

LIDERAZGO Y COMUNICACIÓN: PROLEGÓMENO REFLEXIVO PARA ESCUELAS DE ENFOQUE INCLUSIVO

Sergio Manosalva Mena¹

RESUMEN/ *ABSTRACT*

Con el propósito de iniciar una reflexión en torno a escuelas de enfoque inclusivo, en el presente artículo se exponen los conceptos de liderazgo y comunicación desde la perspectiva teórica sistémica de Niklas Luhmann, y de epistemología de la biología del conocer de Humberto Maturana. La definición del concepto de liderazgo que se explora en este artículo está estrechamente vinculada a una comprensión de la comunicación como la capacidad basal autopoiética que hace posible la viabilidad de todo sistema social, sea o no productivo, tenga o no fines de rentabilidad. Esta relación entre liderazgo y comunicación permite levantar la tesis de que toda/o líder debe operar con un alto grado de inteligencia comunicativa para conservar la viabilidad adaptativa de un sistema social, en particular si se trata de sistemas educativos que, al ser en la diversidad, deben ampliar su espectro comunicativo más allá de sus fronteras, condición *sine qua non* para ser inclusivos.

Palabras clave: comunicación; educación inclusiva; liderazgo; liderazgo pedagógico; sistemas educativos; sistemas sociales.

In this article, in order to initiate a reflection on inclusive approach schools, the concepts of leadership and communication are exposed from the theoretical systemic perspective of Niklas Luhmann. The concept of epistemology of the biology of knowledge of Humberto Maturana is also presented. The definition of the concept of leadership explored in this article is closely linked to an understanding of communication as the basal autopoietic capacity that makes possible the viability of any social system, whether productive or not, whether or not it has profitability purposes. This relationship between leadership and

¹ Docente de la carrera de Educación Diferencial, Escuela de Educación, Universidad Bernardo O'Higgins; dr.manosalvamena@gmail.com

communication allows to raise the thesis that all leaders must operate with a high degree of communicative intelligence in order to preserve the adaptive viability of a social system and, in particular, in the case of educational systems that, being in diversity, must broaden their communicative spectrum beyond their borders, a *sine qua non* condition to be inclusive.

Keywords: Communication, educative systems, inclusive education, leadership, pedagogical leadership, social systems.

INTRODUCCIÓN

Líder es quien tiene la capacidad de conducirse a sí misma/o y conducir a un grupo de personas hacia un objetivo común, va más allá de sus propios intereses, tiene conciencia de sí y de las/os demás, posee convicción, y capacidad de anticipación y comunicación clara y efectiva. Las características señaladas le permiten generar seguridad y confianza para que quienes la/lo siguen se hagan parte de un proyecto común y lo asuman como propio.

Una persona es líder cuando crea una historia que gatilla significativamente los pensamientos, conductas y sentimientos de un número significativo de personas (llamadas colaboradoras/es). Así, solo puede ser efectivo/a si su historia es poderosa (Gardner, 1998). De este modo, la/el líder puede ser situada/o en el ámbito del *ser*.

Una de las principales herramientas de la/el líder en su acción de liderar es establecer una buena relación con otras personas, esto es saber relacionarse con ellas en un proceso social que implica la comunicación. Es más, la comunicación es la base misma de la condición de líder (Véliz, 2011).

Según un estudio realizado en España (Folkman y Zenger, 2002), la comunicación y las habilidades emocionales son tareas urgentes de desarrollar en las/os líderes organizacionales, puesto que ello hace la diferencia entre ser jefe y ser líder (Sandoval, 2016). De acuerdo a las conclusiones de este estudio:

La habilidad de comunicarse tiene beneficios múltiples: un líder si sabe qué, cuándo y cómo comunicar multiplica el compromiso de sus empleados y con ello la capacidad de innovación y generación de resultados de la empresa. Sin duda, los buenos líderes son buenos comunicadores; ellos consiguen mayor rentabilidad, menor rotación de personal, logrando que el equipo se involucre, se comprometa y llegue a las metas (2012, s/p).

