

LA CARA OCULTA DE LA LUNA. LIDERAZGO Y CRÍTICA AL RACIONALISMO EN LA FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCACIONALES

Alfredo Rojas Figueroa

INTRODUCCIÓN

La última oleada de Reformas en América Latina, iniciadas en los años ochentas y aún en curso, ha significado cuantiosas inversiones, con préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial que suman varios miles de millones de dólares en la región. Sin excepción, esas reformas se han orientado a mejorar la calidad de la educación que se imparte en la región. ¿Qué se puede decir de sus resultados? A juzgar por el desempeño de algunos países en evaluaciones internacionales como TIMSS y PISA, y los resultados del Primer Estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) de la UNESCO, la calidad de la educación, medida en los logros o desempeños alcanzados por los estudiantes, es baja. Es baja en sus promedios y más baja aún cuando se refiere a los centros escolares que atienden a las poblaciones de menores ingresos.

Si bien las Reformas son procesos que requieren varios años en completarse, y cuya maduración demanda tiempo, sus efectos aún no se hacen visibles. Sin embargo, diversas investigaciones de corte cualitativo, sugieren que los procesos de reformas se detienen a las puertas de las escuelas, que los procesos de enseñanza no cambian, ni tampoco mejoran el desempeño profesional de los docentes.

Los insuficientes o nulos resultados de las reformas pueden resultar de múltiples factores: errores en la concepción, en la formulación, o en la implementación. En el presente artículo se argumenta que las debilidades e insuficiencias son el resultado de interpretaciones acerca de la acción humana que suponen que los docentes y directivos en las escuelas van a cambiar prácticas largamente instaladas en la vida cotidiana, sólo por mandato. O porque los mandatos se acompañan de alguna información persuasoria y – a veces- de procesos de capacitación en “cascada”. El artículo argumenta que dichas interpretaciones, de corte racionalista, suponen que los mandatos y la información son “instructivos”, que producen cambios per se, olvidando dimensiones muy importantes presentes en la acción humana y cuya consideración conduciría directamente a darle tanta importancia al diseño como a la estrategia de implantación de los cambios, y que en dicha estrategia la consideración acerca del liderazgo jugaría un rol central.

1. UNA CRÍTICA INSUFICIENTE

El análisis crítico a los procesos de diseño e implementación de políticas, al referirse a las diferencias de visiones y criterios entre distintos actores, pone énfasis en dos tipos de falencias: a) las derivadas de la oposición o de la insuficiente participación o involucramiento de los actores; y b) las referidas a las diferencias de criterios, percepciones o cultura institucional u organizacional entre los funcionarios ministeriales y los docentes.

Así por ejemplo, Navarro (2005) plantea que pasada la etapa de formulación de políticas educativas destinadas a la expansión de la cobertura, y enfrentados a la necesidad de formular políticas destinadas a procurar calidad y eficiencia, los sindicatos docentes han sido una fuerza opositora a los cambios, y han actuado ejerciendo una suerte de veto. El autor, en su análisis de las preferencias de los actores principales en el proceso de formulación de políticas educativas señala que los sindicatos persiguen: “seguridad en el empleo, creación de puestos de trabajo, control de los nombramientos y del funcionamiento del sistema educativo (cautivo), mantenimiento del poder de negociación a escala nacional, mejores salarios. Horizonte a largo plazo. Suele caracterizarse por ideologías laboristas y de izquierda” (op.cit.: 247). De alguna manera, para el autor los sindicatos docentes a diferencia de las autoridades del poder ejecutivo, se mueven por intereses de largo plazo que no coinciden con los contenidos de las reformas orientadas a la calidad, y por ende constituyen una fuerza opositora que en gran medida explica la falta de avances.

En la misma línea, Torsten Husén, a quienes diversos autores consideran “uno de los mayores estudiosos de las políticas educativas y del impacto de las investigaciones psico pedagógicas sobre las reformas educativas”, (Viñao, 2002) precisamente establece al menos dos condiciones esenciales relacionadas con la participación de los actores; la primera de ellas indica que es indispensable la participación de éstos en los distintos estadios de los procesos de formulación y diseño de las políticas, y que además, se deben considerar estrategias tendientes a vencer las resistencias al cambio suscitadas por las reformas.

Por su parte, Bravlsky y Cosse hacen referencia a las tensiones de dos grupos distintos de actores proponiendo reformas: de una parte, los “intelectuales simbólicos” surgidos de las organizaciones académicas independientes en los años ochentas, pero que merced a su participación en los procesos de retorno de la democracia acceden a posiciones de poder y portan nuevas visiones respecto del rol de la educación, al entrar al siglo XXI, y de la otra, las tradicionales burocracias de los ministerios de educación. Los intelectuales buscan forjar nuevas alianzas y observan la necesidad de refundar la educación pública sobre bases distintas a las del estado docente o del mercado, mientras que los funcionarios tradicionales tienen como “contextos de referencia ...el sistema de reglas y rutinas procedimentales [que] hace que prefieran seguir las normas aunque éstas impidan, retarden o dificulten la ejecución de las políticas” (op.cit.:14).

