece como una suerte de “garantía” para que la especie sobreviva. Como un mecanismo, *desarrollado* a lo largo de los millones de años en que evolucionó nuestra especie y todas las especies ancestrales, para asegurar la continuidad.

Es hora de aclarar, desde esta interpretación, que ello pudo perfectamente ocurrir sin una finalidad o un propósito. En forma simple, con el paso de las eras, de millones de años, se fueron desarrollando los mecanismos del desear en nosotros y en la demás especies. Los vivientes sexuados desean, el deseo conduce al apareamiento y, bajo ciertas condiciones, este conduce a la reproducción, a que nuevos

miembros de la especie surjan, deseen, se apareen y así sucesivamente. Un observador, un científico, podría afirmar, observando este fenómeno: “Las especies se aparean para reproducirse”. E incluso: “La finalidad del apareamiento es la reproducción de la especie”. Pero, salvo talvez en la especie humana, en la cual el lenguaje posibilita construir futuros, en las demás especies –y muchas veces también en la humana– el apareamiento se produce simplemente porque en la corporeidad se instala el deseo.

Como observadores afirmamos que las emociones posibilitan el existir. Si no experimentásemos dolor ante una llama consumiéndonos un dedo, podríamos perder el dedo y el resto de la mano en el fuego. El dolor obliga a retirar la mano del fuego. Si no nos sofocásemos ante la falta de oxígeno, lisa y llanamente podríamos morir asfixiados, como ocurre con la inhalación de ciertos gases inodoros. Si no experimentásemos hambre, no nos moveríamos por alimentos. También los animales experimentan dolor, sofocamiento o hambre. Los seres vivos –humanos incluidos– experimentan esas situaciones como intensos o persistentes desajustes corporales (desajustes en toda nuestra estructura de millones de células o en parte importante de ella) que mueven, o llevan u obligan a buscar su reajuste: alejar el dedo o la garra del fuego; moverse, buscar el aire o salir en busca de alimentos. El desajuste (o desequilibrio) da lugar a una serie de cambios en el organismo. Se activan ciertas hormonas, aparecen sustancias químicas se acelera la circulación sanguínea, porque aumenta el ritmo cardíaco y así se irriga más sangre en el área afectada y de ese modo los linfocitos que protegen a nuestro cuerpo aumentan en volumen para protegernos de los gérmenes que han entrado al cuerpo por la herida abierta; en tanto, sustancias químicas activan los músculos, tensándolos para huir o para atacar, etc.

Como observadores señalamos que las emociones más básicas constituyen mecanismos de sobrevivencia. También la satisfacción de la necesidad, el “re-ajuste” se experimenta como una emoción, experiencia que es más intensa cuanto más se haya diferido dicho “re-ajuste”: aparecen no solamente el “no-dolor”, sino también la satisfacción e incluso el placer. A nivel estrictamente corporal, dolor, no-dolor y satisfacción son tres eventos separados. Por ejemplo, el dolor más intenso se puede aliviar con morfina. Cuando a partir de una situación extremadamente dolorosa, en la búsqueda de aplacar el dolor se utilizó morfina, el placer que brinda esta sustancia, por sí mismo, se constituye en una posibilidad que el cuerpo, eventualmente, querrá volver a experimentar, apareciendo entonces la adicción.

Ocurre lo mismo, aunque en escala socialmente más tolerable, con otras necesidades. En la búsqueda de la reproducción se descubre el placer. Eventualmente, la búsqueda del placer sexual reemplaza a la necesidad de reproducción y se constituye, a su vez, en una necesidad. Lo mismo ocurre con la necesidad de alimentarnos o de saciarnos. En suma, nos aficionamos a la satisfacción. No nos quedamos solamente en la satisfacción de la necesidad básica. Nos aficionamos (y el caso de la morfina muestra que incluso podemos hacernos adictos) a ciertas satisfacciones. Esto, que resulta fácil de observar y entender en la especie humana, también ocurre en otras especies. Recuérdese el caso de los tigres que se aficionaban a la carne humana en la India del siglo XIX y que, una vez que devoraban a una persona, se volvían cazadores de humanos. O el ejemplo de las “moscas alcohólicas” mencionadas por Maturana y Varela, las que, habiendo acostumbrado a los bichos a ingerir la glucosa del alcohol, éstos siguen prefiriendo el alcohol a cualquier otra fuente de glucosa<sup>39</sup>. De

39. Maturana; Varela, *El árbol del conocimiento...*(obra citada).



hecho, el arte de amaestrar animales consiste en aficionarlos a las recompensas con las que se premian las conductas que se quieren obtener de ellos.

Así como la satisfacción de la necesidad conduce a la afición, también puede conducir a la aversión. Por ejemplo, los bebés humanos no siempre aceptan el alimento fácilmente una vez que han sido destetados. O rechazan ciertos alimentos, ciertos gustos. La búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas, orientadas a la supervivencia, descansa en mecanismos que dan lugar a nichos de “aficiones” y a nichos de “aversiones”, “gustos” y “disgustos”.

### El “loop” o rizo del lenguaje en las emociones

El emocionar conlleva diversas manifestaciones conductuales, tanto en los seres humanos como en otras especies animales. Algunas de estas manifestaciones son sonoras: el rugir del león herido o hambriento; el canto de las ballenas Yubarta o de los loros del Amazonas en su temporada de apareamiento; los aullidos de los lobos ante la presencia de su presa; los chillidos con que los chimpancés acompañan sus acciones. En algún punto de la historia, hace más o menos un millón y medio de años, las manifestaciones sonoras *anticiparon* a las acciones, en una de las muchas especies de simios. A semejanza de lo que ocurre con los llamados al apareamiento de las ballenas y las aves o los rugidos o chillidos de reclamo de hembras, todas manifestaciones que “anuncian” o “invitan” a un cierto accionar; en esa especie de simios a la que hacemos referencia, los chillidos no solamente dieron lugar a una coordinación de acciones, sino a la “coordinación de la coordinación de las acciones” (Maturana). Así nació el lenguaje y la especie en cuestión era la nuestra: la especie humana. El lenguaje nace asociado a las emociones profundamente, al punto que Maturana señala que vivimos en una trenza entre el “lenguajear” y el emocionar.

