



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Santiago Office
Regional Bureau of Education for
Latin America and the Caribbean

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

CONSTRUYENDO AUTORIDAD MORAL DESDE LAS AULAS. REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN.

Alfredo Rojas Figueroa
Nora Lambrecht

El uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualesquiera de las formas de modo genérico.

© UNESCO

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

Autoría

Alfredo Rojas Figueroa, coordinador Red de Liderazgo en Educación.
Nora Lambrecht, consultora Red de Liderazgo en Educación.

Agradecimientos a los directores, directoras y docentes participantes de los Talleres de Liderazgo ofrecidos por la OREALC/UNESCO Santiago en distintos países de América Latina desde 1998, a los facilitadores de Talleres de la Red de Liderazgo Escolar de Argentina, Chile, El Salvador y México y a Ricardo Hevia y Tulia Moreno del proyecto de cultura de paz de la OREALC/UNESCO Santiago.

Corrección de textos

Pablo Fernández

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma citando su fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente el pensamiento de la UNESCO y no comprometen a la Organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

ISBN: 978-956-322-014-8

ÍNDICE

Prólogo

Capítulo I. La Autoridad Moral del Docente y la Autoridad Moral de la Escuela: Distintas pero Complementarias	6
1. Los alumnos y alumnas “conflictivos”	6
2. Conflictos, fuerzas y hegemonías en las aulas	9
3. Liderazgo docente para construir autoridad moral en las aulas	13
Capítulo II. Escuchar y Hacerse Oír, Competencia Básica para la Autoridad Moral	20
1. La Escucha	21
2. Hacerse oír y coordinar mediante actos del habla	22
Capítulo III. La Convivencia Escolar, asunto de Emociones	26
1. Los docentes, observadores válidos de las emociones y los estados de ánimo de sus estudiantes	28
2. Comprender y valorar las emociones en la convivencia	29
3. Construir convivencia con las emociones. Cinco competencias fundamentales de los maestros y las maestras con autoridad moral en las aulas	35
Capítulo IV. Emociones Destructivas y Convivencia Escolar	38
1. Los estados de ánimo y la convivencia en las escuelas	38
2. Las emociones y los estados de ánimo de los maestros y las maestras	40
3. Navegando en tormentas emocionales: estudiantes, docentes y emociones que embargan	43
Capítulo V. Transformando a las Personas y las Instituciones. El Arte de hacer Juicios en las Aulas y las Escuelas	50
1. Los juicios negativos: límites y potencial	50
2. Juicios y autoridad moral en las escuelas y las aulas	53
Bibliografía	63
Anexo	64

PRÓLOGO

Cuando comenzó mi escolarización en Chile, allá por 1958, los profesores de la escuela N° 3 "América" de Chuquicamata, no tenían ningún problema para constituirse en autoridad en las aulas. Eran, en sí mismos, autoridad. Siempre vestían de impecable traje y corbata, y su director presidía actos y ceremonias cívicas junto al comisario, el sacerdote y el gobernador de la provincia.

Pese a que los estudiantes procedían de familias de bajos ingresos, porque eran hijos de mineros, de peones camineros o de faenas menores, o de comerciantes bolivianos que transportaban mercancías a través de los valles altiplánicos, en la escuela reinaban la más estricta disciplina y orden. Aulas ordenadas, patios limpios. Filas al entrar, orden al salir.

En las aulas las actividades no cesaban. El maestro casi no necesitaba llamar la atención. A los díscolos se les aplicaban castigos corporales como golpes de vara en las manos o las nalgas, jalones de oreja, permanencia de pie y en silencio por largos ratos, o de rodillas con la cara hacia la pared. Lo mismo ocurría con los "perezosos" o quienes no llevaban las tareas. Las aulas se ordenaban por filas, siguiendo criterios de rendimiento: estaban las filas de los "flojos" y las de los "aplicados".

Los padres y las madres no solamente no se quejaban ni reclamaban por este sistema. Por el contrario, decían: "Se lo encargo, ¡péguele nomás, profesor; si se porta mal, péguele nomás!"

Quienes terminaban su educación básica y llegaban a la secundaria, ya no sufrían castigos físicos. No había necesidad: habían aprendido -desde los siete a los doce años de edad- en qué consistía la escuela. En la educación secundaria había otros castigos: humillaciones, anotaciones, suspensiones, expulsiones. Los establecimientos escolares tenían el derecho incuestionable a expulsar, y los expulsados sabían que -con ese antecedente- no podrían matricularse en ninguna otra escuela. Los alumnos que sucumbían en ese régimen y eran expulsados o desertaban, a los 18 años de edad eran incorporados al servicio militar y allí, durante dos años, recibían dosis aún mayores de castigos físicos y humillaciones, culminando así su formación.

Para las niñas eran otros los caminos y las modalidades de sujeción: si bien durante su infancia los castigos físicos eran utilizados contra ellas casi con la misma frecuencia que con los niños, el "qué dirán" se constituía en el mecanismo de control que moldearía sus vidas. Además, estaba el sometimiento a la autoridad masculina: padre, hermanos, marido.

Así, en un mundo donde el golpe y el castigo físico eran legítimos, la autoridad de los profesores y las profesoras era inobjetable.

Con los castigos físicos los niños, las niñas y los jóvenes aprendían no solamente a obedecer, sino también a ejercer la violencia sobre los pequeños, sobre los más débiles. Mediante la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) las naciones del mundo se comprometieron a defender la integridad de los menores. Otras declaraciones y convenciones, como la Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruels, Inhumanos o Degradantes, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 9 de diciembre de 1975 y la Convención contra la Tortura (1984), habían declarado al golpe, la violencia y el castigo físico como "inhumanos".

Hace 20 años, las naciones del mundo establecieron la inhumanidad de la violencia y los castigos físicos, y las legislaciones nacionales han ido erradicándolos de las instituciones del Estado, de la educación, el sistema judicial, la policía y las fuerzas armadas. En el marco del respeto a los derechos humanos, tampoco los privados pueden ejercer la violencia y los castigos físicos, y a través de leyes especiales se busca erradicar esas prácticas del seno de las familias.

Sin embargo, al mismo tiempo y contradictoriamente, la violencia se ha legitimado en la "cultura de la calle" y en los imaginarios contruidos por los medios: en las películas, las series de televisión, los videojuegos. Se impone una cultura del golpe, el insulto, la grosería, que apunta a herir al otro, e incluso destruirlo. Del mundo del hampa -cada vez más poderoso gracias a las ingentes ganancias del narcotráfico- emergen usos y costumbres que abarcan cada vez mayores territorios, segmentos más amplios de la población. Hay sectores de jóvenes fuertemente influenciados por esa cultura de la

calle, que son consumidores de drogas. En algunos barrios, esa cultura pasa a ser dominante. Los límites entre lo permitido y lo prohibido se desplazan; se igualan las jerarquías, desaparecen los rangos derivados de cualquier otra cosa que no sea la capacidad de ejercer la violencia.

En un mundo en transición, en el cual el Estado y la sociedad se plantean el abandono de la utilización de los castigos físicos y de la violencia como mecanismos legítimos para corregir, cambiar, o educar, mientras que al mismo tiempo se fortalece una "cultura de la calle", una neobarbarie para la cual la violencia no solamente es legítima sino necesaria, ¿qué herramientas quedan a los docentes para construir los climas necesarios que permitan ejercer su labor en las aulas?

Dos son las herramientas: por una parte, sus saberes técnicos, su capacidad de elaborar e implementar clases con metodologías que logran captar la atención, el interés y la motivación de los niños y niñas y de los/las jóvenes; y por otra, ellos y ellas mismos, como personas: sus actitudes, sus comportamientos, sus rasgos personales, que dan confianza, que estabilizan el mundo, que crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad. Llamamos **autoridad moral** a esas actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía posibilitan que los/las docentes infundan respeto, sean imitados y se transformen en líderes de sus estudiantes.

El manual que se presenta a continuación fue elaborado con el aporte de numerosos educadores. Parte de la base que, mediante el dominio de las competencias comunicacionales que aquí se presentan, se contribuirá a fortalecer la autoridad moral de los maestros y maestras de América Latina, en especial de los que atienden a grupos o poblaciones vulnerables.

Alfredo Rojas Figueroa
Coordinador Red de Liderazgo en Educación
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

CAPÍTULO I

LA AUTORIDAD MORAL DEL DOCENTE Y LA AUTORIDAD MORAL DE LA ESCUELA: DISTINTAS PERO COMPLEMENTARIAS

El ámbito en el cual el docente ejerce su autoridad moral es el aula. Asimismo, como parte de sus tareas administrativas, en algunos países se le pide que realice tareas de cuidado del comportamiento de los estudiantes en patios, pasillos, entradas y salidas. Pero su tarea primordial es en el aula. Allí, lo que hace o no hace para mantener la convivencia es el resultado de sus convicciones, creencias y actitudes; pero también, en gran medida, está determinado por los reglamentos escritos y acordados de la escuela o por normas que, si bien no están escritas, forman parte de la costumbre y se mantienen mediante instrucciones o recomendaciones de sus autoridades.

Es fundamental que los reglamentos de la institución y su aplicación por parte de las autoridades, refuercen la autoridad moral de los maestros y maestras, y no la debiliten. Cuando un docente es desautorizado por su superior, se debilita la autoridad de ambos, y quien pierde autoridad es la escuela como un todo. De allí la necesidad de que los maestros y maestras participen activamente en la elaboración -y actualización periódica- de los reglamentos, de tal forma que su aplicación refuerce la autoridad tanto de los/las docentes como de sus autoridades y demás miembros del plantel.

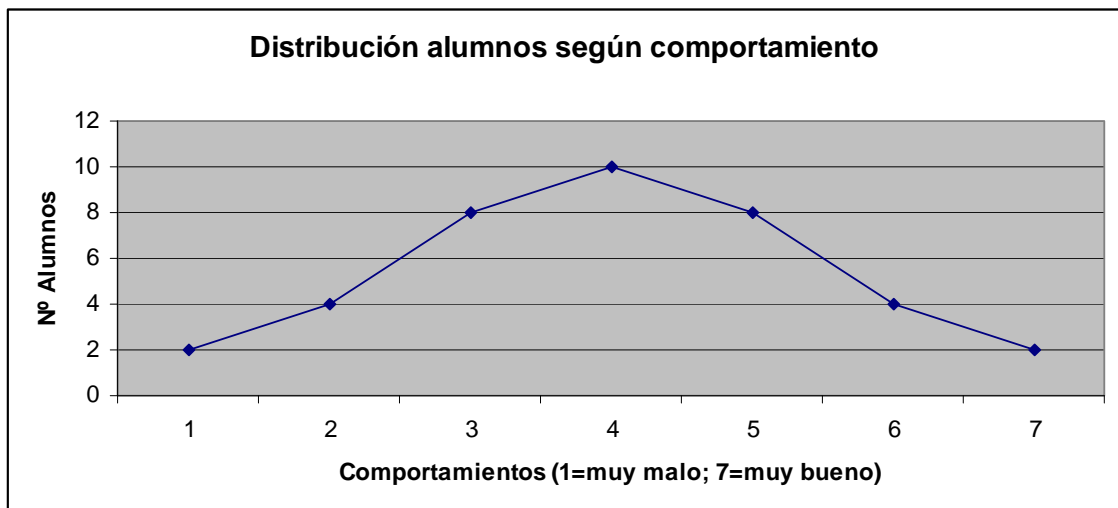
En este manual solamente se presentan algunas referencias a la necesidad de coordinar la acción de los/las docentes de aula con las acciones de las autoridades de las escuelas, y no se aborda la construcción de autoridad moral a nivel de las instituciones, ya que sería necesario redactar un manual completo sobre ese tema específico.

1. Los alumnos y alumnas “conflictivos”.

Cualquier conversación sobre la disciplina en las escuelas y las aulas, lleva inmediatamente al tema de los estudiantes-problema. En sus informes, los/las docentes suelen dar la impresión de que todos -el 100% de los estudiantes- son conflictivos o problemáticos. Sin embargo, cuando se les hace la pregunta: “¿Cuántos del total de sus alumnos son realmente problemáticos?”, tales reportes cambian. En aulas de treinta alumnos, tres o cuatro son particularmente inquietos, y de ellos uno o dos son verdaderamente problemáticos. En las escuelas públicas (no excluyentes por

definición), con aulas sobrepobladas de más de cuarenta alumnos, los estudiantes particularmente inquietos pueden ser cuatro o cinco, y también uno o dos son los que se destacan por ser particularmente problemáticos. Sin embargo, los alumnos a quienes se juzga como más problemáticos, también suelen ser los más visibles ante los ojos de los docentes, porque impiden el desenvolvimiento normal de la clase.

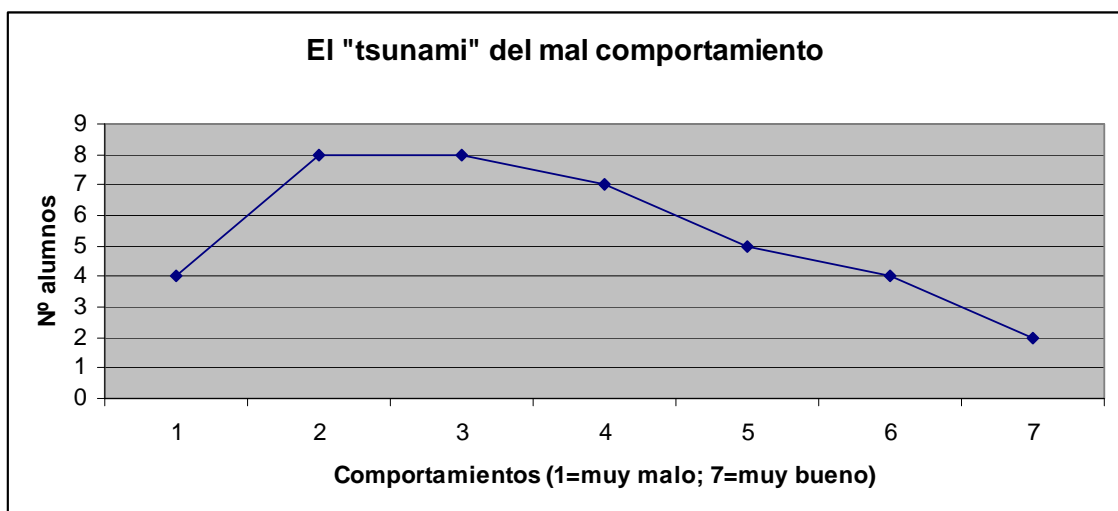
La distribución entre alumnas y alumnos según el comportamiento que muestran podría seguir la distribución más típica de las conductas que muestran los grupos humanos: un porcentaje de muy disciplinados, otro de comportamiento promedio, y un tercero de mal comportamiento. Incluso podría ser válido observar la distribución del comportamiento de los estudiantes a partir de la curva normal:



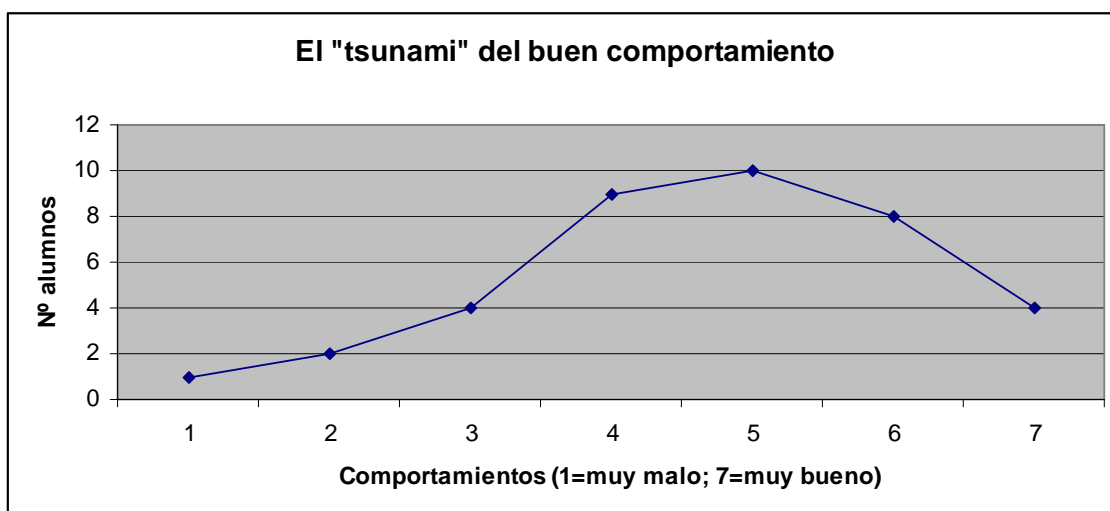
En dicha curva, el área representada entre el 3, 4 y 5 estaría señalando el comportamiento de la mayor parte de los estudiantes (16 estudiantes); el área indicada entre el 1 y el 2, mostraría un porcentaje de estudiantes de mal y muy mal comportamiento (seis estudiantes), en tanto que el área indicada entre el 6 y el 7 estaría mostrando al grupo de comportamiento bueno y sobresaliente (otros seis estudiantes). Se debe señalar que la representación gráfica anterior busca solamente aclarar el punto, y que no corresponde a ninguna norma (o “deber ser”) del comportamiento de los grupos en las aulas. En la realidad, cada aula tendrá su porcentaje de distribución, de acuerdo con los criterios de quienes establezcan las clasificaciones de los alumnos y alumnas. Pero, de todas maneras, en cualquier clasificación en la que haya escalas

numéricas de atribuciones que vayan de muy buenas a muy malas, la distribución estadística tendría que acercarse a una curva normal.

