

Liderazgo y educación

Reflexiones en tiempos de pandemia

Leadership and education

Reflections on pandemic times

Sara Caputo¹
José Miguel Pérez Gaudio²

El concepto de liderazgo posee diferentes interpretaciones tanto a nivel general como en el campo específico de la educación. En medio de la pandemia del COVID-19, reflexionamos sobre el vínculo entre liderazgo y educación. Metodológicamente, exploramos el campo de significación de cada uno de estos términos para vincular la evolución de su connotación con ideas y aportes teóricos desde la psicología de la educación. En la necesidad de abordar problemas difíciles e inéditos en educación, ¿de qué modo puede ser útil la práctica de liderazgo? ¿Puede concebirse un liderazgo pedagógico con el propósito de comprometer activamente a docentes y a estudiantes como responsables de sostener un proceso de aprendizaje? Hacia el final, planteamos una hipótesis conceptual de liderazgo pedagógico a la luz de las necesidades que la pandemia ha puesto de relieve y que atienden al capital educativo que porta cada estudiante y cada docente, propios de cada comunidad educativa.

Palabras clave: desarrollo profesional, liderazgo, psicología de la educación.

¹ Magíster en Diseño de Estrategias de Comunicación, Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe. Licenciada en Economía, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires. Certificada en Arte y Práctica del Desarrollo de Capacidades de Liderazgo, Universidad de Harvard, Estados Unidos. Villa La Angostura, Neuquén, Argentina. Correo electrónico: saricaputo@gmail.com.

² Magíster en Administración, IAE Business School, Universidad Austral, Buenos Aires. Licenciado en Administración de Empresas, Universidad Católica de Córdoba. Director del Colegio Universitario de Periodismo. Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: josemiguel.perezgaudio@cup.edu.ar.

Diálogos Pedagógicos - ISSN en línea: 2524-9274.
Año XIX, Nº 38, octubre 2021-marzo 2022. Pág. 73-94. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)06)
/ Recibido: 28-09-2020 / Aprobado: 13-03-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract

The concept of leadership has different meanings both at a general level and in the specific field of education. Within the COVID-19 pandemic, we reflect upon the relationship between leadership and education. Methodologically, we explore the various interpretations of both terms to link the evolution of their connotation with theoretical ideas and contributions from the education psychology. In the need to tackle unprecedented and difficult problems in education, how can the practice of leadership be useful? Can we conceive a pedagogical leadership with the purpose of actively engaging teachers and students as responsible for sustaining a learning process? Towards the end, we propose a hypothesis to support the concept of pedagogical leadership focused on the needs highlighted by the pandemic experience, taking into account the educational capital contributions of each student and each teacher.

Keywords: *professional development, leadership, education psychology.*

LIDERAZGO Y EDUCACIÓN: ¿PUEDEN COMPARTIR UN CAMPO DE SIGNIFICACIÓN?

Liderazgo es un término cuya popularidad ha crecido sostenidamente en el siglo pasado. Si observamos cómo ha evolucionado su campo de significación, podríamos decir que ha cristalizado el estereotipo de aquel que trae la solución. En el siglo pasado, se valoró muchísimo el aporte al bienestar social de la técnica aplicada a la satisfacción de necesidades materiales y al confort en general. Este aumento del bienestar estuvo asociado a la iniciativa privada y a la actividad de los innovadores schumpeterianos³: hacedores, gerentes o líderes empresarios. “Que venga el que sabe” o “Se necesita un líder” se hicieron expresiones casi sinónimas: la solución está al alcance de la mano de alguien que puede y debe hacerlo, solo falta la voluntad de aplicarlo. En cierta medida, se vivió - y se vive aún - una sobrevaloración de las respuestas técnicas aun para situaciones complejas que tienen que ver con las relaciones y los vínculos, con las preguntas filosóficas y éticas.

Por otro lado, la educación estuvo asociada a este proceso modernizante como la clave de la movilidad social, la puerta al progreso económico y la garante de la igualdad de oportunidades. Una educación que emulaba el sistema industrial, aunque con un sentido totalmente distinto; no como eje innovador y dinamizante de la economía, sino, por el contrario, como una institución al servicio de formar personas capaces de insertarse en esa dinámica a través del mercado laboral y de contribuir así a la prosperidad general.

En este contexto, estos dos conceptos - liderazgo y educación - solo encontraban una vinculación al referirse al rol de los directivos como autoridad educativa, como si la escuela fuera una empresa que lograba (o no) ciertos resultados; en este caso, la

³ Nos referimos a Joseph Schumpeter: (Trest, Moravia, 1883 - Salisbury, Connecticut, 1950). “Economista y sociólogo austriaco (...) La obra de Joseph Schumpeter, una de las más vastas que se produjeron en el siglo XX, ejerció una amplia influencia en el pensamiento económico y las ciencias sociales en su conjunto. Schumpeter destacó la importancia de los empresarios, de la creación del crédito y de la técnica en el desarrollo económico, además de polemizar con el socialismo”. (Ruiza, Fernandez, T., & Tamaro, E., 2004)

obtención del título correspondiente en la población estudiantil. Si bien hubo una preocupación por el abandono escolar y las dificultades de inserción de la población más vulnerable social y económicamente, esto se consideraba un problema marginal que no desmerecía el valor de la educación en general ni cuestionaba el sistema educativo.

Liderazgo y educación no parecían tener mucho en común.

Sin embargo, el campo semántico de estos dos términos vivió una evolución interesante en estos últimos años. A fines del siglo pasado, empezaron a cuestionarse tanto la figura del líder súper poderoso y omnisciente, como el rol de la educación, más como reproductores de relaciones sociales inequitativas y potencialmente discriminatorias que como garantes de igualdad de oportunidades. Nos proponemos aquí describir cómo fueron resignificándose estos dos conceptos, tanto en términos teóricos como en las prácticas a que dan lugar, siguiendo a Argyris (2009) cuando señala que la teoría guía la acción.

Comentaremos cómo el liderazgo comenzó a ser sospechado tanto por su connotación neoliberal e individualista como por sus rasgos imperialistas o colonialistas, o por su asociación con la manipulación de masas o los populismos, como otra forma de dominio. Simultáneamente, la educación pedía un cambio radical en la voz de algunos pedagogos precursores como María Montessori, Jean Piaget o Rudolf Steiner, que cuestionaban la estructura exageradamente jerárquica -y muchas veces autoritaria del rol de dirección y docente- poniendo foco en las necesidades de las personas que se educan. Al fin del siglo pasado, crecieron las voces que denunciaron la educación como perpetuadora de un sistema de organización social y económico que generaba cada vez más desigualdades, como lo expresa el memorable debate de Paulo Freire e Iván Illich (1975) o como se representa en la emblemática película *The Wall* (1982) dirigida por Alan Parker con base en el último álbum de Pink Floyd (1979).

Abordaremos aquí la relación de estos dos conceptos -liderazgo y educación- para otorgarle una nueva relevancia y asignarle un rol clave en un mundo que, a raíz de la pandemia, se está preguntando cómo construir espacios más coherentes con los valores que proclamamos. Desde esta perspectiva, recuperamos la connotación positiva de los vocablos liderazgo y educación. Uno como forma de lograr metas socialmente útiles que involucra a los actores principales en la resolución de los problemas más acuciantes y complejos. El otro, como medio para democratizar el acceso a la construcción de conocimiento en armonía con la propia identidad, tanto de docentes como de estudiantes. Acogeremos para ello la definición de liderazgo pedagógico como "la capacidad que tenemos para involucrar y comprometer activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, de manera más general, en las actividades escolares mejorando la calidad, la pertinencia y la relevancia de sus experiencias educativas" (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 232).