Esta visión sobre las relaciones entre liderazgo y comunicación, centrada en la competitividad empresarial, puede operar también en el marco de concepciones de justicia social y valoración de la diversidad que son coherentes con una cultura de la inclusión escolar.

Para González y Carrasco (2017), ejercer un liderazgo para la inclusión escolar, en el marco de la justicia social, significa promover espacios participativos, es decir, dialógicos, relaciones de horizontalidad, confianza y de acción colectiva que se contraponen con la jerarquización y el sometimiento a una autoridad omnipresente. En esta misma línea, Gajardo y Ulloa (2016), apoyándose en los planteamientos de Hallinger (2005), Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), y Ord et al. (2013), definen el liderazgo pedagógico como “un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente”. Para que este tipo de liderazgo se haga efectivo es necesario mantener una comunicación permanente y sistemática con las familias, las/os estudiantes y las/os docentes, observar y retroalimentar las clases y participar en las actividades relevantes de la comunidad escolar. En Weinstein y Muñoz (2017) podemos encontrar varios artículos referidos a esta área de estudios.

Así expuestas, las modalidades de liderazgo para la competitividad empresarial, para la justicia social y para el mejoramiento de los aprendizajes dan un énfasis en un mínimo común centrado en la comunicación, tensionando críticamente la conceptualización de liderazgo tradicionalmente asociada a los sistemas educativos. De este modo, una buena comunicación viene a ser el *hacer* de un/a líder.

Liderazgo, en tanto, viene a ser el “tener” de un líder. El concepto de liderazgo es de difícil abordaje y definición puesto que es plurisemántico o multisignificativo. Significa distinto para diferentes personas, lo que produce ambigüedad en su significado. Entre las tantas definiciones existentes, cabe relevar la propuesta por Tannenbaum, Weschler y Massarick (1971) quienes lo definen como “la influencia interpersonal, ejercida en una situación y dirigida a través de procesos de comunicación, hacia una meta o metas específicas” (1971, p. 2).

De acuerdo a lo anterior, entonces, es posible sostener que ser líder tiene relación con el *ser*, liderar con las acciones (*hacer*) y liderazgo con los resultados o el “tener”. Esto puede graficarse en un esquema que permite reflexionar y emitir juicios para la toma de decisiones en cada una de estas dimensiones en una relación sistémica con las otras.

Considerando todo lo anterior y para ahondar en la comprensión de la relación entre liderazgo y comunicación, a continuación haremos referencia a los desarrollos teóricos de Luhmann (1998 y 1990) quien, a su vez, se sustenta en los planteamientos epistemológicos de Maturana y Varela.

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA

Para comprender los conceptos de organización y estructura, recurriremos a la reflexión que hace Maturana (1992b) sobre los tipos de unidades o totalidades que distinguimos en el acto de observar. El autor establece una distinción entre unidades simples y unidades compuestas.

Cuando distinguimos una unidad simple, estamos haciendo referencia a una totalidad sobre la cual no realizaremos otras operaciones de distinción, es decir, una unidad simple queda caracterizada en su totalidad, sin descomponerla en los elementos que la constituyen como un todo; queda así caracterizada por la propiedad con que la diferenciamos. Cuando distinguimos unidades compuestas, realizamos dos tipos de operaciones consecutivas: primero, caracterizamos la totalidad como una unidad simple y,

luego, hacemos distinciones de los elementos que la constituyen como totalidad, es decir, realizamos un acto de descomposición de la unidad que estamos observando.

Así, que una unidad sea simple o compuesta depende de las operaciones que realicemos en el acto de observar tal o cual totalidad. Si tomamos una unidad simple y la descomponemos en los elementos que la constituyen, observaremos una unidad compuesta, es decir, habremos realizado un cambio de organización de los elementos que la constituyen como una unidad de una clase particular; la habremos desintegrado como la totalidad que distinguíamos antes de descomponerla en los elementos que la constituían como unidad.