Más allá de las descripciones, el gran problema para los docentes en las aulas es -en la dinámica de la clase- esa minoría, esos dos estudiantes que muestran muy mal comportamiento, y no permiten que la clase se desarrolle con normalidad; arrastran al siguiente segmento -los cuatro de mal comportamiento- e incluso a parte de quienes normalmente tienen el comportamiento adecuado; acaparan toda la atención del docente, lo alteran, lo obligan a dedicar atención y a malgastar tiempo en tratar de controlar o corregir su comportamiento y, finalmente, prácticamente “se toman” la clase. Es como si toda la curva se hubiese desplazado; metafóricamente, como si un “*tsunami de mal comportamiento*” estuviese invadiéndolo todo:



La tarea del docente de aula es evitar que tal cosa pase. Más aún, su tarea como formador es llevar las cosas exactamente al otro extremo; es decir, lograr que la mayoría tenga un buen comportamiento o un comportamiento sobresaliente, y al mismo tiempo que la minoría de muy mal comportamiento desaparezca, o en el peor de los casos permanezca “invisible y muda”, sin influencia en los demás. La tarea es construir un “*tsunami de comportamiento sobresaliente*” que favorezca el aprendizaje.



En la escuela pública patriarcal, autoritaria y tradicional del siglo XX, esa minoría de estudiantes que no cambiaba de comportamiento era expulsada, y los educadores y educadoras podían olvidarse de ella. Tarde o temprano los varones encontraban su oportunidad en faenas del campo o de la ciudad y a las mujeres las “normalizaba” la propia cultura patriarcal. Hoy en día, con economías que operan con una alta proporción de desempleados y que dan escasas posibilidades a quienes no tienen escolaridad, la “cultura de la calle” suele orientar a tales minorías hacia conductas antisociales. En razón de ese tipo de problemas, y considerando además que la educación es un derecho para todos, incluyendo a los estudiantes problemáticos, hoy en día los educadores no pueden desentenderse de esas minorías.

2. Conflictos, fuerzas y hegemonías en las aulas

El problema de autoridad de los/las docentes en las aulas es justamente el no disponer de medios y mecanismos para encauzar a los/las estudiantes que desafían su autoridad personal, profesional e institucional, es decir, su propia autoridad como personas: su capacidad de hacer peticiones que se escuchen y se atiendan, de hacer declaraciones que enmarquen las comunicaciones de los estudiantes entre sí y con él o ella, y de hacer juicios que den lugar a mejores coordinaciones entre todos; su autoridad profesional: su capacidad de proponer y realizar actividades que conduzcan al aprendizaje; y su autoridad institucional: la capacidad de hacer declaraciones o peticiones en nombre de la institución en la que se desempeñan, y que encarnan y representan.

A la inversa, los/las estudiantes denominados “conflictivos” o “problemáticos” no son aquellos que transgreden la clase de modo casual, de cuando en cuando, sino quienes de modo permanente no conceden autoridad a los/las docentes, y además: a) buscan constituirse en una suerte de autoridad negativa ante sus condiscípulos y b) tienen lazos con o imitan algunos de los rasgos más negativos de la cultura de la calle, sectores que en Chile son denominados “flaites”, en El Salvador “mareros” y en México “pandilleros”. Estos estudiantes ejercen una suerte de liderazgo, estableciendo antinormas de comportamiento y antimodelos para los jóvenes. Por ejemplo, tildan a los buenos estudiantes de “nerds”, “gansos” o denominaciones semejantes. De modo directo o azuzando a terceros, castigan -mediante burlas, o agresiones que dan lugar al acoso o *bullying*- a quienes se alejan de los modelos por ellos/ellas propuestos y crean un clima en el cual las propuestas de modelos de la institución son descalificadas como aptas para “nerds”.

Algunos autores del siglo pasado han interpretado este tipo de fenómenos como *resistencia* de los jóvenes ante la imposición de la normalidad que porta la escuela, o la imposición de su violencia simbólica como aparato del Estado, o como mecanismo de las clases dominantes para la generación de mano de obra en el sistema capitalista¹. Tales interpretaciones buscan explicar lo que podría ser el rol más general de las escuelas respecto de la sociedad en la que se insertan, pero no dicen nada y no apuntan necesariamente a mejorar el desempeño de los docentes. Éstos aparecen, por omisión o de forma explícita, como agentes del Estado, del sistema, o celadores de procesos de vigilancia y castigo. A pesar de ello, desde la perspectiva del quehacer de los docentes en el salón de clases, es posible recuperar el sentido político que tales interpretaciones otorgan a las relaciones sociales en las aulas y las escuelas. Obviando las generalizaciones relativas a la reproducción del sistema, es posible observar la interacción entre los/las docentes como un fenómeno de tipo político, más aún si se considera que la construcción de la convivencia entre las personas es lo más propio de la política.

Desde este punto de vista, se podría afirmar que en las aulas y las escuelas está en juego la construcción de la convivencia, la hegemonía cultural de la institucionalidad escolar o la hegemonía cultural de los estudiantes antisistema. Los directivos y

¹ Véase, por ejemplo Apple (1995) Bourdieu (1968) Althusser (2008) Foucault (2002)

directivas; los/las docentes, el personal no docente y de servicios puede o no estar fortaleciendo la hegemonía de la institucionalidad, sus valores y actitudes; y los estudiantes a su vez pueden o no estar contribuyendo a fortalecer la hegemonía antisistema.

Por ejemplo, hemos observado la siguiente situación: directores que a pesar de lo que señalan los reglamentos de su escuela, tratan por igual diversas manifestaciones de las culturas juveniles, tales como uso del cabello largo y *piercings* en los jóvenes o uso de joyas y adornos en las jóvenes; u otras situaciones como el embarazo en estudiantes; consumo de tabaco, de alcohol y de marihuana. Califican el conjunto de tales hechos como de igual gravedad sin hacer distinciones entre los distintos tipos de faltas. Y aunque los reglamentos establezcan las diferencias, juzgan por igual a la chica que quedó embarazada con el muchacho que insiste en usar el cabello largo, con el que fuma marihuana. Juzgan a los estudiantes, no a las faltas, y hablan de “pandilleros” o “vándalos”.

Al revés de lo que podría pensarse, esa forma de proceder facilita la vida a quienes buscan imponer un liderazgo contestatario. Juzgar a todos los estudiantes por igual (a las personas, y no a los hechos), hace que los verdaderos vándalos y pandilleros puedan ganar para su causa a estudiantes que no necesariamente tendrían que simpatizar con ellos.

De la misma manera, cuando un docente maltrata verbalmente al empleado administrativo a cargo de la limpieza o al portero, abona el terreno para que estos trabajadores se muestren muchas veces tolerantes ante estudiantes transgresores y que terminen por volverse cómplices de ellos. En suma, en esos ejemplos se presentan situaciones de ceguera respecto de comprender que lo que está en juego son las mentes y los corazones de los estudiantes. La institución tiene que hacer que sus valores prevalezcan en las convicciones de los estudiantes, y eso no se logra con sermones, sino con hechos, con juicios justos, oportunos y precisos, y con afecto.

También se presentan en las aulas cuadros con problemáticas sociales y familiares para los cuales los docentes habitualmente no están preparados. De hecho, se podría añadir que también hay cegueras respecto de las cegueras de estas familias: los hábitos que

muchas veces los/las docentes esperan que los estudiantes traigan desde sus hogares, simplemente no forman parte del “orden social” de ciertas familias.

Levantarse temprano en la mañana y dormirse al anochecer no es necesariamente el estilo de vida de todos los niños y jóvenes, porque no lo es de todas las familias. El riesgo es que los docentes confundan estos estilos de vida, estos hábitos que efectivamente son disfuncionales para la escuela, con personas y hábitos antiescuela, y que equiparen a los niños y jóvenes que provienen de estos ambientes con estudiantes contestatarios.

En suma, el tema de la construcción de convivencia en las escuelas -en especial de las escuelas públicas que no seleccionan ni excluyen estudiantes- es un tema político, porque se trata de ganar para la institución las mentes y los corazones de los estudiantes, su convicción de que lo que dicen y hacen sus docentes, sus padres, los directivos, es mejor que lo que dicen y hacen los estudiantes transgresores, a quienes deben ignorar cuando plantean o buscan imponer posturas antisistema. Eso no significa que el estudiante se vea impedido de manifestar su cultura juvenil, e incluso su búsqueda de cambios en oposición a las propuestas de las autoridades y los padres, dentro de la legalidad de las instituciones. El mejor camino son las organizaciones estudiantiles, y el aliento a los gobiernos escolares.

Las escuelas públicas son la garantía del derecho a la educación para todos. Por lo tanto, también deben organizar sus líneas de contención con la debida formación de profesionales especializados para mantener a los estudiantes transgresores dentro de los procesos de aprendizaje. Es en esa situación que las coordinaciones al interior de las escuelas son clave. Allí operan los procedimientos de *derivaciones hacia el trato diferenciado*, y serán los docentes especializados, los orientadores y orientadoras, los psicólogos y psicólogas de las escuelas, quienes se harán cargo de ellos con las tareas y terapias que sean necesarias.

Para que la mayoría de los estudiantes mantenga el comportamiento apropiado, e incluso para que la minoría no se apropie del escenario de la clase y se una al resto, la autoridad moral de los maestros y maestras es fundamental.

3. Liderazgo docente para construir autoridad moral en las aulas

Si se analiza en detalle a los docentes que tienen autoridad en sus aulas, es decir, que muestran "actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía infunden respeto y se les sigue", se podrá constatar que disponen de competencias en dos ámbitos de su ser: el de la construcción de confianza, y el de la creación de estados de ánimo.

Esos dos ámbitos de competencia serán abordados en esta parte y en los tres capítulos siguientes. Para ello se requiere, en primer lugar, que los lectores se vuelvan observadores de aquello que les vamos a ir proponiendo. Observadores, es decir, que estén atentos a lo que ven, lo que escuchan, lo que dicen (o escriben). Les pedimos que omitan lo que ya saben. Nos interesa su presente de diálogo con los textos que aquí se irán proponiendo y de diálogo sobre sus observaciones con los colegas, en las escuelas, formando comunidades de aprendizaje.

3.1. La construcción de confianza

Muy recientemente, en el último cuarto del siglo XX, los filósofos John Austin (1971), John Searle (1990) y Rafael Echeverría (2005), y los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela (1985) -autores cuyas obras sientan las bases de todo cuanto vamos a afirmar en este capítulo-, nos mostraron que el lenguaje no solamente nos permite describir lo que vemos como realidad, y no solamente nos permite expresar nuestras emociones o sentimientos, sino que también crea una realidad, y crea o modifica nuestras emociones.

Por ejemplo, la confianza. Se tiene o no confianza en alguien, o en uno mismo. ¿Qué es la confianza? Decimos: "Fulano es confiable", o "Es mejor no confiar en Zutano". Hay quienes merecen nuestra confianza y hay quienes nos producen desconfianza. Lingüísticamente, la confianza es un juicio que hacemos sobre los demás. Tal juicio es un acto de habla que todos los humanos podemos realizar (de hecho, todos podemos hacer juicios desde el momento mismo que comenzamos a hablar), un acto de lenguaje que, por muy cotidiano que sea su uso, no tiene nada de trivial. El juicio de confianza: "Confío en Fulano", no es solamente algo que decimos respecto de Fulano; es también algo que decimos de nuestra relación con Fulano en el presente (confío aquí y ahora) y, sobre todo, con respecto a nuestras acciones con Fulano en el futuro: porque confío

en él estoy dispuesto a seguirlo, o a hacerme su socio, o a escuchar lo que dice, o a prestarle dinero. Todo lo contrario respecto de Zutano, en quien no confío.

Si afirmamos que para construir autoridad moral desde las aulas se requiere construir confianza en los estudiantes, lo que los y las docentes deben saber es cómo se construye confianza. Desde el lenguaje, se construye confianza cumpliendo lo que se promete y siendo congruente en lo que se dice y lo que se hace. Así de simple. Pero no una vez, eventual u ocasionalmente, sino siempre, persistentemente a lo largo de las horas, los días, los meses y los años. Los niños, las niñas, los/las adolescentes y jóvenes permanecen con los docentes a lo largo de muchos años y es a lo largo de todo ese tiempo que tenemos que cumplir siempre nuestras promesas y ser siempre coherentes en lo que decimos y lo que hacemos. Esto también es válido para los padres y madres respecto de sus hijos e hijas.

Las promesas las hacemos o expresamos desde que somos muy pequeños, desde que aprendemos a hablar. Como los juicios, las promesas también son actos de habla y como éstos, también crean realidad. Se crea una realidad muy diferente cuando sistemáticamente se cumplen las promesas, a la realidad que aparece cuando no se cumplen las promesas. De igual forma, el ser congruentes en lo que decimos y lo que hacemos también remite a otro acto del lenguaje: las declaraciones. Cuando nosotros declaramos, por ejemplo, "Soy muy puntual", afirmamos algo de nosotros mismos, de nuestro ser. Es una declaración de identidad. Cuando la decimos, equivale a decir nuestro nombre: cuando uno dice me llamo Alejandro Constantinos, dice su ser, y nadie podría negarle esa identidad. Ocurre lo mismo con "Soy muy puntual". Pero si el que se declara muy puntual llega siempre tarde, pasa a ser motivo de burlas, porque sus actos desvirtúan su declaración. Inmediatamente nos surge el juicio: "Este tipo es poco serio". Se nos juzga desde nuestra liviandad para declarar una cosa y hacer exactamente lo contrario.

En las escuelas, los estudiantes -en especial los adolescentes y jóvenes- andan buscando "pillar" a sus docentes en incongruencias entre lo que declaran y lo que hacen, o en promesas que no se cumplieron. También lo hacen los más pequeñitos: "Ud. prometió que nos leería un cuento". Es desde allí, desde el cumplimiento de las

promesas y la coherencia en lo que declaramos -decimos- y lo que hacemos, donde nace la autoridad moral.

Ejemplos de incumplimiento de promesas: "Alumnos, el lunes vamos a hacer una prueba con calificación de la materia tratada en el último mes". Llega el lunes, el profesor no preparó la prueba y les dice: "Alumnos, he decidido postergar la prueba porque..." Esa promesa incumplida va a alegrar a los alumnos perezosos y desmotivados, pero a ellos y a todos, les va a mostrar un profesor que no cumple su promesa. Además, va a desmotivar a quienes estaban motivados, a los que estudiaron, a los que se esforzaron.

Otro ejemplo: "El próximo que hable, se va de la clase". Habla uno, otro, hablan diez y la maestra no puede echarlos a todos de la clase. Promesa incumplida: la maestra pierde autoridad. Incluso en numerosas instituciones los docentes no pueden sacar a los/las estudiantes de sus aulas, pero igualmente hacen la promesa.

Dice la maestra: "Recuerden que fumar hace muy mal para la salud. No deben fumar". Y a la salida del colegio, los niños ven a su maestra fumando. Incongruencia.

Más incongruencias: La docente expulsa de su aula a dos alumnos, quienes con sus burlas e insultos impedían que impartiera la clase. Al poco tiempo, llega el inspector con los muchachos y le dice a la profesora: "Lo siento, maestra; como Ud. sabe el reglamento impide que los alumnos sean expulsados de las aulas". Los hace volver a sus puestos y la maestra se queja en voz baja. Pérdida innegable de autoridad de la maestra, de la escuela y también del reglamento.

Otro ejemplo: el reglamento del colegio dice que los chicos deben llevar el cabello corto y uniforme. Al inicio de clases, todos los/las docentes, el inspector y directivos andan a la "caza" de alumnos con el cabello largo y sin uniforme. A mediados de año ya nadie se acuerda del reglamento y nadie lo hace cumplir. Llega fin de año, y otra vez, nuevamente a cazar alumnos con el cabello largo. Inconsistencia.