Para Duarte (2001), en cambio, se produce una apropiación particularista de las reformas en beneficio solamente de ciertos grupos mostrando que “... en algunos casos los políticos se han apropiado de áreas de la administración de educativa para beneficiar a sus clientelas; en otros los gobernantes han desarrollado estrategias populistas que les han reportado popularidad pasajera en perjuicio del futuro del sector. En casi todos los países, los docentes y sus sindicatos han obtenido beneficios corporativistas y esquemas laborales que han impuesto una camisa de fuerza al desarrollo del sector. Ciertos grupos sociales, como las clases medias, se han aferrado a privilegios como la gratuidad de la educación pública que impiden la expansión de la educación básica y de la misma educación superior pública.” (op.cit.:1)

A pesar de su aparente diversidad, si se profundiza en esas críticas, se podrá observar que todas ellas tienen dos importantes elementos en común. En primer lugar, son **análisis**. Escritos en los que se analizan un fenómeno. Ello significa que, por la vía del ensayo o de la investigación, abstraen de situaciones históricas muy específicas, lo que se denomina modelos o condiciones de operación y argumentan lógicamente en torno de ellas, atribuyéndoles causalidad respecto del fenómeno en cuestión (las falencias, insuficiencias o tensiones en las reformas). En segundo lugar, se dirigen al

mismo público que formula las políticas, nos referimos a los “analistas simbólicos”, los “formuladores de política”, los “tomadores de decisión” o las “autoridades ministeriales”; esto es, un cierto tipo de persona, o de agrupación de personas que tiene por misión proponer a conjuntos aún mayores de personas (educadores, padres y madres, alumnos/as, autoridades técnicas, políticos de regiones o de naciones) orientaciones o modos de actuar diferentes conocidos como “reformas”. Empero, al dirigirse casi exclusivamente a ellos/ellas desde la lógica argumentativa, están imposibilitados de ver u observar otros fenómenos; por ejemplo, los de carácter emocional o anímico que son claves en el éxito de cualquier empresa humana, así como tampoco destacan con suficiente claridad las capacidades o competencias que deben llegar a tener todos quienes se supone que deben seguir esas orientaciones y actuar de un modo diferente, y mucho menos, se dirigen a ellos.

2. LA CARA OCULTA DE LA LUNA

La derrota del ejército norteamericano a manos de los vietnamitas, en 1973. El triunfo del equipo argentino de básquetbol en las Olimpiadas de Atenas en 2004. Hellen Keller aprende a leer (1885). Los alumnos de Jaime Escalante en un *high school* de los barrios bajos de Los Angeles en California, obtienen los más altos puntajes en las pruebas pre universitarias de matemática en los Estados Unidos.

Estas historias revelan que la vida de los seres humanos puede ser narrada con más dimensiones y con muchísima más riqueza que sólo el cálculo o el interés. Ello es así especialmente ante desafíos en los cuales se juega la identidad, la dignidad o la vida. En esas narraciones aparecen palabras como “voluntad” “valentía” “arresto” “sacrificio”; que normalmente no están en el vocabulario ni en los escritos de los tomadores de decisiones. Tampoco lo están palabras que apuntan al desánimo, la desmoralización, la derrota. Si bien la motivación – y su contrario la desmotivación– forman parte del bagaje técnico de los educadores en aula, no están incluidas en los campos semánticos de los formuladores de políticas.

Es posible afirmar, entonces, que la formulación de políticas en educación es una actividad no solamente racional, argumentativa, sino que racionalista; esto es, que apela y se dirige únicamente a la razón. Es unidimensional. Siguiendo esa misma lógica, la comunicación de esas políticas sólo puede ser de orden racional, argumentativa. Los discursos se construyen con argumentos, y en base a esos argumentos, se proponen ciertas medidas o “instrumentos de política”. Las más importantes de esas herramientas se refieren a estímulos económicos (que supuestamente se deberían perseguir), o a sanciones (que supuestamente se deberían evitar), esperando que ellas producirán los efectos deseados¹. En suma, las autoridades, los formuladores de política esperan que apelando al cálculo, al interés, y a narraciones conteniendo argumentos persuasivos², las personas, en especial los profesores y profesoras, modifiquen la forma como realizan sus actividades cotidianas.

Este modo de narrar, apelando a la razón mediante argumentos (en lo posible “científicos”) en los que se apela a la información, a “datos duros”, o a “casos”; planteando estímulos económicos y sanciones como herramientas para el cambio, olvidan que éstos, los estímulos, a menos que sean de tal significación que cambien la vida cotidiana de las personas son rápidamente incorporados

¹ A lo anterior, en países que exacerban el darwinismo social se añade la competencia como herramienta para producir calidad, como ocurre en Chile. Ver <http://educacioncalidadyequidad.blogspot.com>

² En los más de 500 años de imperio de la Edad de la Razón, ésta, la razón, también adquiere fuerza moral (Ralston Saul: 1992)

(“internalizados”) y pierden sus efectos a corto plazo; mientras que las sanciones, a menos que también cambien significativamente la vida cotidiana (y en ese caso ya no son sanciones, sino medidas de carácter *penal*), también pasan a formar parte de la cotidianeidad, permaneciendo simplemente como agobio o molestia derivada de las exigencias de otros, de las autoridades. Esta modalidad narrativa, al hacer de esos medios los únicos mecanismos de implementación de las políticas, cierra sus propias posibilidades de acción pues se ciega respecto de tres fenómenos que tienen una importancia decisiva en la acción humana. Estos fenómenos son: *la vida cotidiana como fin último del cambio*, *la construcción de sentidos*, y *las emociones y estados de ánimo*.

3. SOBRE ACCIONES, NARRACIONES Y SENTIDOS

¿Cuándo un proceso de Reforma, que se puede prolongar durante varios años, incluso durante décadas, resulta exitoso? Procesos tan vastos y prolongados, inevitablemente tendrán efectos positivos y efectos negativos; efectos buscados y efectos no buscados, logros e insuficiencias. Aún cuando estuviesen bien definidos los logros a alcanzar, sus indicadores de éxito y los métodos de su evaluación y se pudiese demostrar “objetivamente” que hubo éxito en algunos aspectos, también aparecerá que hubo menos éxito en otros y completo fracaso en otros. Dado que las reformas atañen al sector público (pues en ellos se invierten cuantiosos caudales públicos), y son parte de lo que ocurre en el campo político, siempre habrá quienes declaren el “completo fracaso de la reforma del gobierno anterior”, destacando indicadores que revelan tal cosa. De igual manera, ¿cuándo se puede dar por terminado un proceso de reforma? A estas alturas, con avances en ciertos aspectos y detenciones en otros, con marchas y contramarchas, más que de un evento-reforma a los especialistas les parece mejor hablar de procesos que no concluyen en un límite temporal.

