

Liderazgo y Animación

Una gestión al servicio de la educación

Javier Cortés Soriano, SM
Jesús Ángel Viguera Llorente



EDUCACIÓN MARIANISTA
TRADICIÓN Y PROYECTO

Autores

Javier Cortés Soriano, sm; Jesús Ángel Viguera Llorente

Diseño y maquetación de la colección

Dirección de arte corporativa SM

Supervisión y corrección

Essodomna Maximin Magnan, sm

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Liderazgo y Animación

Una gestión al servicio de la educación

Javier Cortés Soriano, SM
Jesús Ángel Viguera Llorente

Tomo 6



EDUCACIÓN MARIANISTA
TRADICIÓN Y PROYECTO

ÍNDICE

PREFACIO

PRIMERA PARTE: HISTORIA Y CONTEXTO

1.1. Elementos de la Educación Marianista que más afectan a la Organización y a la Estructura

1.2. El contexto

SEGUNDA PARTE: GESTIONAR PARA EDUCAR

2.1. Tres elementos clave y un objetivo bien formulado

2.2. Los ingredientes de la gestión educativa

2.2.1. Una visión global, jerarquizada e interactiva de la educación escolar

2.2.2. El liderazgo como modelo de intervención directiva

2.2.3. Una buena concepción de la organización

2.2.4. La dirección por valores

2.2.5. Un modelo de trabajo con personas

2.2.6. El papel de las estructuras centrales en las redes de centros

TERCERA PARTE: ESTRUCTURAS EDUCATIVAS MARIANISTAS

3.1. Centros marianistas en red. El papel de la entidad titular

3.1.1. Una dinámica en tres dialécticas

3.1.2. La función directiva de la entidad titular

3.2.3. Impulsos más específicos por parte de la entidad titular

3.2. El centro educativo marianista

3.2.1. Comprender el centro educativo y sus ámbitos

3.2.2. Una función dentro de una estructura

a) Estructura

b) Características que debería cumplir la estructura de un centro escolar marianista

c) Una opción fundamental

d) Un organigrama y un mapa para no perderse

3.2.3. El equipo directivo

a) Tareas en el corto, medio y largo plazo

b) Los tres niveles de acción

c) Dificultades y errores más habituales en el ejercicio de la acción directiva

d) Los buenos hábitos directivos

A modo de conclusión: El ejercicio del liderazgo en un colegio marianista

PREFACIO

La publicación que ahora presentamos forma parte de la colección *EDUCACIÓN MARIANISTA: TRADICIÓN Y PROYECTO*. Se trata de una serie de escritos sobre la educación marianista, cuya elaboración es el fruto de un plan que empezó a tomar forma hace cuatro años, bajo la dirección del Asistente General de Educación en aquellos momentos.

Los religiosos marianistas creamos obras educativas desde nuestros orígenes, hace ya casi dos siglos. Hoy seguimos dedicando en todo el mundo lo mejor de nuestros recursos humanos y materiales a la educación. Las realizaciones prácticas han ido acompañadas siempre por una reflexión sobre la tarea realizada, los modos de responder creativamente ante situaciones novedosas o imprevistas y los medios de transmisión de nuestra experiencia y sabiduría a nuevos educadores.

De esta manera, la tradición educativa marianista se ha ido enriqueciendo con los años, alimentada por la reflexión, la

competencia y la creatividad de los que prosiguieron el compromiso inicial. Los educadores marianistas —al principio todos religiosos y ahora casi todos seculares— han sabido mantener siempre un diálogo con su realidad circundante para que los objetivos formativos se pudieran seguir encarnando en cada situación humana.

También las circunstancias actuales reclaman nuestra atención. Las condiciones internas de la Compañía de María y de los propios centros nos piden planteamientos renovados. El creciente desarrollo de obras marianistas en nuevos países y culturas, con la consiguiente necesidad de transmitirles una pedagogía marianista actualizada, así como la presencia mayoritaria de los seculares en casi todos los puestos de responsabilidad son realidades que marcan los caminos de la educación marianista.

De estas consideraciones nació la idea de llevar a cabo la elaboración de *Educación Marianista. Tradición y Proyecto*. El deseo de profundizar y desarrollar el contenido del documento sobre nuestras características educativas nos impulsa a crear algo nuevo. La sensibilidad creciente por el conocimiento de nuestro carisma y las aportaciones actuales de las ciencias de la educación nos animan y orientan en el esfuerzo. Las nuevas circunstancias en que viven los jóvenes y las familias en las sociedades donde estamos presentes nos urgen a la tarea.

