SERAFÍN ANTÚNEZ

MANUEL GÜELL

LA DIRECCIÓN DE SÍ MISMO

ORIENTACIONES PARA DIRECTORES Y DIRECTORAS ESCOLARES

HORSORI

INTRODUCCIÓN

El trabajo directivo en los centros escolares constituye, como sabemos, una actividad de gran complejidad. Las tareas que llevan a cabo los directores y directoras son muy numerosas, más, probablemente, que las de cualquier otro profesional de los que laboran en la institución. También son muy variadas. Se relacionan, entre otros, con aspectos académicos, administrativos, de gobierno, relativos a la gestión de los recursos, a las actividades que vinculan a la entidad con instituciones y personas externas y también, en muchas ocasiones, con trabajos de orden subalterno y auxiliar imprevistos y contingentes cuando los recursos escasean y las circunstancias no son muy favorables. Los trabajos directivos, que requieren del dominio de habilidades sociales, se realizan en períodos cortos de tiempo, en una jornada laboral que suele ser muy fragmentada y discontinua y, si no se tiene la habilidad de evitarlo, sometida a múltiples interrupciones al ser personas muy requeridas por instancias variadas y, por lo tanto, sometida a frecuentes cambios de actividad.

Esos rasgos característicos de la naturaleza del trabajo directivo que Mintzberg (1973, 1975) identificó en sus estudios, hoy día ya clásicos, dan lugar a que se desempeñen diversos roles: liderazgo, negociación, promoción de innovaciones, creación de cultura, gestión de la información, etc. Uno de esos roles es el de la *dirección de sí mismo* (Antúnez, 2000, 2004, 2010), frecuentemente poco considerado en los análisis y estudios sobre la función directiva. Plantea la importancia de considerar que las personas que deben dirigir a otras deberían ser capaces también de dirigirse a sí mismas.

Con la locución "dirección de sí mismo", en el campo de la educación escolar, designamos el conjunto de procesos y estrategias de las cuales se valen quienes dirigen para organizar su propio trabajo, implementarlo, reflexionar sobre él, evaluarlo y para construir su desarrollo profesional y bienestar personal.

Este ámbito de estudio no es nuevo. Dean (1989) lo abordó indagando sobre la organización personal de los directivos escolares: autodirección y control de los asuntos personales. Knight (1989), Reed (1989) y Ellison (1990), entre otros, lo analizaron enfatizando en el uso racional del tiempo personal y en el control del estrés. También se alude implícitamente a este rol en la completa revisión de Oplatka (2012) en relación con los primeros años en el ejercicio profesional de directivos escolares. Y, asimismo, de modo más preciso, entre otras, en las especificaciones del Department of Education irlandés (2015), nuestras aportaciones (Antúnez, 2000), las de Valls (2003) acerca de esos dos mismos asuntos o la de Bacon (2005), que construye una historia sobre la dirección de sí mismo fuera del estricto marco de las organizaciones escolares. Actualmente, el peso de las evidencias en relación con la práctica directiva en nuestros centros nos ayuda a confirmar que seguir insistiendo en este objeto de estudio continúa teniendo un notable interés académico y profesional, Y también un gran valor de oportunidad y actualidad si nos atenemos al panorama de la Dirección escolar en nuestro país, especialmente incierto y problemático y no solamente en los centros públicos, como a menudo se tiene interés en destacar.

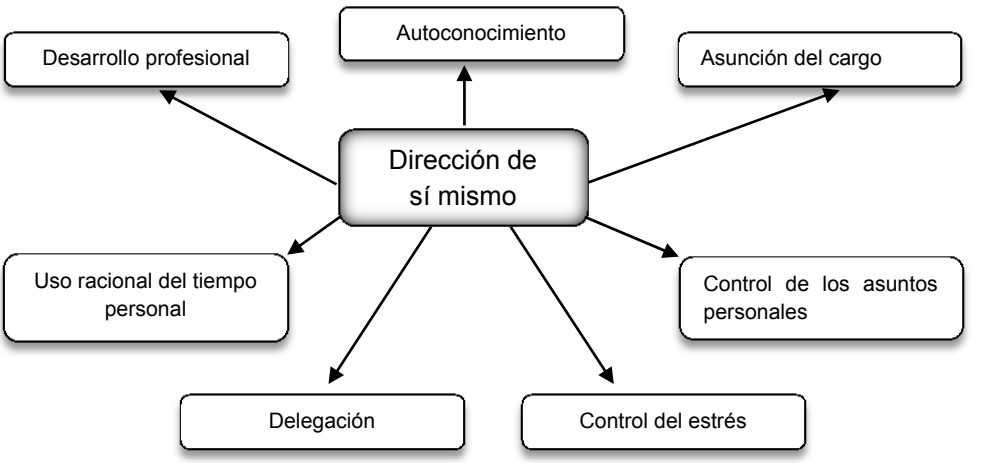


Figura 1. Grupos de tareas asociadas al desempeño del rol *"dirección de sí mismo"* (a partir de Antúnez, 2004 y 2010).

La figura anterior pretende recoger siete grandes grupos de tareas principales relacionadas con ese rol. Cada una de ellas sugiere un ámbito de análisis sobre la naturaleza y la práctica de la Dirección, un espacio para reflexionar sobre cómo se llevan a cabo las prácticas profesionales con la intención de mejorarlas y, a la vez, cómo pueden constituir contenidos de aprendizaje para procesos de formación inicial y permanente de directivos escolares.