Este recorrido invita, a quien lea, a soltar viejos paradigmas y a potenciar los aprendizajes de la pandemia. Esta experiencia colectiva, por un lado, nos empujó a un entorno cambiante e incierto que nos impulsa a preguntarnos cómo abordar la complejidad de nuestras relaciones, conscientes de una responsabilidad compartida. Por otro lado, conmovió la estructura fuertemente jerárquica de la autoridad escolar -de equipos directivos y docentes- y nos convoca a formas nuevas de crear vínculos entre diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LIDERAZGO: LA EVOLUCIÓN DE UN TÉRMINO FASCINANTE

El concepto de liderazgo posee muchas definiciones y diferentes connotaciones. Hay quienes afirman que, habiendo tantas, no hay ninguna, salvo el hecho concreto de ejercer influencia sobre otras personas en determinadas circunstancias (Yukl, 2008). Este autor propone una definición amplia: "El liderazgo es el proceso de influir sobre otras personas para conseguir su comprensión y consenso acerca de las acciones y medidas necesarias en una situación dada, y el proceso de facilitar los esfuerzos individuales y colectivos para conseguir objetivos comunes" (Yukl, 2008, p. 8).

Esta caracterización, aún amplia, deja de lado aspectos que deberían estar en el corazón de la concepción del liderazgo. Ronald Heifetz (1997) pone en evidencia esta inconsistencia. Su conceptualización no solo es práctica, en la medida que nos permite evaluar el liderazgo en su momento presente y no *a posteriori* según sus resultados, sino que incluye un aspecto ético imprescindible. Este autor no niega el rol de la influencia, pero alerta sobre las acciones manipuladoras o populistas a que pueden dar lugar si no se tienen en cuenta otros aspectos, como es la evidencia del conflicto de valores que se pone en juego en una situación de cambio que reclama liderazgo. En la concepción de Heifetz, liderazgo es una actividad consciente asociada a un proceso de aprendizaje social para evolucionar dentro de un sistema dinámico que ha perdido su energía vital. Admite que otros estudiosos han examinado el concepto desde un razonamiento analítico, pero se distancia de este enfoque porque, libre de valores, situaría a Gandhi y a Hitler en una misma clasificación general cuya medida es la influencia.

"Cuando enseñamos el liderazgo, escribimos sobre él o presentamos modelos para ejercerlo, inevitablemente respaldamos o desafiamos las concepciones que las personas tienen de sí mismas, de sus roles y –lo que es más importante– cuestionamos sus ideas sobre cómo los sistemas sociales resuelven los problemas" (Heifetz, 1997, p. 35).

Heifetz hace dos distinciones clave al abordar esta temática desde una perspectiva práctica. Una primera surge al preguntarse por el tipo de problema que reclama una solución: ¿es una cuestión técnica para la que hay al alcance un abanico de posibilidades de respuestas aplicables dentro del conocimiento científico o tecnológico?

Si la respuesta es sí, entonces define a esto como **problema técnico**: aquel que "puede diagnosticarse y resolverse, normalmente en un corto período de tiempo, mediante la aplicación de conocimientos y procedimientos ya establecidos. La autoridad de la experiencia y la gestión de procesos rutinarios bastan para resolverlos" (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012, p. 372). Ejemplos de problemas técnicos en el campo educativo: preparar una tarea para las/os estudiantes, adoptar una plataforma de videollamadas para dictar clase, comunicarse por mail con estudiantes/familias para enviar/recibir tareas, capacitar a docentes para usar un aula virtual, entre otros.

Si la respuesta es no, porque no hay un conocimiento establecido, el tipo de problemas que reclama una solución recibe el nombre de **desafío adaptativo**: una situación inédita que desafía las ideas, hábitos y mentalidades aceptadas socialmente. ¿Requiere esta circunstancia una aproximación más consciente y cuidada para revisar los valores en conflicto y progresar como sistema social? Para Heifetz, como veremos más adelante, el liderazgo tiene su raíz y su fundamento en las cuestiones adaptativas. El liderazgo siempre es adaptativo, tiene que ver con el proceso de buscar una respuesta creativa y viable a partir de la interacción de las personas implicadas en una situación problemática.

Los desafíos adaptativos requieren “ir más allá de cualquier conocimiento experto, para propiciar el descubrimiento, abandonar algunos hábitos enquistados, tolerar pérdidas y generar nueva capacidad para seguir prosperando” (Heifetz y Linsky, 2003, p. 43). La autoridad a cargo no tiene la respuesta, necesita aprender algo en relación a otros actores involucrados. Ejemplos de desafíos adaptativos en el campo educativo: administrar la incertidumbre creada por el cierre de escuelas, focalizar la atención de docentes y estudiantes en tiempos de hiperconectividad, desarrollar la autonomía de estudiantes y su compromiso con su propio aprendizaje, conectar con la realidad emocional propia, de docentes, estudiantes y familias para generar ambientes de aprendizaje significativos, evaluar adecuadamente de manera formativa, disminuir el *bullying* u otros tipos de violencias que se manifiestan en la escuela, entre otros.

La tabla 1 sintetiza las diferencias en el abordaje de los problemas cuando utilizamos la distinción propuesta por Heifetz entre problemas técnicos y desafíos adaptativos.

Tabla 1: Distinción entre problemas técnicos y desafíos adaptativos

Tipo de desafío	Definición del problema	Solución	Locus de la tarea
Técnico	Clara	Clara	Autoridad
Técnico y adaptativo	Clara	Requiere aprendizaje.	Autoridad conjuntamente con partes interesadas.
Adaptativo	Requiere aprendizaje.	Requiere aprendizaje.	Partes interesadas en mayor medida que la autoridad.

Fuente: Basado en Heifetz, Grashow y Linsky (2012, p. 44)

La segunda distinción está al servicio de evaluar los recursos con que se cuenta para elaborar una estrategia, de habilitar el ejercicio de liderazgo a todo tipo de personas, de asumir las limitaciones que tiene alguien en una posición de autoridad para enfrentar un conflicto de valores y de modificar el *statu quo*. Heifetz distingue autoridad y liderazgo⁴.

Como se visualiza en la Tabla 1, la búsqueda de una solución a un determinado problema va desde una responsabilidad total de la autoridad frente a un problema técnico (fila 1) hacia una mayor participación de las partes interesadas en las cuestiones adaptativas (fila 3). La distinción que hace Heifetz entre **autoridad y liderazgo** aporta una clave valiosísima cuando se trata de enfrentar distintos tipos de problemas.

⁴ Al respecto, puede consultarse Caputo, S. & Rivarola, R. (2013). Liderazgo y Autoridad (Parte I).

Heifetz define autoridad como un poder que se nos confiere, formal o informalmente, para prestar un servicio.

Los servicios que se esperan de la autoridad básicamente son tres:

1. Orientación: definir un problema, solucionarlo, tener claro hacia dónde ir, identificar los desafíos complejos.
2. Protección: dar protección ante las amenazas externas.
3. Orientar: indicar a las personas qué tienen que hacer, mantener una organización previsible, garantizar el cumplimiento de las normas.

Cuando la autoridad resuelve los problemas, satisface las expectativas depositadas sobre ella y, en la mayoría de los casos -en particular frente a las cuestiones técnicas-, las soluciones se aplican satisfactoriamente para el conjunto del sistema. Sin embargo, frente a las cuestiones adaptativas, la autoridad no sabe cómo solucionar estos problemas ni puede hacerlo sola. Diseñar la solución se constituye en un desafío de aprendizaje: hay que movilizar la inteligencia colectiva de las partes interesadas (personas) para que el problema se resuelva. La solución al problema no está únicamente en manos de la autoridad, sino también en las de la comunidad que lo sufre. Aceptar esto no es cómodo e implementarlo no es sencillo. Ejemplos de esto se viven cotidianamente en el ámbito educativo.