Más ejemplos: Juan y Felipe se pelean en clase. El maestro entra a la sala, y solamente ve a Felipe. Lo envía con el inspector. No escucha a Felipe y a otros que dicen que Juan comenzó la pelea. No quiere que nadie le diga qué debe hacer porque él piensa

que, de lo contrario, perdería autoridad. Sin embargo, sus estudiantes piensan que está cometiendo una injusticia.

Con esos ejemplos el lector se habrá dado cuenta de que construir confianza, es decir, ser consistentemente cumplidor de las promesas y congruente en lo que se dice y lo que se hace, como asunto de todos los días, requiere de una ejercitación cotidiana y de estar muy consciente de lo que se expresa. Más que "consciente", en este curso preferimos decir: escucharse y verse a sí mismo/misma, ser observador.

Además, cabe señalar que los/las docentes deben ser apoyados y ratificados por los directivos y encargados de la disciplina de las escuelas. Docentes y autoridades deben respaldarse mutuamente y no debilitar su mandato. Un proceso indispensable para que esto ocurra es el de la coordinación del reglamento, las acciones para sancionar que se pueden ejercer en el aula y el apoyo de inspectores y directivos. Las sanciones (y eventualmente los estímulos) que ofrece el reglamento también son promesas. Son promesas institucionales y la institución tiene que tener la capacidad de hacerlas cumplir de modo consistente. De lo contrario, el reglamento, las autoridades y todos los docentes pierden credibilidad. De allí que un principio básico de revisión del reglamento sea depurarlo de todas aquellas reglas que no se van a poder hacer cumplir.

3.2. Confianza y sabios prometedores

El texto "Bases de Liderazgo Escolar" (Rojas y Gaspar; 2006) presenta una heurística de cómo ser sabio/a prometedor/a, que transcribimos a continuación:

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

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

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

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

De igual forma, son clásicas las falsas promesas hechas en medio de una exaltación (o intoxicación) alcohólica: “Compadre... hip... le... prometo... hip, que este año le devuelvo lo que me prestó... hip”. También, en medio del miedo, es fácil hacer promesas que no se está en condiciones de cumplir. Esto es particularmente frecuente cuando los dirigentes se ven acorralados por una masa de personas vociferantes. Un grupo de padres enfadados no solamente viene a plantear sus reclamos, sino también a obtener del director o directora una promesa. En el juego político contingente, el grupo, el “piquete”, busca que el dirigente se comprometa con sus reivindicaciones. Enfrentado/a a la presión, el dirigente es proclive a prometer lo que en otras circunstancias no prometería. Por supuesto que la promesa así realizada no se cumplirá y los líderes opuestos al director/a, aun cuando tenían claro que eso

acontecería, al sacar una promesa imposible tienen una nueva carta que jugar en contra del director o directora, lo que constituye una nueva fuente de conflicto.

- Al igual que en las peticiones y las ofertas, exprese claramente qué promete (exactamente qué, evitando cualquier ambigüedad), cuándo cumplirá su promesa (la fecha y cuando las circunstancias lo ameriten, incluso la hora) y cómo, de qué manera, la habrá cumplido.

- Preste especial atención a cómo escucha su interlocutor. Al igual que en las peticiones y las ofertas, es importante asegurarse que el interlocutor entendió perfectamente los términos de referencia de su promesa. Normalmente, diferentes interpretaciones respecto de lo que se prometió son causa de litigio. Cada quién defiende sus intereses en un litigio por la interpretación de aquello que se prometió. Por lo mismo, es muy prudente y muy sabio poner por escrito y firmar las promesas importantes (mediante contratos, convenios, o cartas de acuerdo) y asegurarse de que haya testigos que puedan dar fe del contenido exacto de su promesa.

- Anuncie pública y sistemáticamente el cumplimiento de sus promesas. En el liderazgo, es de primera importancia mostrar y demostrar que se están cumpliendo de modo sistemático las promesas. El director o la directora líderes deben mostrar que son dignos de confianza para ir creando el clima de confianza que la escuela de calidad requiere.

- Hay excepciones. Existen ocasiones en que la promesa, aunque formulada con sabiduría, no se puede cumplir. A esas situaciones excepcionales la cultura anglosajona se refiere como actos de la “voluntad de Dios”, situaciones tan excepcionales que nadie estaba en condiciones de prever al momento de hacer la promesa. Por ejemplo, un ataque cardíaco que impide al director o directora cumplir, o bien un terremoto que hace imposible el cumplimiento de las promesas y reordena totalmente las prioridades. Sólo en esa clase de circunstancias un director o directora líder puede excusarse de no cumplir”.²

² Extracto del libro Bases del Liderazgo en Educación de Alfredo Rojas y Fernando Gaspar, UNESCO, 2006. El libro puede descargarse en el siguiente enlace: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

La construcción de confianza constituye uno de los pilares para la construcción de la autoridad moral desde las aulas. Otros pilares son la escucha y la coordinación impecable de las acciones al interior de las aulas. A estos temas nos referiremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

ESCUCHAR Y HACERSE OÍR, COMPETENCIA BÁSICA PARA LA AUTORIDAD MORAL

Las aulas de las escuelas públicas suelen ser espacios sobrepoblados, con insuficiente ventilación o calefacción; en las grandes ciudades, los niños y los jóvenes suelen vivir en habitaciones hacinadas y la calle -el gran patio de juegos de antaño- se ha vuelto insegura. Para sobrevivir, los padres trabajan y se desplazan lejos del hogar, y los niños, niñas y jóvenes pasan gran parte de la jornada en la escuela, o en casa mirando la televisión.

Al hacerse mayores, se hacen parte de un grupo de amigos o amigas. Si las ciudades y su propia cultura les ofrecen oportunidades de conversar, bailar, coquetear, ir al cine, ver televisión, ser espectadores de actividades deportivas y también practicarlas, alejados del alcohol, las drogas y la violencia, posiblemente crezcan sin mayores sobresaltos. Por desgracia, los indicadores señalan que los jóvenes se encuentran cada vez más involucrados en estos flagelos.

Si bien felizmente siguen siendo una minoría, la influencia de la "cultura de la calle" va más allá de esos grupos minoritarios y tiende a instalarse en las aulas casi sin contrapeso. La escuela pública, que no es ni puede ser selectiva y que no debe excluir a nadie porque es la institución que hace efectivo el derecho a la educación para todos sin distinción, requiere aún mayores fortalezas para construir climas de convivencia pacífica que las instituciones privadas, que normalmente seleccionan y excluyen.

Los docentes, de modo coordinado, junto a los directivos de cada plantel, deben constituirse en autoridad moral. En el capítulo anterior señalábamos que el punto de partida tenía que ver con la congruencia entre el decir y el hacer, y con el cumplimiento de las promesas. Aludíamos a actos de habla, a través de los cuales los seres humanos coordinamos nuestras acciones. Una disposición fundamental para constituirse en autoridad moral tiene que ver con escuchar a los/las estudiantes, pero escucharlos de verdad, entenderlos, conocer a fondo sus preocupaciones. Para ello se requiere que los/las docentes adquieran la competencia de la escucha.

1. La escucha

Según Rafael Echeverría, la escucha profunda es activa, y supone tres actos: oír, que remite al fenómeno físico de la audición; interpretar, que alude a la búsqueda del sentido de lo que el interlocutor quiere decir, y a las emociones o estados de ánimo desde donde habla; e indagar, que consiste en preguntar o inquirir aquello que no se comprendió plenamente.

Los docentes líderes o modelos, suelen tener una escucha sincera y profunda. Para constituirse en autoridad moral, en las aulas, los/las docentes deben oír, interpretar e inquirir. Todo en un solo y mismo acto. Escuchar: asegurarse que se escuchó todo lo que el alumno o alumna dijo. Interpretar: preguntarse -y buscar responder- por qué el/la estudiante dice lo que dice, o pregunta lo que pregunta, qué es lo que no ha comprendido, qué es lo que considera sin sentido o disonante de lo que ha dicho el maestro o los demás estudiantes. Además, desde qué emoción o estado de ánimo lo dice: ¿Es curiosidad, quiere saber más? Se trata entonces de un alumno/a motivado; ¿Dice o pregunta con enojo? Entonces, la pregunta es: ¿Por qué está enojado o angustiado?

Para inquirir acerca de esto, el o la docente indaga. Es muy simple, se trata de repreguntar al estudiante, mirándole a los ojos, pero con el rostro levemente ladeado, y sin tensión, con una sonrisa leve que muestre acogida y ternura: "Exactamente, ¿qué es lo que te preocupa? ¿Qué es lo que no has entendido? ¿Qué escuchaste?". Sólo cuando el maestro o maestra logre una interpretación cabal de lo que el estudiante dijo, debe ofrecer una explicación, si la tiene.

Si no sabe qué responder, debe decirlo con sinceridad: "No sé, pero prometo averiguarlo". Si es una persona que comprendió la lección anterior, y cumple de modo sistemático sus promesas, entonces, logrará tranquilizar al estudiante. Y, desde luego, cumplirá su promesa. Lo escuchado le permitirá ir comprendiendo a sus estudiantes, conociendo lo que piensan, entendiendo aquello que les hace sentido y aquello que les parece un sinsentido. Y al responderles, les entregará no solamente respuestas, sino también sentidos. Y así, juntos irán construyendo sentidos compartidos.

2 Hacerse oír y coordinar mediante actos de habla

El o la docente que logra que lo que debe ocurrir en el aula efectivamente ocurra, lo hace mediante actos de habla, mediante el lenguaje. Además de las promesas, otros actos de habla que permiten coordinar acciones en el aula son las peticiones, las ofertas, las declaraciones y los juicios.

Peticiones: hacer pedidos es algo que hacemos desde que comenzamos a hablar, sino antes. Para coordinar acciones de modo impecable el líder de aula es claro y preciso: dice exactamente qué está pidiendo; para cuándo lo está pidiendo; para qué lo pide; cómo lo desea y, además, mediante la indagación, se asegura que las personas a quienes va dirigida la petición hayan escuchado bien lo que se pide.

Caso típico de petición mal realizada en el aula: "Niños, como tarea traigan los ejercicios resueltos de la página 15 a la página 17, para la próxima clase". La maestra (o el maestro) supone que todos los alumnos y alumnas escucharon, que entendieron que tienen que resolver los ejercicios indicados (por ende, que son competentes y que tienen la capacidad de entender y resolver los ejercicios), y que los deben traer resueltos (¿En el libro, en un cuaderno, en una hoja?). Supone que todos tienen el libro de la misma edición y que es idéntico al que tiene en su mano. Lo dice en los últimos cinco minutos de la clase, cuando ya los/las estudiantes están preparándose para salir al recreo, o al final de la jornada, y ya nadie atiende. Luego pregunta: "¿Entendieron?", y escuchará asentir solamente a los dos o tres más cercanos, que son los que efectivamente escucharon, entendieron y disponen del libro. Del resto, algunos asentirán y unos cuantos ni siquiera se enterarán de la tarea. A la siguiente clase, cuando la revise y descubra que la mayoría no la hizo, la hizo a medias o mal, atribuirá a sus estudiantes el resultado de una acción tan mal coordinada, y los calificará de "desmotivados" o "perezosos". Una tarea para hacer en casa es una petición, y una petición compleja que requiere que el maestro o maestra se asegure de que fue perfectamente entendida, que los estudiantes disponen de las capacidades o competencias para hacerla, del tiempo suficiente para realizarla en casa, y que existe el tiempo suficiente en el aula para verificar que los/las estudiantes la concluyeron. Ocurre algo similar con la petición: "Guarden silencio, por favor", dirigida a toda la clase. En una clase en la que todos están hablando, ese primer

llamado de atención es importante, pero insuficiente. El maestro o maestra con autoridad moral rápidamente identifica a los estudiantes que han continuado con sus conversaciones, les llama por su nombre y les pide de modo personal y directo que guarden silencio o que atiendan las instrucciones.

Ofertas: al igual que con las peticiones, los seres humanos coordinamos acciones mediante ofertas. Su mejor efecto se produce cuando son expresadas claramente, y se especifica qué se ofrece, cuánto exactamente dura la oferta, bajo qué condiciones se hará efectiva y, además, mediante la indagación, se asegura que se comprendió claramente lo ofrecido y sus condiciones.

En el aula, las ofertas mal comprendidas pueden ser fuente de problemas. Por ejemplo, la maestra ofrece un punto adicional en una prueba a quienes lleven un trabajo cuyas condiciones no especifica claramente. Abre así un vasto terreno a la incomprensión por parte de los estudiantes, con afirmaciones tales como: "Maestra, Ud. dijo que si traíamos el trabajo, no habría prueba", y además a la recepción de trabajos mal realizados. La incomprensión, en ocasiones es sincera porque resulta de la mala escucha de la oferta; pero indudablemente también se presentan situaciones en que la incomprensión es interesada; es decir, estudiantes que quieren forzar una situación favorable. Si el/la docente no tiene autoridad, este tipo de situaciones será muy frecuente. De allí la imperiosa necesidad de hacer ofertas muy claras. Si es necesario, hay que dejarlas por escrito en un lugar muy visible del salón de clases.

Declaraciones: las declaraciones son actos de habla mediante los cuales se inauguran, cambian, o cierran juegos de coordinaciones de acción. Todos los humanos, por el hecho de disponer de lenguaje disponemos de repertorios de declaraciones existenciales o básicas, entre ellas las de identidad ("Mi nombre es Juan Pérez"); las de amor u odio ("Te amo", "te odio"); de aceptación o rechazo ("Acepto", "sí", "rechazo", "no"); de estados de ánimo ("Estoy triste", "estoy optimista"); en tanto que las comunidades y sus autoridades disponen de repertorios de declaraciones políticas, legales o administrativas ("Declaramos promulgada la ley XXY"; "Declaramos que nuestra nación es multicultural y pluriétnica..."; "Todos los ciudadanos que deseen manejar vehículos motorizados deberán dar un examen").

Como parte de ese repertorio, la humanidad se dio a sí misma en 1948 un conjunto de derechos inalienables, los derechos humanos.

Derivadas de las capacidades declarativas de autoridades, ciertos grupos profesionales disponen de repertorios de declaraciones que le son propios y que se denominan declaraciones especializadas: por ejemplo, sólo los médicos pueden declarar defunción o enfermedad discapacitante; sólo los jueces pueden dictar veredictos; solamente los directores de escuela pueden declarar la promoción (o repitencia) de los alumnos y alumnas. Finalmente, distinguimos un conjunto de declaraciones de liderazgo, es decir, declaraciones mediante las cuales una persona o una comunidad de personas busca terminar con situaciones de oprobio, o de vulneración de sus derechos, e inaugurar nuevas eras, nuevas etapas de expansión de sus posibilidades de ser (por ejemplo, "... Todos los hombres son iguales y dotados por Dios con ciertos derechos inalienables, entre ellos, la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad... solemnemente declaramos que estas colonias son y tienen derecho a ser Estados independientes..."; "Declaramos que esta escuela ofrecerá una educación de calidad para todos, sin excepciones"; "¡Basta! ¡Fin a la dictadura!").

En las aulas, los maestros y las maestras, y también los estudiantes, disponen de amplios repertorios de declaraciones con los que pueden ir abriendo, cerrando o modificando juegos de coordinaciones de acción de diferentes tipos. Por ejemplo, los/las estudiantes se coordinan para divertirse a costa del maestro, o de alguno de los alumnos o alumnas. Tal coordinación se produce de modo espontáneo, sin necesidad de acuerdos o complicidades, sin que medie declaración alguna. Se produce simplemente porque reírse y divertirse a costa de alguien es una posibilidad siempre presente entre los humanos, en especial los jóvenes, y no hay ningún misterio o patología en ello. Tal coordinación se vuelve problemática cuando impide o interrumpe la coordinación de acciones para el aprendizaje propuesta por el/la docente, y -peor aún- se vuelve recurrente. En esas condiciones el maestro o maestra tiene que hacer oportunamente una declaración que termine con tal situación. Tiene que decir: "¡Basta! No seguiré tolerando esas interrupciones", y a continuación abrir una nueva coordinación, pidiendo y prometiendo lo que sea pertinente; por ejemplo, "A partir de este momento permanecen en silencio; si vuelven a interrumpir, serán enviados a la oficina del inspector". Si el/la docente es riguroso en el cumplimiento de

sus promesas, como se explicó en la lección anterior, su declaración va a surtir efecto de inmediato.

Una situación completamente diferente se presenta cuando el/la docente no logra que sus estudiantes adhieran a la coordinación de acción para el aprendizaje que está proponiendo, y obtiene solamente la respuesta de unos pocos alumnos, mientras que la mayoría permanece ajena a la clase. En este caso, el/la docente tiene que hacer una declaración de incompetencia: "Declaro que no sé como enseñar esta unidad de modo atrayente y efectivo para todos mis estudiantes". A tal declaración, seguirá una promesa de cambio: "Mañana mismo voy a indagar con mi colega del curso paralelo para ver cómo lo hace él", o bien: "Voy a pedirle ayuda al supervisor".