En este libro tratamos de presentar dos invitaciones a la persona lectora en tanto que profesional que desempeña tareas directivas en un centro escolar o que se plantea realizarlas. El texto de la primera parte le acompaña en su autoconocimiento a través de sucesivas miradas en los espejos de las emociones, los deseos, los pensamientos y los valores. Pretende ayudarle a descubrir sus fortalezas y debilidades y a valorar qué consecuencias pueden tener para la mejora en la organización de su trabajo personal. Se le sugiere que se mire en el espejo como un método para analizarse y que considere este conocimiento, a modo de diagnóstico, como fundamento y primer paso para mejorar su práctica profesional. Creemos que dicho análisis debería ser siempre una preocupación fundamental para un director o directora, especialmente cuando se accede al cargo y se empieza a planificar un período de gestión. La reflexión sobre su trabajo y, mucho mejor, si es posible, a través del intercambio con sus colegas, miembros del equipo directivo constituye un ejercicio indispensable.

En la segunda parte se presentan y desarrollan cuatro aspectos clave para orientar líneas de acción para la mejora de la dirección de sí mismo: disponer de un Proyecto de Dirección; delegar adecuadamente; emplear racionalmente el tiempo personal y desarrollarse profesionalmente.

Cada uno de los nueve capítulos está organizado de acuerdo con el esquema siguiente.

- Planteamiento del tema y su ubicación y relaciones dentro de las tareas propias de la organización del trabajo personal.
- Panorama de nociones, enfoques, reflexiones, ejemplos y dilemas en torno al tema.
- Ejercicios que se proponen para que la persona lectora lleve a cabo, a manera de pistas para la reflexión.
- Retroalimentación sobre las respuestas a esos ejercicios.
- Conclusiones y sugerencias para la acción orientada hacia la mejora.

La obra pretende tener un carácter eminentemente práctico y aplicativo. Constituye, en buena medida, una síntesis de muchos de los aprendizajes que hemos podido adquirir en actividades de asesoría y programas de formación permanente con personas que desempeñan tareas directivas en centros escolares, de nuestro contacto frecuente y sostenido con ellas y de nuestra experiencia personal en la práctica de la Dirección.

Referencias

Antúnez, S. (2000). *La Acción directiva en las Instituciones escolares*. Barcelona: Horsori.

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Antúnez, S. (2010). La Autodirección en la Dirección de Centros Escolares, en Gairín, J. (Coord), Álvarez, M.; Antúnez, S, Gago, F.M., González, M. T., Güell, M., López Martínez, J., San Fabián, J. L. y Uruñuela, P. M. *El Liderazgo y Equipos Directivos en Centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto Superior de Formación de Profesorado. Págs. 43-51

Bacon, B. (2005). Historia del 'Self-management Leadership', *Alta Dirección*, núm. 239, año 40, págs. 67-71.

Dean, J. (1989). *Managing The Primary School*. Londres: Routledge.

Department of Education and Skills (2015). *Self evaluation of School Leadership. Domains, standards and statements of pratice*. Dublin: The Department of School Education and Skills. Disponible en goo.gl/pECpBy

Ellison, L. (1990). Managing Stress in Schools, en Davies, B., Ellison, L., Osborne, A. y West-Burnham, J. *Education Management for the 1990s*. Harlow: Longman.

Knight, B. (1989). *Managing School Time*. Harlow: Longman.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. London: Harper & Row.

Mintzberg, H. (1975). The Managers's Job: folklore and fact, *Harvard Business Review*. Julio-Agosto. Págs. 49-61.

Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: current research, idiosyncrasies and future directions, *International Journal of Leadership in Education,* 15:2, 129-151, DOI: 10.1080/13603124.2011.640943

Reed, E. (1989). Coping with the stress of headship, en Graig, I. (Editor) *Primary Headship in the 1990s*. Harlow: Longman.

Valls, A. (2003). *Las 12 Habilidades Directivas Clave*. Gestión 2000: Barcelona.

2. Autoconcepto y autoestima

Los conceptos psicológicos que se parecen más a la expresión "mirarse al espejo" son el autoconcepto y la autoestima. Se trata de dos nociones teóricas muy definidas y analizadas desde la psicología cognitiva (Branden, 1995, Ellis, 1981)

La construcción de la autoestima es un proceso paralelo a la biografía de cada persona. Independientemente del nivel de autoestima y confianza en sí mismo alcanzado en la etapa de formación de la personalidad, la evolución de las personas adultas va en paralelo a la evolución de la autoestima. Es una opinión común afirmar que el fundamento de la autoestima está directamente relacionado con lo que tenemos, como, por ejemplo, dinero o éxito. Se ha demostrado que no es así porque hay personas con estas características que tienen poca autoestima. Otros piensan que la autoestima depende del amor y afecto y aprobación de los otros. Tampoco es cierto, porque personas que son muy estimadas también pueden tener baja autoestima. La respuesta más aceptada por los psicólogos que trabajan la cuestión –como, por ejemplo, Branden (1995)–, es que la autoestima se fundamenta en pensamientos, emociones y creencias internas de cada persona. Es decir, la autoestima no depende de elementos exteriores (dinero, éxito o la estimación de los otros), sino de actitudes y valoraciones internas. Para André y Lelord (2005), la autoestima se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Tener confianza en uno mismo.
- Estar satisfecho y contento con uno mismo.
- Tener seguridad en sí mismo (conciencia de las propias competencias y capacidad de tomar decisiones y mantenerlas).
- Amor a uno mismo (ser benevolente).
- Amor propio (conciencia de la propia dignidad).
- Autoconocimiento (capacidad de autoanalizarse de manera detallada y objetiva).
- Autoafirmación (defender los propios criterios ante los otros).
- Autoaceptación (integrar calidades y defectos y aceptarse cómo se es y no como querría ser).
- Tener una buena idea de uno mismo (estar orgulloso y creer en las propias capacidades).