Por ello, en lugar de definir el liderazgo como una posición de autoridad en una estructura social o como un conjunto personal de características, Heifetz lo define como una actividad: "... debemos enfocar al liderazgo como una actividad, como la actividad de un ciudadano de cualquier condición que moviliza a personas para que hagan algo socialmente útil" (1997, pp. 45-47).

La validación de la actividad de liderazgo como un proceder socialmente útil es clave en este enfoque. Supera la idea de satisfacer las propias necesidades de la autoridad y/o la de sus seguidores. Conecta con motivos diferentes de los intrínsecos (disfrutar de hacer algo) y los extrínsecos (buscar una recompensa externa o evitar un perjuicio). Conecta con motivos trascendentes, aquellos que implican hacer algo en beneficio de otra persona y de la comunidad.

Compartimos con este autor que el concepto de liderazgo "no puede ser imperialista" (Heifetz, 1997, p. 55), es decir, no se puede ejercer favoreciendo condiciones de dominio sobre otras/os, sino que debe dar cabida a perspectivas culturalmente diversas. Este es un aspecto controvertido del liderazgo, ya que se relaciona con el tipo de relaciones sociales que se está promoviendo: ¿tienden a favorecer el dominio o la subordinación -como suele ocurrir en organizaciones con estructuras jerárquicas muy verticalistas- o amplían los grados de libertad y autonomía de las personas para tomar decisiones conscientemente?

Desde este posicionamiento y como ya señalamos, Heifetz declara que el concepto de liderazgo se aplica exclusivamente al espacio que generan los desafíos adaptativos.

El liderazgo siempre es adaptativo y, por lo tanto, lo define como la actividad que moviliza a un grupo de personas para que se enfrenten a problemas inéditos, complejos y que involucran a una población o grupo de personas que buscan lograr una evolución sistémica (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012).

“El propósito del liderazgo es el abordaje directo de los problemas difíciles, problemas que a menudo requieren una evolución de los valores; su esencia es conseguir que ese trabajo se haga” (Heifetz, 1997, p. 55). Llamará a esto **trabajo adaptativo** que, lejos de referirse a la resignación pasiva a las circunstancias, implica el aprendizaje necesario que las personas deben realizar para abordar los conflictos que surgen entre sus aspiraciones más profundas, los valores que defienden y la realidad que enfrentan.

Una habilidad a desarrollar para el ejercicio de liderazgo es la de adquirir perspectiva en medio de la acción; es decir, reflexionar sobre aquello que preocupa para detectar si se está frente a un problema técnico o adaptativo; preguntarse ¿qué está pasando realmente aquí? Adquirir perspectiva significa apartarse mental y emocionalmente, aunque sea por un instante, para identificar el conflicto suspendiendo por un momento el juicio moral, es decir, evitar tomar una posición discriminadora de una perspectiva o favorecedora de otra. Se trata de tomar distancia para percibir mejor la situación y evitar sesgos en el diagnóstico que conduzcan a tomar decisiones equivocadas.

Los problemas técnicos se abordan de diferente manera que los adaptativos, ya que es la autoridad la que puede y debe resolver los primeros para devolver tranquilidad al sistema. Si hay confusión en el diagnóstico respecto al tipo de problema, se corre el riesgo de agotar las energías en aplicar soluciones técnicas que evitan el trabajo adaptativo o el proceso de aprendizaje compartido de un sistema social. En otras palabras, pretender resolver un desafío adaptativo aplicando una solución técnica simplemente no funcionará y generará un ciclo de esfuerzos estériles o de fracasos (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012).

Finalmente, este enfoque invita a conocer muy cuidadosamente dónde están las personas que integran una comunidad para intentar involucrarlas en el cambio. Conectar con la realidad cognitiva y emocional del sistema en su diversidad es una tarea esencial para afrontar los desafíos adaptativos (Heifetz y Linsky, 2003).

Desde nuestra perspectiva, el liderazgo adaptativo aporta un marco teórico-práctico útil para observar, interpretar e intervenir las realidades que la pandemia ha originado o profundizado y que el sistema educativo debe enfrentar si quiere progresar en términos de una mayor inclusión y equidad.

EDUCACIÓN Y EDUCABILIDAD: SU POTENCIAL TRANSFORMADOR Y RESIGNIFICADO

De los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados para 2030 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el cuarto es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”. La pandemia que atravesamos es probable que nos retrase de su logro. Pero, al mismo tiempo, puede inspirarnos otras formas de lograrlos.

La inclusión educativa puede definirse como el “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (OEI - UNESCO, 2018, p. 12). Por otra parte, la educación inclusiva puede definirse como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (OEI - UNESCO, 2018, p. 12). En palabras de Néstor López, “una educación inclusiva apuntaría (...) a la construcción de un vínculo entre el docente

y cada uno de sus estudiantes basado en el pleno reconocimiento y el respeto mutuo” (2016, p. 43)

Además de la crisis sanitaria, la actual pandemia ha planteado una crisis económica que ha aumentado la desigualdad social y la vulnerabilidad educativa⁵. Por consiguiente, la inclusión educativa se ve resentida y la educación inclusiva se ve desafiada.

Pobreza, vulnerabilidad e inclusión educativa se vinculan. En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) plantea que

Una de las mayores repercusiones sobre el bienestar de los hogares que tendrá la pandemia del COVID-19 será de tipo económico, en particular sobre aquellas personas con inserciones laborales más precarias e informales. La literatura apunta que el empeoramiento de los indicadores de exportaciones, inflación, tipo de cambio, el incremento del desempleo y la caída de salarios reales tienen repercusiones en los niveles de pobreza, desnutrición y abandono escolar. (UNICEF, 2020, p. 30)

En Argentina, la medición oficial de pobreza al segundo semestre del 2019⁶ (antes de la pandemia) ascendía al 35,5 %⁷ de sus habitantes (INDEC, 2020). Al segundo semestre del 2020, dicha medición⁸ ascendió al 42 %⁹ de sus habitantes (INDEC, 2021). Finalizado el primer semestre de 2021, la medición oficial¹⁰ fue del 40,6 %¹¹ (INDEC, 2021). El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC) concluye lo siguiente:

Con respecto al segundo semestre de 2020, la incidencia de la pobreza registró una reducción de 0,4 puntos porcentuales (p.p.) en los hogares y de 1,4 p.p. en las personas. En cambio, en el caso de la indigencia, mostró un aumento de 0,4 p.p. en los hogares y de 0,2 p.p. en las personas. (INDEC, 2021, p. 4)

⁵ Según la Real Academia Española, vulnerable es quien puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente. Desde esta referencia, inferimos que existen diferentes tipos de vulnerabilidad. Si pensamos en su vínculo con la educación, Díaz López y Pinto Loría plantean que: “En los análisis sociales y en las cuestiones de políticas públicas destinadas a reducir la pobreza y a promover la movilidad social de las personas, se ha planteado recientemente el tema de la vulnerabilidad. Entre los fenómenos que contribuyeron a generarla se encontraban el deterioro de la calidad de vida, la inestabilidad económica, la pobreza de amplios sectores de la sociedad, la fragmentación social y la precariedad en los sistemas defensivos de la población ante los riesgos (...) Trasladado al ámbito escolar, este concepto hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase”. (Díaz López y Pinto Loría, 2017, p. 48)

⁶ Publicada oficialmente en abril de 2020.

⁷ Representan 9.936.711 personas. De ellas, un 8 % se hallaban en situación de indigencia y el restante 27,5 % se consideraba no indigente.