Tenemos, entonces, elementos que pertenecían a una determinada unidad o, dicho de otro modo, componentes que ahora no están relacionados de una manera particular que permitan la observación de la organización que distinguíamos perteneciendo a una clase particular; así, perdió su identidad de clase.

De esta manera, la noción de organización está referida a la relación específica de los componentes de una unidad compuesta que permite distinguir la identidad de clase que hemos construido para ella. La noción de estructura, por su parte, se refiere a los componentes y sus relaciones que permiten la realización de la organización de una unidad específica.

Al hablar de una unidad viva estamos haciendo referencia, al mismo tiempo, a las nociones de organización y estructura.

Cuando observamos una unidad y hacemos referencia a la identidad de la clase particular a la que pertenece, nos estamos refiriendo a su organización, pues si cambia la organización cambia la identidad de clase de la unidad que ahora distinguimos en el acto de observar. Así, la organización de una unidad total no cambia, no varía, pues si variara ya no tenemos la unidad que distinguíamos antes de que variara. Lo que varía, y es necesario que lo haga para el mantenimiento de la organización, es la estructura.

Los múltiples cambios observados en una unidad viva son variaciones estructurales que son posibles por la condición de sus mismos elementos o relaciones entre ellos. Por lo tanto, toda unidad viva está determinada en su estructura, no en su organización.

Es la determinación de la estructura de toda unidad viva la que posibilita su operación como totalidad ya que, cuando un sistema interactúa lo hace a través de sus componentes y las relaciones que lo constituyen como una organización particular. Es decir, el dominio de interacciones de un sistema vivo está especificado por su organización, pero la realización de sus interacciones está determinada por sus componentes y el modo particular en que están relacionados. Por lo tanto, nada de lo que ocurra fuera de un sistema vivo puede modificar su manera particular de existencia.

Todo sistema vivo modifica la realización particular de sus interacciones en tanto haya modificación de los elementos y relaciones de elementos (estructura) que constituyen su identidad. Esta modificación de su estructura no le viene desde fuera, sino que lo externo solo desencadena cambios en los elementos y en la relación de elementos que están determinados en su propia configuración particular. Esto es determinismo estructural.

ORGANIZACIÓN AUTOPOIÉTICA

Es su organización particular lo que define a un sistema vivo como perteneciente a una clase determinada. Si cambia la organización, se produce una variación de la identidad de clase del sistema vivo que distinguíamos antes del cambio. En otras palabras, podemos entender que un cambio en la organización de un sistema es su destrucción, su muerte como perteneciente a una clase particular. Mientras se mantenga su organización se mantiene su existencia.

Esta característica de los sistemas vivos, de mantener su organización en la conservación de su vivir, es lo que Maturana y Varela (1972) denominan “organización autopoietica”. Este tipo de organización es la que permite la producción de elementos y

nuevas relaciones de elementos que especifican la unidad viva. Así, toda unidad viva es autónoma y autorganizada.

Según Maturana y Varela (1972) la organización autopoietica consiste en procesos concatenados de una manera específica tal que estos procesos producen los componentes que constituyen y especifican el sistema como unidad. Esta es la distinción fundamental entre sistemas vivos y sistema no vivos. La existencia de sistemas o unidades no vivas se realiza en un dominio de relaciones entre componentes, en cambio la existencia de sistemas vivos se realiza en un dominio de relaciones de producción de sus componentes.

Esta característica de los sistemas vivos permite distinguirlos como unidades o sistemas cerrados, es decir, la capacidad de autorganización de un sistema vivo en la conservación de su unidad está determinada por su propia estructura, la que permite su realización. No está determinada desde fuera de su unidad total; las estructuras se van modificando por medio de cambios desde el interior de las mismas.