La autoestima se construye a partir del autoconcepto que es la definición que yo hago de mí mismo. Cuando digo cómo soy físicamente, el carácter que tengo, cómo me relaciono con los demás, mis habilidades, mis valores, etc. estoy definiendo el autoconcepto. La creación del autoconcepto es una actividad cognitiva similar a la creación de otros conceptos, en general, y de los conceptos sobre las personas en particular. Se fundamenta en modelos o esquemas que hemos aprendido de nuestra experiencia individual y de la observación de las conductas de los demás. Cada individuo tiene su propio autoconcepto que está ligado a su memoria y experiencias pasadas y que va evolucionando de acuerdo con sus cambios personales. El autoconcepto se manifiesta con el lenguaje y, a menudo, se utilizan expresiones, frases que son negativas e incluso ofensivas. Yo puedo definirme diciendo: «Tengo unos cabellos de bruja» o bien decir «Tengo los cabellos rizados». La diferencia es clave. Tener cabellos de bruja es despectivo y, por lo tanto, mi autoconcepto y mi autoestima se resienten. En cambio, decir que tengo los cabellos rizados es una descripción sin juicio, objetiva y, por lo tanto, no afecta a mi autoestima. Es una "mirada al espejo" sin evaluación negativa.

Para lograr un buen autoconcepto es necesario describirse de la manera más neutra y objetiva sin hacer juicios de valor negativos. Otra distorsión consiste en definirnos de manera tajante y general. Por ejemplo, si digo: «Soy agresiva con la gente» es una manera genérica y negativa de describirse. Es mejor definirse como: «Soy agresiva con la gente que critica de manera injusta a las personas que yo aprecio». Esta segunda frase no ataca nuestra autoestima como la primera. No se trata de negar los hechos, se trata de definirlos de manera correcta, con detalle y sin juicio, especificando las excepciones si hace falta. En este análisis podemos relacionar también el autoconcepto y la autoestima con los mecanismos de autoevaluación.

La autoestima de Enrique y Marina, nuestros directores en plena crisis, influirá directamente en sus conductas. Enrique basa su autoestima en la opinión de los demás y evita siempre cualquier enfrentamiento porque teme que la gente va a dejar de valorarlo y quererlo. En su situación, cree que si favorece a un sector, el otro se va a enfadar con él y lo juzgará como incompetente. Pero, por otra parte, debe tomar partido. Estas creencias, basada en una baja autoestima, le llevan a no actuar y esta inacción aún complica más la crisis. Con una buena autoestima, Enrique tomaría una decisión con la certeza de que su competencia y capacidad no dependen de las opiniones de un sector del claustro.

CAPÍTULO 2

MIRARSE EN EL ESPEJO DE LAS EMOCIONES

Yo soy emoción. La idea tradicional de que las personas nos distinguíamos de los animales por nuestro razonamiento ya no se puede defender ante las aportaciones de la neurología y la psicología. Mi identidad y mi conducta también son emocionales. Como se ha demostrado, no existe ninguna conducta sin una emoción asociada, excepto que haya una lesión o enfermedad en la persona. Por este motivo, el autoconocimiento exige una parada ante el espejo de las emociones.

Posiblemente, el espejo de las emociones es el que más puede deformar nuestra imagen. Cuando analizamos nuestras emociones y nuestras respuestas emocionales ante los hechos, lo hacemos desde una perspectiva emocional que ya tergiversa el análisis. Por tanto, el autoconocimiento siempre estará teñido de una emoción, más o menos intensa, más o menos deformadora del análisis, pero siempre presente. Con esta precaución y esta constatación, nos lanzamos al habitualmente encrespado oleaje del mar emocional.

1. El fundamento neurológico de las respuestas emocionales

Lunes por la mañana. Hemos tenido una conversación tensa con un docente de nuestro equipo. El resto de la jornada todas las conductas de

los profesores y profesoras y del alumnado nos incomodan y notamos una tensión en aumento en el cuerpo en general, en la base del cuello en particular y un movimiento brusco de nuestras pupilas. ¿Qué nos está pasando? Simplemente que nuestras respuestas emocionales tienen una base neurológica y que nuestro estado emocional se manifiesta mediante conductas físicas. Por ese motivo, podemos aumentar nuestro autoconocimiento emocional si sabemos los fundamentos biológicos de las respuestas emocionales. A pesar de controversias de detalle entre especialistas, se puede afirmar que el sistema límbico es el centro de operaciones de las respuestas emocionales. Se llama sistema límbico a un conglomerado de partes del cerebro situado bajo la corteza cerebral. Forman parte de este sistema, el hipotálamo, el hipocampo, la amígdala cerebral y otras zonas relacionadas. El sistema límbico está totalmente relacionado con la corteza cerebral o neocórtex, el centro operativo de las acciones específicamente humanas como la toma de decisiones racionales, la voluntad o el lenguaje. Esta íntima relación ha confirmado la influencia de las emociones en las decisiones racionales y también el trabajo de "suplencia" de zonas del sistema límbico por parte de zonas de la corteza cerebral en caso de lesiones.

El funcionamiento del circuito de respuesta de las emociones, como demostró el neurólogo LeDoux (1999), es doble: un circuito básico en el cual solo interviene el sistema límbico y un circuito inteligente en el cual, además del sistema límbico, también interviene el neocórtex.

Supongamos un estímulo exterior: un ruido fuerte y sin aviso previo. En este caso, el circuito de funcionamiento básico del sistema límbico es el siguiente:

1. El estímulo llega, a través del oído, al tálamo. Este envía la información a la amígdala.
2. La amígdala investiga, a través de la memoria emocional del hipocampo, si el ruido es un peligro o no.
3. Cuando la amígdala tiene la respuesta (supongamos que el ruido es peligroso) da órdenes al hipotálamo para que el cuerpo actúe.
4. El hipotálamo activa el sistema hormonal, la respiración, el funcionamiento del corazón, la musculatura y prepara el cuerpo para correr y huir así del peligro.

En este circuito básico no interviene ningún elemento del neocórtex, o sea ningún elemento de pensamiento. Es un tipo de estructura primaria

y compartida por otros mamíferos, como se ha demostrado en las investigaciones. A menudo, este mecanismo de respuesta es automático e inconsciente. Tiene la ventaja de que el tiempo de respuesta es muy rápido y, por lo tanto, es fundamental en situaciones que no pueden esperar una evaluación racional mucho más lenta. Sería una estructura en la cual las respuestas emocionales buscan un "atajo" para poder responder rápidamente.