Situaciones más graves se presentan cuando los estudiantes se coordinan con el objeto de producir alteraciones o interrupciones en la convivencia de las aulas o la escuela, incluso cuando se coordinan para apropiarse de espacios de la escuela, cobrando peaje en los patios y baños a los más pequeños, o apropiándose de los baños para fumar u otras acciones. Por lo general esas coordinaciones surgen espontáneamente y se vuelven recurrentes. Sólo en situaciones excepcionalmente graves forman parte de acciones concertadas por parte de jóvenes organizados en pandillas.

Como es de suponer, donde no hay autoridad moral a nivel de las aulas o en el conjunto del establecimiento escolar (en sus patios, sus campos deportivos, sus baños, escaleras y rincones), las probabilidades serán mucho mayores de que estudiantes líderes antisistema logren establecer coordinaciones disruptivas recurrentes. En tales casos es preciso instaurar autoridad moral, y para ello las declaraciones de liderazgo de las máximas autoridades de la escuela son indispensables. Los directores/as, acompañados y secundados por el personal responsable de la convivencia y por todo el plantel, tienen que hacer las peticiones y las promesas de cambio pertinentes, y cumplir efectivamente tales promesas. Sin embargo, ello supone que las primeras declaraciones de liderazgo y las subsecuentes peticiones y promesas de cambio fueron realizadas por las autoridades de la escuela a ellas mismas, y al resto del personal docente, administrativo y de servicios: "Declaramos que a partir de este momento vamos a instaurar nuestra autoridad moral en la escuela. Para ello, vamos a aplicar rigurosamente el reglamento de convivencia de la escuela, y nos vamos a coordinar

para asegurar su cumplimiento..." Sólo después de abrir el juego de coordinación de acciones denominado recuperación de la autoridad moral, destinado a ellas mismas y demás personal de la escuela, es que las autoridades podrán declarar: "¡Basta!" a las interrupciones estudiantiles, porque se verán obligadas a cumplir rigurosamente las promesas de aplicación del reglamento.

Es muy posible que todos los lectores hayan tenido una experiencia de retraso en acudir al dentista o al médico. Cuando se tiene un problema dental y se pospone la visita al dentista, el problema no hace más que agravarse. Si era una sencilla caries, se vuelve una intervención más compleja y cara, y eventualmente hasta se llega a perder la pieza dental. Del mismo modo, mantener situaciones como las descritas anteriormente, de no involucramiento de los alumnos en las actividades lectivas, de interrupciones y burlas colectivas, de acoso o matonaje en contra de algunos, de apropiación de espacios, y de no declarar "¡Basta!" oportunamente, tiene las mismas consecuencias que postergar el tratamiento dental. La situación no mejora por sí misma y solamente tiende a agravarse y deteriorarse.

Las declaraciones deben ser oportunas. A ellas deben seguir peticiones perentorias y promesas de cambio (y/o de consecuencias por no cambiar) que deben ser cumplidas rigurosamente. Como es obvio, las declaraciones deben mantenerse en el tiempo, hasta que un cambio en las normas (reglamentos, estándares) haga necesaria su revisión.

Un cuarto acto de habla, fundamental para coordinar acciones en el aula y para construir autoridad moral, son los **juicios**, que por su gran importancia se tratarán más adelante en detalle. Para lograr su plena comprensión se requiere el entendimiento de las emociones y los estados de ánimo en la vida de los seres humanos, tema del siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

LA CONVIVENCIA ESCOLAR, ASUNTO DE EMOCIONES

La convivencia humana está inevitablemente cruzada por emociones. De hecho, los seres humanos vivimos de modo permanente en el emocionar. No podemos evitarlo, somos seres emocionales. Para probar este aserto basta con que el lector repase los diversos momentos del día: en qué humor, ánimo o emoción despertó y cómo, de qué manera, ese humor o ánimo se fue modificando a lo largo del día.

En las aulas y en los patios, las emociones están siempre presentes: los estudiantes se enojan, gritan, riñen, o se ríen o brincan de emoción. Los más pequeños buscan el juego, se emocionan jugando en los patios, en los pasillos e incluso en las aulas.

El ánimo de los/las estudiantes cambia a diario, y también cambia según el día de la semana: es muy diferente el lunes en la mañana que el viernes en la tarde. En la secundaria, los directores con experiencia saben que deben evitar clases "densas" a los/las jóvenes en los viernes; saben que es mejor programar arte o educación física antes que matemáticas o filosofía. En el jardín de infantes, las educadoras observan cómo los pequeños se alteran fácilmente antes de que llegue la lluvia, cuando el aire está cargado de electricidad. El "clima" emocional de las escuelas cambia en las cercanías de la Navidad o de otras fiestas importantes: si bien hay alegría, los estudiantes muestran menos interés en los temas académicos.

Hoy existen situaciones de violencia en las escuelas, debidas -entre otros factores- a la influencia de la "cultura de la calle", la influencia de los medios, y la pérdida de la autoridad tradicional a la que hicimos alusión en el prólogo. ¿Qué es la violencia sino una explosión de emocionalidad? Solamente cuerpos profesionales como la policía, el ejército, o deportistas como los boxeadores aplican la violencia con racionalidad o cálculo. También lo hacen grupos del crimen organizado como la mafia, pero en general la violencia cotidiana, la que significa palabras gruesas y a veces golpes de puño, es casi pura expresión de emocionalidad.

En las aulas, hay estudiantes más propensos a mostrarse iracundos y a expresarse violentamente. Hay alumnos que practican el matonaje de modo persistente, y también el acoso moral o sexual. En ocasiones su comportamiento es conocido por los

profesores, y se toman medidas (punitivas, restaurativas o terapéuticas). Pero muchas veces su comportamiento no es conocido por profesores o autoridades, o incluso siendo conocido, no se toma ninguna medida para propiciar un cambio de conducta; las situaciones se mantienen hasta que ya resulta muy tarde y la escuela se ve enfrentada a realidades más graves.

1 Los docentes, observadores válidos de las emociones y los estados de ánimo de sus estudiantes

Decíamos en el prólogo que los maestros y maestras con autoridad moral muestran “actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía infunden respeto y se les sigue”; para efectos de este capítulo, se podrá constatar que disponen de competencias en dos ámbitos de su ser: **el de la construcción de confianza**, y el de la **creación de estados de ánimo**.

Señalamos que para construir confianza los/las docentes deben ser cumplidores intachables de sus promesas y congruentes en lo que dicen y lo que hacen; asimismo, indicamos en el capítulo anterior que deben escuchar y hacerse oír -coordinando eficazmente las acciones del aula- mediante actos lingüísticos como peticiones, ofertas y declaraciones.

En este capítulo desarrollaremos cuáles son las competencias necesarias para que en las aulas los/las docentes *creen estados de ánimo* que den lugar a una “atmósfera de cordialidad, paz y civilidad”, y por esa vía infundan respeto y se les imite y siga.

Lo primero es lograr que los maestros y maestras **se validen** como observadores de las emociones y los estados de ánimo de sus estudiantes y se legitimen ante sí mismos, al afirmar: “Yo sé, yo conozco y soy capaz de observar las emociones y los estados de ánimo de mis alumnos y alumnas. Sé cuándo están tristes y cuándo alegres. Sé cuándo están enojados y cuándo están plácidos, o cuándo están inquietos y asustados. Los conozco individual y colectivamente. Conozco el genio de María, el talante de Juan. Me doy cuenta cuando Enrique está tenso porque tuvo una discusión con sus padres. Sé que Alicia sufre porque el grupo de chicas no la acepta; lo veo en su rostro y en sus gestos...”

Efectivamente, lo primero es validarse a sí mismo como observador de las emociones y los estados de ánimo. Ello no es difícil porque nosotros los educadores, al igual que los estudiantes y todos los seres humanos, vivimos e interactuamos en/desde emociones y estados de ánimo: nos enojamos y llamamos la atención, o subimos el tono de voz, o amenazamos, o somos sarcásticos y exponemos a nuestros alumnos al ridículo; por el temor que nosotros sentimos, jugamos a exponer sus puntos débiles para que los demás se burlen y así sean disciplinados y eviten llamar nuestra atención en el futuro. Pero también interactuamos desde los afectos: nos producen ternura y se la manifestamos. Les manifestamos comprensión y cuidado, especialmente cuando se acercan a nosotros pidiendo ayuda o consejos. Tratamos de hacerlos reír sanamente, mostrándoles sutiles contradicciones o aspectos jocosos del mundo y de la vida. Nos enternecemos con ellos.

2 Comprender y valorar las emociones en la convivencia

Lo más importante que se debe comprender para adquirir autoridad moral es que las emociones y los estados de ánimo forman parte de la clase y las aulas tanto como el aprendizaje; tanto o más que la comprensión de las asignaturas, que el logro cognitivo. Tienen pleno derecho a estar instaladas allí, en ese espacio que llamamos escuela. SU PRESENCIA ES TOTAL Y ABSOLUTAMENTE LEGÍTIMA. Las emociones y los estados de ánimo no son anomalías que entran “de contrabando” a las escuelas y las aulas. Forman parte de lo que son nuestros estudiantes y de lo que somos nosotros, sus educadores. Ha sido la tradición racionalista en la que nos hemos formado la que nos hace mirar a las emociones y los estados de ánimo con desconfianza, como si su presencia fuese un accidente, una anomalía que debiera ser desterrada de los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, de las aulas y las escuelas.

Después de validarse como observadores de emociones y estados de ánimo, lo segundo es comprender cómo y por qué las emociones y los estados de ánimo están y estarán siempre allí, en las aulas.

Para eso es preciso **comprender** lo siguiente:

- Los seres humanos **no** somos un cerebro portado por un cuerpo, como nos quiso hacer creer la tradición racionalista.
- Los seres humanos somos cuerpo y por ende somos emoción.

- Desde el cuerpo somos/tenemos lenguaje. En los humanos el lenguaje ocurre en conversaciones.
- En el cuerpo (desde su sistema nervioso, en particular desde nuestro cerebro, pero también con las emociones y desde el lenguaje, las conversaciones) es que somos/construimos nuestra mente y sus operaciones lógicas, su capacidad de comprender, de juzgar.
- Desde nuestro cuerpo, lenguaje y mente es que somos/construimos nuestro trascender y sus emociones más profundas: lo insondable, lo inexpresable, lo indecible.

Después de comprender lo anterior, les invitamos a **alegrarse** por ello. A alegrarse de que somos cuerpo, emoción y lenguaje/mente. A sentir ese cuerpo, a respirar plenamente, a relajarse, estirarse, sonreír y volver a respirar, escuchando el susurro del aire inspirado y expirado. Díganse a sí mismos: “Mente, tú no eres yo”, y repitan un mantra, o una letanía, o la tabla del ocho hasta que la mente se aquiete y quede solamente el sonido del respirar y la armonía de ser/sentir cuerpo, emoción y lenguaje.

Una vez que se hayan realizado los ejercicios de validación, comprensión y alegría del redescubrimiento de que somos cuerpo (redescubrimiento porque el primer descubrimiento lo hicimos alrededor de los dos años de edad, cuando aprendimos a correr con soltura y hacíamos pequeñas carreras de aquí para allá, sin detenernos, incansables, disfrutando solamente el hecho de ser un cuerpo en movimiento), es hora de volver a **comprender** las consecuencias de lo anterior para la construcción de la autoridad moral en las aulas.

En particular, comprender que:

1. Las emociones son inevitables: Se instalan en nuestro ser; van y vienen, cambian; se agitan o se aquietan, pero siempre están allí. Somos así. En las escuelas, los estudiantes están siempre en algún estado emocional. La educación ha buscado “aquietar”, “tranquilizar”, e incluso “controlar” las emociones a fin de obtener condiciones de escucha adecuadas al aprendizaje. Sin embargo, las emociones aparecen una y otra vez, y vuelven por su propia fuerza.

2. Las emociones intensas nos llegan a embargar: Momentáneamente las emociones intensas nos embargan por completo, dejándonos escasas

posibilidades de coordinar acciones con los demás. Nos “llenamos de ira” o “nos llenamos de vergüenza”; nos “invade un intenso dolor”; nos “cegamos por los celos”. Esas descripciones dan cuenta del fenómeno del *embargo emocional*. El embargo emocional se aplaca, o cambia. A los niños pequeños embargados por el dolor resultante de un golpe, les aplacan las palabras mágicas “sana, sana, colita de rana”; ver a alguien embargado de tristeza nos lleva de modo inmediato a preguntar: “¿Qué te pasa, por qué estás así?”, y automáticamente buscamos consolar. Las palabras de consuelo son el antídoto de la tristeza. En general, mediante el lenguaje corporal (caricias, gestos) y las palabras, se “saca” a las personas de su embargo emocional.

En las aulas o los patios, las peleas entre alumnos tienden a embargar a sus protagonistas. Si se les deja, seguirán dándose golpes ciegamente. Tales situaciones deben interrumpirse de inmediato.

3. Las emociones abren o cierran posibilidades de acción: Las emociones abren o cierran posibilidades de acción. Si se trata de emociones que juzgamos como “negativas” y que producen desánimo, tristeza o pesimismo, el futuro parece cerrarse. No hay energía suficiente para emprender o involucrarse en alguna acción nueva o distinta, y a duras penas se realizan las acciones de rutina. Si estamos enojados con alguien, o alguien nos produce disgusto, estaremos en una disposición emocional que dificulta trabajar o colaborar con él o ella. Incluso si el enojo es muy grande, estaremos dispuestos a llegar a la confrontación y cerrar aún más las posibilidades futuras de acción. Si en cambio estamos en una disposición de alegría u optimismo, si la persona en cuestión nos “cae bien”, la disposición a abrir o explorar el futuro es muy diferente.

Si los estudiantes están alterados, es muy difícil mantener una clase frontal, por muy entretenida que le parezca a la maestra o por mucho que antes, en otra ocasión o con otro grupo, esa misma actividad haya funcionado. Si están animados, es el momento de mantener la animación proponiendo actividades lúdicas que no se podrían desarrollar en otro momento. Si hay resentimiento contra el maestro por un ejercicio en el que obtuvieron muy bajas calificaciones, nada resultará fácil. Lo mismo ocurre en relación a los colegas, o a los directivos.

Una muy buena idea planteada por Ud. a un director malhumorado posiblemente caerá en el vacío.

4. Las emociones se contagian más rápido que los virus: Los seres humanos somos la principal fuente de perturbación emocional de los demás seres humanos. En los años setenta Sartre decía: “El infierno son los otros”; a lo que el teólogo Ratzinger replicaba: “El infierno es la total ausencia del otro”. También podemos añadir: “El cielo son los otros”. Los seres humanos estamos en permanente interacción con los demás desde el lenguaje y la emoción. Y la emoción se trasluce (en el lenguaje corporal, las expresiones y los gestos, en el tono y timbre de la voz) y afecta al interlocutor quien inmediatamente “sintoniza” tal emoción y reacciona con ella, siguiéndola la mayoría de las veces. Por ejemplo, si alguien viene a hablarnos con ira, lo más probable es que despierte ira en nosotros y respondamos de la misma manera; si vamos a un funeral en el que todos están tristes y compungidos, lo más probable es que también entremos en ese estado de ánimo. Si bien un virus tarda días en incubarse, las emociones se “contagian” instantáneamente.

En las escuelas el enojo se transmite fácilmente, y también la alegría, las carcajadas desbordantes. El resentimiento, el desánimo, también se contagian. Lo mismo ocurre con la motivación o la desmotivación.

5. Las emociones pueden dar lugar al fenómeno de la “masa”: El embargo y el “contagio emocional” están en la base de los fenómenos de masa. Denominamos “masa” a seres humanos que se coordinan de modo más o menos espontáneo y momentáneo y actúan al unísono. Generalmente, la masa actúa movida por una emoción intensa, paroxística incluso, y que excluye cualquier cálculo, juicio u otra consideración racional; por ejemplo, miedo u odio.

En condiciones de masa se producen las estampidas humanas: grupos de espectadores que, movidos por el miedo a eventos catastróficos reales o imaginados, se lanzan buscando las salidas atropelladamente. También se producen así los linchamientos: masas enardecidas por el odio y el deseo de

venganza son capaces de asesinar a quienes consideran culpables o responsables de algún agravio o delito, sin ninguna consideración a los procedimientos establecidos por la ley. Ciertamente hay quienes construyen su liderazgo enardecido o azuzando a colectivos de personas, hasta llegar a transformarlos en masa manipulable.

En las escuelas los estudiantes pueden transformarse en masa ante situaciones catastróficas reales o imaginadas. Para evitar esto, se realizan ejercicios de prevención de desastres, que enseñan a alumnos y profesores a actuar con serenidad y acudir a ciertas “zonas protegidas”. Cuando los estudiantes actúan en grupo y desbordan la disciplina del aula o la escuela, muestran ciertos rasgos de “masa”: uno o dos catalizan la emoción, arengan, dan órdenes; otros azuzan, gritan, enardecen. Como es obvio, los docentes con autoridad evitan que ocurran estos fenómenos antes de que se produzcan.