Los libros que forman la colección tratan de responder a estas necesidades. Sus destinatarios son múltiples. Se dirigen

a diversos grupos de hombres y mujeres interesados en la educación marianista: a los *religiosos marianistas* volcados actualmente en la educación, a los que se preparan para ella y a los que le han dedicado toda su vida; a los *laicos* que dirigen, animan y enseñan en un centro marianista, de modo que puedan asumir un proyecto educativo que dé sentido a sus esfuerzos; a los *agentes de pastoral y otros educadores*, para que puedan llevar a cabo su tarea conociendo los principios que inspiran la labor de las obras en las que trabajan; a *quienes animan y gobiernan la vida marianista* desde diversos grados de responsabilidad; a los *padres y madres de los alumnos*, que también inician un proceso de formación cuando sus hijos entran en una institución educativa. También va dirigido a los *exalumnos*, a *la sociedad* en la que estamos presentes y a todos los interesados en la educación. Y, por supuesto, también a las iglesias locales, para que puedan conocer más en profundidad lo que pretenden las obras educativas marianistas.

En último término, se ha hecho pensando en los *niños y jóvenes* que acuden a nuestros centros de educación, y que son los principales destinatarios de todo nuestro esfuerzo.

La finalidad de todo este proyecto es ofrecer un buen instrumento para promover la formación, la reflexión y el diálogo en diferentes ámbitos marianistas. Puede constituir, al mismo tiempo, un punto de referencia e inspiración para los proyectos educativos locales. Por eso contiene reflexiones teóricas y desemboca en propuestas más concretas. Las *características de la educación marianista* quedan así enmarcadas en un es-

tudio amplio, que quiere ser profundo y riguroso a la vez que asequible.

El conjunto del trabajo consta de varias secciones, cada una de las cuales se desarrolla en una publicación independiente. La primera de ellas se titula *Carisma y Misión Educativa*, y su finalidad es poner de manifiesto cómo la dedicación de la Compañía de María a la educación guarda una relación estrecha con su propia identidad. En el segundo apartado, *Principios de la acción educativa marianista*, tratamos de poner de manifiesto la visión de la sociedad, el mundo y la persona que queremos formar y de la institución donde se lleva a cabo la tarea. El tercer tema que se aborda es el *Contexto* en el que se lleva a cabo nuestra labor educativa, ya que los centros marianistas deben contar, junto a los principios generales, con las necesidades, expectativas y condiciones propias de cada lugar, con los avances de las ciencias pedagógicas y con los recursos de las nuevas tecnologías. El cuarto apartado trata sobre la *Identidad* de la educación marianista, heredera de una rica tradición y con unos rasgos distintivos que responden a los principios estudiados en los capítulos anteriores. En el quinto libro, que trata de la *Acción educativa*, se trata de exponer cómo se encarnan los principios de la educación marianista en actuaciones e instituciones concretas, en cada una de las cuales tratamos de crear una auténtica *comunidad educativa*. El sexto tema se refiere a *La animación y el liderazgo* de las obras educativas marianistas.

Bajo el título *Nueva educación en nuevos escenarios*, pretendemos recoger en el apartado séptimo las aportaciones de

países o continentes más alejados culturalmente del ámbito occidental en que nació la educación marianista o donde ésta tiene menos tradición.

Para llevar adelante todo el proyecto se ha contado con la colaboración de un conjunto muy valioso de autores. Entre ellos hay religiosos y seculares, hombres y mujeres, comprometidos directamente en la misión educativa marianista o desempeñando responsabilidades diversas en este terreno. Naturalmente, parten de la experiencia de su propio ámbito cultural, pero no pierden de vista el alcance universal de sus consideraciones.

La publicación que tienes en las manos desarrolla el sexto apartado: *Liderazgo y animación de las obras educativas marianistas*. Responde a la convicción de que el logro de los objetivos educativos depende en gran medida de los que ostentan los cargos de responsabilidad. La gestión y animación de una obra educativa marianista debe ser fiel a sus principios, conjugando la calidad con la coherencia. En particular, es importante que los responsables sepan actuar en equipo y favorecer un ambiente de trabajo compatible con el espíritu de familia. Por otra parte, el Oficio marianista de Educación considera la promoción de la misión y el carisma educativo marianista como su máxima prioridad.