En el otro circuito de respuesta emocional, según LeDoux, interviene el neocórtex y podríamos definirlo como circuito inteligente. Los pasos de este circuito son:

1. El estímulo llega, a través del oído, al tálamo. Este envía la información a la amígdala.
2. La amígdala investiga, a través de la memoria emocional del hipocampo, si el ruido es un peligro o no y, al mismo tiempo, envía la información al neocórtex.
3. El neocórtex evalúa el estímulo, utilizando la razón y la memoria, y decide la respuesta.
4. El neocórtex envía su decisión a la amígdala.
5. La amígdala, de acuerdo con las órdenes del neocórtex, envía la información necesaria al hipotálamo
6. El hipotálamo activa al cuerpo para que se produzca la respuesta que le ha solicitado la amígdala.

En el caso anterior del ruido fuerte, supongamos que estamos en una fiesta donde se tiran cohetes en el contexto de un castillo de fuegos artificiales. El neocórtex evalúa que no hay ningún peligro e incluso puede decidir que es una sensación agradable ver los cohetes y escuchar el ruido que producen. Entonces da orden a la amígdala para que no huya corriendo y permanezca donde está. Evidentemente, para que el neocórtex llegue a esta conclusión hace falta un aprendizaje y una buena conexión con el sistema límbico. Una buena conexión quiere decir que el neocórtex "manda" al sistema límbico y que este le obedece. Por eso, en los niños pequeños, que todavía no tienen construida esta relación, ante un ruido como los cohetes de los fuegos artificiales, el sistema límbico genera una respuesta automática de miedo. Esta respuesta se manifiesta con lágrimas y conductas de huida del lugar donde se produce el ruido analizado como peligro, a pesar de los argumentos racionales de los adultos. Hasta que con la madurez y el aprendizaje no se consolide esta conexión, el neocór-

tex no podrá tener control sobre sistema límbico. De alguna manera, la inteligencia emocional, a nivel fisiológico, consiste en adquirir una sólida conexión entre el neocórtex y el sistema límbico, favoreciendo que el neocórtex "mande", naturalmente.

Este mecanismo se produce también en otras emociones. Por ejemplo, en la alegría de reencontrar a alguien, el neocórtex evalúa los beneficios que comporta saludar a aquella persona, acercarse, o charlar, etc. y da órdenes al sistema límbico para que lo haga. También consulta la memoria emocional y si la relación antigua ha sido favorable, reforzará la respuesta positiva de acercamiento. Si la persona es un desconocido o alguien que en el pasado le hizo daño, el neocórtex dará órdenes al sistema límbico para que se aleje de ella. Como también interviene la evaluación de tipo social, quizás la conducta ante este desconocido no será agresiva, sino simplemente correcta, intentado evitar a esta persona o alejarse cuando sea posible, con cualquier excusa. El neocórtex antes de dar una respuesta emocional elabora una gran cantidad de acciones mentales. Trabaja, en primer lugar, con su memoria, pero también con sus valores, creencias, además de la propia conciencia de cómo está el cuerpo en aquel momento y las consecuencias de futuro de la decisión.

En la conducta de un director o directora de un centro educativo se dan situaciones en las cuales se ponen de manifiesto los dos circuitos expuestos anteriormente. Supongamos que Marta, directora de secundaria, está en una reunión de claustro y un profesor, Jesús, le hace una crítica injusta o exagerada de su gestión en un tema concreto y supongamos también que los dos ya han tenido enfrentamientos anteriormente. Marta puede responder según los dos circuitos que expone LeDoux. En el primer circuito, el estímulo auditivo (la crítica injusta de Jesús) llega a la amígdala. Esta busca, a través de la memoria emocional del hipocampo, cómo fueron los anteriores enfrentamientos y qué respuesta considera más adecuada. Supongamos que la memoria emocional propone una respuesta directa de ataque. Por tanto, la respuesta primaria de Marta es el ataque verbal contra Jesús y el hipotálamo prepara el cuerpo para este ataque. La conducta final será que aumentará su presión sanguínea, el corazón latirá a más velocidad, la emoción de la rabia dominará su conducta y responderá a Jesús en un tono cínico, quizás sarcástico y seguramente agresivo, en un tono de voz elevado y una mirada sanguínea y desafiante.

Podría darse que Marta utilizara el segundo circuito, el inteligente, en el cual interviene el neocórtex. En este caso, la información que llega a la amígdala es enviada, además del hipocampo, al neocórtex. El neocórtex evalúa la situación con razonamientos y decide que la respuesta más adecuada es relajarse, agradecer a Jesús su aportación, no discutir y cambiar de tema. La amígdala, con esta "orden" del neocórtex, da instrucciones al hipocampo para que active el cuerpo. Al final, la conducta de Marta será relajarse, respirar profundamente, sonreír a Jesús, mirarle con condescendencia y hablar de forma calmada y con un tono de voz adecuado.

Si estos circuitos entre el sistema límbico y el neocórtex funcionaran de manera jerárquica, o sea que el neocórtex siempre mandara, las respuestas emocionales siempre serían "racionales" y adecuadas. ¿Por qué se producen explosiones emocionales? ¿Por qué tenemos respuestas emocionales que nos perjudican? Hay dos motivos posibles. Un motivo fundamental es que el vínculo entre el sistema límbico y el neocórtex no es tan fuerte como creemos y, a menudo, el sistema límbico responde por su cuenta, de manera automática e inconsciente sin "consultar" la opinión del neocórtex. En estos casos, tenemos respuestas emocionales que no nos gustan al darnos cuenta de sus consecuencias negativas. En el caso anterior, la primera respuesta de Marta, o sea la réplica agresiva, le produce un estado emocional de disgusto, tensión, rabia por no saber responder adecuadamente, tristeza por haber empeorado más la relación con Jesús y quizás vergüenza por el espectáculo que ha dado ante todo el claustro.