⁸ Publicada oficialmente en marzo de 2021.

⁹ Representan 12 millones de personas. De ellas, un 10,5 % (3 millones de personas) se hallaban en situación de indigencia y el restante 31,5 % (9 millones de personas) se consideraba no indigente.

¹⁰ Publicada oficialmente en septiembre de 2021.

¹¹ Representan 11,7 millones de personas. De ellas, un 10,7 % (3,1 millones de personas) se hallaban en situación de indigencia y el restante 29,9 % (8,9 millones de personas) se consideraba no indigente.

Podemos inferir que la pandemia y sus efectos influyeron significativamente en la realidad económico-social. Y lo hará en la vulnerabilidad educativa. Para UNICEF,

Durante los meses de confinamiento, y a causa de otras medidas para contrarrestar la pandemia, millones de padres han perdido sus trabajos y medios de subsistencia, y especialmente quienes trabajan en el sector informal tendrán mayores dificultades para cubrir los gastos necesarios para el regreso de sus hijos a la escuela. Como resultado, es muy probable que las tasas de matrícula caerán. De hecho, las proyecciones para América Latina y el Caribe, indican que es posible que la matrícula escolar de los estudiantes que asisten por primera vez a clase disminuya en más del 1,8 por ciento. (UNICEF, 2020, p. 1)

En el ámbito escolar, todas estas cuestiones se han hecho visibles, ya que la presencia de estudiantes en el aula, tanto en escuelas de gestión estatal como privada, disimulaba el peso de las diferencias de capital educativo de las familias. Ahora surge con más realismo y urgencia una serie de preguntas: ¿cómo hacemos cargo de las nuevas evidencias de vulnerabilidad educativa?, ¿cómo sostener el servicio educativo, con las escuelas físicamente cerradas o híbridamente abiertas, para que cada estudiante pueda avanzar en su proceso formativo?, ¿cómo conectar con la realidad humana, económica, tecnológica y académica de cada estudiante, docente, familia, personal no docente y equipo directivo?, ¿cómo comprometer activamente a los distintos actores de una escuela para que la ayuden a evolucionar hacia una comunidad que abrace mejor la diversidad?, ¿qué necesitamos aprender como estudiantes, docentes, familias y autoridades educativas de este período?, ¿cómo sostener estos aprendizajes para mejorar los niveles de inclusión y equidad en nuestra sociedad?, ¿qué reformas necesita el sistema educativo una vez que la ciencia controle los efectos dañinos de la pandemia y recuperemos el alivio de vivir sin semejante tensión sanitaria?

Para iniciar un camino de reflexión sobre estas preguntas, consideramos pertinente introducir el concepto de *educabilidad*¹² del ser humano desde la perspectiva de Baquero. Para él, "el problema de la educabilidad no parece equivalente a la capacidad de aprender (...) porque la posibilidad de aprender parece ser un atributo compartido con otras especies no humanas" (2001, p. 3). Desde su interpretación, definirá la educabilidad "como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas" (2001, p. 2).

Es un desafío conectar adecuadamente con la singularidad y la diversidad de cada sujeto en la escuela. Especialmente en un tiempo que produce mayor desigualdad socioeconómica y fatiga emocional. Baquero sostiene que:

La homogeneidad, en la lógica escolar, parece partir, en buena medida, de la posibilidad de obtener logros relativamente homogéneos por medios homogéneos -por métodos relativamente únicos orientados por haber capturado la naturaleza del desarrollo o esencia humanas-, habida cuenta de la diversidad relativa de los sujetos. Es decir, los alumnos, aun los agrupados en un mismo grado y sección de una escuela común, poseen evidentes diferencias entre sí,

¹² La idea de educabilidad posee diferentes interpretaciones. Al respecto, puede consultarse Navarro, L. (2017).

pero estas, en la medida en que no afecten su educabilidad en términos de los tiempos y formas del dispositivo escolar, no resultan relevantes (...) El riesgo es que estemos dando una discusión sólo atenta al problema de la eficiencia o eficacia de la escolarización de estos niños, con poca atención a la necesidad de preservar su identidad o a la necesidad de leer su diferencia como tal. Es decir, la discusión parece darse en el plano de si es posible variar en cierto modo las estrategias de enseñanza, la organización de las aulas, etc. a efectos de incluir en esta suerte de colectivo relativamente homogéneo de "alumnos comunes" a los niños que poseen diferencias que, de este modo, no resultarían ahora pertinentes para una escolarización diversa, ya que no afectarían su educabilidad bajo la condiciones de la escuela común. (2001, pp. 9-10)

Para Baquero, es esencial comprender la relación con los sujetos de aprendizaje y *(...) si no se revisa en detalle la concepción de sujeto sustentada y la del propio desarrollo en situaciones escolares o educativas en sentido amplio, probablemente arribemos a explicaciones del fracaso masivo que ponderen la diferencia cultural o social como causa del fracaso pero sin advertir el carácter relacional o situacional del propio desarrollo o aprendizaje y por tanto de su éxito o fracaso relativos. (2001, p. 16)*

Baquero, Cimolai y Toscano sostienen que:

En una caricaturización de la idea de educabilidad como atributo situacional vs. individual, podemos recordar la suerte de parábola del sujeto ciego. Antes de la invención del sistema Braille, un sujeto ciego podía considerarse naturalmente ineducable con respecto a la lengua escrita; es decir, la razón de su ineducabilidad radicaba en apariencia en la rotunda naturaleza de su ceguera, en su naturaleza al fin. Con la invención del Braille, sin embargo, sucede algo extraño. Sin haber tocado al sujeto ciego, se ha vuelto de pronto educable. Por tanto, sin que resulte indiferente la singularidad de los sujetos —ya que, recordamos, ella forma parte de la situación— la explicación acerca del poder o no aprender radica en la combinatoria más o menos feliz que se produzca en la situación. No varió la naturaleza biológica del sujeto ciego, pero sí su posibilidad de empoderamiento en una comunidad atenta a construir instrumentos semióticos alternativos que permiten un acceso autónomo a las prácticas de escritura. De allí la idea de que la educabilidad es una propiedad situacional. En otra escala podríamos pensar en un sinfín de situaciones escolares en las que el punto de imposibilidad en el aprender se trastoca por alguna estrategia, recurso, modalidad de trabajo en el aula que atiende la situación y genera los márgenes de confianza necesarios para resituar los aprendizajes. (2017, p. 15)

Baquero dirá que "la sospecha última sobre la educabilidad obturada de un alumno es correlativa al límite del método. Dicho de otro modo, la educabilidad se define en la relación educativa misma, no en la naturaleza del alumno" (2001, p. 6).

Desobturar la educabilidad genera inclusión y, en esta acepción de movilizar a la totalidad de los factores involucrados para ello, apelamos al concepto de liderazgo pe-

dagógico para modelar creativamente la relación entre docentes y estudiantes. Si bien en los esfuerzos docentes no está la solución a todos los problemas de desigualdad en los que vivimos, la tarea docente influye y, aún más, tiene la capacidad de movilizar desde una posición de autoridad los mejores recursos de las personas interesadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Fullan sostiene que "las investigaciones sobre los factores que propician el éxito del sistema educativo indican que el elemento que más incide en dicho éxito es la calidad de la profesión docente" (2019, p. 5). Lo que aprende o no el docente importa.