Se han encargado de la redacción dos educadores marianistas españoles, uno de ellos religioso y el otro secolar. Expertos en cuestiones educativas y pedagógicas de actualidad, los dos son

buenos conocedores de la educación marianista, un campo por el que están especialmente interesados. Naturalmente, para este trabajo parten de la experiencia de su propio ámbito cultural, pero no pierden de vista el alcance universal de sus consideraciones.

Javier Cortés, sacerdote marianista, hizo sus estudios de Filosofía en la Universidad de Valencia y la licenciatura en Teología en la Universidad Gregoriana de Roma. Ha trabajado muchos años en centros marianistas, en los que ha ocupado diversos puestos docentes y directivos. Fue Director General del Colegio *Santa María del Pilar* de Zaragoza. Es autor de numerosos artículos y conferencias sobre temas educativos. A lo largo de varios años y hasta hace poco ha estado trabajando en el mundo editorial, como Presidente del Grupo Editorial SM, del que había sido previamente Director General a lo largo de nueve años.

Jesús Ángel Viguera tiene una larga trayectoria educativa en el Colegio marianista *Santa María del Pilar* de Zaragoza, en donde ejerce como profesor desde hace varios años. Licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de la misma ciudad y autor de diversos estudios sobre educación, ha sido también director académico de Bachillerato y Director General de dicho colegio hasta pocos años.

Les agradecemos sinceramente su trabajo —riguroso, completo y cuidadosamente elaborado—, así como el tiempo que le han dedicado. El agradecimiento se hace extensivo a cuantos han

contribuido con sus sugerencias y aportaciones a la mejora del texto.

Estamos convencidos de que resultará muy útil para quienes se interesen por las tareas directivas. Se trata, a la vez, de una aportación muy valiosa para profundizar en la reflexión sobre la propuesta educativa marianista. Contribuirá, sin duda, a que ésta continúe desempeñando, ahora y en el futuro, un papel relevante y de calidad en diferentes partes del mundo y pueda así seguir *dando vida y vida en abundancia*.

Essodomna Maximin Magnan, SM

Asistente General de Educación

Mayo de 2014

Primera parte:

HISTORIA Y CONTEXTO

1. Elementos de la Educación Marianista que más afectan a la Organización y a la Estructura

Antes de hacer ninguna otra reflexión sobre la animación y gestión de las obras marianistas de educación, es lógico buscar un asidero firme, un legado marianista donde enraizar nuestro pensamiento. Eso es especialmente importante en este particular momento de nuestra historia, enfrentados como estamos a una profunda transformación de muchas de nuestras estructuras de funcionamiento, así como al modelo de presencia marianista en las obras educativas.

Sin embargo, las fuentes de las que podemos beber se centran mayoritariamente, como no podía ser de otro modo, en los elementos característicos de la educación marianista, dejando un poco de lado la organización y la estructura. ¿Porque carecía de interés a los ojos de quienes nos precedieron? ¿Porque se daba por supuesto? El hecho es que eso limita nuestra posibilidad de confrontar ciertos aspectos con ese legado; por el contrario, nos recuerda permanentemente para qué existe la estructura y para qué se concibe una organización: para hacer posible un determinado estilo de educar, para que florezcan y fructifiquen al máximo los elementos de la pedagogía y la espiritualidad marianista que conforman nuestra tradición. A ellos referimos pues, este breve recorrido histórico.

1.1. La vinculación fe-educación desde sus orígenes.

Tanto el contenido como la manera en que están estructuradas las primeras constituciones de la Compañía de María que el

P. Chaminade firma en Burdeos el 5 de septiembre de 1839, aportan un primer dato sobre las bases en que se asienta la compañía y sobre su modo de gobierno.

“La Compañía propone dos objetivos principales: 1. Llevar a cada uno de sus miembros a la perfección religiosa; y 2. por medios adaptados a las necesidades y al espíritu de la época, trabajar en el mundo para la salvación de las almas, enseñando el Evangelio, las virtudes cristianas y las prácticas de la iglesia católica”.¹

La vinculación entre el segundo objetivo y la tarea de educación se hace explícita en numerosos artículos. Incluso en la carta que nuestro fundador envía a la Santa Sede, acompañando el texto de la Regla de Vida, cita de manera clara el medio de que nos habíamos de valer:

“He creído ante Dios, Santísimo Padre, que era necesario fundar dos nuevas Órdenes, una de mujeres y otra de hombres, que probaran al mundo, por el hecho de sus buenos ejemplos, que el cristianismo no es una institución envejecida, y que el evangelio puede practicarse hoy todavía como hace mil ochocientos años; y que disputasen a la propaganda, escondida so color de mil y un pretextos, el terreno de las escuelas, abriendo clases de todos los grados y de todas las materias, especialmente a la gente del pueblo, que es la más numerosa y la más abandonada.”²

¹ Constituciones de la Compañía de María de 1839, art. 1.