Ahora apreciemos las diferencias que nos separan de los primates a la hora de organizar nuestros actos. Veamos un ejemplo de coordinación de acciones entre dos chimpancés: el chimpancé Alfa, adulto dominante, chilla y hace aspavientos para alejar al joven chimpancé Beta de un área que Alfa considera suya. El chillido acompaña mostrarse los dientes, empujones y eventualmente mordiscos, logrando Alfa su objetivo, pues Beta se aleja. Los chillidos son parte de los empujones, mordiscos y mostrarse los dientes. Obviamente, la coordinación de acciones ocurre con toda la corporeidad de ambos simios, con sus extremidades, sus pulmones, con distintos tipos de componentes bioquímicos alterando su ritmo cardíaco, tensando los músculos y chillando con disposición de pelear. A nivel de sistema neurológico, posiblemente involucre, en lo primordial, el hipotálamo y, después, las otras áreas del cerebro de los simios, como la corteza.

Describamos a continuación un ejemplo de la coordinación de acciones entre dos humanos: el macho (o hembra) dominante llamado Maestro/a pide o solicita al joven Alumno que abandone el salón de clases, pues su comportamiento no es aceptable. La acción es predominantemente verbal, aunque no sólo involucra lenguaje verbal. También se acompaña de un gesto de brazo, mano y dedo, indicando la puerta de salida del salón de clases pero, salvo casos extremos, no hay empujones ni mordiscos. Al igual que en los simios, también se produce la aceleración de los latidos del corazón, se genera más adrenalina, los músculos se tensan. A nivel de sistema nervioso central, la actividad se originó en el hipotálamo del Maestro o Maestra (él o ella sintieron primero la irritación o el enojo), pero luego se activaron intensamente áreas de la zona cortical del cerebro, áreas asociadas al lenguaje verbal.

La acción verbal se puede separar, disociar de la emoción. A diferencia de los demás animales, el lenguaje posi-

bilita en los humanos hacer descripciones de lo que sienten, qué necesitan y de lo que ocurre en la búsqueda de su satisfacción. Sin embargo, podemos como especie hacer una distinción entre lenguaje y emoción. La emoción se experimenta, el lenguaje posibilita describir lo experimentado. Incluso, desde el lenguaje se puede “salir”, “contener” o “cambiar” la emoción. Tal es el mecanismo que las madres utilizan para sacar a los pequeños del dolor intenso tras un golpe o una cortadura. Ellas les preguntan: “¿Qué le pasó, nene?”, y su insistencia en lograr una respuesta no tiene que ver solamente con la explicación acerca de lo ocurrido para evaluar lo peligroso de la situación, sino también para sacar al nene del estado de dolor que lo embarga. Los animales, en cambio, al no disponer de un repertorio lingüístico que les permita describir lo experimentado y “salirse” de la emoción, están siempre en el emocionar derivado de los estados de necesidad, de búsqueda de su satisfacción y de los estados de satisfacción, hasta que emerge un nuevo estado de necesidad. Están en el dolor y luego en el “no-dolor” que resulta de alejarse –o destruir– aquello que causa su dolor. “Instinto” llamamos a la habilidad de los animales para resolver sus estados de necesidad o dolor o para buscar estados placenteros (como la gatuna búsqueda de la tibieza del rayo del sol en una tarde de invierno o la perruna búsqueda del calor del amo o de otro/a de su especie).

Los humanos, como seres lingüísticos que somos, en cuanto asoma una necesidad, la verbalizamos. En cuanto nos aficionamos a un satisfactor, podemos decir: “me gusta”. A posteriori, una vez que la satisfacemos, podemos hablar de ello: describir la necesidad básica y su satisfacción. El lenguaje también permite que los humanos coincidan en las descripciones de lo descrito: compartir aficiones y aversiones. Asimismo, en los seres humanos, la principal posibilidad de satisfacción es o se relaciona con otros seres

humanos: aunque me mueva de modo individual en busca de alimentos, otros son los que posibilitan o dificultan mi alimentar. De igual forma, me aficiono a algunos/as, mientras que por otros/as siento aversión. Hay gente que me “gusta” y otra que me “disgusta”.

En los seres humanos, los *otros* son la principal fuente de perturbación emocional. No sin razón, Jean-Paul Sartre sostenía que “el infierno son los otros”, aunque es preciso reconocer que también el paraíso pueden ser los/las otros/as. Al igual que en algunas especies de aves o de ballenas, es el sonido de la voz del otro u otra el que me perturba. El sonido y lo que ese sonido me dice; esto es, el modo como resuena electroquímicamente en diversas áreas de mi corteza cerebral, entre los dos hemisferios de mi cerebro. El lenguaje me perturba aun en la ausencia del otro/otra.

Maturana explica el surgimiento del lenguaje en nuestra especie asociado a lo que denomina “amor”. El hecho de que interactuemos en la emoción, coordinando acciones, supone “el respeto del otro como un legítimo otro en la convivencia”, y a eso lo llama *amor*. El lenguaje no podría haber surgido sin este reconocimiento del otro como un legítimo otro. Tal afirmación se hace perfectamente comprensible si pensamos en situaciones en donde no se respeta al otro como un legítimo otro en la convivencia: las cárceles masculinas o los campos de concentración, por ejemplo. En ellos prima la ley de la selva. Nadie tiene la integridad física garantizada. Para que los chillidos que acompañaban a nuestro emocionar dieran lugar al lenguaje tal y como los conocemos hoy, fue necesario una suerte de “pacto” en el que la promesa básica era que no nos destruiríamos los unos a los otros. Solamente en esas condiciones pudieron los chillidos ir transformándose en coordinación de la coordinación de acciones, en lenguaje.

El lenguaje, en los humanos, emociona. Forma una trenza permanente con las emociones. Sin este fenómeno

no existiría la industria disquera, con cantantes de moda que hacen suspirar o bailar a millones de *fans*. ¿Cuál es su cantante romántico preferido/a? ¿Le “trae” recuerdos? ¿Lo/la hace suspirar? La mención a ese fenómeno, el de la industria disquera y los cantantes favoritos, evita que tengamos que demostrar el punto. Efectivamente, en los humanos el lenguaje provoca emoción. Sin ese fenómeno no existiría la industria disquera, pero tampoco existirían el arte ni el liderazgo.

## Manipulación, demagogia y control vs. liderazgo educativo y democrático

La temática de la industria disquera, con cantantes favoritos que “traen” (invocan) recuerdos, posibilita entrar a uno de los aspectos controversiales de la temática del liderazgo. El tema de la manipulación y el control de las emociones y las conductas de los otros.