La evolución de los métodos docentes puede desafiar intelectualmente a los estudiantes y captar su atención. Según Bekinschtein,

El filósofo y profesor de psicología William James (1842-1910) definió la atención como la toma de posesión por parte de la mente de forma clara y vívida, de un objeto, de una idea o de un pensamiento en medio de varios posibles objetos que aparecen en simultáneo. (Golombek y Bär, 2017, p. 54)

Aunque parezca sencillo, Bekinschtein afirma que "no podemos prestar atención a dos cosas a las vez" (Golombek y Bär, 2017, p. 49). Por tanto, sin la atención adecuada, la memoria no registra un conocimiento que puede consolidar y evocar. Sin atención, no hay aprendizaje. Encontrar la manera de desafiar la atención –emocional e intelectual- del estudiante es un reto adaptativo para el método docente (Bain, 2004).

El liderazgo adaptativo que presentamos en la primera parte de este artículo es un enfoque valioso para diseñar nuevos abordajes que mejoren la educabilidad, los aprendizajes significativos y, en general, el rol inclusivo de la educación en la construcción de una sociedad más justa y fraterna.

Con este propósito, nos preguntamos cuál es la relación entre el liderazgo adaptativo y el enfoque de liderazgo pedagógico propuesto por dos investigadoras argentinas.

¿QUÉ PUEDE SIGNIFICAR EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO?

Varias conceptualizaciones coexisten para referirse a esta actividad y/o proceso dentro de una comunidad educativa, algunas de ellas son liderazgo pedagógico, liderazgo escolar, liderazgo educativo, liderazgo instruccional, liderazgo para el aprendizaje y liderazgo docente.

Aunque las definiciones sean diferentes entre sí, la mayoría coincide en asociar al liderazgo con la función que ejercen las personas a cargo de la dirección de una institución educativa.

La investigación mundial sobre liderazgo en la escuela es aún incipiente:

El concepto y la práctica del liderazgo docente han cobrado impulso en las tres últimas décadas. Sin embargo, la investigación sobre este fenómeno es limita-

da (York-Barr y Duke, 2004; Wenner y Campbell, 2017), y se ha desarrollado especialmente en Estados Unidos y Reino Unido. Así, el estudio efectuado por York-Barr y Duke (2004), destacó que el concepto de liderazgo docente no estaba entonces bien definido, ni conceptual ni operativamente y que (...) la investigación apenas abordaba cómo se desarrolla el liderazgo docente y cuáles son sus efectos. Wenner y Campbell (2017) dieron continuidad al trabajo de York-Barr y Duke (2004) a través de una revisión teórica y empírica sobre el liderazgo del profesorado, considerando 54 estudios. Sus hallazgos muestran que el liderazgo docente, aunque rara vez se definió, se centró en roles más allá del aula, apoyó el aprendizaje profesional de sus compañeros, influyó en la toma de decisiones y, en última instancia, se enfocó en el aprendizaje de los estudiantes. (González Fernández, Palomares Ruíz, López-Gómez y Gento Palacios, 2019, p. 11)

Beatriz Pont, analista senior de políticas educativas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), viene estudiando el tema del liderazgo escolar desde hace más de una década. En 2017, ella planteaba como conclusión que "en sí, el liderazgo escolar no ha sido una política prioritaria" (Fullan, 2019, p. 7).

En Argentina, la investigación sobre liderazgo en el ámbito escolar es aún más incipiente que en Europa y Estados Unidos. En palabras de Romero y Krichesky, "es realmente escaso el número de estudios empíricos sobre el rol directivo en Argentina y son pocos trabajos los que, aun tangencialmente, hacen referencia a la incidencia del rol directivo en los aprendizajes de los estudiantes" (2019, p. 18).

En todas las instituciones educativas, la práctica del liderazgo ocurre y requiere situarse en la propia cultura de dichas organizaciones. Hoy se debate quién ejerce el liderazgo y el nivel de verticalidad y concentración/distribución de su ejercicio. En este sentido, Hargreaves y Fink plantean que la literatura sobre liderazgo educativo ha reforzado el supuesto de que liderazgo escolar es sinónimo de director/a escolar, lo que perpetúa el mito de que la respuesta a problemas educativos complejos va "unida estrechamente a la búsqueda de las personas adecuadas que desempeñen el papel que se encuentra en el punto más alto de la jerarquía de la educación, o muy cerca de él" (2008, p. 90).

Si hacemos una analogía con la concepción de Heifetz, podemos decir que, al igual que en las empresas, hay un sesgo que identifica el rol directivo con la función de la autoridad al servicio de resolver problemas técnicos, haciendo uso del poder que se le otorga para dirigir, ordenar y proteger la escuela y su comunidad de cualquier desequilibrio. Sin embargo, "los dirigentes heroicos pueden alcanzar grandes cosas mediante la completa dedicación de tiempo y energía, pero a medida que pasan los años, tal fuerza raramente es inagotable y, al final, muchos de estos líderes y de las personas que trabajan con ellos se queman" (Hargreaves y Fink, 2008, pp. 15-16).

En un mundo "que avanza deprisa, el liderazgo no se puede cargar sobre los hombros de unos pocos" (Hargreaves y Fink, 2008, p. 89). Por ello, la idea de distribuir el liderazgo, es decir, compartirlo con otras personas más allá del rol de la dirección, ha cobrado un gran protagonismo, al menos teórico. Todo esto se venía discutiendo y pensando antes de la pandemia.

La pandemia ha generado incertidumbres que definitivamente ameritan compartir esfuerzos para diseñar soluciones a los problemas que, dentro y fuera de una escuela, se han profundizado o creado. La complejidad de los tiempos que transitamos (y transitaremos) requieren el despliegue de una inteligencia colectiva que supere, en los hechos, la centralidad de la dirección escolar. ¿Es posible pasar de un enfoque de liderazgo centrado exclusivamente en la dirección escolar hacia un enfoque que distribuye el diseño de la solución entre docentes y otros miembros de la comunidad educativa? Como sostiene Heifetz, los desafíos adaptativos requieren el involucramiento de todas las partes (personas) interesadas para encontrar una respuesta adecuada al nivel del desafío planteado.

En materia de liderazgo, que una problemática afecte a muchas personas no garantiza *per se* que ellas sean parte del diseño de una solución. Para ello, debe atravesarse un proceso de construcción afanosa. Heifetz aporta muchísimo material (estrategias y herramientas) desde su experiencia de sostener procesos de construcción de confianza que permitan atravesar las tensiones propias de una gestión de cambio adaptativo. Una de las claves es poner el problema en el centro -y no las personas-. Otro elemento esencial es la comprensión del rol de la autoridad cuando se trata de ejercer liderazgo, una autoridad que se corre de su servicio habitual -en términos de dirección, orden y protección- y se anima a no dar respuestas, sino a hacer preguntas y a sostener la tensión de búsqueda en un contexto de incertidumbre.

Dos expertas argentinas en educación, Inés Aguerrondo y Lea Vezub, plantean un enfoque sobre liderazgo pedagógico que -en nuestra interpretación- converge con las ideas de liderazgo planteadas por Heifetz, Hargreaves y Fink. Ellas plantean:

Preferimos hablar de «liderazgo pedagógico» en lugar de utilizar la expresión «liderazgo para la instrucción». Aunque el concepto instructional leadership ha sido dominante en el ámbito escolar, tiene dos limitaciones inherentes: la primera, que está relacionado con el liderazgo del director y no del profesor, y la segunda, que la noción —liderazgo para la instrucción— implica poner el foco en las acciones del profesor más que en el aprendizaje de los alumnos (McNeill, Cavanagh y Sillcox, 2003). Por el contrario, los enfoques más recientes enfatizan la idea del liderazgo múltiple o liderazgo distribuido, extendido en toda la escuela. De una concepción centrada en la idea del liderazgo formal, individual, encarnado en una función y en un cargo determinados, se ha pasado a una noción amplia que entiende al liderazgo como un asunto socialmente distribuido. (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 232)

Entonces, ellas definen al liderazgo pedagógico de la siguiente manera:

*Las instituciones formadoras deben ser el ámbito donde se empieza a aprender el liderazgo pedagógico. Trabajar sobre estos aspectos —tanto en la formación inicial como en la continua— significa asumir la responsabilidad que como docentes debemos tener por el logro de los aprendizajes de los alumnos. Implica asumir nuestro liderazgo, entendido como la **capacidad que tenemos para involucrar y comprometer activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, de manera más general, en las actividades escolares mejorando la calidad, la pertinencia y la relevancia de sus experiencias educativas.** (El resaltado en negrita es propio.) (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 233)*

Como podemos apreciar, su enfoque no excluye a las autoridades formales de una escuela, pero explícitamente incluye a docentes y a estudiantes.