El otro motivo es la incapacidad del neocórtex de encontrar una respuesta mejor o bien de no saber prever las consecuencias. Es decir, de no ser lo suficientemente inteligente. Esta incapacidad puede ser debida simplemente a un cansancio físico o un estado alterado que hace que las neuronas no funcionen con suficiente agilidad o bien a una inmadurez y desconocimiento del neocórtex. De alguna manera, nuestra inteligencia emocional promueve que las relaciones entre sistema límbico y neocórtex sean fluidas. De este modo, el neocórtex dispone de herramientas y mecanismos de respuesta que evitan al máximo las respuestas emocionales incontroladas que nos perjudican y, a menudo, perjudican a las personas que nos rodean.

2. Mis emociones y las emociones de los demás

Todas las personas podemos ser sensibles a las mismas emociones. Un estímulo puede provocar una respuesta emocional idéntica a una mul-

titud. En un acontecimiento deportivo o un festival de rock, podemos comprobar como el gol o el acorde de la canción provocan la misma emoción a todo el público. También es cierto que ante la manifestación de una emoción en otra persona, llorar, cantar, quejarse, mucha gente responde de modo idéntico.

Todo lo dicho anteriormente es tan cierto como afirmar que cada uno de nosotros reaccionamos emocionalmente de modo distinto ante un estímulo dado. Puede ser que el acorde musical no nos influya en absoluto y no nos provoque pasión, sino aburrimiento. O sea, no hay una relación directa entre estímulo y respuesta emocional, tanto en estímulos exteriores neutros que no pretenden ningún efecto como en estímulos exteriores intencionados, que quieren provocar una respuesta emocional específica.

Si dirige un centro escolar, resulta conveniente que conozca cómo reacciona emocionalmente ante sus conductas, las conductas de los demás y, en general, ante los estímulos externos. Podemos simplificar un modelo de respuesta emocional en tres categorías básicas: con simpatía, con antipatía y con empatía. La raíz de estas categorías es la palabra griega *παθος*, (pathos) que significa sufrimiento.

La simpatía significaría literalmente: 'sufrir de modo conjunto', con la raíz σύν (sin) que significa 'con' y 'unión'. Por tanto, la simpatía es una unión voluntaria entre dos personas, estando de acuerdo una con la conducta de la otra. Cuando yo afirmo que "sufro contigo" es que te comprendo, te acepto y me identifico con tus emociones. Es una actitud subjetiva y sin ningún análisis crítico sobre la conducta del otro. Esta tolerancia de las conductas de una persona que nos cae simpática puede generarnos conflictos de tipo emocional si estas conductas ponen en contradicción creencias u opiniones nuestras.

El vocablo empatía viene de la raíz ἐν (en) y significa 'en' o 'dentro'. Su significado original en griego era 'apasionado' y también 'que tiene un dolor intenso' en el ámbito de la medicina. El significado actual de empatía proviene de un término de estética que propuso el filósofo Robert Vischer, en 1873. Este pensador definió como empatía el proceso de identificación, de comprensión, por parte de un espectador, de una obra de arte. Esta nueva definición fue adaptada por la psicología y considera la empatía como un proceso mental mediante el cual comprendo la conducta y las emociones del otro. Esta comprensión no significa que me identifico o estoy de acuerdo con estas emociones, como ocurre en la simpatía. La empatía es una respuesta cognitiva, objetiva no emocional. La raíz de

pathos nos indica que yo entiendo y comprendo el "sufrimiento" del otro, pero nada más. La empatía implica una actitud de comprensión de las emociones y conductas de los demás y de los hechos de nuestro entorno. Comprender significa, en este caso, investigar las causas que motivan las conductas de los otros, sus razones y justificaciones. Puede darse el caso que yo entienda los motivos de la conducta del otro, pero que discrepe totalmente. Es decir, ser empático no significa renunciar a mis creencias u opiniones ante una situación, solo entender las creencias y motivaciones del otro.

La comprensión empática de los demás también quiere decir la comprensión de las emociones y sentimientos de los demás ante un hecho determinado. Puedo comprender estas emociones de los otros porque las comparo con las mías. O sea, las emociones que tendría yo ante el mismo hecho. Esta capacidad de comparación de emociones es la que me permite entender al otro. La consecuencia directa de la empatía es mantener buena relación y comunicación con los demás, circunstancia muy útil en nuestro rol de liderazgo en el centro. Y ser "empático" con uno mismo nos ayuda a aceptarnos y a conocernos mejor.

La palabra antipatía procede de la raíz αντι (anti) que significa 'contra'. En este caso sería ir en contra de tu sufrimiento. Es decir, una oposición a los sentimientos y emociones de los demás. La respuesta antipática significa no estar de acuerdo con la emoción del otro y, además, hay una actitud proactiva de rechazo de esta conducta. Con la antipatía no comprendemos ni aceptamos la conducta del otro. La antipatía no es una actitud que vaya asociada a estados emocionales recomendables. Provoca tensión, mal humor, incluso rabia en determinadas circunstancias. La empatía es un buen antídoto a la antipatía. Si decidimos que un compañero del claustro, una familia, un alumno, con quienes tendremos que relacionarnos, nos son antipáticos, todas las relaciones con ellos irán acompañadas de estados emocionales que no nos gustarán. Nos sentiremos molestos, enfadados, de mal humor, nos provocará rabia o quizás tristeza. Cuando tengamos que relacionarnos con quien tengamos antipatía, quizás ya nos angustiaremos antes de empezar a relacionarnos. Estas emociones también se reproducen cuando tenemos antipatía con nosotros mismos.