En efecto, dado que desde el lenguaje se pueden invocar emociones, es evidente que a través del canto se puede invocar toda clase de emociones. Los himnos guerreros, los cánticos de las barras bravas en los estadios, el golpe de bombo en las manifestaciones de los piqueteros en Argentina invocan emociones que disponen a la lucha, a la pelea. Las melindrosas canciones románticas de los/las cantantes de moda invocan suspiros, acercamientos, caricias. La diferencia entre una canción de moda y una sinfonía de Mozart, o entre una arenga militar y un poema de Neruda, radica en que mientras la canción de moda y la arenga apelan a un rango básico y limitado de emociones (caricias o suspiros en la meliflua canción o disposición al combate en la arenga), Mozart o el vate logran invocar una amplia gama de emociones de modo simultáneo. En algunos pasajes predominará la invocación a la tensión comba-

tiente, pero no dejará de asomar, acá o allá, en notas secundarias o en ciertos adjetivos del verso, la invocación simultánea a la caricia. Las obras de arte nos abren a una amplia diversidad de emociones. La industria cultural de masas nos cierra a la emoción que el negocio dicta. Es por eso que las obras de arte pueden admirarse una y otra vez y, en cada ocasión, encontraremos en ellas nuevos matices, nuevas emociones. Las novelas de Cortázar, Vargas Llosa o García Márquez pueden leerse una y otra vez, en distintas etapas de nuestra vida, y en cada lectura nos dirán cosas distintas, nos provocarán emociones diferentes.

Los nazis fueron los maestros en el arte de controlar a las personas por medio de la emoción. El miedo al otro, al judío o al comunista, azuzado mediante la propaganda radial, repetido por Hitler una y otra vez en sus discursos, fue su arma primordial. Los himnos, las marchas, los uniformes y desfiles nocturnos con antorchas, llamaban a los arios a conquistar el mundo. Por supuesto que, acompañando a los discursos y los desfiles, la Gestapo torturaba de modo sistemático, existían los campos de concentración y se asesinaba a miles de demócratas alemanes. Todo esto también explica la “fuerza persuasiva” del nazismo. En menor escala, el demagogo invoca a la satisfacción inmediata de las necesidades y deseos, casi por obra de birlibirloque, de mago barato. El político demagogo insiste en que, en cuanto lo elijan, todas las necesidades serán satisfechas de modo inmediato; por lo tanto, el demagogo logra la aceptación popular. Obviamente, como no hay satisfacción inmediata, ni pueden satisfacerse todas las necesidades, los seguidores se decepcionan rápidamente, desconfían y juzgan a los políticos como mentirosos. Se desprestigian los políticos y el noble arte de la política cae en el descrédito.

Las dictaduras militares de América Latina, especialmente las del cono sur en las décadas de los setenta del siglo pasado, declaraban que todos los opositores eran comunistas, que en su conjunto y de manera individual todos formaban parte de una “terrible” amenaza para la nación. Incluso en Chile hubo un almirante que los trataba de “humanoides”, separándolos de la comunidad humana, negando que fuesen “un legítimo otro en la convivencia”, y así legitimaba su exterminación.

En cambio, el liderazgo democrático no invoca a emociones como el miedo, más bien se asemeja a una obra de arte: abre posibilidades a una diversidad de emociones. No invoca, crea situaciones de las que emergen diversas emociones, excluyendo el miedo. No separa, no aleja, sino que incluye: todo aquel que se relaciona de alguna manera con el líder democrático es para él “un legítimo otro en la convivencia”. Además, un líder con estas características se aleja de la demagogia. Un líder democrático señala que satisfacer las necesidades será posible algún día pero, a diferencia del demagogo, no oculta que las dificultades serán muchas y que posiblemente los frutos no alcancen para todos o que no los verán los miembros de esta generación. A cambio, en la búsqueda de resolver los problemas, de iniciar el largo camino para salir de las frustraciones y el dolor, el liderazgo democrático ofrece otra cosa: encontrar la dignidad, la solidaridad, el respeto.

El liderazgo democrático en educación señala que la escuela *inclusiva* y de calidad para todos es posible, aun en las condiciones más adversas. No oculta que, para que esto ocurra, es necesario que los docentes, los alumnos y las alumnas, los padres y madres, los tutores, las demás instituciones de la comunidad tengan por delante trabajo, más trabajo y sólo trabajo. Posiblemente, los recursos no mejorarán e incluso es probable que tiendan a empeorar, lo cual involucra el desenvolvimiento de la escuela, las

remuneraciones de los docentes y la situación de las familias. Sin embargo, el liderazgo democrático ofrecerá encontrar la dignidad personal y profesional a los profesores y las profesoras, una vez iniciado el camino a la educación de calidad para todos. Al mismo tiempo, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los padres, madres y tutores, las comunidades, comenzarán a ver a los docentes de otra manera y habrá más respeto por su labor y su presencia.

## Emociones y estados de ánimo

Hemos señalado que vivimos en “trenzas” de lenguaje y emociones. En el capítulo cuarto mostramos que uno de los actos del habla que mayor fuerza emocional tiene son los juicios, pues desde pequeños los asociamos a premios y castigos. Estas afirmaciones nos permiten explicar una distinción central en el liderazgo: la del “estado de ánimo”. Según Flores, los estados de ánimo, a diferencia de las emociones que fluyen, que vienen y van, tienden a ser permanentes, a persistir y, por lo tanto, a que de modo más permanente estemos abiertos o cerrados a ciertas posibilidades de acción (recuerde, las emociones abren o cierran posibilidades de acción)<sup>40</sup>. Los estados de ánimo se vuelven más permanentes, porque se *constituyen a partir de juicios*.

En consecuencia, los estados de ánimo se erigen como una disposición emocional asociada a un juicio. Por ende, habrá estados de ánimo que abran posibilidades de acción y estados de ánimo que cierren esas posibilidades. Así, el juicio “veo posibilidades para mí en esta situación” se asocia a emociones de apertura a la acción; el cuerpo se energiza. Entramos en un estado de ánimo de *ambición*<sup>41</sup> que

40. H. Maturana, *Emoción y lenguaje en educación y política*, Dolmen, Santiago (Chile), 1997. F. Flores, “Estados de ánimo”, Atina Chile. [www.atinachile.cl](http://www.atinachile.cl)

41. Al respecto, aquí conviene recordar la distinción de Unamuno: “ambición, ambición; mas no codicia”.



nos mueve a actuar. Por el contrario, el juicio “aquí no se puede hacer nada” conlleva a una disposición emocional que nos resta energía, que nos desalienta, es un estado de ánimo de *resignación*.