² Guillermo José Chaminade, Burdeos, 16 de septiembre de 1838.

Se da razón de la predilección de la Compañía de María por la primera infancia y la educación primaria, las escuelas normales (aquellas que preparan a los propios maestros), las escuelas de artes y oficios...³ Muchas cosas han cambiado y las enunciamos de otra manera, pero no ha cambiado el objetivo:

“El objetivo de todo nuestro trabajo apostólico es la formación en la fe. Todo lo que hacemos tiende directa o indirectamente a esta finalidad. De este modo ofrecemos a la misión universal de la Iglesia nuestra modesta contribución.”⁴

Ni el modo preferente de llevarlo a cabo:

“La educación es para nosotros un medio privilegiado de formar en la fe. Por ella nos proponemos sembrar, cultivar y fortalecer el espíritu cristiano y hacerlo fecundo en los hombres.”⁵

“El apostolado de la educación es un medio privilegiado de la Compañía para cumplir su misión. Los marianistas que trabajan en instituciones docentes cumplen su misión no sólo por la enseñanza de la Religión y la formación en la vida cristiana sino también por la calidad profesional y por el carácter cristiano de toda su enseñanza.”⁶

³ Constituciones de la Compañía de María de 1839, nº 254

⁴ Regla de Vida Marianista de 1983, Libro II, 5.01

⁵ Regla de Vida Marianista de 1983, art. 74

⁶ Regla de Vida Marianista de 1983, Libro II, 5.10

1.2. El Oficio de Educación

Las responsabilidades de gobierno y animación de la Compañía a lo largo de la historia, tienen su base en una estructura profundamente enraizada en nuestra tradición, que se ha venido perpetuando hasta hoy y que denominamos los Tres Oficios.

“El Oficio de Vida Religiosa cuida del progreso espiritual de las personas y de las obras.

El Oficio de Educación se preocupa de la formación intelectual, moral y profesional.

El Oficio de Asuntos Temporales se propone reforzar el espíritu de pobreza, promover la justicia social y administrar los bienes materiales en conformidad con el espíritu del evangelio.”⁷

Su relevancia como rasgo distintivo de la Compañía desde sus orígenes no se corresponde con la escasa bibliografía marianista sobre el tema, ni tampoco con la falta de justificación por parte del propio fundador. Los Tres Oficios tienen su origen en la estructura organizativa de las Congregaciones de Burdeos y Agen. Más tarde el P. Chaminade los incluye en las reglas de vida de las hermanas marianistas y posteriormente los adopta como organización para la Compañía de María, como si fueran algo conocido y asumido por la totalidad de sus miembros.

En palabras del P. Joseph Stefanelli SM, “si tuviéramos un conocimiento claro de cómo se desarrollaron los tres Oficios,

⁷ Regla de Vida Marianista de 1983, art. 106

de dónde proceden y por qué llegaron a darse, entonces comprenderíamos mejor su significado y el tremendo énfasis que el P. Chaminade puso en ellos.”⁸

Aparentemente, sigue diciendo el P. Stefanelli, su estructura no fue ante todo administrativa sino fundamentalmente formativa, proporcionando un medio para la formación permanente: todo el programa de formación de los novicios, la estructura de gobierno en todos los niveles de la compañía (general, provincial, local), las funciones de la congregación, las propias constituciones... están estructuradas de acuerdo a los tres Oficios. Así pues, en la mente del P. Chaminade este era un aspecto fundamental de nuestro modo de ser.

También hoy nuestra regla de vida recoge este aspecto esencial:

“Los tres Oficios representan tres centros de interés que abarcan la totalidad de la vida interna y de la misión apostólica, tanto de la Compañía como de cada uno de sus miembros. Cada Oficio se ocupa de la formación, motivación y dirección de los marianistas y de las personas a las que llega su influencia.”⁹

Una aproximación grosera consistiría en verlos simplemente como un reparto del trabajo dentro de las obras de la Compañía. Dicha separación de tareas en ámbitos es una tentadora

⁸ Our Marianist Heritage, Dayton 2003, p. 55

⁹ Regla de Vida Marianista de 1983, Libro II, 7.16

simplificación que nos persigue hasta el día de hoy, de modo que es bueno que profundicemos un poco en la estructura de los oficios, a fin de arrojar luz a lo que luego se desarrollará más adelante.