6. Las emociones son pasajeras y cambiantes: Son el resultado de cambios en la dinámica corporal interna; por ejemplo, se pasa de la saciedad al hambre si no nos alimentamos durante un período prolongado. Del frío se puede pasar al confort y luego al calor, y viceversa.

Nuestros estados internos están cambiando permanentemente, y nuestros sentidos de percepción interna o intrapercepción detectan tales cambios haciendo que el cuerpo reaccione para buscar el equilibrio: si tenemos sed, vamos a buscar líquidos; si sentimos frío, vamos a buscar refugio; si tenemos hambre, procuramos alimentarnos, y así sucesivamente. Si hemos sido invadidos por microorganismos que ponen en riesgo nuestra integridad, nuestras defensas se activan y experimentamos fiebre, malestar, dolor. En general, esos cambios gatillan conductas o comportamientos de diversa índole, desde reacciones internas como la aceleración de los latidos del corazón, la dilatación de los vasos sanguíneos, la secreción de adrenalina, endorfinas u otras sustancias, a reacciones gestuales, posturales, o movimientos y desplazamientos. A la autopercepción interna de esos procesos y reacciones, o la observación de los mismos en los demás, es que llamamos “emociones”.

7. El lenguaje -que en los humanos ocurre en conversaciones- también afecta nuestras emociones: Los seres humanos nos afectamos unos a otros a través del lenguaje, tanto del lenguaje corporal, como el gestual y el audible. Lo que decimos y cómo lo decimos afecta a los demás. Cabe señalar que el lenguaje, en los seres humanos, es un fenómeno que ocurre en conversaciones. De allí que para Maturana, las conversaciones se definen como “trenzas de lenguaje y emoción”.

En las aulas, los profesores y profesoras de buen humor afectan a los estudiantes de un modo diferente que los maestros malhumorados; una palabra de apoyo dicha en forma oportuna a un muchacho o muchacha que está en problemas, puede cambiar la trayectoria de su vida; hablarles y hacerles sentirse apoyados, acompañados, afecta positivamente las emociones de los/las jóvenes. Así aparece la comprensión mutua.

Entre los mismos estudiantes, los insultos o halagos, las selecciones o discriminaciones, la aceptación o el rechazo, la amistad y su opuesto, la enemistad, todo ello ocurre primero y antes que nada en el lenguaje, en sus conversaciones, en lo que se dicen, en lo que callan, en la forma en que se dicen lo que se dicen. Los adolescentes y los jóvenes crean su propia jerga, llena de expresiones que dan lugar a “comunidades emocionales”: identidades compartidas que se constituyen desde emociones compartidas. Las jergas juegan el mismo rol que la música que los/las jóvenes hacen suya, y a la que llaman “su música”. Lo mismo ocurre con el graffiti, que se constituye en un lenguaje que no solamente revela identidad, sino también sentido de apropiación, acompañado de emociones de potencia y poder: “Esta calle es nuestra, este barrio nos pertenece, esta casa se puede invadir”.

8. Las recurrencias en el lenguaje (las conversaciones recurrentes), generan recurrencias emocionales que tienden a estabilizarse en lo que denominamos “sentimientos” y “estados de ánimo”: Los sentimientos constituyen la explicitación de las emociones que nos generan los otros, y se asocian a *actos declarativos*: “Te amo” es un acto declarativo, al tiempo que expresa el conjunto de cambios internos que sentimos ante la presencia de la persona amada

(aceleración de los latidos del corazón, rubor, hormonas circulando, “mariposas” en la boca del estómago). Los estados de ánimo, en cambio, son estados emocionales que emergen con *juicios*. Por ejemplo, decir: “Estos niños son indisciplinados y maleducados”, es hacer un juicio, con una cierta carga emocional (posiblemente de enojo), que conduce a otro juicio: “Y por eso, nunca van a aprender”. Esto a su vez da lugar a un estado de ánimo de *resignación*: “Estos niños nunca van a aprender porque son indisciplinados y maleducados”. Dado que los estados de ánimo son estados emocionales, tienen las características propias de las emociones. Por ejemplo, los estados de ánimo abren y cierran posibilidades de acción, y son más contagiosos que los virus. El estado de ánimo de resignación al que aludimos anteriormente, cierra posibilidades de cambio y se trasmite como desaliento y pesimismo. En cambio, hay otras conversaciones que dan lugar a estados de ánimo de ambición, optimismo y “ganas”.

Las recurrencias en el lenguaje (las conversaciones recurrentes), generan recurrencias emocionales que tienden a estabilizarse en lo que denominamos “sentimientos” y “estados de ánimo”. En la construcción de autoridad moral, los **juicios** que los docentes hacen de sus alumnos y alumnas, en forma individual y colectiva, son determinantes para abrirles o cerrarles posibilidades futuras. Son tan importantes que dedicaremos todo el último capítulo a ellos.

3. Construir convivencia con las emociones. Cinco competencias fundamentales de los maestros y las maestras con autoridad moral en las aulas.

En los capítulos anteriores hemos señalado que los/las docentes con autoridad moral:

Son creíbles porque siempre cumplen lo que prometen.

Son congruentes en lo que dicen y hacen.

Coordinan acciones de modo impecable desde la escucha, mediante peticiones, ofertas, declaraciones y, desde luego, promesas.

Además, hemos indicado de qué manera es posible desarrollar tales competencias. A continuación, en este y en el próximo apartado señalaremos otras dos competencias esenciales de los/las docentes con autoridad moral. Ellos y ellas:

Son competentes diseñadores de los estados de ánimo de alegría, tranquilidad y laboriosidad como característicos de sus aulas.

Son competentes observadores de las emociones y estados de ánimo de sus estudiantes, y detienen los estados emocionales destructivos.

La competencia de observar emociones y de detener estados emocionales destructivos será el tema del próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

EMOCIONES DESTRUCTIVAS Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Suponemos que el anhelo de todo docente es que su aula sea tranquila, alegre y laboriosa, y si bien el logro de ese anhelo puede constituir una meta, un punto de llegada, el punto de partida para alcanzarla difiere según las características de los alumnos y alumnas, la institucionalidad y autoridad moral de las escuelas y sus redes, y las competencias de dominio de aula y autoridad moral de los/las docentes.

La peor situación -el “caso crítico”- es aquella en la que se conjugan estudiantes con malos o escasos hábitos de convivencia pacífica y fuerte influencia de la “cultura de la calle”; con una institucionalidad desbordada, incapaz de generar y mantener reglas de convivencia (sin imperio de la ley), sin redes de apoyo familiares o de otras instituciones comunitarias; y con docentes que no tienen dominio de aula ni autoridad moral. Allí, las emociones van a jugar de forma permanente en contra de alumnos y alumnas, maestros, familias y autoridades.

En cambio, la situación óptima es aquella en la que se combinan estudiantes con hábitos de convivencia altamente desarrollados, con una institucionalidad capaz de generar y mantener reglas de modo legítimo y eficiente, con activo apoyo de redes comunitarias y de familias; y con docentes con pleno dominio de aula y autoridad moral. Entre la situación crítica y la óptima se dispone el universo de las aulas, de tal modo que en una misma escuela, en una misma institución habrá diversas situaciones de convivencia. Mientras más homogéneos sean los estudiantes y los docentes en los ámbitos indicados, menor variabilidad habrá en la convivencia a nivel de las aulas.

Señalábamos en el primer capítulo que un problema frecuente para los/las docentes en las aulas es que uno o dos estudiantes muestren sistemáticamente muy mal comportamiento e impidan que la clase se desarrolle con normalidad; a ello se agrega el hecho de que su mal ejemplo arrastra a quienes no siempre tienen un buen comportamiento e incluso a parte de quienes normalmente tienen el comportamiento adecuado; acaparan toda la atención del profesor o profesora; lo alteran, lo obligan a dedicar atención y a malgastar tiempo en tratar de controlar o corregir su comportamiento y, finalmente, “se toman” la clase. Es como si la curva del

comportamiento se hubiese desplazado; metafóricamente, como si un “*tsunami de mal comportamiento*” estuviese invadiéndolo todo.

En consecuencia, un desafío primordial para los educadores es lograr que los/las estudiantes entren en el ánimo requerido para el aprendizaje es decir, que provoquen la dinámica inversa al “*tsunami del mal comportamiento*”, con un desplazamiento de todos los alumnos hacia un buen comportamiento o un comportamiento sobresaliente y, al mismo tiempo, que la minoría de muy mal comportamiento desaparezca, o en el peor de los casos, permanezca “invisible y muda”, sin influencia en los demás. La tarea, señalábamos, es construir un “*tsunami de comportamiento sobresaliente*” que favorezca el aprendizaje.

Para ello, los maestros y las maestras con autoridad moral son competentes en crear un estado de ánimo de laboriosidad, esfuerzo y alegría.

1. Los estados de ánimo y la convivencia en las escuelas

¿Qué son los estados de ánimo? A diferencia de las emociones, que son efímeras, que van, vienen y cambian, los estados de ánimo tienden a instalarse y permanecer. Por ejemplo, una emoción de alegría puede resultar de recibir un regalo el día de cumpleaños, pero esa emoción rápidamente se convertirá en decepción si el regalo que se recibió no era el esperado. En cambio, alguien con un estado de ánimo alegre es una persona que vive casi permanentemente en alegría, todos los días, a todas horas excepto en los breves momentos de tristeza, de los cuales se recupera rápidamente y vuelve a su estado de ánimo alegre.

Dado que las emociones son altamente contagiosas, los estados de ánimo individuales pueden dar lugar a estados de ánimo colectivos. Hay personas de las que se dice “tiene una alegría contagiosa” por el efecto que causan en los demás. Asimismo, el estado de ánimo de grupos de estudiantes es un fenómeno que cotidianamente perciben los docentes. Afirmaciones como: “Da gusto trabajar con el 3er grado; en cambio de los del 5to mejor ni hablar”, se refieren justamente a ese tipo de fenómenos.

Siguiendo a Humberto Maturana y Francisco Varela, hemos señalado que los seres humanos somos lenguaje y emoción. Que vivimos en conversaciones, es decir, trenzas

de lenguaje y emoción. Por ende, estamos permanentemente en un cierto conversar/emocionar. También hemos indicado, siguiendo a Echeverría, que mediante el lenguaje, mediante ciertos actos de habla, los seres humanos coordinamos nuestras acciones. Los actos de habla son las peticiones, ofertas, promesas, afirmaciones, declaraciones y juicios, y hemos indicado en el capítulo segundo, que cada vez que se coordina bien una acción, porque se cumple una promesa, o una petición o una oferta, o se hace una declaración oportuna, algo pasa en nuestro interior. Surge automáticamente un juicio: “Qué bien que pasó esto”, e instantáneamente tal juicio afecta positivamente nuestro ánimo. Por el contrario, cuando vemos que una coordinación no resulta, cuando una promesa no se cumple, una petición es rechazada, una declaración no se hace, el juicio instantáneo nos desanima, desalienta, o enoja.

En el capítulo siguiente se profundizará en el tema de los juicios. Por ahora, señalaremos que son los actos de habla, y en particular los juicios, los que determinan nuestro ánimo. Además, siempre, y de modo inevitable estamos haciendo juicios. Estos emergen de la coordinación (o descoordinación) de nuestras acciones. Dado que vivimos en coordinaciones de acción recurrentes (son más o menos las mismas, con las mismas personas, en similares circunstancias), también se instalan en nuestras conversaciones juicios recurrentes que generan los mismos ánimos, una y otra vez, hasta hacerlos permanentes: a esos ánimos permanentes les llamamos “estados de ánimo”.

En la educación latinoamericana, el trabajo con talleres de directores a lo largo de diez años ha llevado a los miembros de la Red de Liderazgo a detectar dos estados de ánimo muy frecuentes en las escuelas públicas: la resignación y el resentimiento. La resignación surge con el juicio de que los estudiantes “no pueden” aprender por las condiciones en las que viven: por su pobreza, por la falta de escolaridad de sus padres, porque sus familias son disfuncionales, entre otras razones. Dada esa situación, a veces se sostiene, los alumnos no aprenden y no se puede hacer nada para que aprendan. El maestro o la maestra resignados sienten que no pueden hacer nada al respecto y, además, sufren por ello.

El estado de ánimo de resentimiento surge con el juicio de: “Se me hizo una promesa y no se me ha cumplido”. Entre muchos directores, prevalece ese estado de ánimo ante

el juicio de que las autoridades podrían hacer más, mucho más por sus escuelas y no lo están haciendo. Más allá de la justicia o no del juicio, lo cierto es que ese estado de ánimo no conduce necesariamente a que se hagan los mejores esfuerzos en pro del aprendizaje. El director (o el profesor) resentido orientará sus energías al reclamo y la protesta, antes que a su tarea.

Más adelante, en el capítulo final, se ahondará en el tema de la creación de ánimos de motivación entre los estudiantes y de estados de ánimo de laboriosidad en las aulas.

2. Las emociones y estados de ánimo de los maestros y las maestras

Las emociones y estados de ánimo prevalecientes en un aula resultan tanto de lo que ocurre con cada alumno y alumna y de cuánto y en qué manera ellas y ellos se influyen mutuamente, como de las emociones y estados de ánimo del maestro o maestra, y de cuánto ellos y ellas influyen en sus estudiantes.

Esto es más evidente en los grados menores, en la educación infantil y ciclos iniciales de la educación primaria en los cuales la educadora o maestra influye de modo evidente en los niños y niñas, y menos evidente en la educación con adolescentes y jóvenes, aunque no por ello el fenómeno es menos importante. Por el contrario, en esas edades las emociones y los estados de ánimo de los/las docentes son cruciales para el aprendizaje y la convivencia. Se puede afirmar entonces que los buenos maestros suelen mostrar un talante alegre y comunicativo.

Los maestros y maestras con autoridad moral son competentes en reconocer sus estados de ánimo, tanto los que abren posibilidades de aprendizaje y convivencia como los que cierran posibilidades. Además, son competentes en cambiar sus propias emociones y ánimo y por esa vía influir sobre sus estudiantes. La observación y el cambio de sus propias emociones y estados de ánimo es una primera competencia de los docentes con autoridad moral en el ámbito emocional; sin embargo, no es la única. Una segunda competencia es la capacidad de hacer y recibir juicios justos, y por esa vía crear climas de aula laboriosos y alegres.

Cambiando las emociones destructivas: los/las docentes ante sí mismos.

Denominamos emociones destructivas a aquéllas que provocan daño físico o psicológico a quienes las reciben -y frecuentemente también a quienes las manifiestan- tales como enojo, ira o rabia, expresadas de diversas formas: ironía, sarcasmo, burlas, y toda clase de agresiones físicas.³

Esas emociones originan respuestas destructivas por parte de los afectados, quienes a su vez agreden a sus agresores, a sí mismos o a terceros. Son destructivas porque, llevadas a sus extremos, pueden llegar a destruir a quienes las sufren.

Los maestros y las maestras con autoridad moral son conscientes de sus propias emociones destructivas y procuran su cambio. Dado que son creíbles, son congruentes, y coordinan acciones de modo impecable desde la escucha de sus estudiantes, como se describió en los capítulos anteriores, ellos y ellas no necesitan del sarcasmo, la burla o la ironía para crear climas pacíficos y laboriosos en sus aulas. Asimismo, permanecen impertérritos ante las burlas, ironías o sarcasmos que directa o solapadamente les hacen sus alumnos, porque son competentes en el dominio de los juicios. También son competentes para impedir que entre los estudiantes se instale este tipo de emociones, y crean estados de ánimo de laboriosidad y paz (temas que trataremos más adelante).

El primer paso del maestro o la maestra para generar un cambio de las emociones y estados de ánimo destructivos en las aulas, es ser, para los estudiantes, una persona digna de confianza; esto es, que cumple de modo impecable sus promesas y, además, es congruente en lo que dice y lo que hace.

Además, es consciente (es decir, observa) sus propias emociones y ánimos destructivos. Indaga sobre ellos, se pregunta respecto de los juicios sobre los que están contruidos; verifica la justeza de sus juicios. Si son infundados o débilmente fundados, ve la injusticia de su juicio y revisa su emoción. Si son fundados, va y habla directamente y en privado con el estudiante que merece tal juicio;⁴ pide los cambios de conducta que ve necesarios, hace las promesas de sanción que puede prometer y que

³En este punto seguiremos el criterio expuesto en Goleman (2003), que señala que -entre otros rasgos- las emociones destructivas resultan dañinas para uno mismo o para los demás.