Ante ello se corre el riesgo de olvidar una dimensión crucial en los procesos de cambio, y es el hecho de que se refieren a cambios en las prácticas **cotidianas** de colectivos de personas (“actores” se les denomina recientemente), bien determinados: los docentes en las aulas, en la relación con su alumnos y alumnas que es donde finalmente se produce (o no se produce) el aprendizaje. Afirmar que el cambio debe afectar las prácticas cotidianas significa, ni más ni menos, que la reforma debe lograr que en el día a día las cosas se hagan de un modo diferente a como antes se hacían. Contradictoriamente, las prácticas cotidianas se refieren a aquéllas que tienen un nivel de *transparencia* tal, que el practicante las realiza de modo recurrente y con el menor esfuerzo, casi sin pensar. Por ende, un proceso de reforma exitoso debe mostrar que lo que antes se hacía de una determinada manera, a partir de ahora se hará de un modo diferente, en la vida de todos los días. Ello significa que tanto los arreglos institucionales, como las competencias de los actores habrán mutado lo suficiente (como resultado de las políticas o reformas propuestas), que el nuevo actuar será generalizado, estará por doquier, y se habrá vuelto o se estará volviendo crecientemente transparente.

Para que eso ocurra, cada uno de los actores involucrados debe llegar a poseer una convicción tal que le permita juzgar su acción cotidiana actual como ineficiente, insuficiente o inconducente y adherir a la propuesta de las autoridades con tal intensidad, que esté dispuesto/a a cambiar. Alcanzar tal convicción significa aceptar que lo que se está haciendo actualmente no está bien. Significa que cada quien habrá de revisar lo que está haciendo todo los días, de modo rutinario y con poco esfuerzo y declarar –con las autoridades– que eso está mal por el motivo que fuese, y hacer todos los esfuerzos que demanda un cambio en pos de ese algo diferente que las autoridades mandan o proponen. Obviamente para alcanzar una convicción semejante, cada quien necesita confiar muchísimo en las

autoridades y declararse absolutamente persuadido/a por sus argumentos. Además, necesita procesos de capacitación que efectivamente le entreguen las competencias necesarias para desarrollar su actuar del modo que las autoridades proponen.

La confianza no surge espontáneamente. La confianza es un juicio que hace un observador (los/las docentes en este caso), respecto de la actuación de otros, de sus autoridades. Se produce un juicio de confianza cuando el observador declara que el otro cumple sus promesas, y es congruente en su decir y actuar (Rojas, 2006). En América Latina, por diversas razones que no viene al caso discutir aquí, las autoridades educativas no suelen gozar de la confianza de los/las docentes. Incluso parte de esa desconfianza surge del hecho que los modos de actuar de la cotidianeidad que se propone superar, también han sido propuestos por autoridades. En consecuencia la confianza, esa base del capital social sin la cual no hay cambio, es prácticamente inexistente.

Si bien existen diversas fórmulas y estrategias para que las políticas tengan la menor resistencia posible, y se amplíe el margen de quienes confían, lo único que garantiza que los actores alcancen las convicciones necesarias para el cambio es que éste, el cambio propuesto, les haga sentido. Sin embargo, el sentido no se trasmite. No se adquiere por simple transmisión de mensajes, como supone el paradigma tradicional. Si se trata de sentidos, se trata de **construcción** de sentidos en la línea argumental propuesta, y si bien éstos pueden ser contruidos a partir de la lectura de un gran texto, requieren de discusiones colectivas. Los sentidos (con buenos textos o sin ellos) se construyen colectivamente, se construyen en **conversaciones**. Pero se adquieren individualmente, pues terminan en convicciones personales, íntimas incluso.

Para Echeverría y toda la línea interpretativa denominada *ontología del lenguaje*, la acción humana posee un carácter interpretativo que surge desde el lenguaje (Echeverría, 1994). Sin embargo la interpretación que define una acción, por ejemplo “en este momento estoy escribiendo un artículo”, o bien “estoy reflexionando sobre la acción humana” o bien “estoy aquí sentado, trabajando”, no es arbitraria, ni surge de quien realiza tal acción, solamente. Para Echeverría (op.cit.), siguiendo a Wittgenstein, lo que define la acción es el juego de coordinación de acciones en el que se está involucrado. Este juego es siempre un inter juego social. Es conversacional, se da en conversaciones con otros. En el ejemplo, digo “estoy escribiendo un artículo” ante la pregunta “¿qué estás haciendo?” formulada por mi hijo adolescente, en una conversación respecto de mi promesa de acompañarlo a comprar útiles escolares. Y digo “estoy reflexionando sobre la acción humana”, refiriéndome exactamente a la misma actividad, ante la pregunta de mi colega que quiere saber en qué punto del artículo voy. Y me digo a mí mismo “estoy aquí, sentado, trabajando”, mientras pienso en que estos días de otoño son maravillosos para ir a la costa, en domingo. Una acción, una misma acción se interpreta de modo distinto, y hace o no hace sentido a quien la narra, según la coordinación de acciones en la que se esté. En el ejemplo, decirle a mi hijo “estoy reflexionando sobre la acción humana” cuando me pregunta cuando vamos a ir de compras, lo menos que le produciría sería desconcierto. Decirle a mi colega “estoy aquí sentado, trabajando” a su pregunta sobre el apartado en el que voy, tampoco tendría sentido.