Unidad de gobierno, antes que separación en ámbitos. “En cada nivel, el Superior reúne en sí mismo la responsabilidad final de cada Oficio.”¹⁰ El P. Chaminade lo compara a un cochero que dirige un equipo de tres caballos: la iniciativa, la fuerza, el dinamismo, vienen de los Oficios; la coordinación y el sentido de dirección vienen del Superior, de manera que los asistentes responsables de cada Oficio no son pares del Superior¹¹. Y abunda en ello: “El jefe de lo temporal no es un superior especial del grupo de hermanos obreros, igual que el jefe de instrucción no es el director de los de mayor nivel intelectual.”¹² Los tres son responsables de todos los miembros, de todos los trabajos, de toda la comunidad.

Subsidiariedad. Los responsables de los tres Oficios y el superior actúan de manera colegiada pero llevan a cabo un ejercicio real de subsidiariedad, permitiendo que cada tema se resuelva por la autoridad más próxima al objeto del tema. Los jefes de los Oficios tienen responsabilidad directa, ejercen un papel ejecutivo y de mando sobre lo que les es propio. Al mismo tiempo, su autoridad está circunscrita por los campos

¹⁰ Regla de Vida Marianista de 1983, art. 106

¹¹ Diccionario de la Regla de Vida Marianista, 1983, p. 539

¹² P. Chaminade, en Diccionario de la Regla de Vida Marianista, 1983, p. 536

de los otros oficios. Y todos son “responsables de los fines del Instituto”¹³.

En la formulación de la política general, provincial, regional, de distrito y local, el principio de subsidiariedad conduce a la autoridad correspondiente a dos cosas:

1. Hacer que la decisión se sitúe en el nivel más competente y cercano a aquellos a quienes la decisión afecta.
2. Proporcionar el apoyo necesario a quienes deben tomar la decisión.”¹⁴

Complementariedad. Cada uno de los responsables de los oficios compensa, de algún modo, la inevitable debilidad de los otros y también del superior, “dada la dificultad de encontrar un buen líder, ya que las cualidades requeridas raramente se encuentran reunidas en una persona...”¹⁵ De modo que los tres están orientados a sus fines pero vinculados unos a otros.

“Ningún Oficio aislado de los demás puede llegar a una visión global y completa de un asunto. Por la acción concertada de los tres Oficios se mantienen siempre atendidos los intereses más importantes de la Compañía.”¹⁶

¹³ P. Chaminade, en Diccionario de la Regla de Vida Marianista, 1983, p. 541

¹⁴ Regla de Vida Marianista de 1983, Libro II, 7.5

¹⁵ Conferencia del P. Chaminade a las Hijas de María, en Diccionario de la Regla de Vida Marianista, 1983, p. 541

¹⁶ Regla de Vida Marianista de 1983, Libro II, 7.17

Una tensión positiva. Cuando el P. Chaminade escribe al papa acerca de la disposición de los tres Oficios, él mismo reconoce que el hecho de que cada uno defienda con vigor sus puntos de vista y empuje en distinta dirección, puede generar fuertes tensiones, algo fácil de apreciar en la gestión de nuestras obras educativas en todo tiempo. Pero esa tensión no es mala en sí misma. Lo sería si no supiéramos usarla o si el director no consiguiera liderarla de manera adecuada. Antes al contrario, se trata de una tensión que es signo de vida y superación permanente. “Los tres Oficios son una vía muy eficaz de que estas tensiones, no solo existan sino que salgan a la superficie y se conviertan en productivas.”¹⁷

En suma, la estructura de los tres Oficios es mucho más que un útil esquema administrativo. Es en primer lugar formativo, permitiendo un proceso continuo de aprendizaje a través de la acción. Es comunitario y educa para el ejercicio del liderazgo, haciendo que cada responsable de un Oficio se prepare para la responsabilidad de la dirección. Permite formas muy desarrolladas de interacción, confrontación, cooperación y trabajo en equipo y es un excelente instrumento para el cambio y la renovación permanentes.