⁴ Dependiendo de la gravedad y complejidad de la situación, lo hará solo; o bien acompañado con el profesor responsable del grupo; o bien acompañado con el directivo a cargo de los temas de convivencia.

está seguro de poder cumplir. Conversar, hacer los juicios justos y oportunos lleva a otras emociones como la ansiedad, desde luego, por la interrogante: “¿Cómo va a reaccionar con mi juicio?” Ya no se trata de rabia, ni de ira. Dado que el estudiante sabe que su docente cumple lo que promete, lo escuchará con atención.

Eventualmente satisfará la petición del docente y éste podrá acercarse de nuevo, esta vez para felicitarlo. Si no satisface la petición de cambio de conducta, el docente aplicará la sanción prometida. También en esta situación habrá cambiado su emoción; de enojo o ira a la preocupación genuina por la falta del esperado cambio.

La aplicación de la sanción prometida tendrá mayor eficacia si se da en un contexto de imperio de la ley, es decir, en una institución escolar en la cual las sanciones se aplican de modo inevitable, tras un juicio justo (fundado y conversado en privado) del docente u otra autoridad de la escuela con el estudiante. Más adelante se volverá sobre este tema.

3. Navegando en tormentas emocionales: estudiantes, docentes y emociones que embargan.

3.1 Del enojo a la ira: conflictos violentos entre estudiantes

Los estudiantes (en particular los jóvenes estudiantes hombres) pasan fácilmente del enojo a la ira, y de la ira, a la agresión física. La emoción del enojo resulta siempre de una provocación (real o imaginaria), al ofendido. El ofendido se “sulfura”, sufre un conjunto de cambios orgánicos como aumento de la adrenalina, de los latidos del corazón y el flujo sanguíneo (de allí el tono rojizo que adquiere su piel), de la tensión muscular (de allí el rostro duro y los gestos amenazantes) y, embargado, atrapado por esos cambios orgánicos, agrede. El ofensor, a su vez, responde agrediendo.

El ofendido reacciona con mayor rapidez y con más violencia, si lo que ocurre no es una respuesta mecánica a algo que le hicieron o le dijeron en ese momento, sino que vive en un estado de ánimo de enojo. Los estados de ánimo emergen cuando las personas tienen una caracterización, es decir, *un juicio consolidado* a lo largo del tiempo, y *socialmente corroborado* por otros. Así, el estudiante pasa rápidamente del enojo a la ira cuando tiene un juicio respecto del ofensor: “Éste me las debe”; “Me anda buscando”; “Es un imbécil y se las trae conmigo”.

¿Qué hacen los maestros con experiencia? En primer lugar, separarlos, evitar la cercanía corporal de los contendientes. Quienes provocan y buscan agredir procurarán esa cercanía más o menos conscientemente. Quienes responden lo harán mecánicamente. En la cercanía es fácil iniciar los golpes, y si en la escuela hay influencia de la “cultura de la calle”, o pandillas delincuenciales, probablemente los alumnos porten armas blancas y es casi inevitable que las usen. Alejándolos se evita que salgan a relucir esas armas. También se evita que un conflicto de dos o tres se transforme en una trifulca, o lo que es peor, en un enfrentamiento entre pandillas.

El maestro con experiencia no se deja llevar por lo que los contendientes se están diciendo. No entra a la discusión. Todavía no intenta mediar. Eso vendrá después. En los primeros instantes, lo crucial son los cuerpos. Los/las docentes no intervienen solos. En las aulas y en los patios, tienen que contar con aliados. El mejor aliado es otro/otra docente con autoridad moral o institucional (directivos, inspectores, profesor jefe).

Entre los estudiantes, los mejores aliados son los alumnos con autoridad moral: los líderes deportivos, los mediadores, los muchachos tranquilos pero que se imponen por su presencia.

A continuación, hay que “enfriar” a ofensores y ofendidos, pero también al público, a los demás estudiantes. Recuerde, las emociones se contagian más que los virus. La mejor manera de hacer esto es apartando a quienes peleaban, llevándolos lejos del “público”, lejos del grupo de compañeros y compañeras que habrán estado azuzándolos, y para quienes los contendientes (o al menos uno de ellos) habrán estado “actuando”.

Una vez aparte, cada maestro conversa con un contendiente, por separado. No le pregunta por qué peleaba, sino que lo lleva al terreno institucional: “¿Sabías que en esta escuela las peleas están estrictamente prohibidas? Hay un reglamento, y el reglamento lo señala claramente...” El estudiante buscará justificarse. El docente tiene que lograr que se calme, que baje la ira. Le dirá que no va a lograr entenderlo si no se calma, que por favor hable más lento, que quiere entenderlo pero necesita que se calme y le explique con claridad lo que sucedió.

El episodio tendría que concluir conduciendo a los estudiantes ante la autoridad de la escuela, la cual tendría que declarar que se abrirá un debido proceso para resolver y sancionar, dejando un lapso de tiempo para realizar las indagatorias correspondientes.

3.2 Previendo agresiones contra docentes

Debido a las situaciones sociales que se describen en la introducción de este manual, y a la pérdida de estatus social y carencia de autoridad moral por parte de numerosos docentes, las agresiones de los estudiantes o de sus padres o madres son cada vez más frecuentes. A nivel cotidiano, dada la gran diversidad de situaciones que pueden llevar a la agresión, no resulta posible analizarlas en detalle. En los casos siguientes, se presentarán algunas situaciones extremas, a fin de mostrar algunas buenas prácticas de prevención.

Caso 1. Estudiante agrede a profesora jefe. La profesora es comisionada por los directivos del colegio para que le informe a un estudiante que su matrícula ha sido cancelada, por mala conducta. La profesora, durante el recreo, se acerca a conversar con el estudiante, lo saca de su grupo y comienza a informarle de la decisión. El estudiante se enoja, empuja a la docente, que cae violentamente al piso, y se retira.

Como es obvio, en este caso todo el proceso es realizado de forma cuestionable. El colegio no disponía de una descripción de la división de tareas y funciones de los distintos docentes y directivos en el ámbito de la convivencia. El inspector simplemente comisionó a la profesora jefe a que fuese ella quien informase al estudiante. En general, se considera que los profesores jefe (o coordinadores de grupo, o tutores de curso, como se les denomina) desempeñen roles de consejeros, cercanos a los estudiantes, más que de responsables de la disciplina. Por otra parte, una decisión tan importante como la descrita debe ser comunicada a los padres o a sus representantes por las máximas autoridades de la escuela (más de una persona), en la oficina de una de ellas. Allí, el directivo debe explicitar las faltas con claridad, y mostrar que la cancelación de la matrícula no es un acto arbitrario, sino el resultado de la acumulación y reiteración de faltas, o de una sola falta gravísima que amerita tal sanción. Se debe mostrar que tal cosa es un proceso impersonal, mecánico: a tales faltas reiteradas, tal sanción. Además, las faltas y sus sanciones deben haber sido

conocidas por los estudiantes y sus padres al inicio de cada año escolar. Ello permite establecer lo que se denomina “imperio de la ley”, una de las bases de la convivencia civilizada (el anexo incluye un escrito sobre el tema).

De modo creciente los Ministerios de Educación de América Latina están impulsando y estableciendo políticas de elaboración de reglamentos escolares con la participación de los estudiantes y sus padres. Además, en las comunidades escolares se está instalando la práctica de hacer firmar a los padres y los alumnos para que declaren su conocimiento y su conformidad con tales normas.⁵ Sin embargo, no siempre la firma responde a un conocimiento cabal de los reglamentos, y la mayor parte de las veces ni siquiera a una lectura por parte de los interesados. Es simplemente un trámite propiciado por los directivos para resguardarse de posibles denuncias ante tribunales por denegación del derecho a la educación. Ante ello, una práctica creciente de escuelas innovadoras es hacer del proceso de inscripciones o matrículas un proceso de revisión, en pequeños grupos, del articulado de los reglamentos antes de exigir su firma, a fin de que ésta sea realizada con pleno conocimiento de causa. A nivel de aula, una buena práctica de los docentes innovadores es discutir y acordar las normas de comportamiento en el primer día de clase, escribiéndolas en un cartel que se mantiene visible durante el resto del año.

Caso 2. Estudiante de 15 años agrede a profesora de matemáticas. Después de varias sesiones en las que la profesora llamó la atención al estudiante por comportamientos que impedían el normal desarrollo de la clase, el alumno reaccionó con violencia, y golpeó repetidamente a la maestra. Ésta optó por dejar el curso, y la escuela no dispuso de docente de matemáticas durante un semestre. La profesora se enteró más tarde que el estudiante había sido recibido en el establecimiento a inicios del ciclo escolar por orden de un juez, y que aún estaba cumpliendo su condena por actividades delictivas. Ni ella ni los demás docentes del establecimiento estaban al tanto de esta situación.

La educación pública es garante del derecho a una educación de calidad para todos, y por ende debe posibilitar un acceso, permanencia y conclusión exitosos a los jóvenes y

⁵ A su vez, los reglamentos deben expresar respeto a los derechos de las personas, tal y como están estipulados en la Declaración de los Derechos Humanos, de los Derechos de la Infancia y la legislación del país.

adultos en situación irregular. La profesora de matemáticas tenía una autoridad moral reconocida por el conjunto de los estudiantes, y podía garantizar el aprendizaje efectivo de matemáticas creando las condiciones de atención, silencio y participación requeridas. Sin embargo, su agresor no le reconocía autoridad alguna e impedía el aprendizaje del resto de sus compañeros. La escuela no podía cancelar la matrícula al estudiante, porque tal acción sería considerada desacato a un juez.

Es claro que en unos pocos meses una profesora no puede cambiar la actitud de un joven como el descrito. Posiblemente tal cosa se lograría con un programa de trabajo del conjunto de profesores, más el del orientador u orientadora y el psicólogo o psicóloga del establecimiento, a mediano plazo. En el corto plazo, se podrían prever medidas de contención y canalización para ir logrando mejoras paulatinas en su comportamiento. Pero tal cosa supone condiciones que no siempre se dan en las escuelas públicas latinoamericanas: trabajo coordinado y en equipo; programas de trabajo dirigidos a estudiantes con necesidades educativas especiales (incluyendo las necesidades de este tipo de alumnos); y coordinación interna entre directivos, docentes y profesionales de apoyo (orientadores, psicólogos, de los cuales las escuelas públicas generalmente ni siquiera disponen).

Con todo, algunas medidas mínimas parecen indispensables, tales como poner al tanto a los docentes de la situación del alumno en cuestión, recomendándoles la discreción necesaria para evitar hacerlo objeto de discriminaciones; o establecer las coordinaciones indispensables de las autoridades de la escuela con las autoridades judiciales a fin de obtener su apoyo y supervisión.

Desde el punto de vista de la autoridad moral de los docentes, hay situaciones en las que jóvenes miembros de pandillas reconocen a quienes cumplen su palabra. Más aún, en las “maras” centro y norteamericanas, al jefe de la clika (célula) se lo conoce como “el palabra”, tanto por ser portavoz de la banda como por garantizar (con su vida incluso) que se cumplirá lo dicho. Sin embargo, ello no se da siempre ni en todas las situaciones que involucran a jóvenes en condición irregular.

Caso 3. Padre agrede a director. Si bien son mucho menos frecuentes que las agresiones a maestros, en América Latina también se reportan agresiones de padres y

estudiantes a directores(as). En este caso, se trata de una agresión que ocurre en el contexto de una población urbana donde es frecuente el microtráfico de drogas. En una convocatoria del establecimiento para conversar sobre la prevención de conductas adictivas, asumir valores y otras actitudes positivas, se generó una discusión. El padre de un chico de primer año atacó al director. En este caso, el padre se sintió aludido por el tema de la adicción a las drogas. Más tarde, el director y los docentes se enteraron de que su actividad principal era la del microtráfico.

Las escuelas públicas urbanas que atienden a niños, niñas y jóvenes de sectores de menores ingresos en América Latina, están siendo afectadas de diversas maneras por el narcotráfico. La labor de los educadores -en conjunto con los hogares- es evitar que sus estudiantes consuman drogas, adquieran adicciones y sean reclutados para formar parte de las bandas. En algunos países, pandillas juveniles buscan hacer de las escuelas parte de su territorio. Allí, autoridades y maestros han logrado mantener a sus instituciones como “santuarios de paz y convivencia”, generando una autoridad moral reconocida por toda la comunidad -incluso por los pandilleros- y formando redes con otras instituciones de la comunidad: las iglesias (de todos los credos); clubes de deportes y recreación; e instituciones judiciales de tuición juvenil y de policía.

Los ejemplos muestran que las escuelas están siendo desafiadas por contextos y realidades crecientemente violentos. Junto a la autoridad moral de cada docente, las situaciones anteriores hacen indispensable:

1) La coordinación interna entre los diferentes miembros de los establecimientos: directivos, profesionales no docentes como los psicólogos y los orientadores; los asistentes o auxiliares (porteros, personal del aseo);⁶ los maestros a cargo de un grupo (o profesores jefe) y los docentes de aula, todos ellos actuando al unísono y reforzando mutuamente su autoridad moral y la de la institución como un todo.

2) La participación activa de los estudiantes como autores y gestores de su convivencia. La convivencia siempre estará en cuestión cuando es una imposición de los adultos. Se la juzgará como arbitraria y será siempre desafiada. La participación de los estudiantes,

⁶ El rol de quienes trabajan en las porterías, por ejemplo, es fundamental. Son ellos y ellas quienes observan lo que pasa en los alrededores de las escuelas; son quienes evitan el ingreso a las escuelas de jóvenes que no son estudiantes; pueden avizorar el estado de ánimo con que grupos de la comunidad buscan reunirse con las autoridades de las escuelas; etc. Del mismo modo, muchas veces quienes mayor cercanía y confianza tienen con los estudiantes son los asistentes.

en cambio, hará más efectiva la posibilidad de un desarrollo moral autónomo, y hará del establecimiento una verdadera escuela de la democracia.

3) La incorporación de los padres y madres, a través de su participación en consejos escolares u otros organismos rectores, pero también en la elaboración de los principios y reglamentos de convivencia de la escuela.

4) La coordinación externa de la escuela, con las redes de protección, cuidado y desarrollo de los niños y los jóvenes más allá de las aulas: los clubes, las iglesias, los organismos de tuición, entre otros.

CAPÍTULO V

TRANSFORMANDO A LAS PERSONAS Y LAS INSTITUCIONES. EL ARTE DE HACER JUICIOS EN LAS AULAS Y LAS ESCUELAS

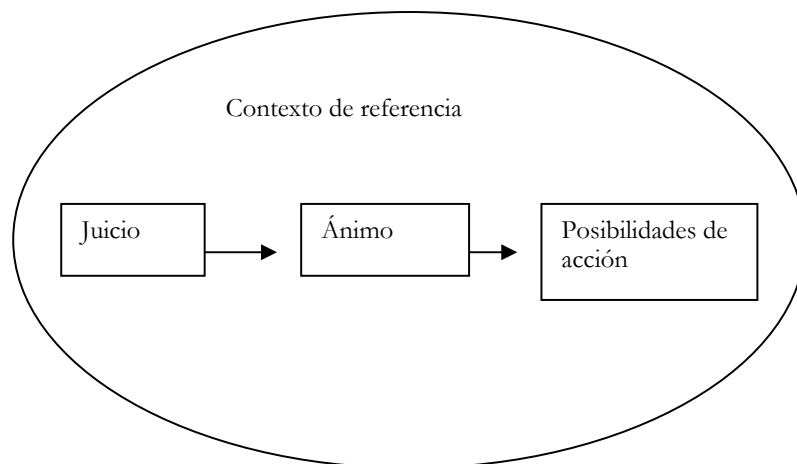
1. Los juicios negativos: límites y potencial

Vivimos haciendo juicios. Todos los días, al levantarnos, decimos o pensamos: “Es un hermoso día”, o “El clima está horrendo”, y ese juicio determina nuestro actuar; nos vestimos con las prendas adecuadas para enfrentar el calor o el frío. Al mismo tiempo, si pensamos en un “hermoso día”, nuestro ánimo será muy diferente a si decimos “el clima está horrendo”. El juicio y el ánimo que nos genera, abrirán o cerrarán posibilidades de acción en el futuro. Por ejemplo, una actividad deportiva al aire libre prevista para ese día tendrá escasas posibilidades de realizarse con un día horrendo, y muchas en un hermoso día.

En suma:



Naturalmente, lo lindo o lo horrendo del día depende del contexto de referencia de quien hace el juicio y del estándar que tenga respecto de días hermosos y de días horrendos. Los habitantes de Moscú, por ejemplo, encontrarán que un día de 13°C es un hermoso día de primavera, mientras que un habitante de Cuernavaca, en México, pensará que es un día de invierno polar. Los nativos de Moscú sentirán la tibieza de una temperatura que los habitantes de Cuernavaca encontrarán muy fría.