COMUNICACIÓN Y SISTEMAS SOCIALES

Luhmann (1998) utiliza esta teoría de la autopoiesis para caracterizar los sistemas sociales y propone que los sistemas sociales constituyen en sí mismos los elementos para su autoconservación. El autor sostiene que existen tres tipos fundamentales de sistemas autoreferentes: los sistemas vivos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales. A este último le atribuye, como rasgo característico, la comunicación. Toda sociedad genera una cultura que se manifiesta bajo la forma de una red de comunicaciones definidas que determina un modo de vivir particular dentro de ese sistema social. Así, los sistemas sociales siguen sus propias reglas con independencia de los seres humanos.

Ahora bien, los sistemas sociales se constituyen, se hacen, se construyen, por diferenciación autorreferencial con un entorno (todo lo que está fuera de los límites de ese sistema, todo lo que no es ese sistema y con lo que se está siendo) con el que se interrelacionan en un acoplamiento estructural, en una danza de sentidos, que observamos

mientras los sistemas conservan su viabilidad. De lo anterior resulta que para conservar su viabilidad, todo sistema social debe mantener y autoproducir las comunicaciones que le son distintivas y le dan sentido como identidad operacionalmente cerrada. De este modo, lo que distingue a los sistemas sociales son las comunicaciones que los mismos sistemas se encargan de producir y reproducir.

Las comunicaciones permiten la realización de uno de los tres tipos de sistemas sociales que describe Luhmann: interacciones, organizaciones y sociedades. Dependiendo de las comunicaciones, entonces, podemos distinguir una diversidad de sistemas sociales. Luhmann se refiere a los sistemas sociales como entidades autoreferencialmente constituidas. En ellas existe clausura y apertura operacional comunicativa.

Luhmann sostiene que los sistemas sociales y los sistemas humanos existimos en una relación dialéctica autoconstituyente, donde las modificaciones en la estructura solo se dan por acción misma de sus propios componentes, en tanto el entorno únicamente provoca una posibilidad de cambio estructural; posibilidad que se encuentra determinada solo, de manera irrenunciable, en el propio sistema.

De esta forma distinguimos un sistema social y sus componentes, y relaciones de componentes que lo posibilitan, que lo visibilizan, que lo conforman para un observador. Elementos y relaciones de elementos que se han denominado estructura, pero que solo podemos observar si hacemos la distinción de una organización como unidad compuesta. Estos componentes y relaciones de componentes se van reproduciendo a sí mismos para conservar la viabilidad del sistema social que reconocemos perteneciendo a una clase particular. Si por alguna razón los componentes y/o relaciones entre los componentes dejan de reproducirse a sí mismos, el sistema social total cambia y con ello pierde su identidad de clase distintiva.

Como todo sistema social es autopoietico, reproduce en sí mismo (determinismo estructural) los componentes que lo constituyen para su viabilidad. De este modo, la apertura y clausura operacional permite la conservación de las comunicaciones para el mantenimiento de la organización, pero a la vez requiere de cierta transformación de sus elementos para la conservación de su viabilidad. Con esta distinción, podemos decir que

cada institución posee su propia identidad única e irreplicable mientras conserva las comunicaciones que la hacen perteneciente a la clase particular de sistema social que distinguimos en el acto de observar.

COMUNICACIONES Y SISTEMAS SOCIALES. COMUNICACIÓN EN LAS COMUNIDADES (ORGANIZACIONES) EDUCATIVAS

Toda interacción humana es esencialmente un acto de comunicación simbólica que adquiere diferentes connotaciones según los significados y los valores de quienes intervienen en el proceso. O dicho de otro modo: se sabe algo de lo que se comunica, pero no se puede saber lo que el otro comunica, pues toda lectura se hace desde las experiencias personales que cargan a las palabras de innumerables sentidos. De este modo las palabras no son neutras para quien las dice y para quien las escucha, pero aún hay más, las palabras se distorsionan según el canal que se utilice para su transmisión. Un Yo quiere decir A, pero sale B y luego el Otro escucha C. El Otro responde X, pero sale Y y el Yo escucha Z.