“Los tres Oficios son un medio de favorecer la renovación personal y comunitaria, la adaptación continua de nuestra misión apostólica y la participación de todos en las responsabilidades comunes.”¹⁸

¹⁷ Our Marianist Heritage, Dayton 2003, p. 62

¹⁸ Regla de Vida Marianista de 1983, art. 106

De manera específica, el **Oficio de Educación** se preocupa de la formación intelectual, moral y profesional; y en lo que atañe al tema de este libro, su atribución es todo lo relacionado con:

“ ...

c) las instituciones educativas: el logro de sus fines y la reflexión sobre su función en la Iglesia;

d) la formación permanente y el cultivo del sentido apostólico de los profesores y del personal de nuestras obras;

e) las relaciones con las autoridades y con las organizaciones civiles y eclesiales relacionadas con la educación;

f) el desarrollo de nuevas formas de educación y evangelización: medios de comunicación social, publicaciones, formación de adultos;

g) la información y el fomento del interés por las tendencias contemporáneas del pensamiento, de la ciencia y de la cultura.”¹⁹.

Las constituciones de 1927 establecen un listado muy pormenorizado de sus funciones: “Ejerce su vigilancia y su acción, no solo sobre los maestros, alumnos, locales y mobiliario escolar, sino también sobre las materias objeto de enseñanza, sobre los métodos que se siguen, los libros que se adoptan y los resultados que se alcanzan”.²⁰

¹⁹ Regla de Vida Marianista de 1983, Libro II, 7.19

²⁰ Constituciones de la Compañía de María de 1927, n^o 415

Actualizando sus funciones al día de hoy, a tenor de las responsabilidades de todo tipo que tienen que ver con la gestión de las obras educativas en todo el mundo, no cabe duda de que su tarea es inmensa y muy difícil de realizar en todo su nivel de concreción, aun aceptando su progresiva delegación en países o provincias. Pero no está exento de ello, de manera que es imprescindible establecer mecanismos de apoyo y fortalecer su misión en el nivel de las unidades provinciales.

No podemos olvidar que el Oficio de Educación, en última instancia, está al servicio de la educación en la fe. Una fe que se hace vivencia personal, objetivo educativo y modelo educativo. Esta tarea debe realizarse en todos los niveles de la institución educativa, de manera especial en el aula, núcleo de la vida del centro y soporte de muchas acciones pastorales “vinculadas”. Es importante que esta forma subsidiaria y complementaria de entender la separación en ámbitos no genere estructuras pastorales agregadas, adheridas como un pegote, sin presencia real en el aula.

1.3. La educación es lugar de relación y de comunidad:

Desde sus orígenes, la espiritualidad marianista resalta el papel relevante de la comunidad, simultáneamente lugar de fe y de misión. “Nuestro fundador sabía que cualquier transformación del orden social requería la acción no solamente de individuos, sino de comunidades de personas que trabajaran juntas con una misión común... Comunidades de fe que eran

la encarnación natural de un cristianismo vivo.”²¹ Este rasgo de nuestra espiritualidad tiene importantes manifestaciones en nuestras instituciones educativas.

La primera de ellas se refiere al modo en que se formulan las relaciones humanas dentro de la comunidad y, en consecuencia, a la importancia de las estructuras comunitarias. “En la tradición pedagógica marianista, todos los miembros de la comunidad educativa --la dirección, el claustro de profesores, los padres, el personal de administración y servicios, los alumnos-- mantienen una buena comunicación, reconociendo cada uno los derechos de los demás. Nos esforzamos en crear un ambiente agradable y respetuoso. Ya que educamos con «nuestras palabras, miradas y gestos», escuchamos con atención y dialogamos con confianza y apertura”²².

Una de las manifestaciones del estilo comunitario de entender la educación es ese ideal que hemos denominado “espíritu de familia”: se refiere a mucho más que a compartir nuestro tiempo o nuestra tarea, pretende que cada cual se comprometa en el desarrollo personal del otro, que trabajemos juntos para lograr relaciones duraderas de amistad y confianza. Los líderes de estas comunidades, religiosos y laicos, deben ver su tarea no como un trabajo sin más, sino como un ministerio de amor y servicio.²³ Es indudable que

²¹ Características de la Educación Marianista, n^o 12

²² Características de la Educación Marianista, n^o 45

²³ Characteristics of Marianist Universities, n^o 13

tan alto ideal ha de ser tenido en cuenta en la propuesta de liderazgo que hagamos.

La segunda manifestación establece otra importante finalidad, tanto de la comunidad como del acto educativo: la urgencia de transformar este mundo. Las comunidades educativas marianistas existen no solo para el bien de sus miembros sino para hacerles capaces de compartir sus talentos con el mundo, es decir para ayudar a que sus estudiantes pongan sus capacidades y competencias al servicio de los otros. Tampoco la estructura y las maneras de gestionarla pueden ser ajenas a esa finalidad.