El juicio “aquí no va a pasar nada nuevo, nada interesante, todo esto lo sé, es lo mismo de siempre” lleva –en el ámbito del aprendizaje– al *aburrimiento*. Si a ese juicio, fundado en un alumno por las malas prácticas que observa de sus docentes, con clases improvisadas y rutinarias dictadas desde un manual o un libro y al cual se le suman espacios físicos inadecuados, con aulas sobrepobladas y pobremente ventiladas, entonces se tienen todas las condiciones para que los alumnos y las alumnas aprendan a no aprender, y se dediquen a cualquier otra actividad durante la supuesta clase: dormir, molestar, dibujar monigotes, hacer avioncitos de papel, hablar con sus compañeros; hasta desertar, abandonar.

Por el contrario, el juicio “no sé adónde me lleva esto pero me gusta” es parte del ánimo de *asombro*. Es el estado de ánimo en el que están permanentemente los niños y niñas de cuatro y cinco años (antes de ser escolarizados, dicen algunos) y constituye a su vez el punto de partida de otro estado de ánimo, el de *motivación por el aprendizaje*, expresado como “quiero saber más” y que posibilita, con buenos docentes, que efectivamente se produzcan aprendizajes aun en las peores condiciones, como muestra la historia de Hellen Keller.

## Estados de ánimo recurrentes en las escuelas latinoamericanas

¿Cuál es el estado de ánimo en el que está, de modo más permanente, su escuela? ¿Es una vibrante marcha? ¿Se asemeja a un vals? En las organizaciones humanas

tienden a establecerse estados de ánimo que, muchas veces, dependen de la historia de cada miembro de la organización, del modo como ha vivido las oportunidades y limitaciones de su vida laboral en dicha organización, del modo como se le instalan emociones surgidas desde el éxito o el fracaso de la coordinación de acciones que se da en la organización y de la actuación de sus dirigentes. Un director o directora desanimado/a logra contagiar rápidamente el desánimo a toda la escuela; recuérdese que los estados de ánimo conllevan emociones y juicios y que las emociones son “tan contagiosas como los virus”.

En las escuelas latinoamericanas se observan algunos estados de ánimo recurrentes<sup>42</sup>. En las escuelas o centros de capacitación que atienden a la población de bajos ingresos, a los pobres en las ciudades o en los campos, es común encontrar, tanto entre docentes como directivos, estados de ánimo de *resignación*. Tal estado de ánimo, decíamos antes, cierra posibilidades de acción. Por ejemplo, dicen los/las docentes de sus estudiantes: “Son niños pobres, no tienen el apoyo de sus padres, no tienen hábitos de estudio, es muy difícil lograr que aprendan algo”. O bien: “Esto de las reformas lo hemos visto tantas veces. Las autoridades vienen y cambian las cosas. Pero lo hacen desde sus escritorios, sin saber nada de lo que aquí pasa. Esto no va a resultar...”.

Los estados de ánimo, junto con la emoción, conllevan juicios, y los juicios condicionan nuestro actuar. Por ende, la resignación ante las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas pobres, el juicio de que “es muy difícil lograr que aprendan...”, lleva a los docentes a tener muy bajas expectativas y, por tanto, a que su propia acción profesional sea de baja calidad. El docente no prepara las clases,

---

42. En los seis años de realización de talleres en diversos países de América Latina, a más de 3.500 directores, hemos observado la repetición permanente de determinados estados de ánimo.

no re-crea las unidades de aprendizaje conforme las necesidades y características de los educandos, no crea su propio material didáctico utilizando recursos del medio, no investiga más sobre los temas, etc. En suma, el juicio de que los niños y niñas no aprenden por su situación personal o familiar conduce a que el propio docente disminuya sus esfuerzos por enseñarle. El resultado, naturalmente, es una profecía autocumplida: los alumnos o alumnas no aprenden, más que nada debido a que el docente no enseña.

Los maestros y las maestras, al observar que los niños y niñas no aprenden y atribuirlo a las características de éstos y del medio en que se desenvuelven, viven en el desaliento. Alguno o alguna de vez en cuando hará algún esfuerzo inicial, pero dado que todo el plantel vive en el desaliento, rápidamente será desalentado por sus colegas. Ocurre muchas veces con los/las jóvenes docentes recién llegados/as a la escuela. Serán sus propios colegas los que se encarguen de decirle: “Todo eso que estudiaste no te servirá de nada en esta escuela”, y “está muy bonita esa dinámica nueva que aplicaste hoy, pero no te va a servir de nada. Aquí los muchachos no aprenden”. Incluso, es posible que la joven docente escuche una dosis de burla en lo que dicen sus colegas. Ellos se encargarán de bajar sus propias exigencias rápidamente. El traje nuevo que se compró para iniciar su primera clase será reemplazado por las viejas prendas de estudiante de pedagogía. Su paso, antes firme y decidido, se hará lento y cansino, como el del resto de sus colegas. Dejará de intentar conversar sobre temas profesionales en los recreos o a la hora del almuerzo y se limitará a hablar de lo que ocurre con las otras maestras o maestros, a quejarse de las autoridades o a hablar de la mala conducta de los niños. Rápidamente no querrá estar allí, en esa escuela, y el imaginar que deberá pasar varios años o toda una vida en esa escuela gris, pobre,

sucia, de vidrios rotos, de niños violentos, ganando unos pocos pesos, la desmotivación la derrotará para siempre. Al poco tiempo habrá dejado de leer. Su hablar, su andar y su vestir, así como el del resto de sus colegas, no se diferenciará del de los demás habitantes del barrio. La escuela no hará ninguna diferencia para ese barrio o comunidad, para el país, para América Latina. No será una solución a los problemas de la pobreza o de la violencia. Será parte del problema.

Muchas de las escuelas latinoamericanas, por diversas razones que no viene al caso analizar acá, viven en estados de ánimo de resignación. Solamente directores y directoras líderes serán capaces de cambiar esos estados de ánimo, sabrán llevar a las escuelas de la resignación a la ambición. Más adelante explicaremos en detalle este movimiento.

Otro de los estados de ánimo recurrentes entre los/las docentes de las escuelas latinoamericanas es el del resentimiento. En este estado de ánimo hay una disposición emocional de enojo o ira y el juicio de que se está siendo tratado injustamente, de que hubo una promesa que alguien no le cumplió es permanente: “¡Ahora están inventando esto de la reforma! ¡Ellos, los burócratas! ¿Qué saben ellos? ¡Nos piden que adaptemos los contenidos! ¡¿Con qué recursos?! ¡Si ni siquiera tenemos un mísero pizarrón...!”