Para quien dirige un centro escolar, la mirada emocional desde la empatía es mucho mejor que desde la simpatía o la antipatía. Las emociones, en las relaciones con los demás desde la perspectiva empática, nos favorecen y nos permiten una mirada abierta, amplia y con perspectiva de los

una familia nos ha hecho enfadar y nos ha producido rabia. La respuesta emocional de la rabia será un estado de furia, quizás salir de la sala de profesores o de nuestro despacho con un portazo y quizás echarnos a llorar. Al rato, la rabia va cediendo, pero queremos que se mantenga. Entonces hablaremos con alguien del equipo directivo y le explicaremos lo que nos ha pasado. Así mantenemos el estado de rabia. A la hora del recreo, lo volvemos a contar a algunos compañeros mientras tomamos café. Quizás más tarde, recibimos un mensaje de la persona que nos ha hecho rabiar y se dispara otra vez el recuerdo y continuamos enfadados. Al terminar la jornada, llegamos a casa y lo primero que hacemos es quejarnos y lamentarnos del comentario de la mañana y así mantenemos el estado emocional. De hecho, si queremos, el día siguiente o durante una semana podemos estar rabiosos. Y si elaboramos esta rabia como un sentimiento se puede convertir en odio y durar una buena temporada. Con todo esto hemos conseguido estar durante mucho tiempo de mal humor.

Es evidente que determinados hechos producen, en general, un tipo de respuesta que no es agradable. Por ejemplo, una pérdida, ya sea un objeto querido o una persona, la experiencia del dolor o de la muerte, un conflicto laboral o personal con personas que apreciamos, o un accidente son situaciones que no nos ponen precisamente de buen humor porque reaccionamos con frustración, miedo, rabia, tristeza o decepción. Esto es absolutamente normal y, al mismo tiempo, son respuestas saludables porque son adecuadas a la situación. Ahora bien, la duración de este estado emocional y su intensidad dependerán de nuestra decisión y no del hecho que ha originado la respuesta emocional. El registro y análisis de los estados y respuestas emocionales es un primer paso para poder regular precisamente su duración y su nivel de afectación sobre nuestra conducta.

5. Pistas para el autoconocimiento emocional

Proponemos una serie de actividades para poder comprobar el grado de autoconocimiento emocional. Cada pista constituye un pequeño guión que desarrolla el mismo tema desde ángulos distintos. Que lo disfrute.

PISTA NÚMERO 1

Un elemento del autoconocimiento emocional es el análisis del lenguaje emocional. Marina y López (1999) describen más de 70 ámbitos emocio-

nales, cada uno de los cuales tiene una infinidad de matices. Cuando no tenemos palabras para expresar nuestras emociones es muy difícil saber qué emoción estamos experimentando. Además, esta situación de no saber cómo expresarlo, genera un estado de inquietud y nerviosismo que empieza ya a teñir el estado emocional que intentamos investigar.

Le proponemos hacer una reflexión sobre su vocabulario emocional. Escoja 5 situaciones recientes en su trabajo como director o directora (conversación con una profesora, entrevista con unos padres, hecho preciso durante una reunión con la inspectora, toma de una decisión compleja, etc.). Describa las emociones experimentadas, utilizando el siguiente vocabulario emocional. Seleccione al menos tres palabras para cada situación:

Abandono	Consternación	Expectación	Preocupación
Abatimiento	Consuelo	Extrañeza	Quietud
Aburrimiento	Coraje	Fascinación	Rabia
Admiración	Culpa	Felicidad	Recelo
Afán	Curiosidad	Frustración	Remordimiento
Afecto	Decepción	Furor	Repulsión
Agresividad	Desaliento	Generosidad	Resentimiento
Alegría	Desconfianza	Gozo	Resignación
Alivio	Desencanto	Gratitud	Respeto
Amargura	Deseo	Inseguridad	Satisfacción
Ambición	Desgana	Interés	Seguridad
Amor	Desilusión	Ira	Serenidad
Angustia	Desolación	Irritación	Soledad
Ansiedad	Desprecio	Lástima	Susto
Antipatía	Disgusto	Malestar	Ternura
Añoranza	Diversión	Melancolía	Tranquilidad
Asco	Dolor	Miedo	Tristeza
Atracción	Duda	Nerviosismo	Valor
Audacia	Enamoramiento	Nostalgia	Vergüenza
Aversión	Enfado	Odio	
Bienestar	Enojo	Orgullo	
Celos	Entusiasmo	Paciencia	
Compasión	Envidia	Pánico	
Confianza	Estupefacción	Pasión	
Confusión	Euforia	Plenitud	

Feedback para la pista 1

Con este rico vocabulario, nuestro conocimiento emocional puede mejorar. Los matices, en el lenguaje emocional, pueden marcar la diferencia. Definir con precisión cuál es nuestro estado emocional es la primera fase de la mirada al espejo de las emociones. Si ha encontrado con facilidad el matiz que refleja cada situación vivida, felicidades. Si ha tenido dificultades para relacionar las experiencias vividas con las emociones de esta lista, siga investigando. En este caso, la práctica es el camino para mejorar el autoconocimiento.

PISTA NÚMERO 2

Investigue cuál de los dos circuitos de respuestas (circuito racional con intervención del córtex o circuito emocional con solo la intervención del sistema límbico) que propone LeDoux es el dominante en su trabajo.

Indicaciones:

- Describa con detalle una situación vivida en su trabajo como director o directora en la que utilizó el circuito emocional.
- Describa las consecuencias.
- Escriba las alternativas posibles que tenía.

Esquema:

- Descripción de la situación.
- Circuito emocional.
- Consecuencias al utilizar el circuito emocional.
- Alternativas de conducta en esta situación (utilización del circuito racional)

Ejemplo de análisis de una situación:

Descripción de la situación
Una profesora me pide que le libere de una tutoría que le ha sido asignada. Esta profesora tiene una actitud poco colaborativa en general en el funcionamiento del centro. Eso me provoca una actitud tensa y crítica y poco tolerante con ella

Circuito emocional
Le digo que no, sin escuchar sus argumentos y que mi responsabilidad es tomar decisiones y la suya acatarlas. Y doy por terminada la conversación.