Volviendo al tema que nos ocupa, la afirmación de que el sentido brota de las palabras, se da en el lenguaje, en conversaciones, no es trivial. Hace evidente la necesidad de producir conversaciones respecto de las propuestas, entre todos quienes se supone tendrán que modificar su actividad cotidiana. Esas personas, hombres y mujeres, esos docentes, no son una tabla rasa. Ellos y ellas tienen sus propias interpretaciones respecto de los temas que se pretende abordar. Tal vez para las autoridades esos temas pueden ser problemas, mientras que para los docentes desde su vida cotidiana, puede que

no lo sean. En tanto, otros temas pueden parecer triviales para las autoridades pero para los/las docentes pueden ser grandes problemas.

Un ejemplo: el consabido tema de la calidad de la enseñanza, definido en términos de los niveles de logro en los aprendizajes de matemáticas, lectura y escritura, medidos a través de pruebas estandarizadas para la mayoría de las autoridades de América Latina ese es el gran problema de la educación de la región. Para muchos maestros, sus alumnos merecen calificaciones aprobando esas materias, en los distintos grados. No ven allí problemas. ¿Quién tiene la razón? Las autoridades juzgan contra un estándar nacional, o internacional mientras que el docente juzga contra un estándar local. Por otra parte, cada escuela, en cada barrio o poblado, tiene SU problema, que por supuesto, las autoridades ignoran. Aquí puede ser la falta de servicios higiénicos que hace que al llegar a la pubertad las niñas dejen de asistir a clases; allá puede ser el creciente consumo de drogas; más allá, la desmotivación, etc.

Una situación se vuelve problemática cuando interrumpe la transparencia de la vida cotidiana. Se produce un “quiebre” en el fluir de las coordinaciones de acciones en la que las personas están. Para los docentes, el problema no es de calidad de la enseñanza, el problema es la irrupción de las autoridades diciendo que el problema es la calidad de la enseñanza. Las autoridades son el quiebre, al igual que la falta de servicios higiénicos, el creciente consumo de drogas o la desmotivación.

4. LAS REFORMAS INSTALAN EMOCIONES

Ante la presencia de cualquier quiebre, la molestia o irritación resulta inevitable. Cuando se está en el fluir de las coordinaciones de acciones y de pronto, este fluir se quiebra, de modo inevitable y antes que otra cosa aparecen emociones: irritación, molestia, enojo. Casi simultáneamente, hacemos juicios sobre la situación y los juicios que se realizan tendrán el efecto de modificar la emoción: de aminorar o de intensificar las emociones de molestia y enojo. Por ejemplo, si va en su coche hacia el trabajo por las calles de siempre, y de pronto encuentra que la vía está interrumpida por una manifestación, lo primero que surge es irritación o enojo. Pero cuando recuerda que la manifestación es de los miembros de su propio partido, que festejan el triunfo electoral, rápidamente pasará del enojo a la alegría. En cambio, si la manifestación es de sus rivales por el mismo motivo, aparecerán juicios distintos y su enojo podrá transformarse en ira.

Los seres humanos vivimos en el lenguaje y también en la emoción. El lenguaje y la emoción los vivimos en conversaciones que enlazan nuestras vidas pues son ellas, las conversaciones, las nos permiten coordinar acciones. Las conversaciones se construyen con los dos elementos constitutivos de lo que somos: lenguaje y emoción. Para Humberto Maturana, decir que vivimos en conversaciones es decir que vivimos en trenzas de lenguaje y emoción (Maturana, 1990).

La vida cotidiana de las escuelas está llena de quiebres. El fluir de las coordinaciones de acciones se ve constantemente interrumpido. Cada niño o niña, cada adolescente, cada joven, cada docente o para-docente es un potencial fuente de quiebres. Aquél niño se cayó en el recreo, se torció un tobillo y hubo que llamar a la ambulancia y luego ir a la policía y dejar todas las constancias del caso. La de más allá irrumpió en llantos en medio de la clase, y no paró hasta salir del aula acompañada por tres amigas que la consolaban por haber terminado con su novio. El auxiliar de aseo descubrió señas de ratones en las bodegas. La maestra del tercero no vino. Etc.etc etc. Al director o personal directivo le corresponde lidiar con estos quiebres, y resolverlos. Sin embargo, cada quiebre es

fuerza de emociones. Irritación o enojo. Y según sean los juicios inmediatos siguientes, ira, o eventualmente, risas: “La alumna Juanita hace lo mismo cada vez que termina con un novio. Y siempre tiene tres o cuatro en el año”

En medio de esa cotidianeidad, aparece el Ministerio de Educación diciendo que las cosas se han hecho mal, que los alumnos no aprenden, que las escuelas no entregan los conocimientos necesarios para enfrentar el mundo globalizado. Los juicios de las autoridades, seguidos de convocatorias para sumarse a las reformas, son un quiebre. Como tal, inevitablemente provocan emociones. Lo mismo ocurre cuando el ministerio anuncia que ya no se van a utilizar más las evaluaciones sumativas con escalas ordinales de uno a diez, sino que a partir de este año se utilizarán evaluaciones procedimentales con escalas nominales de tres descriptores, y que de preferencia en base a co-evaluación. O cuando se cambia el método silábico por el estructural-simbólico, o etc etc etc.

Si las autoridades gozan de la confianza de los/las docentes, los juicios siguientes posibilitarán bajar la irritación inicial e instalar otras emociones: curiosidad, expectativas, eventualmente un cierto bienestar derivado de la esperanza de que finalmente las cosas van a mejorar. Si las autoridades tienen poca o ninguna credibilidad, a la irritación inicial seguirán juicios “negativos” (“otra vez estos burócratas, que no saben lo que es hacer clases con aulas de 45 alumnos en medio de esta población inundada de narcotraficantes, quieren justificar sus elevadísimos sueldos a costa de nosotros”) y la irritación pasará a ira.