Así graficado, se puede afirmar que tenemos la ilusión de decir lo que queremos decir y de escuchar lo que la otra persona quiso que escucháramos. Pero ni la persona que quiso decir dijo lo que quiso decir, ni la que escuchó pudo escuchar lo que se dijo. Tal vez solo nos queda un acto de confianza o el juego difícil de ser en una doble hermenéutica (Ricoeur, 2003).

Recordemos que el proceso de comunicación humana (Fernández y Damnke, 1998) se configura básicamente por cuatro factores que se interrelacionan entre sí: la existencia de un/a emisor/a, de un/a receptor/a, de un canal de transmisión y la retroalimentación.

Veamos cómo opera el sistema: el/la emisor/a experimenta la necesidad de comunicar algo para lo cual elabora el mensaje, lo codifica y emite la información a través del canal de transmisión de la información (que puede ser de diferente tipo). Aquí el/la receptor/a recibe la información, la decodifica, reconstruye el mensaje e interpreta la necesidad del/la emisor/a. Pero mientras el/la receptor/a está recibiendo el mensaje, el/la

emisor/a influye sobre sí mismo/a y autorregula sus propias palabras en consonancia a la reacción que advierte en la/el destinataria/o, lo que distinguiremos como el proceso de retroalimentación.

El que se dé una comunicación adecuada entre los diferentes elementos que intervienen en el proceso comunicativo, depende del acuerdo de sus integrantes. En este sentido podemos decir que los elementos básicos de la comunicación son el/la emisor/a y el/la receptor/a como agentes activos y conscientes del proceso.

No se puede pensar en una buena comunicación donde el/la emisor/a asuma un papel activo y el/la receptor/a un papel pasivo (no debemos olvidar que la existencia de una comunicación completa depende de la retroalimentación que le llega al/la emisor/a). Además, existen condiciones que favorecen o dificultan la fidelidad de una comunicación y su correcta decodificación: la existencia de experiencias comunes, el contexto presente y la personalidad de quienes participan del proceso comunicativo.

En cuanto el/la emisor/a y el/la receptor/a pertenezcan a una misma cultura o subcultura y, por lo tanto, posean más o menos similares experiencias, tendrán entre sí mayores posibilidades de una comunicación (ilusoriamente) efectiva. En el mismo sentido, cuando se dan diferencias culturales los significados suelen ser entendidos según el grupo de referencia y la propia experiencia de cada persona. Es el caso que se da en la comunicación dificultosa entre interlocutoras/es de distinta clase social, cultura o nacionalidad, al poseer códigos lingüísticos propios (o jergas) o connotaciones diferentes para una misma palabra.

El contexto donde se da el proceso es otro de los factores que condicionan el tipo de comunicación. El mensaje puede verse más o menos afectado según se vea o no condicionado el tipo de comunicación no verbal que acompaña a la comunicación verbal. Es el caso, por ejemplo, de tonos de voz, gestos con los que se acompaña la comunicación verbal o distancia entre los interlocutores.

Por otra parte, los rasgos de la personalidad (o características personales) le imprimen a las palabras significados distintos. Por ejemplo, el significado que una niña de autoestima baja le dé a la palabra “poder”, “capacidad” o “evaluación” será muy distinto de

aquel que le dé una niña que posea una autoestima alta. Aquí, y en la misma dirección, una de las barreras más importantes que influyen en una buena comunicación es el prejuicio. El prejuicio, definido como una actitud sin fundamento en la experiencia, genera en las personas ciertos comportamientos frente a determinados grupos sociales diferentes al grupo en que se está incluido. El prejuicio genera una tendencia negativa a todo grupo que consideremos extraño. Paradojalmente el prejuicio une a los miembros de un mismo grupo y, a la vez, separa de otros. Considérese, por ejemplo, el comportamiento que tenemos hacia las/os gitanas/os, hacia las personas en situación de pobreza o con discapacidad, etc. (Moscovici, 1991).