Este estado de ánimo se observa con mayor frecuencia, según observan los directores y directoras participantes de los talleres de la OREALC/UNESCO, entre los docentes mayores, aquellos que están en edad de jubilar o que debían haberse retirado. Al margen de que muchas veces los motivos de quejas son reales y la escasez de recursos en las escuelas latinoamericanas es dramático, el resentimiento

miento de los docentes viejos tiene que ver con la promesa de que algún día podrían retirarse o jubilar con pensiones dignas. Esa promesa, formulada hace treinta o cuarenta años, dejó de cumplirse cuando los Estados entraron en crisis, en los años ochenta (o a partir del 2001, en el caso argentino). El problema es que no podrán ser cumplidas y que quienes formularon las promesas ya no están. Por lo tanto, quienes viven el resentimiento de esa promesa incumplida no tienen a quién reclamarle o le reclaman al Estado o al Ministerio de Educación, pero allí no hay nadie que atienda su problema.

Otras fuentes de resentimiento son las promesas derivadas de las declaraciones de que la educación es una prioridad nacional y que se dotará de recursos a las escuelas. Normalmente, los recursos no llegan o son muy escasos, originando el estado de ánimo descrito. Otra importante fuente de resentimiento son las remuneraciones. Empero, aquí el problema es que normalmente no suele haber promesas explícitas a este respecto, al menos por parte de las autoridades ministeriales. Quienes entran a la carrera magisterial saben de los magros sueldos de los/las docentes. La fuente del resentimiento radica en que, normalmente, se observan gastos superfluos en otras áreas de la administración pública, en unidades técnicas o administrativas del propio ministerio, con recursos que hubieran podido servir para mejorar la situación del gremio docente.

Al margen de las explicaciones para la instalación de ese estado de ánimo entre los/las docentes, lo cierto es que existe y que afecta a los centros escolares. Al igual que en el caso de la resignación, el resentimiento se contagia. El director o directora puede convocar al inicio de un cambio muy importante a favor de los educandos, cambio que conlleva mayores esfuerzos y de pronto se encuentra con el típico comentario de “¡ah!, ¿y cuándo se espera que haga-

mos esto? ¿Acaso nos van a pagar más por hacerlo?”, o algo por el estilo. Al igual que cualquier otro estado de ánimo, el resentimiento es “contagioso” y puede invadir rápidamente a los demás miembros del plantel, restándolos a la acción.

El modo de salir del resentimiento estriba en que el afectado pida explicaciones y compensaciones por el incumplimiento de las promesas, cuando estas efectivamente existieron y no se cumplieron. En un contrato explícito entre dos partes, en el que hay una promesa que no se cumplió, la parte afectada tiene legítimo derecho a pedir explicaciones y compensaciones. En educación, como hemos señalado, las promesas fueron realizadas por quienes ya no están o solamente han sido buenos deseos manifestados por alguna autoridad que los docentes escuchan como promesas. También es posible que las promesas fueran mal explicadas y mal formuladas por parte de la autoridad (recuérdese lo tratado respecto de la formulación de promesas en el capítulo anterior), ofrecimientos de los cuales los directores no tienen por qué hacerse cargo y los niños o niñas no tienen por qué sufrir sus consecuencias.

Los directores y directoras líderes deben mostrar o explicitar que los alumnos y alumnas del plantel no tienen por qué pagar por promesas (supuestas o reales) formuladas por otros, y también deben impedir que la voz de los resentidos sea la voz de la mayoría de los docentes del plantel; esto es, impedir que el estado de ánimo dominante en el plantel sea el resentimiento.

## **Construyendo estados de ánimo de motivación, laboriosidad y ambición por la calidad**

¿Cómo construir estados de ánimo que posibiliten la educación de calidad? ¿Cómo puede un director o directo-

ra conducir una escuela mediocre, en la que predominan estados de ánimo de resignación y resentimiento, en una escuela impulsada por la motivación?

Cuatro son las condiciones para que ello ocurra: a) coordinación de acciones impecable; b) cambio en las emociones cotidianas; c) crisis, declaración de “¡basta!” y estado de ánimo de resolución; d) discusión (o rediscusión) del Proyecto Educativo Institucional: establecimiento de nuevos estándares y mejor coordinación de las acciones.

a) *Coordinación de acciones impecables*. En primer lugar, el director o directora debe estar realizando una gestión de calidad. Hemos señalado anteriormente que según diversas investigaciones, el logro de los aprendizajes requiere de la creación de climas escolares pacíficos, caracterizados por las buenas relaciones de los alumnos y alumnas entre sí y con sus docentes. Al mismo tiempo, para alcanzar estos ambientes de enseñanza pacíficos deben permear el buen trato y las buenas relaciones entre los docentes y, a su vez, de ellos con los padres, madres o tutores, constituyendo una verdadera comunidad. En el capítulo anterior explicamos que una de las bases necesarias para crear climas escolares pacíficos y productivos es la coordinación impecable de las acciones. Hemos mostrado cómo la coordinación de las acciones tiene dos efectos en la organización: de una parte, produce o genera aquello que se está buscando y, de otra, cuando es impecable y se produce sin grandes tropiezos, genera sentimientos o estados de ánimo de alegría o satisfacción. En cambio, cuando tal coordinación es fallida genera frustración y conflictos.

En suma, la creación de buenos climas escolares se logra a través de peticiones y ofertas bien formuladas, con su qué, su cómo, su cuándo. Con un director o directora que se asegura que hubo la escucha adecuada. Además, los directores deben formular sus promesas sabiamente y

cumplirlas de manera impecable, asegurándose que fueron correctamente escuchadas y de dar a conocer su cumplimiento. Al mismo tiempo, es necesario acostumbrar a los miembros de la organización a hacer y escuchar juicios fundados y a actuar en consecuencia. Finalmente, el directivo tiene que hacer declaraciones oportunas, diciendo “acepto” o “rechazo” cuando corresponde; diciendo “vamos por el buen camino”, cuando hay que decirlo, o “vamos mal”, cuando es necesario corregir el rumbo.