Las emociones tienen la propiedad de abrir o cerrar nuevas posibilidades de acción (Flores, 1995). El bienestar derivado de la esperanza, posibilitará emprender nuevas acciones, involucrarse en nuevas coordinaciones de acción. En cambio, si los juicios hacen que la irritación se transforme en enojo o ira, las personas difícilmente van a estar disponibles para involucrarse en los nuevos ámbitos de acción a las que se las está convocando.

5. DE LAS EMOCIONES A LOS ESTADOS DE ÁNIMO³

Los juicios, si no varían, si forman parte de una conversación recurrente, se constituyen en caracterizaciones, o rótulos. Y posibilitan que emerja siempre la misma emoción si el juicio aparece con un nuevo quiebre. Cuando ello ocurre, se está ante la presencia de un *estado de ánimo*. Los estados de ánimo, por ser emocionales, abren o cierran posibilidades de acción, de modo recurrente.

Por ejemplo, es muy común entre los maestros y maestras de América Latina sostener que los niños y niñas pobres, no pueden aprender o en el mejor de los casos, tienen muy pocas probabilidades de aprender. Tal juicio aparece en conversaciones en las cuales se dice lo que dicen las investigaciones: el nivel socioeconómico de pertenencia llega a determinar, hasta en un 80% las probabilidades de aprendizaje. Según tal o cual investigación, la ausencia del padre, o del padre y de la madre es un factor determinante en las escasas posibilidades de aprendizaje que tienen los alumnos y las alumnas provenientes de los hogares “mal constituidos”. Esa conversación, frecuente y recurrente en las escuelas de la región, ha instalado un estado de ánimo de resignación. El juicio “estos niños son pobres, y de hogares mal constituidos”, conduce directamente a la declaración “estos niños NO pueden aprender”, y a que los docentes bajen sus expectativas, ejerciendo entonces una docencia de mala

³ Los párrafos siguientes referidos a emociones y estados de ánimo siguen las distinciones propuestas por Echeverría (op.cit., 1998)

calidad (“¿para qué me esfuerzo si estos niños no van a aprender?”) que culmina en una profecía autocumplida: los alumnos y las alumnas no aprenden.

Lo que las investigaciones omiten es que las probabilidades de no aprendizaje son así de altas en condiciones de una enseñanza estándar dirigida a alumnas y alumnos pobres: en clases frontales, con alumnos desatendidos, con profesores resignados que por sus bajas expectativas, realizan los mínimos esfuerzos. La caracterización, el estado de ánimo de resignación impide que los/las docentes y sus directivos vean otras posibilidades de acción. Veán, por ejemplo, que ellos y ellas pueden crear y establecer la *pedagogía de la pobreza*, con sus metodologías y didácticas y con sus redes de apoyo, dirigida a que sus alumnas y alumnos, esos que tienen enfrente, los que ven a diario, aprendan. De hecho, cuando los docentes tienen otro juicio, y otras expectativas, se produce aprendizaje, como lo demuestran las investigaciones de escuelas de calidad en condiciones de pobreza (UNICEF, 2004; UNESCO/LLECE, 2002).

¿Qué ocurre cuando un discurso racionalista llega a las escuelas pidiendo que éstas compitan entre sí para obtener estímulos económicos o evitar sanciones como parte de un proceso de reforma? ¿Qué ocurre cuando ese discurso porta juicios –derivados de evaluaciones rigurosas realizadas con pruebas estandarizadas ajenas a los/las docentes– señalando que no se producen aprendizajes? ¿Qué ocurre cuando al mismo tiempo, como parte de sus argumentaciones para solicitar más fondos ese mismo discurso menciona las investigaciones que habla de las bajas probabilidades de aprendizaje de los niños pobres

Se transforma en un quiebre y los juicios que tuvieron los/las docentes sobre quienes han formulado ese discurso, determinarán si su recepción produce esperanza y los/las docentes se comprometen con la reforma, o si aumenta la irritación y se vuelve enojo permanente al recordar tantas promesas incumplidas, estableciendo un estado de ánimo de resentimiento que impide cualquier involucramiento.

Las propuestas de formulación e implementación de políticas realizadas desde el paradigma racionalista (en rigor, desde una conversación recurrente existente entre quienes formulan políticas, realizada por distintos medios, incluyendo artículos como éste, en distintos lugares de América Latina y el mundo, y que solamente realiza distinciones lingüísticas respecto de algunos fenómenos, a los que se denomina “racionales”) no se consideran a sí mismas como un quiebre o problema ante las escuelas; no consideran que para producir un cambio es necesario que éste tenga sentido para los actores, y que en consecuencia éstos deben pasar de ser actores a ser autores de su propio cambio (UNESCO, 2002) y mucho menos consideran las emociones y los estados de ánimo en que se desenvuelven las escuelas, y las posibilidades que dichas emociones y estados de ánimo abren o cierran a las políticas o reformas propuestas.

6. DIMENSIONES DEL CAMBIO

El proceso que va desde la formulación de políticas en el seno de grupos de expertos y de autoridades, hasta la implementación en las aulas, es bastante más complejo que un simple traspaso de instrucciones, o una “bajada” de línea. Conlleva diversas dimensiones, todas ellas indispensables.