Ejercer el liderazgo en una institución educativa, de cualquier nivel, se inscribe en procesos de dificultad creciente, con la expectativa de la propia comunidad educativa y de la sociedad de que sea la dirección -o la autoridad- la que solucione los problemas de abandono o de la baja calidad educativa de algunas escuelas, entre otros. El enfoque de Aguerrondo y Vezub abre una perspectiva operativa diferente para el ejercicio de un liderazgo pedagógico que pueda hacerse cargo de estos y otros desafíos complejos e importantes.

A continuación, proponemos una fusión conceptual y operativa entre liderazgo adaptativo, pedagógico y educabilidad que denominamos liderazgo pedagógico-adaptativo.

HACIA UN LIDERAZGO PEDAGÓGICO-ADAPTATIVO

Distribuir el liderazgo, correr el foco desde la dirección a otros actores (Hargreaves y Fink); involucrar y comprometer a los estudiantes en su propio aprendizaje (Aguerrondo y Vezub); comprender las implicancias prácticas de la diferencia entre problemas técnicos y adaptativos como también entre autoridad y liderazgo (Heifetz); conectar con las diferencias de las personas que aprenden (Baquero) y dejarse interpelar por la búsqueda de un sentido a este proceso transformador que requiere perseverancia (Frankl y Heifetz) son ideas que convergen hacia una mejora del sistema educativo para abordar problemas cruciales para la sociedad. No parece una tarea fácil en la medida en que su aplicación concreta implica desarrollar nuevas capacidades organizacionales y trabajar adaptativamente con valores divergentes.

Ejercitar el liderazgo adaptativo en el ámbito escolar es un enfoque coherente para involucrar y comprometer activamente a directivos, docentes y estudiantes en un proceso de aprendizaje que favorezca la educabilidad y la inclusión. Pensando en términos de Argyris¹³, el liderazgo adaptativo es un enfoque teórico que puede guiar la acción educativa y mejorar su capacidad de ser inclusiva en un contexto de alta vulnerabilidad social.

El liderazgo adaptativo implica un proceso de aprendizaje que atraviesa distintas etapas. Movilizar el trabajo adaptativo requiere explorar lo desconocido y, por lo tanto, aumentar la tolerancia para lidiar con nuestros propios errores y los de las personas que nos acompañan en este proceso compartido.

El trabajo adaptativo implica mantener a las personas en un marco de desequilibrio por un tiempo tal vez prolongado para que identifiquen aquello que quieren conservar y aquello que habrán de desechar, a fin de que surjan nuevas dinámicas de relación que superen los conflictos de valores existentes (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012).

¹³ Chris Argyris sostiene que "hay aprendizaje cuando producimos por primera vez una concordancia entre intenciones y resultados" (2009, pág. 19). Para él, una forma de saber que sabemos algo es cuando podemos hacer realidad lo que decimos que sabemos. Uno de sus principios básicos es que la teoría guía la acción (2009). Otro es la importancia de valorar el error: "El aprendizaje se da cuando detectamos y corregimos un error. Un error es cualquier discordancia entre lo que queremos que produzca una acción y lo que sucede en realidad cuando implementamos esa acción" (2009, p. 19).

Compartir el liderazgo con docentes y motivar a estudiantes a hacerse cargo de su propio aprendizaje puede implicar cambios profundos en creencias y hábitos de los diversos actores que integran una comunidad educativa. Lograr una escuela inclusiva, con docentes que desarrollen métodos que faciliten una educabilidad situada, es decir, atenta a las circunstancias que atraviesan a su comunidad, es una tarea compleja que implica la revisión de prácticas potencialmente discriminatorias o descalificadoras de la singularidad de la otredad. Promover aprendizajes significativos logrando la atención de la comunidad de estudiantes puede implicar cambios profundos en el rol de docentes cuya formación ha tenido foco en la trasmisión de contenidos.

Lo dejamos claro: por más interesante que suene el efecto final de un cambio, en el tránsito aparecen conflictos y pérdidas que generan resistencias. Siempre hay una distancia que zanjar entre la teoría y la práctica. Distribuir el liderazgo se escribe fácil. Pero lograrlo, aceptando que la autoridad no puede tener todas las respuestas que se le demandan, implica un arduo trabajo adaptativo. Una de sus partes es asumir la pérdida de comodidad que implica esta realidad.

Así, cambiar puede generar malestar porque implica abandonar prácticas habituales. Implica perder algo, soltarlo. El malestar no es un objetivo, es la consecuencia de un propósito que nos motoriza a superar un desafío colectivo y duro en pos de alcanzar un bien mayor (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012).

Orquestar conflictos de intereses es una habilidad que, con práctica, se adquiere. Cuando hay puntos de vista diferentes pero un propósito compartido, avanzar implica diseñar y liderar un proceso en que las partes resuelvan sus diferencias sin que la autoridad lo haga por ellas. Esto es distribuir el ejercicio del liderazgo.

Cuando hay que cambiar o aprender algo, algo se tiene que mover. Ese movimiento altera el equilibrio previo de las cosas, el *statu quo*. Los desequilibrios que generan los problemas técnicos y adaptativos son distintos. Cuando un problema es técnico, se conoce la solución y el desequilibrio puede ser resuelto con un menor margen de tiempo y con niveles más tolerables de frustración. Cuando el desafío es adaptativo, no se conoce la solución y el nivel de desequilibrio no solo puede alcanzar niveles mayores de enojo y frustración, sino que "la situación pierde linealidad con gran rapidez" (Heifetz, Grashow y Linsky, 2012, p. 57). No saber cuál es la solución a un problema genera tensión.

La pandemia ha producido desequilibrios dispares. Implementar una plataforma de videollamadas ha sido probablemente más sencillo que lograr un vínculo efectivo con estudiantes que no poseen tecnología y/o atraviesan una situación socioeconómica que se volvió desesperante. En el mismo sentido ha sido desafiante lograr que los equipos directivos y docentes no se "quemem", diseñar propuestas pedagógicas que faciliten la educabilidad o procurar que las familias comprendan la realidad humana de las personas que trabajan en una escuela.

Liderar pedagógicamente desde una perspectiva adaptativa no deja de ser un proceso experimental: se necesitan espacios para observar las secuencias propuestas, para comprender las dificultades o las pérdidas que pueden estar atravesando las personas, para aprender de los fracasos o aceptar propuestas innovadoras disruptivas. Los cimientos de este proceso siempre serán el propósito por el que valga la pena embarcarse en un proceso colectivo de diseño de un sistema más dinámico y al servicio de valores socialmente apreciados.

LA PANDEMIA COMO CATALIZADOR DE LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y EDUCACIÓN

Viktor Frankl sostiene que una de las fuerzas que motivan a las personas es la pregunta sobre el sentido de su vida. En sus palabras, "aún en las peores condiciones, nada en el mundo ayuda a sobrevivir como la conciencia de que la vida esconde un sentido" (2016, p. 132). Sin un sentido o propósito de ofrecer sostén a las trayectorias escolares, ¿cómo hubiera sido la situación social si, en las condiciones que la pandemia generó, el sistema educativo y sus comunidades escolares no hubieran iniciado ningún proceso adaptativo para afrontar problemas inéditos?