Consecuencias al utilizar el circuito emocional
Yo me siento incómodo por mi conducta y actitud que ha sido injusta. Ella crea o aumenta una animadversión contra mí y también aumenta su actitud de no colaboración en el funcionamiento del centro.

Alternativas de conducta en esta situación (utilización del circuito racional)
Escuchar los motivos de su solicitud. Responder de modo argumentado y racional. Utilizar un lenguaje amable. Mantenerme en mi posición si cuento con argumentos sólidos. Dejar abierta la posibilidad de aceptar su demanda en el caso que se dieran las condiciones adecuadas.

Feedback para la pista 2

La capacidad de hacer este análisis es una muestra de un grado notable de autoconocimiento y consciencia de la dinámica de sus emociones. En este ejercicio, es fundamental describir con detalle la conducta alternativa del circuito racional.

PISTA NÚMERO 3

Podemos desarrollar nuestra capacidad empática. Hemos aprendido a ser empáticos desde pequeños. En el proceso educativo, hemos desarrollado nuestra empatía imitando las conductas de los adultos, en el supuesto que los adultos que nos rodearon fueran empáticos, naturalmente. También se ha comprobado de manera experimental que los otros primates (bonobos, chimpancés) tienen conductas empáticas en sus relaciones. Las personas tenemos un tipo de empatía congénita. En cualquier caso, la empatía, además del poso genético y educativo, puede desarrollarse y aumentar y así favorecer un estado emocional agradable. Algunas actitudes que nos permiten desarrollar nuestro grado de empatía son:

obligación y también mucha responsabilidad. Incluso la memoria ya no sirve por que no tiene sentido acumular conocimientos que son provisionales, fugaces. Es cierto que podemos dar la vuelta a la metáfora de "educación líquida" y verla como una oportunidad de ser flexibles, abiertos, críticos con los métodos y certezas tradicionales y adaptables a las nuevas situaciones sociales, tal como hace cualquier líquido en un medio. Y, de hecho, Bauman critica que la educación siga el mismo camino que la sociedad y que solo se forme para integrar al individuo en el mundo laboral. Cree que la educación debe incidir en crear una conciencia ciudadana autónoma, crítica y consciente del mundo en el que vive para poder desenvolverse mejor. Y, en este sentido, podemos relacionar esta necesidad con el desarrollo del autoconocimiento, también como objetivo de la educación.

El análisis anterior pretende ser un elemento más para mostrar la necesidad de elaborar un proceso de autoconocimiento de nuestros valores. También nos da pistas para comprender la dificultad de llevar a cabo este proceso. Podríamos decir que el entorno de la postmodernidad y la sociedad líquida no es el más apropiado para disponer de valores que den sentido a la acción directiva de un centro escolar y que también den sentido a nuestra propia vida. De todos modos, una de las capacidades del ser humano es definir sus objetivos, trazar sus caminos en cualquier entorno, incluso si es hostil. Un directivo escolar tiene, por tanto, también esta capacidad de aumentar su autoconocimiento y definir sus valores que le sean útiles para guiar su conducta como líder, incluso en un contexto líquido**.**

4. Pistas para el autoconocimiento

PISTA NÚMERO 1

Cuestionario de Schwartz

Para responder a este cuestionario tiene que preguntarse: «¿Qué valores son más importantes para mí como principios que guían mi vida?» y «¿qué valores son menos importantes para mí?».

En las páginas siguientes encontrará dos listas de valores, nociones y conductas. Proceden de diferentes culturas. En el paréntesis próximo a cada valor hay una explicación que puede ayudarle a comprender su sig-

nificado. Su tarea consiste en *evaluar la importancia* que cada ítem tiene para usted como principio-guía en su vida. Utilice la escala siguiente:

[0] Significa que no es nada importante, que no es relevante como principio-guía para usted.
[3] Significa que es importante para usted.
[6] Significa que es muy importante.

Cuanto mayor es el número (0, 1, 2, 3, 4,5, 6), más importante es el ítem como principio-guía en su vida.

[1] Utilícelo para indicar cualquier concepto opuesto a los principios que le guían.
[7] Utilícelo para indicar que es de suprema importancia como principio-guía en su vida; generalmente no hay más de dos ítems de este tipo.

En el espacio anterior a cada enunciado, escriba el número [-1] [0] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7], según la importancia que tiene para usted.

Trate de diferenciar todo lo posible entre los enunciados usando todos los números.

Como principio-guía de mi vida este ítem es:

Opuesto a mis valores	Nada importante	Importante			Muy importante			De suma importancia
-1	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

Antes de empezar, lea la primera lista, del 1 al 28. Elija el que sea más importante para usted y evalúe su importancia.

Elija el valor que sea más opuesto a sus valores y evalúe. Si no existe tal, elija el menos importante, y evalúe con [0] o [1], de acuerdo a su importancia.

Evalúe el resto de los ítems (hasta el 28).

Realice el mismo proceso en la segunda lista, del 29 al 52

1ª LISTA

1. [ ] IGUALDAD (igualdad de oportunidades para todos).
2. [ ] PODER SOCIAL (control sobre otros, dominio).