Tomando en consideración los factores antes señalados, podemos decir que se pueden dar, por lo menos, tres formas especiales de incomunicación: la seudocomunicación, el mero entendimiento y la comunicación incompleta. La seudocomunicación se da cuando las/os interlocutoras/es creen que se ha dado una comunicación eficaz, cuando en realidad han entendido mensajes diferentes. El mero entendimiento se da cuando existe una comunicación fragmentada. En este caso las/os interlocutoras/es creen haber tenido una comunicación completa, cuando en realidad ha habido comprensión de lo comunicado, pero no de todo lo comunicable. La comunicación incompleta se da cuando la dirección del mensaje es única (unidireccional), sea porque no existe retroalimentación o bien porque simplemente el/la emisor/a no espera contestación o porque no la escucha.

Llevando las anteriores distinciones al contexto de comunidades educativas, en la relación docente-estudiante se da un acto de interacción humana que configura una comunicación o incomunicación específica que repercute en el proceso educativo, esencialmente en la enseñanza (por parte del docente) y en la calidad de los aprendizajes (por parte de las/os estudiantes). Para enfatizar en esto se harán tres observaciones de carácter hermenéutico-críticas, con apoyo en los planteamientos de Carrión (2003).

Primera observación: dado que las/os estudiantes de ciertos grupos sociales están dentro de una cultura determinada que condiciona sus valores, actitudes, formas de pensar y de comportarse y, por supuesto, su propio código lingüístico, se verán, una vez que ingresen a la institución educativa, envueltas/os en una red de interacciones diferentes a las

que conocen, según los grupos sociales presentes, lo que facilitará o dificultará sus procesos de comunicación y, que, por lo tanto, incidirá en la calidad de sus aprendizajes.

Segunda observación: en el contexto de las vidas diarias de los/as estudiantes, en interacción con sus pares, se legitiman ciertos códigos de comunicación no verbal y un estrato lingüístico propio o con connotaciones semánticas bastante particulares que facilitan la comunicación entre quienes pertenecen a su grupo de referencia, pero la hacen más difícil con otros grupos. De igual modo, por un proceso de socialización en interacción con su grupo, las/os participantes aprenden una determinada forma de comportarse adecuada a la colectividad que las/os rodea, por un proceso basado principalmente en la imitación, primero de quienes integran su familia, amigas/os, vecinas/os y muy posteriormente por un proceso de socialización en las comunidades educativas, pero aquí la/el estudiante ya cuenta con un conjunto de comportamientos internalizados que son valorados por su grupo (caso aparte lo constituyen los medios de comunicación de masas). Al ingresar a la escuela, la/el estudiante se encuentra en un contexto diferente a la realidad habitual en la que había vivido. En este momento se le plantean exigencias nuevas que la/lo afectarán de manera más profunda si existe una distancia mayor entre su grupo de referencia y el grupo actual en el que está inserta/o.

Tercera observación: el hecho de que la práctica educacional tradicional continúe centrada en la enseñanza y no en el proceso de aprendizaje facilita que se den procesos de incomunicación no conscientes que llevan a las partes involucradas en el proceso educativo a creer que los problemas de aprendizaje de las/os estudiantes se focalizan solo en ella o él (modelo organicista). Esto lleva a que se construya una dinámica particular en torno a la/el estudiante y su familia, donde la comunidad educativa (y las/os profesionales de la educación) se desentienden de la/s realidad/es. Se comienza a ver a la/el estudiante, entonces, como un problema, una persona con dificultades que necesita de profesionales especializadas/os, de atención especial, de un currículum especial, cuando en verdad lo único especializado que se requiere es que sea escuchada/o y se entable una relación dialógica. Se necesita en las comunidades educativas, sobre todo de sectores en situación de pobreza o de vulnerabilidad, que docente y estudiante puedan establecer una verdadera comunicación consensuada.