6.1. Dimensión argumentativa

Si bien hemos señalado que el discurso racionalista parece insuficiente para construir sentidos y lograr compromisos, corresponde ahora afirmar lo opuesto: la reflexión racional resulta indispensable para producir la confrontación de ideas, y la búsqueda de las mejores opciones. Los argumentos racionales en política y en el diseño de políticas, son indispensables. A partir de ellos se logran armar juegos en los que se proponen los mejores fines u objetivos, y su correspondiente adecuación a los medios y los recursos disponibles. La superación de las agendas privadas o corporativas solamente puede lograrse en arenas en donde se ponen en discusión los mejores fines, y los más acertados medios. En dichas arenas es en donde se van deponiendo o difiriendo las agendas y se van asumiendo puntos de vista que se aproximan cada vez más y de mejor modo a la idea de *bien común*. Para que esto ocurra, resulta indispensable incluir y someter a la discusión conclusiones de investigaciones pues, por método, éstas se despojan de todo particularismo posibilitando conversaciones en las cuales la fuerza argumentativa obliga finalmente a bajar o diferir (y en ocasiones, por desgracia, a ocultar) las agendas privadas o corporativas⁴.

6.2. Construcción de sentidos

Junto a los discursos en los que se reflexiona sobre los problemas⁵ y se proponen objetivos que trascienden las agendas privadas con sus correspondientes medios y recursos, resulta indispensable que los reformadores prevean la disponibilidad de los tiempos y los espacios requeridos para producir la construcción de sentidos. Cuanto más profundo sean los cambios propuestos, mayor será el tiempo requerido para que las personas involucradas vayan encontrando sentido a lo que se está proponiendo. Asimismo, autoridades y técnicos deben proponer los métodos para que las discusiones trasciendan la vida cotidiana, el anecdótico, y se abran a las discusiones que los documentos del cambio proponen. Por ende, se requiere la elaboración de *métodos heurísticos* (Rojas,2002) en los cuales sea posible ir incluyendo información proveniente de investigaciones, de evaluaciones estandarizadas, de reconstrucciones históricas, etc. que posibiliten la reflexión y a partir de ella, el sentido.

6.3. Capacitación o entrenamiento

Cuando se pide a un colectivo que cambie su modo de proceder, es indispensable entregarle las competencias para el cambio. Ello significa mostrar con claridad cuales son los estándares esperados, y las operaciones mediante las cuales se alcanzarán dichos estándares. Mostrar asimismo los niveles iniciales, intermedios y finales del aprendizaje para luego proceder a desarrollar esas competencias.

Por lo tanto, se requiere desarrollar los procesos de capacitación que sea necesario, tomándose todo el tiempo que se precise. De lo contrario, si la capacitación no tiene un planteamiento veraz y un desarrollo efectivo, se habrá agregado otro agravio u otro motivo de desconfianza al ánimo de los docentes.

⁴ Incluso las investigaciones cualitativas, las investigaciones etnográficas o los estudios de casos se suelen presentar de modo tal que su presentación no remita a las situaciones específicas investigadas. Para ello se usan técnicas tales como cambiar los nombres de las localidades, referirse a las personas por su rol. Etc.

⁵ O, desde la ontología del lenguaje, se "declaran quiebres".

6.4. Consideración de la situación emocional o anímica

La consideración del “otro lado de la luna”, de aquello que no muestra el análisis racionalista, de las emociones y los estados de ánimo es fundamental para producir y mantener el cambio. En parte, la creación de escenarios en los cuales se discuta y se reflexione acerca de la propuesta, constituye una primera consideración de las dimensiones anímicas. Sin embargo, ello no es suficiente. Se requiere de personas que escuchen a los docentes, que les muestren las nuevas posibilidades que el cambio ofrece, que se hagan cargo de sus reclamos, que atiendan a su resignación, y que transformen ese ánimo en resolución, en esperanza. Tales personas son los líderes y entre ellos y ellas, los directores y directoras de los centros escolares.

7. LIDERAZGO DEMOCRÁTICO DISTRIBUIDO

7.1. El discurso heroico

Cuando el Primer Ministro de Cuba, Fidel Castro habla de educación y define sus políticas, lo hace en vívidas y detalladas intervenciones. El tema, lo que plantea, lo que ha ocurrido, lo que ocurrirá, adquiere características epopéyicas:

“Surge así la ambiciosa idea de formar profesores integrales para la enseñanza secundaria, y decidimos someterla a prueba con el apoyo de un selecto y entusiasta grupo de profesores universitarios y pedagogos de gran experiencia. La Unión de Jóvenes Comunistas y la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media solicitaron, a principios del verano del 2001, 100 voluntarios recién graduados de bachillerato. Fue imposible dejar de incluir varios más por su enorme insistencia. Bien impuestos de su misión, iniciaron un programa de estudio intensivo, mañana, tarde, noche y a veces hasta de madrugada, régimen de internado con seis días de clases a la semana, en locales de la Escuela de Trabajadores Sociales de Cojimar, barrio del municipio de La Habana del Este, el primero de agosto del 2001. Era en período de vacaciones y el más caluroso mes del año. Tanta admiración produjo en nosotros su respuesta y decisión, que desde entonces los llamamos “Los Valientes”, y así serán llamados los miles que hoy están ya siguiendo su ejemplo...” (Castro, F: 2002)

La narrativa es heroica. Muy seguramente, “Los Valientes” serán excelentes docentes y la propuesta de formación de profesores integrales será un éxito. Lo que en otros países y otras circunstancias sería un gris y monótono informe de un funcionario menor, en Cuba es el nacimiento de algo mucho mayor. No es extraño que la educación cubana sea, lejos, la que mejor calidad muestra en las pruebas estandarizadas a que se ha sometido⁶. Por cierto, tal situación puede ser posible por el liderazgo indudable que ejerce Fidel Castro en la población cubana, y por las particulares características del sistema político cubano, con su régimen altamente centralizado de partido único y control sistemático del comportamiento de la población en los barrios, los centros de trabajos, las manifestaciones públicas, etc.