3. [ ] PLACER (satisfacción de deseos).
4. [ ] LIBERTAD (libertad de acción y pensamiento).
5. [ ] TRABAJO (ganarse dignamente la vida).
6. [ ] SENTIMIENTO DE PERTENENCIA (sentimiento de que otros se preocupan por mí).
7. [ ] ORDEN SOCIAL (estabilidad de la sociedad).
8. [ ] UNA VIDA EXCITANTE (experiencias estimulantes).
9. [ ] BUENOS MODALES (cortesía, buenas maneras).
10. [ ] RIQUEZA (posesiones materiales, dinero).
11. [ ] SEGURIDAD NACIONAL (proteger mi nación del enemigo).
12. [ ] AUTO-RESPETO (creer en mi propia valía).
13. [ ] RECIPROCIDAD DE FAVORES (evitar estar en deuda con los demás).
14. [ ] CREATIVIDAD (originalidad, imaginación).
15. [ ] UN MUNDO EN PAZ (libre de guerras y conflictos).
16. [ ] RESPETO POR LA TRADICION (mantener las costumbres conservadas a lo largo del tiempo).
17. [ ] AMOR MADURO (relación profunda de intimidad emocional).
18. [ ] AUTODISCIPLINA (autocontrol, resistencia a las tentaciones).
19. [ ] SEGURIDAD FAMILIAR (seguridad para los seres queridos).
20. [ ] RECONOCIMIENTO SOCIAL (respeto, aprobación de los demás).
21. [ ] UNION CON LA NATURALEZA (integrarse con la naturaleza).
22. [ ] IDENTIDAD NACIONAL (definición como pueblo).
23. [ ] UNA VIDA VARIADA (llena de desafíos, novedad y cambio).
24. [ ] SABIDURIA (comprensión madura de la vida).
25. [ ] AUTORIDAD (el derecho a liderar o mandar).
26. [ ] AMISTAD VERDADERA (amigos cercanos que me apoyen).
27. [ ] UN MUNDO DE BELLEZA (belleza en la naturaleza y en las artes).
28. [ ] JUSTICIA SOCIAL (corregir injusticias).

2ª LISTA

Ahora evalúe la importancia de cada uno de los términos siguientes como principios-guía en su vida. Están formulados como formas de conducta que pueden ser más o menos importantes para usted. De nuevo, trate de distinguir todo lo posible entre los ítems utilizando todos los números.

Puntúelos con los mismos criterios que la 1ª lista.

29. [ ] INDEPENDIENTE (confiado en mí mismo, autosuficiente).
30. [ ] MODERADO (evitando los extremos en sentimientos y acciones).
31. [ ] LEAL (fiel a mis amigos, a mi grupo).

32. [ ] AMBICIOSO (trabajo duro, con altas aspiraciones).
33. [ ] ABIERTO (tolerante con diferentes ideas y creencias).
34. [ ] HUMILDE (modesto, pasar desapercibido).
35. [ ] ATREVIDO (busco aventuras y riesgos).
36. [ ] PROTECTOR DEL MEDIO AMBIENTE (conservo la naturaleza).
37. [ ] INFLUYENTE (con impacto sobre las personas y los acontecimientos).
38. [ ] HONRO A LOS PADRES Y MAYORES (mostrándoles respeto).
39. [ ] ELIJO MIS PROPIAS METAS (seleccionando mis objetivos).
40. [ ] SANO (no enfermo física o mentalmente).
41. [ ] CAPAZ (competente, efectivo, eficaz).
42. [ ] ACEPTO MI PARTE EN LA VIDA (sometiéndome a sus circunstancias).
43. [ ] HONESTO (genuino, sincero).
44. [ ] CUIDO MI IMAGEN PUBLICA (protegiendo mi "imagen").
45. [ ] OBEDIENTE (cumplidor de mis deberes y obligaciones).
46. [ ] INTELIGENTE (lógico, que piensa).
47. [ ] AYUDO (trabajando por el bienestar de los demás).
48. [ ] DISFRUTO LA VIDA (disfrutar de la comida, el sexo, el ocio).
49. [ ] DEVOTO (manteniendo creencias y fe religiosas).
50. [ ] RESPONSABLE (digno de confianza, fiable).
51. [ ] CURIOSO (interesado por todo, indagador).
52. [ ] NO RENCOROSO (dispuesto a perdonar a los demás).
53. [ ] LOGRO EXITOS (consiguiendo metas).
54. [ ] LIMPIO (aseado, ordenado).
55. [ ] AUTO-INDULGENTE (siendo autocondescendiente con los placeres).

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO

Los 55 ítems del cuestionario se pueden ubicar en los 10 valores de Schwartz. Traslade la puntuación (P) de sus respuestas a cada ítem que está numerado. Por ejemplo, en el texto *[4] Libertad,* significa que es la pregunta nº 4. Si lo ha puntuado con un 5, coloque la puntuación en la columna **(P)** y así sucesivamente Podrá comprobar cuáles son sus tipos motivacionales en función de la mayor o menor puntuación que le dé la suma de cada tipo.

El significado de los 10 valores y de las 4 grandes tendencias del cuestionario está expuesto en la parte inicial de este capítulo.

CUADRO 1. Auto dirección, estimulación y hedonismo

TIPO	P	TIPO	P	TIPO	P
Auto-dirección [4] Libertad [14] Creatividad [29] Independencia [39] Tener metas propias [51] Curiosidad		**Estimulación** [8] Tener una vida excitante [23] Tener una vida variada [35] Osadía		**Hedonismo** [3] Placer [48] Disfrutar la vida [55] Autoindulgente	
Total puntos		**Total puntos**		**Total puntos**	

CUADRO 2. Universalismo, logro y seguridad

TIPO	P	TIPO	P	TIPO	P
Universalismo [1] Igualdad [21] Unión con la naturaleza [24] Sabiduría [27] Tener un mundo bello [28] Justicia social [33] Tolerancia [36] Proteger el medio ambiente [15] Tener un mundo en paz		**Logros** [32] Ambición [37] Influencia [41] Capacidad [53] Lograr éxitos [46] Inteligencia [12] Respeto a uno mismo		**Seguridad** [11] Seguridad nacional [13] Devolver los favores [19] Seguridad familiar [6] Sentimiento de pertenencia [22] Identidad nacional [7] Orden social [40] Salud [54] Limpieza	
Total puntos		**Total puntos**		**Total puntos**	