Recuérdese que decíamos que las coordinaciones de acciones llevadas a buen término provocaban emociones y estados de ánimo de satisfacción y armonía, en tanto que las coordinaciones mal hechas provocaban frustración y conflictos. Mediante una coordinación de acciones impecable se comienza a crear el clima organizacional adecuado. Es el inicio del camino y el director o directora y su equipo pueden tardar unos cuantos meses en lograr que todo el mundo reconozca el clima de armonía que se está instalando en la organización, pero sin ese clima no podrán ejecutarse los pasos que siguen.

b) *Cambio en las emociones cotidianas.* El lenguaje cambia las emociones, decíamos anteriormente. Pero al mostrar ese punto nos referimos al arte, a Neruda y a Mozart. La música y el color deben ser parte de la organización. El ambiente tiene que cambiar. Pinte, lave, limpie, plante flores y jardines. Además de la coordinación de acciones, el cambio comenzará a visibilizarse en la renovación del ambiente.

Además de la creación de buenos climas escolares, la transformación que experimenta el centro escolar debe manifestarse en un cambio de su apariencia. La renovación tiene que respirarse por todas partes, pequeñas reparaciones o arreglos pueden ser síntomas de un mejoramiento anhelado por mucho tiempo. Atender lugares



desdeñados, subutilizados, destinados al olvido, la basura, el mobiliario antiguo, será uno de los pasos en la dirección correcta.

La comunidad en torno al centro educativo sentirá el cambio si lo observa y experimenta. El estado de ánimo se modificará sustancialmente si las personas que trabajan ahí se sienten en un lugar agradable a la vista, renovado y limpio. Los profesores se sentirán orgullosos, llamados a participar en el mejoramiento de su lugar de trabajo, a conservarlo así e infundir respeto y cuidado a los niños y jóvenes por su escuela. Los alumnos también experimentarán cambios en su estado de ánimo si sienten satisfacción, comodidad o gozo por su entorno educativo.

El cambio estará en marcha. Los directores deben ayudar a que se manifieste, contribuir a transformar el ánimo colectivo con sus iniciativas de mejoramiento físico del entorno.

c) *Crisis, declaración de "¡basta!" y estado de ánimo de resolución.* Cuando lo anterior se logre habrá llegado el momento de la verdad. El momento de hacerse cargo de la mediocridad en los resultados, la pérdida de matrícula, el desprestigio. El asunto no será traumático si el personal del centro educativo ya ha adquirido la práctica de escuchar (y hacer) juicios fundados, también de valorar el juicio fundado como una oportunidad para crecer, como indicamos en el capítulo anterior: realizar esa declaración con posterioridad a un análisis descarnado de lo que está ocurriendo es un paso crucial para el cambio. La investigación de la UNICEF acerca de las escuelas efectivas en condiciones de pobreza revela que casi todas ellas han tenido un momento de crisis y han sabido salir de la crisis haciendo del fracaso una oportunidad para mejorar. En otro ámbito, es sabido que los alcohólicos o los adictos, para salir de su

dependencia, primero que nada deben reconocer sus adicciones y, en segundo lugar, estar dispuestos, estar *resueltos* a cambiar. El director o la directora, ya en camino al liderazgo, convoca a su gente y muestra sin ambages lo que son.

Como parte de la resolución surge el *compromiso de cambio*. Una disposición o estado de ánimo que muestra que en el futuro las cosas serán diferentes. En los talleres de liderazgo de la OREALC/UNESCO, para destacar el momento del compromiso con el cambio, se fue creando el Manifiesto Cívico de la Educación Latinoamericana, que transcribimos a continuación:

Nosotros, educadores de América Latina, sabemos que la mayoría de los niños, niñas y jóvenes de nuestros países parecen estar condenados a la pobreza.

Sabemos que muchos de ellos seguirán siendo tanto o más pobres que sus padres. Sabemos que no tendrán oportunidad alguna y que la trayectoria de su vida ya está definida.

Ante ello, nosotros, educadoras y educadores de América Latina, hemos decidido cambiar la situación y poner nuestra voluntad, nuestro amor y la ciencia y el arte del enseñar en favor de los niños, niñas y jóvenes más pobres.

Hemos decidido cambiar la trayectoria de vida de los niños y las niñas que no tienen recursos ni familias que los apoyen, de los que están solos y solas, de las que cuidan de sus hermanitos, de los que prefieren la calle a la amargura de un hogar violento.

Y lo haremos dando lo mejor de nosotras y nosotros, con altas expectativas, motivándolos, llevándolos al saber, sintiéndonos orgullosos de ser los educadores de nuestros pobres, la flor y nata de los educadores, el orgullo de la profesión.

Cambiaremos la trayectoria de vida de nuestros niños y niñas y los conduciremos al pan de las artes y las ciencias, al aprender a ser, al aprender a aprender, al aprender a hacer y al aprender a convivir.

d) *Discusión (o rediscusión) del Proyecto Educativo Institucional, establecimiento de nuevos estándares y mejor coordinación de las acciones técnico-pedagógicas.* Sin embargo, después de reconocer que se ha estado fallando, no es suficiente decir basta. Ni tampoco una promesa nueva o renovada de hacer bien las cosas, de cambiar. Además de eso, se requiere coordinar mejor las acciones técnico-pedagógicas y de gestión del centro escolar. Para ello se utiliza el repertorio de herramientas técnicas de que se dispone: el PEI (Proyecto Educativo Institucional), la Programación Curricular del Centro (PCC) y el Programa de Convivencia Escolar (PCE). Estos instrumentos se encuentran insertos en los procesos de planificación, programación, presupuestación y evaluación de los proyectos comunitarios o comunales, regionales (estatales, cantonales o provinciales) y nacionales, en la periodicidad que corresponda (anual, trienal, quinquenal, etc.).

Como se señaló en el capítulo anterior, las declaraciones (en este caso la declaración de “¡basta!”) dan origen a nuevos juegos de coordinación de acciones. En este caso, las nuevas acciones que se realizarán se discuten y planifican en el marco de la elaboración del PEI y los demás proyectos. Allí también se consensuan los nuevos estándares a los cuales se compromete responder el centro educativo, incluyendo los de desempeño de los docentes y los directivos, estándares contra los cuales se evaluarán. Es en ese momento en donde los/las directivos/as líderes inspiran a sus equipos para ir más allá de las exigencias

mínimas o los promedios y se proponen metas y objetivos ambiciosos pero, al mismo tiempo, viables o en vías de realización efectiva a lo largo del tiempo.

El dominio técnico de las herramientas de programación antes mencionadas, el PEI, el PCC y el PCE, serán motivo del segundo volumen de esta colección.