En América Latina, en donde de tiempo en tiempo aparecen personajes como Fidel Castro, o los Presidentes Chávez y Morales, que desafían desde una posición beligerante a los poderes económicos dominantes, el discurso heroico todavía es posible. Pero, ¿es posible la narrativa heroica en otras circunstancias políticas? ¿Puede ocurrir en grises regimenes democráticos, en los que no hay control poblacional, existe diversidad de opiniones, se valora la acción empresarial, la crítica por la

⁶ Véase por ejemplo los resultados del Primer Estudio de Calidad de la Educación en América Latina del Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO (UNESCO, LLECE 2001).

prensa a las palabras del Presidente y sus ministros es inevitable, y existen cuarenta canales de televisión por cable y abiertos en donde, en el mejor de los casos, aparecerá la imagen del Presidente frente a su audiencia durante breves segundos?

7.2. Liderazgo histórico y liderazgo organizacional

Líderes son aquéllas personas, hombres, mujeres, o colectivos que conducen a sus comunidades hacia el futuro. Los/las líderes se han presentado ante la comunidad explicitando un discurso en el que se manifiesta una visión. Dicho discurso, a la vez explica y da sentido al dolor o frustración que la comunidad o gran parte de los miembros de la comunidad viven y sienten en el presente, y también muestra un futuro en el que tal dolor o frustración es superado, y se han abierto nuevas posibilidades para su desenvolvimiento (Rojas 2006). Empero, a diferencias del demagogo, el líder muestra con realismo, y hasta con crudeza que alcanzar ese futuro no será tarea fácil. Antes que “pan y circo”, ofrece “sangre, sudor y lágrimas”; ofrece y muestra un camino de esfuerzos, de trabajo, incluso de sacrificio. Pero al mismo tiempo, promete que en la búsqueda de ese futuro, y a pesar de los esfuerzos y sacrificios, y aunque nunca se arribe a ese futuro o al menos la presente generación no lo logre, en su búsqueda la comunidad habrá encontrado lo mejor de sí misma, su dignidad. Incluso, en caso límite, se pide el sacrificio de la vida, en pos de la dignidad: “más vale morir de pie que vivir de rodillas”.

El *liderazgo histórico* es aquél que ha cambiado el curso de la vida colectiva de una sociedad. Más allá de las preferencias políticas y éticas de cada quien, en la historia de la humanidad han aparecido líderes como Gandhi, Hitler, Stalin, Churchill, la Madre Teresa, Martin Luther King, Castro, etc. etc. De algún modo, ellos y ella han cambiado la historia de su comunidad o de su nación (Rojas, op.cit). Han propuesto una visión que explica y da sentido a los males del presente y que al mismo tiempo muestra un estado de cosas en la que tal estado de cosas es superado, mediante el esfuerzo, el trabajo duro y en condiciones límite, el sacrificio de la vida. La visión es una interpretación que da sentido; puede no ser fundada, o juzgada de errónea e incluso de perniciosas por quienes no la comparten, pero hay quienes la asumen y son capaces de seguirla porque los llena de sentido, les da un sentido a su vida e incluso a su muerte.

El liderazgo de las organizaciones comparte algunos rasgos claves con el liderazgo histórico: se hace presente con una visión que explica y da sentido a la frustración y eventualmente en el dolor que se vive cotidianamente en la organización; y muestra un futuro en el cual se comienza a superar el actual estado de cosas y a caminar en pos de esa visión.

Como puede apreciarse, el liderazgo entra de lleno en la construcción del sentido, y al mismo tiempo, se hace cargo del dolor y la frustración, se hace cargo de las emociones y es a ellas a las que se dirige. **Con el liderazgo la comunidad cambia, se mueve por sentido no por cálculo.** Esto tiene una particular importancia para la educación latinoamericana, en donde la tarea es ofrecer educación de calidad a millones de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos contando con los mismos recursos de hoy (aunque sin cejar en el empeño de lograr mayores compromisos financieros de los Estados), con comunidades, barrios, villas o poblados cuyos habitantes no necesariamente cambiarán para mejor en el futuro cercano, con deterioros medio-ambientales crecientes, etc. etc. Y a pesar de ello, tienen el desafío de lograr una educación de calidad para todos. En América Latina, cualquier incentivo económico que las autoridades ofrezcan resultará extremadamente limitado. A pesar de esas circunstancias, los profesores y profesoras están llamados no solamente a cumplir, sino que a ir más

allá del deber y entregar el 160, el 170% más en sus esfuerzos. Por dignidad profesional, por el futuro de los más jóvenes.

7.3. Liderazgo autoritario vs. liderazgo democrático

Uno de los rasgos centrales de lo que podríamos llamar “liderazgo autoritario”, es que el futuro a que apela, se construye en contra de otros, propugnando su destrucción. Parafraseando a Maturana, el otro no es más “un legítimo otro en la convivencia”. Para lograr su destrucción, el liderazgo autoritario muestra un “nosotros” excluyente que es agredido por el otro, agresión que explica gran parte de nuestros males. Define reglas de quienes constituyen ese “nosotros”, y por supuesto, pretende constituir y mantener su comunidad por la vía de manipular y controlar las emociones, apelando principalmente al miedo. Además, el poder de expresar la visión, y de definir quién o quienes constituyen el “nosotros” radica en un individuo, el fuhrer, y/o en un grupo limitado de iluminados elegidos por ese líder.