No podemos eludir hacer juicios. Ellos forman parte de nuestro lenguaje, son “actos de habla” junto con las promesas, las ofertas, las peticiones y las declaraciones, y dado que los seres humanos habitamos en el lenguaje desde esos actos de habla, los juicios son parte de nuestra morada. Muchas veces pareciera que disfrutásemos haciendo juicios. ¿A quién no le gusta leer a los críticos de literatura o de cine cuando hacen añicos un libro o una película? Y los programas de televisión en los que se habla de la vida privada de las figuras de la pantalla, el deporte o la política, ¿acaso no atraen los más altos niveles de audiencia? Y los grupos de profesores hombres a la entrada de clases, ¿acaso están discutiendo acerca de las nuevas propuestas pedagógicas de la Reforma o hablando -mal o bien, no lo sabemos- de sus colegas mujeres? Y los grupos de maestras, ¿acaso no están hablando -mal o bien- de las otras maestras? Así como no podemos evitar hacer juicios, tampoco podemos evitar disfrutar del chisme, es decir, de juicios maldicientes, de juicios que alguien presenta como “lo último que se supo de...”

El problema de los juicios -cuando son injustos, infundados, maldicientes- es que pueden hacer mucho daño a las personas y a las instituciones. Por ejemplo, la novela *La mala hora* de Gabriel García Márquez presenta la situación de un pueblo en el cual los pasquines anónimos terminan destruyendo la vida de sus habitantes. De hecho, los peores climas institucionales aparecen cuando los directivos o gerentes toman decisiones que afectan a sus colaboradores, a partir de juicios infundados, emitidos por/en el círculo de amigos del propio directivo o gerente, a espaldas del afectado o afectada, quien sólo después se entera que se han hecho esos juicios.

En esos climas institucionales, adquieren poder quienes logran rodear e influir al tomador de decisiones, normalmente “haciéndole la corte” (lisonjeándolo, alabándolo, halagándolo): los “cortesianos”. Además de su habilidad para influir a quien decide, los cortesianos suelen tener una habilidad adicional, que consiste en evitar que otros u otras se vuelvan influyentes. Construyen un círculo cerrado, una “burbuja”. Quienes conducen organizaciones desde burbujas, están irremisiblemente condenados al fracaso: conducirán escuchando solamente lo que quieren oír, ciegos a sus carencias o errores. Ninguna persona extraña a su círculo de cortesianos tendrá la posibilidad de acercárseles y hacerles juicios que puedan considerarse negativos, acerca de su actuación y la de sus íntimos; y así su gestión será ciega.

En suma, en las conversaciones de la vida cotidiana emergen juicios fundados y juicios infundados. Fundados son aquellos juicios basados en evidencia, o en testigos calificados e independientes; mientras que los juicios infundados no están sustentados en ninguna evidencia ni afirmados por testigos calificados e independientes. Habrá también juicios que juzgamos como positivos (cuando nos levantan el ánimo) y juicios que juzgamos negativos (que nos bajan el ánimo). Los juicios que NO ayudan a crecer o a mejorar, son los juicios infundados, en especial los negativos.

Juicios	}	Positivos	Negativos
		Fundados	
		Infundados	

Ejemplos:

Juicio infundado positivo: “Eres la mujer más hermosa del mundo”.

Juicio fundado positivo: “Este semestre eres el mejor alumno de la clase. Tu promedio de calificaciones así lo muestra”.

Juicio infundado negativo: “Eres un niño muy malo. Te portas mal y me haces sufrir a mí y a tu hermanita”.

Juicio fundado negativo: “Estás portándote muy mal esta tarde. Le has jalado las trenzas a tu hermanita cuatro veces, y la has dejado llorando”.

Los juicios “negativos”, cuando son justos y fundados, son indispensables. Son actos de habla con un **gran poder de transformación**, ya que muestran áreas de debilidad, flaquezas, errores, es decir, áreas en las que somos incompetentes y en las que requerimos cambiar y aprender. Sin embargo, no resulta fácil acostumbrarse a expresar juicios que sabemos que al otro u otra le van a bajar el ánimo, por muy bien fundados que estén y por mucho que sepamos que ese juicio es indispensable para que la persona mejore su actuación. De allí la necesidad de que las personas y las instituciones logren lo siguiente:

- a) Aprender personalmente a decir y a escuchar juicios “negativos” (que bajan el ánimo) fundados.
- b) Aprender a cambiar (y mejorar) a partir de las áreas de ceguera o de incompetencia que muestran esos juicios.
- c) Enseñar a los demás (a los hijos, a los colegas, a los colaboradores, a los/las estudiantes) lo señalado en los puntos anteriores, haciendo del emitir juicios una práctica cotidiana valiosa y no traumática.

2. Juicios y autoridad moral en las escuelas y las aulas

Los estudiantes que obtienen más altos logros de aprendizaje según las pruebas y estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, estudian en escuelas de climas escolares pacíficos. La asociación entre mejores logros de aprendizaje y clima escolar es, según el LLECE (2008), incluso superior al efecto del nivel socioeconómico al que pertenece el estudiante.

A primera vista, hacerles juicios a otros, a los estudiantes o a los colegas, o recibir juicios de ellos, podría parecer inapropiado para crear climas escolares pacíficos. Normalmente, los únicos juicios que aceptamos son aquellos que nos halagan o ensalzan, los denominados “juicios positivos”, o “críticas constructivas”. Los juicios que juzgamos negativos, o las críticas que juzgamos destructivas pareciera que alimentan los climas conflictivos. Tanto es así, que la única modalidad de crítica no-positiva que se suele aceptar -a regañadientes- es la resultante de las evaluaciones.

Cabe señalar que evaluar no es sino la utilización de métodos e instrumentos elaborados bajo las reglas del juego científico (con criterios explícitos de validez, confiabilidad, replicabilidad, predictibilidad), para hacer juicios fundados respecto de la actuación de las personas o las instituciones. Los juicios fundados científicamente son realizados de modo tan transparente, sistemático y riguroso, que si alguien repitiese exactamente los mismos pasos que se siguieron para llegar a las conclusiones a que se llegó, utilizando los mismos instrumentos, tendría que llegar necesariamente a las mismas conclusiones, a menos, claro, que la situación o persona evaluada hubiese cambiado de forma significativa. El problema de las evaluaciones institucionales es que para que su aplicación y procesamiento sean rigurosos, se requiere de tiempo, de esfuerzos y de personal especializado.

Por otra parte, las evaluaciones del aprendizaje en las aulas son fundamentales para establecer lo que los estudiantes han logrado aprender, y en especial, lo que no han logrado aprender. A partir del conocimiento de lo que NO han logrado aprender, los buenos docentes reorganizan sus planes de clase diarios, ajustando sus metodologías y mejorando sus didácticas. El sentido de las evaluaciones y calificaciones es cada vez menos burocrático (menos orientado a clasificar qué alumno aprobará el curso y cuál reprobará y quedará repitiendo el mismo curso el próximo año), y mucho más centrado en el aprender. Esto se debe a que las evaluaciones y calificaciones burocráticas realizadas por los/las docentes en las aulas son altamente discrepantes de las evaluaciones estandarizadas de logro que realizan las autoridades nacionales (pruebas nacionales de logro). Dado que los medios de comunicación y las altas autoridades de la educación juzgan a los/las docentes por los resultados de las pruebas nacionales, y no por las calificaciones que hayan puesto, se requiere que las evaluaciones del aula se orienten a mejorar los aprendizajes.

Los niños y los jóvenes *nativos digitales* que utilizan computadores, celulares, cámaras, controles remoto, entre otros dispositivos, sin ninguna dificultad, de modo transparente, han aprendido a hacerlo -e incluso a disfrutarlo- porque cuando se equivocan, en el peor de los casos, una pantalla muestra simplemente “error” y saben que pueden repetir la operación hasta descubrir qué fue lo que ocurrió y mejorar, evitando incurrir nuevamente en el mismo error. Los adultos predigitales temen que cuando surja el mensaje de “error”, aparezca también un instructor y les diga: “¡Otra vez equivocándote! ¡Hasta cuándo! ¡Eres un estúpido!” que los paralice, les quite todo

el entusiasmo por aprender y los obligue a hacer un ejercicio tedioso quinientas veces. Tal instructor es el viejo maestro o la vieja maestra cascarrabias de la leyenda negra de la educación latinoamericana, felizmente en vías de extinción.

En efecto, en las aulas se solían espetar juicios infundados o mal fundados respecto de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Partiendo del más básico: “Eres un holgazán”, a los más elaborados y descalificadores: (“Tú nunca vas a llegar a nada”, “Eres un fracasado”, “Igualito que tu hermano”). Esos juicios daban lugar, entre los estudiantes, a ánimos de desmotivación y animadversión hacia el aprendizaje, la escuela y los maestros. Tales juicios partían de la premisa que el maestro o la maestra eran responsables por la enseñanza de las materias, y que los responsables por el aprendizaje eran los propios estudiantes y sus padres.

De ese modo, si un niño o una niña de 9 años no aprendían las tablas de multiplicar, el responsable era el propio niño o niña y sus padres. Además, dado que entre las familias más pobres muchos padres no habían aprendido las tablas de multiplicar y les resultaba muy difícil ayudar a sus hijos, al juicio de “holgazán” o “igualito que tu hermano”, finalmente se añadía un juicio sobre la familia pobre: “ignorantes”, “irresponsables”, “no colaboran con la escuela”.

Los juicios de “familias que no cooperan” y “estudiantes flojos e irresponsables”, sostenidos por los/las docentes, daban lugar -entre ellos- a ánimos de desmotivación, y bajas expectativas. Esto conducía al trabajo desprolijo, desganao, rutinario, al simple “pasar materias”. En suma, era un perfecto círculo vicioso de desmotivación y escaso logro, bajo interés, y trabajo a desgana, alimentado por juicios.

La creación de climas de confianza y de autoridad moral requiere que los/las docentes aprendan a expresar y escuchar juicios fundados. ¿Qué son los juicios fundados? ¿Cómo se fundan? ¿Cómo se les escucha?

Los juicios son valoraciones realizadas por quien las dice o las escribe. Los juicios no son descripciones “objetivas”, desde el momento que siempre son emitidos por alguien. Tampoco pueden ser “verdad”, puesto que nadie puede sostener que es poseedor de la verdad. En consecuencia, los juicios solamente pueden ser fundados -y

eso los acerca a la “verdad” o a la “objetividad”- o infundados, que los aleja de la “verdad” u “objetividad”. A los primeros, a los juicios fundados, los solemos considerar como juicios “justos”; en tanto que a los juicios infundados los solemos considerar como juicios “injustos”.

Los juicios son infundados cuando se formulan sin pruebas, sin evidencias, sin testigos independientes. Son infundados cuando no se refieren a acciones, sino a intenciones, o supuestas cualidades o defectos de quienes son juzgados. Son infundados cuando caracterizan a una persona de forma general, universal, fuera del contexto histórico. Por ejemplo: “*Eres la mujer más hermosa del mundo*” (juicio que podría ser considerado como positivo si la persona juzgada valora la belleza y el ser considerada bella). O bien: “*Eres el ser más egoísta del mundo*” (podría ser considerado negativo porque en el contexto se considera que el egoísmo es un defecto y por ende bajaría el ánimo de la persona juzgada). Astutamente, algunos harán el juicio de “*Eres la más bella del mundo, pero eres muy egoísta*”, y ambos juicios serán infundados.

Por el contrario, los juicios fundados son valoraciones que se demuestran con **evidencias**, con **pruebas** o con **testigos independientes**. Además, se refieren a **acciones** o **conductas visibles** y **acotadas**, y no a calificaciones o descalificaciones universales y absolutas, y mucho menos dirigidas a la forma de ser de los demás. En las acciones o conductas visibles que se juzgan, se consideran **estándares conocidos** y **aceptados** por quien juzga y por quien es juzgado, es decir, **estándares compartidos**, tales como leyes, decretos, reglamentos, contratos, tratos y acuerdos. En el caso de los niños pequeños, aún cuando estos estándares sean obvios para los adultos, se requiere explicitarlos (Por ejemplo: “*No está bien pegarles o maltratar a los demás niños*”).

En suma:

Juicios infundados o “injustos”	{ Sin pruebas, evidencias o testigos independientes
Juicios fundados o “justos”	{ Con pruebas, evidencias o testigos independientes Referidos a acciones o conductas visibles y acotadas, que se juzgan desde estándares compartidos

Los juicios se hacen **de frente**, mirando a los ojos a quien es juzgado. Los juicios que pueden considerarse como positivos, pueden hacerse públicamente. Pero los juicios que se pueden considerar negativos, se hacen **en privado**.⁷

Los juicios negativos fundados han de hacerse no con el afán de provocar una baja del ánimo del estudiante, sino para **ayudarlo a mejorar**. De hecho, el juicio inevitablemente va a bajar su ánimo, pero para que no permanezca en ese ánimo el/la docente inmediatamente ha de ser **muy claro** y **preciso** respecto de lo que espera para que el estudiante cambie y mejore; ha de mostrarle el estándar y el camino para llegar a ese nivel esperado y así mejorar. De allí la necesidad de que el juicio sea muy preciso. Si es un juicio acotado (por ejemplo, la puntualidad, o la mala conducta de hablar en clase, o de mascar chicle, o de molestar a un compañero poniéndole un apodo, entre otros) se ha de indicar qué se espera: el estándar (llegar a las 8:00 en punto; no volver a mascar chicle; no hablar en clase; no poner apodos a su compañero). Lo que se espera ha de hacerse como una **petición**: “*Te pido que a partir de mañana, (llegues a las 8:00 en punto, no vuelvas a poner apodos a tu compañero, no masques chicle)*”. Y además, ha de hacerse una **promesa** respecto de lo que va a ocurrir si no se cumple: “*Si no lo haces recibirás de inmediato una suspensión de clases con aviso a tus padres*”. Una petición, seguida de una promesa. Los juicios se hacen para que las personas mejoren y para coordinar mejor las acciones, y si los estudiantes saben que sus profesores cumplen lo que prometen, saben que de no cambiar, recibirán la sanción prometida.

En suma:

Juicios fundados negativos	{	Se hacen: de frente. En privado (con excepción de los juicios ejemplarizadores, que siguen un ritual). Muy claros y precisos respecto del área a mejorar. Luego del juicio se hacen peticiones, ofertas y promesas. Se hacen para coordinar acciones
----------------------------	---	--

Hay quienes dicen que solamente en el amor o en la guerra (y la política) se hacen juicios exclusivamente para provocar emociones, para subir o bajar el ánimo de la persona enjuiciada. Así, en el amor son frecuentes los juicios (que en verdad son caricias) como: “*Eres mi sol*”, o: “*Eres lo más maravilloso del mundo*”. Y en su opuesto, la

⁷ A menos que estén instituidos como parte de un proceso en los que al juicio sigue una sanción pública ejemplarizadora. En ese caso el juicio, con todos sus fundamentos, debe ser muy claro y debe hacerse en un contexto extra-cotidiano: una corte o tribunal escolar.

guerra o la política, al más honesto del mundo se lo puede tildar de ladrón, con el exclusivo propósito de desarmarlo.

En la construcción de autoridad, los juicios negativos han de hacerse a pesar de que bajen el ánimo de quien los recibe. Por lo mismo, se trata de **hacer el juicio del modo más desapasionado posible**, sin agregar ningún adjetivo, ningún epíteto, simplemente **describiendo los hechos y mostrando las acciones para superar o mejorar** las conductas que originaron los hechos. Así, por ejemplo, el juicio negativo que se le hace a un niño pequeño respecto del mismo hecho, puede ser muy diferente si se toman o no en cuenta las recomendaciones antes señaladas.

Por ejemplo, decir: “Juan, ¡eres un niño muy malo! ¡Hasta cuándo vas a hacer llorar a tu prima”, en lugar de decir, ante la misma situación: “Juan, has jalado tres veces las trenzas a tu prima, haciéndola llorar. Te pido que a partir de este mismo instante dejes de hacerlo. Si no lo haces te quedarás una semana sin ver televisión”. Naturalmente, Juanito sabe que su madre cumple lo que promete. Entiende que no puede seguir tirando el cabello de su prima, porque la hace llorar y porque si sigue haciéndolo se quedará una semana sin televisión.

En la construcción de autoridad moral, el juicio negativo fundado ha de hacerse de inmediato, o en el momento más cercano a la situación detectada, indefectiblemente y al margen de cualquier otra consideración. De modo casi mecánico, cometida la falta, hecho el juicio, hechas las peticiones para que el estudiante mejore junto a las promesas de sanción para el caso que no cumpla. Es el principio de lo que se denomina “imperio de la ley”: la ley está por sobre todos; se aplica a todos, ineludiblemente.