## Conclusiones

En el contexto latinoamericano, las investigaciones han demostrado la importancia del liderazgo para mejorar la calidad de los aprendizajes en la escuela. Por esto, en el libro *Bases del liderazgo en educación*, hemos hecho hincapié en las características de los líderes escolares capaces de conducir las escuelas por un proceso de transformación hacia una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad. Al mismo tiempo, detallamos los elementos que influyen en su labor y el entorno que existe en América Latina.

En materia educativa el escenario regional es adverso. Los presupuestos nacionales en educación son bajos y todo indica que lo seguirán siendo en el futuro. Para los directores y directoras es importante tomar conciencia de la difícil realidad económica regional, al igual que observar las condicionantes sociales y culturales que no facilitan la tarea. La realidad de las escuelas latinoamericanas tiende a dificultar el trabajo y a generar estados de ánimo negativos que priman en los centros escolares. Los docentes y alumnos suelen ser presa de la resignación y el resentimiento, sentimientos negativos que se perpetúan por años.

La situación es compleja y esto debe ser observado y entendido por los líderes escolares. Así como lo hicieron algunos líderes políticos con sus países en el siglo XX, los directivos deben establecer una conexión genuina con los estados de ánimo que experimentan los miembros de la escuela y deben saber interpretar dichas emociones de manera adecuada. Tienen que ser capaces de elaborar una nueva propuesta de un mundo diferente, en el cual el trabajo en el aula cumpla con los principios que se persiguen.

El líder escolar sabe plantear un escenario futuro al alcance de la comunidad escolar definiendo tareas y responsabilidades compartidas. Para alcanzar la meta prevista, son capaces de generar climas escolares apropiados. El liderazgo democrático que se forma, según las bases éticas y políticas de la OREALC/UNESCO, posibilita el surgimiento de estados de ánimo de confianza compartida. Además, el líder escolar es competente en cambiar la frustración y el resentimiento por una resolución idónea para decir ¡basta! y emprender el camino para el mejoramiento de la educación en la escuela. El líder democrático se aleja de la demagogia y las promesas que no se cumplirán, al contrario, plantea que habrá muchas dificultades para alcanzar los objetivos que se persiguen, pero esto será acompañado de una recuperación de la dignidad, la solidaridad y el respeto entre los miembros de la escuela.

Los líderes escolares asumen que los aprendizajes escolares ocurren en el aula. Los planes educativos oficiales se logran en el trabajo cotidiano entre los docentes y los alumnos. Por esto, los directivos líderes toman en consideración una serie de factores que intervienen en los aprendizajes: los individuales, que corresponden a cada alumno, los familiares y comunitarios, el contexto nacional, las políticas educativas de su país y la calidad de los docentes con los que trabaja. Sin embargo, las consideraciones sobre los factores que dificultan o ayudan los aprendizajes parten de la base que se trata de condicionantes que no son definitivas. El trabajo de los líderes escolares se basa en la idea que se puede alcanzar una educación de calidad aun en los entornos más problemáticos y difíciles de la realidad latinoamericana.

Los directores y directoras de los centros escolares son los encargados de la organización y gestión de la enseñanza y las condiciones de los aprendizajes. Ambas tareas deben realizarse de manera óptima si se espera un mejora-

miento en la calidad de la educación. Por eso, su labor se debe abocar a una coordinación de acciones impecable y la creación de climas de confianza y motivación. Esto se alcanzará a partir de una correcta comunicación para la acción, basada en conversaciones idóneas y efectivas. Sólo así, el directivo logrará que los miembros de la comunidad escolar tengan una gran convicción y entreguen sus mayores esfuerzos para cambiar su situación a partir de una aspiración colectiva.

Los líderes escolares serán expertos observadores de las conversaciones que se presentan en su entorno educativo y sabios en sus conversaciones. Sus peticiones y ofertas a los demás miembros de la comunidad serán claras y realistas. También, los directivos serán impecables en el cumplimiento de sus promesas y las de los otros. Finalmente, serán sabios en juzgar las situaciones y a las personas con fundamento y realizarán las declaraciones pertinentes para el cambio.

En el libro definimos el liderazgo como el arte de la conducción de un grupo de personas hacia un futuro deseable por y para la comunidad. Los directivos escolares desean una educación de calidad que permita a todos los alumnos recibir los aprendizajes propuestos por los planes y programas de estudio. Ese es el futuro deseado por su comunidad y al cual los llevará el líder. Las bases de la tarea del líder escolar son analizadas y descritas en este libro. Más adelante, este primer texto se nutrirá de los siguientes volúmenes que complementen un conjunto de obras dirigidas a formar a los líderes escolares que necesitan las escuelas de América Latina.

## Bibliografía

- Austin, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*, Paidós, Barcelona, 1982.
- Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control. Vol. 1*. Akal, Madrid, 1988.
- *Clases, códigos y control. Vol. 2*. Akal, Madrid, 1989.
- *Class, codes and control. Vol. 3*. Routledge y K. Paul, Londres, Nueva York, 2003.
- Braslavsky, Cecilia. “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4 N°. 2e, 2006, p. 84-101. [<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>]
- Brunner, Joaquín; Gregory Elacqua. *Capital humano en Chile*, U. Adolfo Ibáñez / La Araucana, Santiago (Chile), 2003.
- Brunner, Joaquín; Gregory Elacqua. “Factores que inciden en una educación efectiva”, *El Mercurio* (Chile), Artes y Letras, 15 de junio 2003.
- Camarena Córdova, Rosa María. “Política de población y sistema educativo: Rezagos educativos y demanda creciente”, *Demos*, N°. 16. 2003-2004, p. 38-39.  
[<http://www.ejournal.unam.mx/demos/n°16/DMS01618.pdf>]
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL)/ Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ). “Juventud e inclusión social en Iberoamérica”, Documento de trabajo, CEPAL, Santiago (Chile), 2004.  
[[http://www.oij.org/jovenes\\_e\\_inclusion\\_social.pdf](http://www.oij.org/jovenes_e_inclusion_social.pdf)]
- Constitución de la Nación Argentina (1853)*, Zavalia, Buenos Aires, 1994.
- Constitución de los Estados Unidos de América 1789: con sus reformas hasta la fecha*, Organización de Estados Americanos (OEA), Washington, 1971.