El liderazgo democrático, en cambio, muestra una visión en el que el futuro se construye con otros, incluyéndolos aunque hoy sea diferente al “nosotros”, e incluso nuestro rival o enemigo. Se reconoce que sin el otro el futuro no es posible. El otro es un “legítimo otro en la convivencia” (Maturana, F y Varela, 1984). En cuanto a las emociones, el liderazgo democrático no pretende su control y no apela al miedo. En cambio, crea condiciones, escenarios en los cuales se expresen una amplia gama de emociones, en especial aquéllas que se vinculan al trascender, al ir más allá del sí mismo, de la comunidad y del presente. En el liderazgo democrático, si bien la visión puede surgir de un líder, o de un grupo reducido de liderazgo, cuando es asumida por la comunidad se multiplica, y lo hace asentándose en los marcos institucionales de esa comunidad. Es un liderazgo distribuido.

Específicamente, en democracia se demanda que quienes tienen responsabilidades, asuman liderazgo. El docente de aula, liderazgo democrático en el aula, frente a sus alumnos y alumnas. El director o la directora, liderazgo organizacional, al frente de su institución. Los supervisores y funcionarios intermedios, capacidades de organizar escenarios en donde se creen sentidos, y así sucesivamente.

8. EL LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS DE CENTROS ESCOLARES⁷

Los aprendizajes escolares se crean en las aulas, en la interacción entre un/una docente o un grupo de docentes y sus alumnos y alumnas. La frontera, la trinchera son las aulas. Los directores y directoras son quienes organizan y gestionan el día a día de la frontera. Detrás de ellos y sus docentes, que son lo primordial, está la retaguardia. Dicha retaguardia, desde inspectores o supervisores a ministros, debía estar al servicio de la frontera, y no al revés.

Los directores y directoras líderes coordinan las acciones de los centros de tal modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje discurran sin quiebres. Ello se manifiesta en el hecho de que el tiempo lectivo efectivamente destinado a los aprendizajes ocupa más del 90% del tiempo de cada período lectivo. Tal cosa supone una gestión orientada a los aprendizajes, una planificación y gestión

⁷ Este tema se presenta *in extenso* en el texto *Bases Éticas y Políticas del Liderazgo en Educación*, que UNESCO Santiago publicará en Octubre de 2006.

curricular impecable, detrás de la cual, en la retaguardia, hay una gestión administrativa y financiera también impecable.

Los directores o directoras tienen las capacidades declarativas fundamentales de los centros escolares. Son ellos y ellas las que pueden declarar cuando las personas están ocasionando quiebres, sea por impuntualidad, por ausencias reiteradas, por falta de planificación de los procesos de aula, por incompetencia profesional, etc.etc. Su liderazgo es confiable; esto es, hacen promesas que pueden cumplir y por lo tanto, cuando prometen sanciones, o beneficios, los docentes pueden estar seguros que se van a cumplir.

Su juicio es certero: no hacen juicios infundados, y no aceptan rumores o chismes en la escuela. Educan a sus compañeros y compañeras en escuchar los juicios fundados aún cuando éstos sean negativos, porque de ellos se puede aprender y mejorar. Escuchan y realizan juicios en conversaciones privadas permanentemente de modo que juzgar y ser juzgado se vuelve una herramienta para mejorar en lo personal y lo institucional. Hacen promesas y peticiones claras, diciendo qué, cómo, cuando y de qué manera se van a producir las acciones que piden o que prometen. Y, sobre todo, disponen de una amplia capacidad de escucha, de modo que están atentos/as a las preocupaciones de su gente. Escuchan también las emociones y los estados de ánimo por los que atraviesan las personas y la institución. Y son capaces de construir escenarios en el que emerjan emociones y estados de ánimo de resolución por el cambio, de motivación y laboriosidad.

Mediante todos esos actos de habla, en conversaciones, van coordinando las acciones del enseñar y el aprender. Cuando así se requiere, son capaces de declarar los quiebres, incluso los que provienen de las propuestas de las autoridades, y de crear las conversaciones, los escenarios en donde emerjan los sentidos nuevos que requieren los cambios. En algunos países a los escenarios o conversatorios en donde se produce el sentido se les denomina Proyecto Educativo Institucional. Es allí en donde, a partir de esos sentidos las comunidades escolares entran en ánimos de resolución, formulan sus promesas comprometiéndose con el cambio. Sin esos escenarios (cualquiera sea su nombre), animados por el director/a y los equipos directivos las reformas, por muy costosas que sean y por muy bien formuladas que estén en el papel de las autoridades, seguirán a las puertas de las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravlsky, C. y Cosse, G. (1997). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Documento N° 5. Santiago de Chile: PREAL.
- Castro, F. (2002). Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, Primer Secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba y Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, en el *Acto de Inauguración de la Escuela Experimental «José Martí»*, en La Habana Vieja, el 6 de septiembre del 2002, "Año de los Héroes Prisioneros del Imperio".
- Duarte, J. (2001). Política y educación: Tentaciones particularistas en la educación Latinoamericana. En: Martinic, S. y Pardo M. *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE – PREAL.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Flores, F. (1995) *Creando Organizaciones para el Futuro*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana H. y Varela F. (1984). *El Árbol del Conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN – CED.
- Navarro, J.C. (2005). Dos clases de políticas educativas. En: BID. *La política de las políticas públicas*. Washington: BID.
- Ralston, S. (1993). *The Voltaire Bastards*. Canada: Penguin Books.
- Rojas, A (2006). *Bases Éticas y Políticas del Liderazgo Escolar*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Rojas, A. (2002). Técnicas Heurísticas de Evaluación y Análisis de Políticas Educativas. Apuntes
- Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- UNESCO/LLECE (2002). *Escuelas con Resultados Destacables en Siete Países Latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- UNESCO/LLECE (2001). *Informe técnico. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE
- UNESCO (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) - Modelo de Acompañamiento (apoyo, monitoreo y evaluación) del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) - Declaración de la Habana*. Santiago de Chile: UNESCO.