En medio de esta pandemia, algunas ideas tienen una condición ineludible: la de provisoriedad. Otras se ratifican y lo extraordinario no las modifica. Ejemplo de las primeras: la pregunta acerca de qué cambios llegaron para quedarse o cuáles prácticas educativas volverán a la habitualidad anterior. Ejemplo de las segundas: la desigualdad social se ha profundizado y la tarea docente no es obvia.

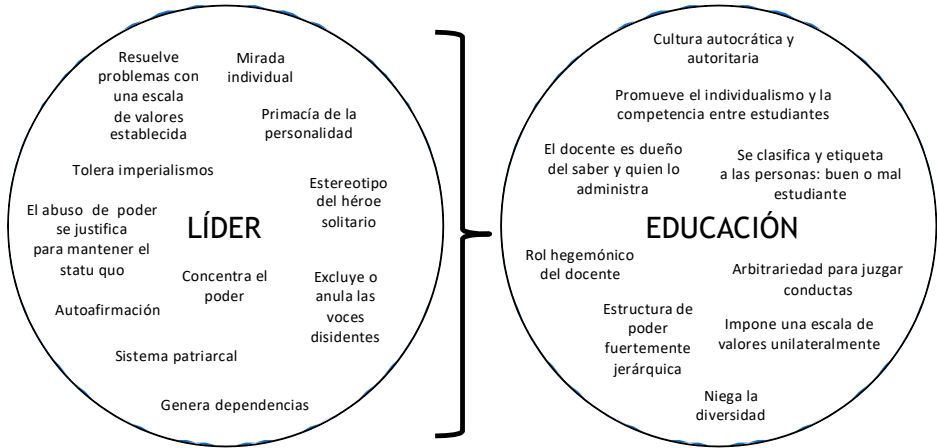
La pandemia hizo visibles algunos elementos que, tal vez, estaban ignorados, perdidos, olvidados o eran considerados como obvios. No nos referimos exclusivamente a saberes tecnológicos como el correo electrónico o a las plataformas para reuniones virtuales cuya existencia llevaba varios años (Zoom, por ejemplo, explícita en su sitio oficial que fue fundada en 2011). Nos referimos, también, a saberes y a realidades humanas, como las de docentes, equipos directivos, autoridades gubernamentales educativas, estudiantes y familias. ¿Saberes ignorados, perdidos, olvidados u obvios?

En términos generales, el cierre de las escuelas (y/o su reapertura híbrida) implicó el derrumbe de muchas estructuras establecidas e invitó al sistema educativo a superar obstáculos para sostener el proceso pedagógico apelando al compromiso de autoridades gubernamentales, equipos directivos, docentes, estudiantes y familias.

La desestabilización del *statu quo* a la que nos expuso la pandemia nos ha invitado a pensar los paradigmas que vinculan al liderazgo con la educación.

En medio de tantas urgencias, podemos pensar que algunas formas de funcionar en la escuela necesitan cambiar. La figura 1 sintetiza una relación en decadencia que responde a un paradigma -ojalá obsoleto- encuadrado en una mirada individualista, muchas veces autoritaria, que ha malinterpretado el concepto de libertad al restringirlo a aquellas personas que acatan lo que convalida un sistema de valores que ha generado desigualdad, inequidad, supremacía de unos sobre otros, desprecio a la vida y destrucción del medio en el que vivimos.

Figura 1. Liderazgo y educación: un paradigma para repensar



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, para educar en tiempos de pandemia, algunas innovaciones se han debido producir o -al menos- esbozar. Isaacson sostiene que “la innovación aflora en los lugares donde existe el elemento primigenio adecuado” (2014, p. 443). ¿Acaso esos elementos fueron la vocación de educar, la voluntad de progreso de las/los estudiantes, el valor que las familias otorgan a la educación, el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje como propósito inspirador, el instinto de supervivencia humano ante las amenazas que enfrenta? ¿O, tal vez, una mezcla de todo?

Aún en medio de las muchas imperfecciones del sistema educativo actual, la situación ofrece la oportunidad para dar lugar a una nueva mirada y proponemos revisar las prácticas educativas a la luz del concepto de liderazgo pedagógico adaptativo como una forma de vincular los conceptos de liderazgo y educación hacia una transformación sociocultural que necesita ser alentada. No para lograr un resultado inmediato, sino para ir vislumbrando un marco interpretativo que sirva como fundamento de una relación entre la sociedad y la educación que nos acerque a esa utopía de relaciones más armoniosas, más fraternas, más equitativas, más libres y más amorosas. La figura 2 se hace eco de esa nueva relación semántica.

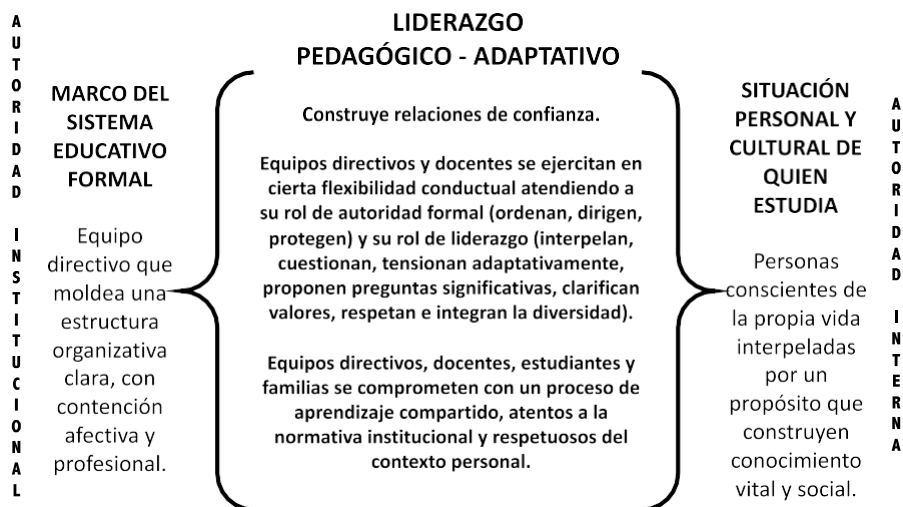
Figura 2. Un nuevo paradigma: el liderazgo pedagógico-adaptativo



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3, señalamos algunos desafíos que nos plantea el liderazgo pedagógico adaptativo que se insertan dentro de un espacio delimitado, por un lado, por el marco formal establecido por las autoridades institucionales y, por otro lado, por las necesidades de desarrollo psicosocial de quienes ingresan y quieren permanecer dentro de los espacios educativos formales.

Figura 3. Algunos desafíos del liderazgo pedagógico-adaptativo



Fuente: Elaboración propia.

Estas asociaciones semánticas que dan vida al concepto de liderazgo pedagógico adaptativo refuerzan lo siguiente:

- Cada persona que ingresa al sistema educativo como estudiante es educable y tiene una capacidad intrínseca para aprender y para construir conocimiento válido. La pedagogía debe aportar las condiciones vitales y sociales para que desarrolle esa capacidad conforme a la propia identidad.
- Las instituciones educativas en sus distintos niveles tienen una autoridad formalmente instituida y avalada por el reconocimiento social. Es relevante para su propósito distinguir el ejercicio de autoridad formal frente a lo técnico/organizativo, de la práctica de liderazgo frente a las cuestiones adaptativas que plantean docentes y estudiantes, siguiendo el aporte de R. Heifetz.
- Esta flexibilidad conductual entre autoridad y liderazgo, para evitar el riesgo de ser autoritaria y/o manipulativa, se autorregula en torno a la pregunta sobre el sentido de la vida que, al decir de Frankl, nos interpela desde el punto de vista personal y desde el propósito institucional.
- Equipos directivos, docentes, estudiantes y familias son invitados a compartir este espacio de liderazgo con la autoridad que les es propia, construyendo relaciones de confianza, con transparencia y franqueza y haciéndose cargo cada uno de su responsabilidad frente a las distintas etapas de desarrollo personal y comunitario, conforme al concepto de liderazgo distribuido de Hargreaves y Fink.