- Cronin, Vincent. *Napoleón: una biografía íntima*, Javier Vergara, Barcelona, 2003.
- Daza, Carlos Hernán. "Nutrición infantil y rendimiento escolar", [Conferencia dictada en el VIII Congreso Nacional de Nutrición y Dietética, Cali (Colombia), agosto 14-15, 1997], *Colombia Médica*, Vol. 28, Nº. 2, 1997, p. 92-98.
- Escalante, Jaime A. "On creating ganas: A conversation with Jaime Escalante", entrevista hecha por Anne Meek, *Educational Leadership*. Vol. 4, Nº. 5, febrero 1989, p. 46-47.
- Fermoso, Paciano. *Las relaciones familiares como factor de educación en Pedagogía Familiar*, Narcea, Madrid, 1993.
- Fischer, Louis. *Gandhi*, Javier Vergara, Buenos Aires, 2000.
- Flores, Fernando. "Estados de Ánimo", Atina Chile. [http://www.atinachile.cl/pdf/estados\_de\_animo.pdf].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Gobierno de Chile. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, UNICEF, Santiago (Chile), 2004.
- González, Pablo. "Descentralización en educación: Elementos a considerar en una política fiscal para América Latina", Documento para discusión, OREALC/UNESCO, Santiago (Chile), enero 2005.
- Gubbins, Verónica. "Relación entre escuelas, familias y comunidad: Estado presente y desafíos pendientes", *Revista Electrónica UMBRAL*, Nº. 7, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), septiembre 2001. [Buscar la revista Umbral en: <http://www.reduc.cl> ]
- Haffner, Sebastián. *Winston Churchill: una biografía*, Destino, Barcelona, 2003.
- Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005.
- Homero. *La Odisea*, Edición de Daniel Sarasola, Cátedra, Madrid, 2005.
- Ibarrola de Solís, María de. *Sociedad y educación contradictorias: Análisis social de la educación en México*. CINVESTAV / DIE / IPN, México, 1981.
- *Sociología de la educación*. Colegio de Bachilleres, México, 1979.

- Klikhsberg, Bernardo; Luciano Tomassini (compiladores). *Capital social y cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*, BID/ F. Felipe Herrera / U. de Maryland / FCE, Buenos Aires, 2000.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). *Primer Estudio Internacional Comparativo: sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica, Informe técnico*, OREALC/UNESCO, Santiago (Chile), 2001 [realizado en 1997].
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*, OREALC/ UNESCO, Santiago (Chile), 2002.
- La Santa Biblia. *Antiguo y Nuevo Testamento*. Sociedades Bíblicas en América Latina, Corea, 1960.
- Lechner, Norbert. "Desafíos de un desarrollo humano: Individualización y capital social", Contribución al Foro Desarrollo y Cultura organizado por Science Po para la Asamblea General de Banco Interamericano de Desarrollo, BID, París, marzo 1999. [<http://www.desarrollohumano.cl/extencion/bid.pdf>]
- Magendzo, Salomón. *La familia apoyo fundamental: Estudio comparativo sobre el tema del soporte social entre desertores y no desertores de la educación media de sectores populares*, PIIE, Santiago (Chile), 1995.
- Martorell, Reynaldo. "Undernutrition during pregnancy and early childhood and its consequences for behavioral development", in Mary Eming Young, *Early child development: Investing in our children's future* [Documento para la Conferencia del Banco Mundial "Invertiendo en el desarrollo infantil temprano"], Elsevier Science B. V., Amsterdam, Nueva York, 1997, p. 39-83.
- Marzano, Robert (con el trabajo de Tim Waters y Brian McNulty). *School Leadership that works: from research to results*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Virginia (EE.UU.), 2005.
- Mathews, Jay. *Escalante: The Best Teacher in America*. Holt, Nueva York, 1988.

- Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*, Dolmen, Santiago (Chile), 9ª ed., 1997.
- Maturana, Humberto; Francisco Varela. *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Rolf Behnke (prefacio), Editorial Universitaria, Santiago (Chile), 18ª ed., 2006.
- Millán, René; Sara Gordon. "Capital Social: una lectura de tres perspectivas clásicas", *Revista Mexicana de Sociología*, Año 66, Nº. 4 (octubre-diciembre), 2004, p. 711-747.
- Montoya Martín del Campo, Alberto; María Antonieta Rebeil Corella. *El impacto educativo de la televisión en los estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundarias*. Taller de Investigación para la Comunicación / UAM, México, 1983.
- (coords.). *Televisión y enseñanza media en México: El Sistema Nacional de Telesecundaria*. SEP, México, 1982.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos: el imperativo de la calidad*, UNESCO, París, 2004.
- Rama, Germán. *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay - los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, CEPAL/BID/FONADEP/OREALC-UNESCO, Montevideo (Uruguay), 1990.
- Reimers, Fernando; Noel McGinn; Kate Wild. *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*, Centro de Estudios Educativos, México, 2000.
- Roberts, Andrew. *Hitler y Churchill: los secretos del liderazgo*, Taurus, Madrid, 2003.
- Rojas, Alfredo. *Escolarización en México, 1940-1980*, Tesis de Maestría, DIE / CINVESTAV, IPN, México, 1982.
- Schiefelbein, Ernesto. *Una escuela capaz de luchar contra el retardo sociocultural: la Escuela Nueva de Colombia*, CPU, Santiago (Chile), 1990.
- Searle, John. *Actos de habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1980.

- Searle, John. *La construcción de la realidad social*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Sebba, Anne. *Madre Teresa de Calcuta: más allá de la imagen*, Folio, Barcelona, 2004.
- Spitzer, Manfred. *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*, Omega, Barcelona, 2005.
- Steinert, Marlis. *Hitler*, Javier Vergara, Buenos Aires, 1996.
- Waters, Tim; Robert Marzano; Brian McNulty. "Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement", Documento de trabajo, Mid-continent Research for Education and Learning (McREL), Colorado (EEUU), 2003.
- Winkler, Donald. "Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina", en *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe. ¿Vamos por un buen camino?* Documento para discusión, Seminario de Alto Nivel CEPAL/UNESCO, San Juan (Puerto Rico), junio 2004, p. 129-145.



La Red de Liderazgo Escolar tiene como objetivo fundamental contribuir al desarrollo de las competencias de liderazgo de los directores de centros escolares. Como lo ha demostrado la investigación educativa, la existencia de un liderazgo directivo orientado hacia el logro de los objetivos educativos es determinante para alcanzar una educación de calidad para todos, principalmente para alumnos y alumnas que se desenvuelven en condiciones sociales, económicas y culturales altamente desfavorables.

El tema del liderazgo ha sido suficientemente enfocado desde su relación con la gestión. El presente libro –primer volumen de una serie– presenta una mirada novedosa de las bases del liderazgo escolar, desde una perspectiva ética, humanista, democrática, orientada a su vez por la inclusión y la equidad social.