Atendiendo a lo anteriormente señalado, la concreción del currículum debe estar centrada en el proceso de aprendizaje de cada estudiante de manera que sea consecuente con una postura constructivista del desarrollo y del aprendizaje que determinará los contenidos de la enseñanza y el operar de la/el docente. Para tal efecto, el planeamiento curricular debe partir desde el propio estado y condiciones de desarrollo de cada persona y de sus esquemas de conocimiento previo (determinado por su cultura) para, desde ahí, provocar nuevos estados de desarrollo y conocimientos culturalmente organizados.

Así, el proceso de aprendizaje estará centrado en la/el estudiante y cómo lograr que adquiera nuevos esquemas de conocimiento que le permitan la adquisición de nuevos aprendizajes, lo que supondrá la adecuación del currículum a las características y necesidades educativas de cada estudiante, considerando que se debe promover el desarrollo integral de la persona, según los fines que la propia sociedad se ha trazado para quienes la conforman.

Si quienes integran la institución escolar, específicamente docentes y estudiantes, logran un cierto grado de autonomía en el proceso educativo, se podrá definir un currículum que no esté ajeno a su realidad más próxima y donde ambas partes reflexionen permanentemente sobre la práctica educativa. El currículum se construye, así, con un alto grado de participación, acorde a las características de la/el estudiante como parte integrante de la realidad social de la sala de clases. Esto se conseguirá si, como lo señala Giroux (1990; 2001), entendemos que el conocimiento ha de cuestionarse y situarse en el contexto de unas relaciones sociales del aula que permitan el diálogo, el debate, el acuerdo y, en fin, todas las comunicaciones necesarias para construir diseños universales de aprendizajes en ámbitos de diversidad educativa, condición sin la cual no podríamos distinguir escuelas orientadas por una educación inclusiva (Manosalva, 2017).

CONCLUSIONES

Diferentes investigadoras/es (Argyris, 2000; Arredondo, 2002; Carrión, 2003) le dan mucha importancia al manejo de habilidades comunicativas (escucha activa, mensajes claros, flexibilidad comunicativa, asertividad, empatía cognitiva y emocional, respuestas prudentes y otras), para la conservación de una interrelación adecuada y eficaz entre quienes integran una organización. El desarrollo de estas habilidades son tareas imprescindibles en el quehacer de toda/o líder organizacional y, en específico, en toda/o líder pedagógica/o con sentido transformacional para la justicia social. Para este acometido se puede recurrir a los hallazgos de las neurociencias en general, pero más finamente de la neurolingüística (Sambrano, 2001) y la neurocomunicación (Ledesma y Fenger, 2015).

Para que la/el líder aprenda nuevas habilidades comunicativas con independencia de la organización desde donde surja la necesidad, debe darse el principio de querer aprender dichas habilidades y de responsabilizarse por la transformación personal que conlleva el desarrollo de estas habilidades, puesto que la/el líder es, a la vez, elemento estructural de la organización, y entorno de esa organización perteneciente a una clase particular y distintiva por las comunicaciones que conserva para mantener su viabilidad. En otras palabras, un/a líder es parte (estructura) y entorno (alteridad) de la organización por su capacidad comunicativa. Por ello, debe ser doblemente consciente de su responsabilidad para provocar transformaciones desde su dominio del manejo de habilidades comunicativas en las interacciones humanas que conforman sistemas sociales. Estas habilidades: *rapport*, empatía, flexibilidad, asertividad, escucha activa y otras han sido tema central de un sinnúmero de investigaciones y de teóricas/os que han escrito al respecto, como De Bono (1999), Argyris (2000), Ribeiro (2000), Sambrano (2001), Arredondo (2002), Arocha (2003), Senge (2005), Carnegie (2011), Goleman (2015), Sandoval (2016), entre otras/os que han puesto el centro gravitacional de toda/o líder organizacional en las diferentes habilidades comunicativas y socioafectivas para el logro de una sinergia y trabajo en equipo cooperativo que, en los sistemas educativos de orientación inclusiva, debe tener como objetivo central la potenciación de los aprendizajes posibles para el mejoramiento de la

calidad de vida de sus integrantes según el rol que desempeñan dentro de la organización (Berger, 2012).