Juicios fundados negativos	{ Se hacen de modo impersonal, describiendo los hechos sin adjetivaciones. Se hacen de inmediato o en el momento más cercano posible. Se hacen de modo inexorable y así construyen “imperio de la ley”
----------------------------	--

La aplicación de ese principio no siempre resulta fácil en las escuelas. Por ejemplo, es habitual que cuando dos estudiantes cometen una misma falta, las sanciones mayores recaigan sobre el alumno que normalmente tiene mala conducta o malas calificaciones,

y que se atenúen las sanciones a los de buenas calificaciones. Si tal cosa ocurre, y se hace pública, los demás estudiantes van a considerar que se está cometiendo una injusticia. A menos, claro, que ése sea un estándar declarado (escrito, explícito) en los reglamentos y allí se establezcan agravantes y atenuantes referidos a conductas pasadas y calificaciones. Más injusta todavía puede ser la situación que se presenta cuando dos estudiantes han cometido la misma falta, pero a uno se le sanciona y a otro no por ser hijo de algún personaje influyente de la comunidad, o de un colega. La no vigencia del imperio de la ley, el hecho de que los reglamentos no sean iguales para todos, los favoritismos y el ajustar las normas a la conveniencia de las personas crea un clima de injusticia que debilita la autoridad moral.

También en las escuelas son frecuentes los malos entendidos respecto de las faltas, los juicios y las sanciones entre el docente de aula y los responsables de la disciplina a nivel de toda la institución. Por ejemplo, docentes estrictos que son desautorizados por directivos permisivos. O a la inversa, docentes permisivos que son intervenidos por directivos estrictos. De primera importancia es el aunar criterios respecto de faltas, juicios y sanciones por parte de toda la institución.

Ser justos significa fundar los juicios, hacerlos en el momento preciso y coordinar las acciones, incluyendo las sanciones. Una institución en la que prevalece la justicia es una institución en la que se establece la paz. Sin embargo, una institución así no es necesariamente amable o atenta a los problemas de sus estudiantes, ya que efectivamente en la vida de las escuelas los estudiantes presentan muchas situaciones de faltas o insuficiencias debidas a lo que ocurre con sus familias y su realidad socioeconómica. Por lo tanto, la escuela pública, que es donde se concentran los estudiantes provenientes de los hogares con menores recursos, además de justa, ha de ser solidaria.

Pero... ¿cómo conciliar justicia con solidaridad? Por ejemplo, el estudiante comete una falta por no llevar los cuadernos que se le exigen, pero el docente sabe que esa familia definitivamente no tiene los recursos para adquirirlos. ¿Tiene que hacer la vista gorda, debilitando el imperio de la ley? La solución óptima es ejercer la solidaridad, pero hacerlo antes de que se presente el problema. Establecer, por ejemplo, un banco de útiles. El docente igual llamará la atención al estudiante (un juicio negativo, en privado,

respecto de no llevar los cuadernos), pero lo invitará a recurrir de inmediato al banco de útiles. Lo mismo podrá ocurrir en otros ámbitos, como las cuotas voluntarias en dinero o en especie. La escuela pública, solidaria por naturaleza, dispondrá de los fondos para tales efectos.

De igual forma, los docentes justos y solidarios deberán estar atentos a lo que ocurre con sus estudiantes en la vida diaria. Por ejemplo, la alumna X que está llegando tarde por tener que cuidar a sus hermanitos menores, o el alumno Z que tiene que retirarse para trabajar. Todos esos casos deberán estar previstos como excepciones a las reglas, o mecanismos solidarios de apoyo, dándose a conocer como tales ante todos los estudiantes.

En suma:

Juicios
fundados
negativos

Evitan el favoritismo. Requieren reglamentos con agravantes y atenuantes explícitos. Las escuelas públicas consideran mecanismos de apoyo solidarios para fortalecer el cumplimiento por parte de los alumnos de menores recursos.

Sin embargo, las mayores dificultades para aplicar juicios justos, ocurren “sobre la marcha”, en el día a día de las escuelas. Ocurren, por ejemplo cuando el maestro encuentra a un estudiante fumando en el baño y éste niega una y otra vez haber estado haciéndolo. O el que golpea a su compañero y es descubierto de reojo por la docente, quien no tiene evidencia porque la víctima protege al victimario. Cuando no hay suficiente fundamento, los/las docentes deben registrar los eventos de tal forma de verificar si se produce la misma situación con otros docentes, en otros momentos, a fin de construir la evidencia. En algún momento se tendrá un caso, y será posible hacer juicios justos. Ello requiere una escuela que esté organizada para producir las conversaciones de convivencia que se requieran, con directivos responsables de organizar y promover las actividades tendientes a la construcción de evidencia y el permanente análisis de lo que está pasando en la institución, con autoridad para hacer recomendaciones que sean necesarias.

Con todo, el ideal de institución no es donde reina permanentemente la preocupación por la convivencia y sus problemas; por el contrario, es donde existen mecanismos que operan de modo transparente, a partir de los juicios cotidianos de los docentes en las

aulas, juicios que serán constantes, claros, explícitos y oportunos. En público, solamente aparecerán los juicios negativos que merecen sanciones ejemplarizadoras, muy de cuando en cuando. Los demás juicios negativos se harán en privado, de forma cotidiana, con sentido formativo. En público, de modo permanente, se harán juicios positivos; se destacarán los méritos, se mostrará cuando los alumnos que estaban retrasados alcanzan o cumplen los estándares y, sobre todo, se destacará quiénes van más allá de los estándares, quiénes alcanzan la excelencia en la buena convivencia, en el logro de los aprendizajes, en los deportes y las artes, en la práctica de la solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. 2008. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Apple, J. 1995. *Education and Power*. Great Britain, Routledge.
- Austin, J. 1971. *Palabras y acciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Naciones Unidas. Asamblea General de las Naciones Unidas. 1975. *Declaración sobre la protección de todas las personas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/tortura.htm> (Accedido el 11 de noviembre de 2009.)
1984. *Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0020.pdf> (Accedido el 11 de noviembre de 2009.)
- Bourdieu, P. 1968. *La Reproducción*. México, Editorial Fontamara S.A.
- Echeverría, R. 2005. *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Granica.
- Foucault, M. 2002. *Vigilar y Castigar*. México, Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. 2003. *Emociones Destructivas. Un Diálogo Científico con el Dalai Lama*. Argentina, Vergara Ediciones.
- Maturana, H. y Varela, F. 1985. *El Árbol del Conocimiento*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Mires, F. 2006. *El Pensamiento de Benedicto XVI*. Santiago, LOM Ediciones.
- Rojas, A. y Gaspar, F. 2006. *Bases del Liderazgo en Educación*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago, pp. 94-96. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf> (Accedido el 11 de noviembre de 2009.)
- Sartre, J. P. 1974. *A puerta cerrada: la mujerzuela respetuosa: los secuestrados de Altona*. Editorial Losada.
- Searle, J. 1990. *Actos de habla*. Barcelona, Editorial Planeta.
- OREALC/UNESCO Santiago. 2008. *Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo*. Santiago, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). http://www.oei.es/pdfs/resumen_serce.pdf (Accedido el 11 de noviembre de 2009.)
- UNICEF. 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño*. <http://www.unicef.org/spanish/crc/> (Accedido el 11 de noviembre de 2009.)

Arlacchi, P. 2000. *Discurso inaugural del Décimo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente*. Viena, Oficina de las Naciones Unidas para el Control de las Drogas y Prevención del Delito.

Dicey, A. V. 1885. *Introduction to the Study of the Law of the Constitution*. Londres, Macmillan y Co. Ltda.



El imperio de la ley en la aldea global: cuestiones de soberanía y universalidad

El “imperio de la ley” es un concepto abstracto pero fundamental para el funcionamiento de las comunidades. En cierto modo, está estrechamente relacionado con el concepto de regla constitucional. No obstante, las constituciones regulan principalmente el carácter y la organización de los gobiernos en los Estados y relegan a un segundo plano los derechos de los ciudadanos. El concepto de imperio de la ley se centra en la relación entre el Estado y la sociedad, concretamente en la limitación y el control del poder del gobierno por el bien de los ciudadanos. Es un principio jurídico sustancial que en cierto modo guarda relación con el principio de la democracia. Si bien la importancia de la democracia para el buen gobierno y el bienestar de los ciudadanos en la sociedad está ampliamente reconocida, el principio del imperio de la ley es menos conocido, excepto en el sentido general que se opone al concepto de gobierno personal y arbitrario.

La importancia del imperio de la ley

El imperio de la ley regula el ejercicio del poder estatal, vinculándolo a leyes justas que permiten a los ciudadanos resarcirse de cualquier abuso de poder. En su discurso inaugural del Décimo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, pronunciado el 10 de abril de 2000, el Secretario General Adjunto, Pino Arlacchi, describió la esencia del imperio de la ley con las siguientes palabras:

“El imperio de la ley debe verse como algo amplio -un concepto vinculado a la cultura política, que va más allá de la legislación y refleja el contrato social que mantiene unidos el Estado y la sociedad.

Casi todos los niños en edad escolar saben lo que es la democracia, pero aún son pocas las personas que entienden el verdadero significado del imperio de la ley. En el momento actual hay en el mundo más democracias de las que jamás ha habido, y eso es bueno. No obstante, sin el imperio de la ley, las democracias también pueden ser injustas.

La historia reciente está llena de ejemplos de grupos étnicos, políticos o religiosos bien establecidos que cuentan con mayorías automáticas y que durante decenios han gobernado a minorías haciendo caso omiso de sus derechos. Es el imperio de la ley, y no la democracia basada en el principio de la mayoría, lo que protege al grupo más débil, a cada ciudadano y a los extranjeros de las vicisitudes de la vida política.

El imperio de la ley limita el poder de los gobernantes, independientemente de si han sido o no elegidos democráticamente. En virtud del imperio de la ley, todas las personas, incluidos los dirigentes, son responsables ante la ley. Si la democracia significa ‘una persona - un voto’, el imperio de la ley significa ‘una sola ley para todos, sin que nadie esté por encima de la ley’.

La mayoría de nosotros ejercemos únicamente nuestro derecho democrático a elegir y a ser elegidos una vez cada tantos años. Sin embargo, la presencia o ausencia de imperio de la ley tiene repercusiones cotidianas. Cuando está bien implantado, garantiza la rendición de cuentas y la transparencia en la adopción de decisiones y la previsibilidad del proceso político.

El imperio de la ley promueve condiciones de seguridad para las personas y por lo tanto es más que una forma de gobierno determinada por la ley.”

Principios del imperio de la ley

El imperio de la ley establece un marco que rige la actuación de los miembros de la sociedad y de los funcionarios del gobierno. Ese concepto se basa en tres principios fundamentales:

- *Los ciudadanos no deben estar sujetos a los caprichos de los gobernantes sino que deben ser gobernados con arreglo a leyes generales*
- *Nadie debe estar por encima de la ley y los ciudadanos ordinarios deben poder resarcirse de toda transgresión de la ley por los más poderosos*
- *La protección de la ley debe estar al alcance de todos*

A continuación se describen estos principios, que se derivan de varias tradiciones, entre ellas la democracia de la Grecia clásica, el derecho romano y la filosofía de la Ilustración, y que también sentaron las bases del constitucionalismo moderno. La independencia del Poder Judicial respecto del Poder Ejecutivo y de las presiones políticas del órgano legislativo es un elemento crucial para que haya imperio de la ley. Además, el Poder Judicial tiene que ser imparcial para ofrecer recursos a los débiles frente a las demandas injustas de los fuertes. El imperio de la ley garantiza la libertad y la justicia frente a la represión. Al servir de contrapeso contra el dominio, el imperio de la ley permite a la sociedad civil florecer en toda su diversidad.

EL IMPERIO DE LA LEY

Existen varias interpretaciones del concepto de “imperio de la ley”. Una de las influencias determinantes en el origen de este concepto fue la obra de A.V. Dicey, titulada “Introduction to the Study of the Law of the Constitution” y publicada en 1885. A partir de Dicey y de otros autores pueden enunciarse varias características del imperio de la ley:

- ***La ética común:*** *una orientación de todos los ordenamientos jurídicos basada en los valores morales (en pro de la igualdad y la equidad)*
- ***La supremacía de la ley:*** *todas las personas están sujetas a la ley (es decir, las personas que tienen las riendas del poder estatal dependen también de las leyes o de la constitución común)*
- ***La limitación del poder arbitrario:*** *el poder sólo puede ejercerse con arreglo a los procedimientos, los principios y las restricciones que dispone la ley*
- ***La separación de poderes:*** *los órganos parlamentarios ejercen el poder legislativo, mientras que el Poder Ejecutivo sólo tiene un poder legislativo limitado*

- **El principio del “habeas corpus”:** se prohíbe la detención arbitraria o preventiva
- **El principio de “nulla poena sine lege”** (no se impondrán penas sin una ley que las prevea): la legislación debe prever los supuestos y no puede ser retroactiva
- **La independencia judicial:** un Poder Judicial independiente e imparcial, sin tribunales especiales
- **La igualdad ante la ley:** en principio, todo ciudadano debe poder resarcirse del incumplimiento de la ley por parte de otro ciudadano o de un funcionario del Estado
- **Protección del Estado para todos:** del mismo modo que nadie puede estar por encima de la ley, la protección de las leyes del país debe estar al alcance de todas las personas
- **La supremacía de la autoridad civil:** las fuerzas militares y de policía deben estar sujetas a control o supervisión civil
- **Prohibición de la justicia sumaria:** los delitos son actos individuales por los que no puede haber castigos colectivos
- **El principio de la proporcionalidad:** la fuerza empleada para impedir la violación de la ley debe ser mínima; la pena debe ser proporcional a la gravedad del delito

El imperio de la ley y la delincuencia organizada

Cuando el imperio de la ley está bien arraigado, los ciudadanos pueden responder a las medidas del gobierno, ya que permite una mayor participación crítica de la sociedad civil. Cuanto más vinculados estén los ciudadanos al proceso político, menos tenderán a formar sociedades paralelas y clandestinas o a cooperar con grupos que no se guíen por el imperio de la ley sino por las reglas de juego de un sistema mafioso e inhumano basado en el chantaje, la corrupción, la intimidación y la violencia por la que se caracteriza el mundo de los maleantes o de la delincuencia organizada. En este sentido, el imperio de la ley previene la aparición de la delincuencia organizada.

Cuando este tipo de delincuencia ya ha penetrado en las estructuras sociales, el Estado debe reconquistar el terreno perdido reforzando el imperio de la ley a fin de dar a los ciudadanos una confianza renovada en el proceso político. Muchas son las medidas que se deben adoptar para renovar el contrato social entre los cargos públicos y los ciudadanos; concretamente, debe restablecerse la integridad de la administración pública, las escuelas deben infundir un sentido de legalidad, y deben adoptarse códigos de conducta para los grupos de funcionarios y profesionales vulnerables. Con la reforma y el perfeccionamiento de los sistemas judiciales los ciudadanos gozan de una mayor protección y, gracias a ello, la delincuencia organizada pierde influencia entre los miembros vulnerables de la sociedad.

Reforzamiento y difusión del concepto de imperio de la ley

Al ser cada vez más evidente que existe una relación entre el imperio de la ley y la estabilidad interna de un país y su capacidad para gestionar conflictos, el concepto de imperio de la ley ha pasado a ser también un criterio para la asistencia técnica internacional.

Así, entidades de las Naciones Unidas como la Oficina de Fiscalización de Drogas y de Prevención del Delito, en sus programas de cooperación técnica, promueven, entre otras cosas, la independencia del poder judicial y ordenamientos jurídicos justos, la formación jurídica y un mayor acceso de los ciudadanos a sus sistemas judiciales.

En Europa, por ejemplo, el concepto de imperio de la ley es la piedra angular de la actuación de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) después de la guerra fría. A fin de ayudar a los países en transición a progresar al respecto, la OSCE no sólo capacita a jueces, fiscales, abogados y funcionarios de policía y penitenciarios sino que trata también de fomentar la reforma jurídica y legislativa para ajustar las leyes a los compromisos con la OSCE y a las normas internacionales reconocidas.

El imperio de la ley en la aldea global

Si bien cada Estado elabora sus propias leyes, existen ciertas similitudes entre esas leyes a causa de ciertos valores fundamentales que comparten. Muchos de esos valores fundamentales se reflejan en el concepto de imperio de la ley. Desde la Segunda Guerra Mundial, los Estados han firmado también un gran número de convenciones en materias que los Estados no pueden regular por su cuenta, como los problemas de los refugiados y el genocidio. A su vez, los tratados y las convenciones internacionales requieren a menudo de los Estados que adapten su legislación nacional. De este modo se van armonizando las legislaciones de los Estados. Hay ciertas formas de delincuencia, como la trata de personas, el blanqueo de dinero y los delitos informáticos, que, por su naturaleza, requieren una acción colectiva por parte de la comunidad internacional. Ahora bien, esa respuesta debe fundamentarse en ciertos principios comunes. El imperio de la ley es un concepto adecuado para servir de común denominador.

(...)