“Vivimos nuestro compromiso en favor de la dignidad humana y de una sociedad más solidaria, estableciendo en nuestros colegios estructuras internas adecuadas y justas. Nos aseguramos de que la organización escolar posibilite la participación. Nuestras directrices y proyectos educativos articulan claramente unos criterios adecuados y justos en la evaluación de los alumnos y profesores. Promovemos siempre la cooperación dentro de la comunidad educativa.”²⁴

La tercera manifestación se refiere al contenido del acto educativo, es decir: la relación educativa no es un mero instrumento para educar sino que constituye en sí misma el contenido de la educación. Los primeros pedagogos marianistas hacen suyas algunas de las buenas intuiciones pedagógicas de su contexto cultural y saben que “el proceso de enseñanza es en sí mismo

²⁴ Características de la Educación Marianista, nº 55

un acto comunicativo, una relación entre personas, que es antes una cuestión vivencial que cognitiva” (Montaigne).

No nos hacemos a nosotros mismos sino que somos constituidos por el/los otro/s. Cada uno de nosotros es el resultado de tres elementos: mi dotación genética; la influencia socio-cultural de los ambientes y personas que han interactuado conmigo; y el espacio de libertad que yo ejerzo entre el primero y el segundo.

La educación es el lugar de la relación maestro-discípulo, es el lugar de la relación entre ambos y el proyecto en que dicha relación se sostiene. Es el lugar de la alteridad, es el lugar de la comunidad.

Podríamos enunciar dicha relación educativa como “la iniciativa de un adulto que, viviendo y profesando determinadas sensibilidades, sale al encuentro del educando para iniciarle en ese universo de verdad, bondad y belleza que él considera de alto valor humanizador”. Y estaríamos en la base de la institución.

Pero para que eso sea posible, ha habido previamente una “llamada a un adulto-educador, de parte de una comunidad (marianista) que, viviendo y profesando determinadas sensibilidades, las propone como un proyecto de verdad, bondad y belleza que ella considera de alto valor humanizador.” Estamos en el lugar de la relación entre el proyecto y el adulto, donde se elabora la propuesta educativa.

Ese lugar de relación y de comunidad se manifiesta, decimos, en un talante y un estilo; y se constituye por sí mismo en contenido, en parte esencial del proyecto que impregna todo lo que hacemos.

A veces, ese lugar de relación evidencia también fuertes contradicciones y conflictos cuando se conjuga con la necesidad de tomar decisiones sobre las personas y su trabajo, en el ejercicio de nuestra responsabilidad como animadores de una obra educativa.

“La autoridad no es un fin en sí misma, sino que está orientada al bien común. Si se ejerce responsablemente, ayuda a los profesores a educar, a los alumnos a aprender y al equipo directivo a dirigir el colegio. La autoridad bien utilizada, según la tradición marianista, crea en nuestros colegios una atmósfera de trabajo, disciplina, armonía y confianza. El espíritu de amor y crecimiento personal que subyace en nuestro carisma nos anima a un «prudente sentido de la indulgencia», pidiendo a cada alumno lo que pueda dar, no menos pero tampoco más.”²⁵

Ese mismo espíritu de amor y crecimiento personal ha de guiar nuestras relaciones “de empresa”, y aunque es evidente que no es lo mismo referido a los alumnos que a los adultos, no viene mal que en ciertos momentos resuene en nosotros ese sabio y prudente sentido de la indulgencia.

²⁵ Características de la Educación Marianista, nº 47

1.4. El binomio educar-instruir

“No se puede dar educación sino con ocasión y a la par que la instrucción”. Esta frase del P. Domingo Lázaro zanja, antes de plantearla siquiera, la vieja discusión sobre si lo primero es educar o instruir. A efectos de nuestras instituciones educativas estamos hablando de un binomio inseparable, como lo es el hecho de que la educación para ser de calidad ha de ser integral.

Estamos hablando también de enseñar para dar sentido, afrontando la complejidad y la diversidad, características que también lo son de la propia organización escolar.

De este modo, la instrucción y el contenido se establecen como lugar adecuado para el diálogo fe-cultura, como una aportación a la cosmovisión cristiana que queremos enseñar. Por eso decimos que no es solo desde el terreno de la pastoral y la clase de religión como se educa en la fe, sino desde la tarea cotidiana del profesor educador.