Con todo, quiero finalizar con esta frase de Bernard Shaw: “El problema más grande de la comunicación es la ilusión de que ha tenido lugar”, cuando en sí solo se trata de un acuerdo de coordinaciones conductuales entre integrantes de una determinada comunidad o sistema social. Al ser un acuerdo entre integrantes o interlocutoras/es, da lo mismo si son o no son de la misma etnia, raza, condición social, género, religión, partido político, capacidad, edad, estatus, etc. Lo que importa es el acuerdo o no entre quienes pertenecen a un sistema social para conservar o no su viabilidad. Así expuesto, a mayor inclusión y mayores acuerdos comunicativos, mayor es la viabilidad del sistema social porque mayor es su capacidad de adaptabilidad a entornos constantemente cambiantes. Si lo único seguro entre sistema y entorno es el cambio, entonces todo sistema social, y en particular el educativo, debe desarrollar las capacidad de saber vivir en la incertidumbre, lograr la flexibilidad de creencias, mantener una escucha activa, planificar aprendizajes variados y permanentes, valorar el trabajo en equipo, desarrollar relaciones dialógicas, y respetar los acuerdos y actuar en consecuencia.

REFERENCIAS

- Argyris, Ch. (2000). *Comunicación eficaz*. España: Ediciones Deusto.
- Arredondo, L. (2002). *Sea un comunicador excelente*. Madrid: McGraw.
- Arocha, L. (2003). *PNL Organizacional*. Caracas: Editorial Júpiter.
- Berger, P. (2012). *Introducción a la sociología*. México: Limusa.
- Carnegie, D. (2011). *Las 5 habilidades esenciales para tratar con las personas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carrión, C. (2003). *Educación para una sociedad del conocimiento*. París: UNESCO.
- De Bono, E. (1999). *Como atraer el interés de los demás*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fernández, H. y Damnke, J. (1998). *La comunicación humana*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Folkman, J. y Zenger, J. (2002). El líder extraordinario. Transformando Buenos Directivos en Líderes Extraordinarios. Extraído de <http://www.grupopya.com/es/partner/zenger-es-es-es/>
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. Nota Técnica N°6*. Concepción, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción.
- Gardner, H. (1998). *Mentes líderes: una anatomía del liderazgo*. México: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós-MEC.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. México: Graó.

- Goleman, D. (2015). *Cómo ser un líder*. Barcelona: Ediciones B.
- González, P. y Carrasco, A. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad* (33), 63-74.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, (4), 221–239.
- Ledesma, M. y Fenger, N. (2015). *Neurocomunicación avanzada*. Quito: Editorial Jurídica del Ecuador.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-60.
- Lorenz, K. (1995). *La otra cara del espejo*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. España: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General*. México: Anthropos.
- Manosalva, S. (2017). *Identidad y diversidad: los sistemas educacionales como mecanismos de diferenciación social*. Santiago de Chile: Ediciones CEU.
- Maturana, H. y Varela, F. (1972). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Maturana, H. (1992b). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Moscovici, S. (1991). *La psicología social* (I y II). Barcelona: Paidós.

- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ribeiro, L. (2000). *La comunicación eficaz*. España: Urano.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Sambrano, J. (2001). *PNL para todos*. Venezuela: Editorial Melvin.
- Sandoval, C. (2016). *De jefe a líder*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina*. Argentina: Granica.
- Tannenbaum, R., Weschler, I.R., y Massarik, F. (1971). *Liderazgo y organización: introducción a la ciencia del comportamiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Véliz, F. (2011). *Comunicar*. Barcelona: Gedisa.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la Escuela: 11 miradas*. Santiago de Chile: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).