Al introducir estas figuras, queremos dejar espacios abiertos a la reflexión para despertar así la creatividad de ustedes, lectoras/es, contribuyendo a moldear un nuevo paradigma que ya se está gestando en distintos ámbitos y que pide a gritos una educación más consciente de su rol contenedor, inclusivo y solidario.

Este nuevo paradigma también requiere un protagonismo mayor de estudiantes y familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no implica desligar la responsabilidad de docentes y equipos directivos desde su rol de autoridad formal en la institución escolar.

A MODO DE SÍNTESIS

Elegimos focalizar nuestra atención en la relación de dos conceptos emblemáticos que pueden tomarse como símbolos de una evolución cultural por la que está atravesando la humanidad y que se ha puesto en evidencia en la situación de pandemia.

Liderazgo evoca un logro positivo, compartido y largamente anhelado por un sistema social. Es una palabra apropiada para quienes eligen vivir los valores más altos de la humanidad, para quienes consagran su vida y sus propósitos a aquella causa que, no solo es socialmente útil, al decir de Heifetz, sino que eleva moralmente a una comunidad al acortar la brecha entre las aspiraciones más profundas y lo que vive en la realidad. Es fascinante en cuanto este logro se consigue en un espacio de libertad, de respeto a las opciones de cada persona y en la búsqueda de un camino de construcción de relaciones más cuidadas y cuidadosas, conectadas con la vida misma.

Educación es también una palabra cuya connotación positiva supera todos los defectos que puedan descubrirse en su práctica. Se han demostrado ampliamente sus

beneficios sociales más allá de los métodos más o menos autoritarios, sesgados o anacrónicos. La educación tiene una alta valoración social y es, indiscutiblemente, el espacio elegido universalmente para la socialización de infantes y adolescentes. Y, para todas las personas, tiene un enorme potencial transformador en la medida en que pueda evolucionar adaptativamente al servicio de una educación inclusiva y solidaria.

Describir la evolución del campo semántico de estos dos conceptos y ponerlos en relación uno con otro nos permite abordar una nueva perspectiva que, esperamos, contribuya al propósito de una transformación sistémica a la que conscientemente aspiramos y queremos contribuir. Queremos reforzar una tendencia a un cambio de paradigma o un cambio de mentalidad que tiene que ver con la dinámica interpretativa y de relación de estos dos términos.

Movilizar personas para que afronten problemas difíciles es el corazón del ejercicio de liderazgo adaptativo que propone Heifetz. Aplicado al campo educativo, podríamos definirlo como una forma de liderazgo pedagógico en los términos que proponen Aguerro y Vezub. Integrados, surge la idea del liderazgo pedagógico adaptativo: un concepto que, adecuadamente llevado a la práctica, puede catalizar una escuela que abrace mejor la diversidad y en la que las personas que la habitan se sientan movilizadas a moldearla en pos de la prosperidad individual y colectiva.

La pandemia pasará y el futuro nos ofrecerá problemas nuevos para los que no tendremos respuestas fáciles. En la escuela y fuera de ella, podemos aprender a ejercer un liderazgo que desarrolle metódica y colectivamente respuestas capaces de aproximarnos a sistemas, por pequeños que sean, más prósperos e inclusivos.

Con este aprendizaje, no se han de resolver todas las dificultades que se enfrenten, pero una comunidad estará mejor preparada para atravesar junta el camino del descubrimiento. Creemos que la mejora de la educabilidad -desde la perspectiva que sostenemos aquí- como propósito y puente hacia la inclusión educativa, amerita afrontar el arduo desafío que este aprendizaje requiere.

Como la perspectiva de todas las personas importa: ¿qué piensa usted?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47/2, 211-235.

Argyris, C. (2009). *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona, Cataluña, España: Publicaciones Universidad de Valencia.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. (C. d. Pedagogía, Ed.) *Cuaderno de Pedagogía* (9), 71-85.

Baquero, R., Cimolai, S. & Toscano, A. (2017). Debates actuales en Psicología Educativa sobre el abordaje del "fracaso escolar". En R. Cervini, *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Caputo, S. & Rivarola, R. (2013). Liderazgo y Autoridad (Parte I) – Material preparado para el Programa "Liderazgo: Conflicto y Coraje". Signatura IAE-N112-08445-SP . Pilar, Buenos Aires, Argentina: IAE Business School.

Díaz López, C. & Pinto Loría, M. (enero-abril de 2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis Educativa* , 21 (1), 46-54.

Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Cataluña, España: Herder.

Freire, P. & Íllich, I. (1975). *Letras indómitas. Antropología, psicoanálisis y pensamiento crítico*. Recuperado de <https://letrasindomitas.files.wordpress.com/2019/03/freire-dialogo.-analisis-cr3aditico-de-la-desecolarizacion-y-la-concientizacion.pdf> el 10 de octubre de 2021.

Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletronica de Educacao* , 13 (1), 58-65.

Golombek, D., & Bär, N. (2017). *Neurociencias para presidentes: Todo lo que debe saber un líder sobre cómo funciona el cerebro y así manejar mejor sus país, un club, una empresa, un centro de estudiantes o su propia vida*. Buenos Aires, República Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

González Fernández, R., Palomares Ruíz, A., López-Gómez, E. & Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos* (24), 9-25.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Heifetz, R. (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles*. Barcelona, Cataluña, España: Paidós.

Heifetz, R. & Linsky, M. (2003). *Liderazgo sin límites*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Heifetz, R., Grashow, A. & Linsky, M. (2012). *La práctica del liderazgo adaptativo*. Capital Federal, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

INDEC. (2020). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2019*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Ciudad de Buenos Aires: INDEC.

INDEC. (2021). *Informe Técnico Vol. 5, Nº 59 - Condiciones de vida. Vol. 5, Nº 4*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Ciudad de Buenos Aires: INDEC.

INDEC. (2021). *Condiciones de Vida. Vol. 5, Nº 13. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Buenos Aires: INDEC.

Isaacson, W. (2014). *Los innovadores. La historia de los genios que crearon internet*. Buenos Aires, Argentina: Debate.

López, N. (2016). INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA. *Revista Española de Educación Comparada* (27), 35-52.

Navarro, L. (2017). La noción de "condiciones de educabilidad" como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 97-110. Recuperado de <https://doi.org/10.25074/07195532.2.521> el 10 de octubre de 2021.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) & OIE-UNESCO. (2018). *IBEROAMÉRICA INCLUSIVA. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OEI, OIE-UNESCO. UNESCO.

Romero, C. & Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación para directores de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 12. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3576> el 3 de octubre de 2021.

Ruiza, M., Fernandez, T., & Tamaro, E. (2004). Biografía de Joseph Alois Schumpeter. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España). Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/schumpeter.htm> el 10 de octubre de 2021.

UNICEF. (2020). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.

UNICEF. (2020). *EDUCACIÓN EN PAUSA. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido el COVID-19*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Panamá, República de Panamá: UNICEF.

Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid, Madrid, España: Pearson Prentice Hall.