Esta característica fundamental de nuestra propuesta educativa es la que más tiempo, energías y recursos requiere de las instituciones educativas. Y, por supuesto, “es misión del equipo de dirección procurar los medios adecuados para llevar a cabo una educación integral”²⁶

²⁶ Características de la Educación Marianista, n^o 33

Así lo comprendieron los marianistas desde los primeros momentos, estableciendo la calidad como un signo de nuestro modo de hacer en educación.

“Deseo ardientemente que las escuelas de la capital (Colmar) lleguen al nivel de cualquiera de las demás y que sean modelo para las de la diócesis... Si se tratara de un negocio cualquiera, no pondría en ello tanto empeño... Sobre todo estoy decidido a formar de verdad unos establecimientos educativos, antes de preocuparme de la cantidad de los mismos»²⁷ (P. Chaminade).

Surge inmediatamente la cuestión de cómo animar y controlar esa calidad. En las primeras constituciones se prohíbe expresamente que ningún director introduzca modificaciones sin autorización. A veces existen disensiones entre los creativos y los reglamentistas. Durante el generalato del P. Caillet (1848-1868) se unifican métodos y libros, se piden datos precisos a cada escuela y se hacen esfuerzos reales de uniformidad para asegurar la supervivencia. El P. Fontaine reúne a los directores a fin de componer un método pedagógico común, que luego escribirá como un “Manual de Pedagogía”. Es muy interesante el procedimiento seguido por el mismo P. Fontaine para buscar unos textos de calidad para todas las obras: “En las vacaciones de verano reunía en el noviciado de Santa Ana de Burdeos, a un grupo de religiosos prestigiosos y experimentados, procedentes de todas las provincias, con el fin de redactar textos escolares comunes.”²⁸

²⁷ Cartas, 18 de junio, 1822, n. 202

²⁸ Antonio Gascón, Historia General de la Compañía, Tomo I, p. 485

“El P. Caillet logró dar a las comunidades y a las obras una perfecta cohesión escolar y religiosa. El entusiasmo por la obra de educación ayudaba a atajar los abusos y la relajación.”²⁹

El largo generalato del P. Simler es otro momento de extraordinaria importancia para la compañía, y el instrumento elegido por el capítulo general de 1896 es afirmar una estructura fuertemente centralizada y jerárquica. Aparecen las complicaciones propias de las obras grandes, se aceptan subdirectores y directores de sección pero siempre asegurando el liderazgo indiscutible del director, que tiene además a su cargo el complemento a la formación y el seguimiento de los religiosos más jóvenes. Se cita, como si fuera hoy mismo, el riesgo de ejercer el cargo de manera muy administrativa y poco religiosa. El mismo P. Simler elabora reglamentos y directorios que contribuyen enormemente a la fortaleza de las obras y que forman religiosos sólidos en sus convicciones de fe, en sus cualidades morales y en su actividad docente.³⁰

No cabe duda de que la uniformidad de criterios y reglamentos es en sí misma garante de calidad en la gestión. Pero incluso se dio un paso más en la figura, intermitente en la historia de la compañía, del Inspector de Educación.

Las constituciones de 1927 parecen referirse al hecho de que aquellos centros que extendían su oferta a varios niveles de

²⁹ Antonio Gascón, *Historia General de la Compañía*, Tomo I, p. 487

³⁰ Antonio Gascón, *Historia General de la Compañía*, Tomo II, p. 767-767.847

edad, requerían mayor atención y cuidados. Por ello, con el fin de ayudar al asistente de educación en su tarea, se crea la figura del Inspector, “que tiene como encargo especial el velar por todo lo que atañe a la primera enseñanza”³¹. Entre ambos cuidan de que “no se emplee en la enseñanza a ningún hermano si no tiene la aptitud y conocimientos necesarios. Su solicitud se extiende a los hermanos ya empleados...”.

No importa tanto el hecho de que la figura del Inspector haya sufrido ciertas adaptaciones organizativas a lo largo de la historia de los marianistas, cuanto el hecho de su existencia y sus funciones hasta tiempos recientes. En los siguientes capítulos se aborda en varios momentos el tema del control de calidad (evaluación externa e interna) en nuestros centros y, a pesar de que existen muchos y buenos instrumentos para llevar adelante ese control, ninguno llega al punto nuclear de la tarea del Inspector, tal como algunos la hemos conocido: comprobar de primera mano, no solo los mecanismos de gestión del centro sino la calidad pedagógica de cada docente en tanto profesional, entrando en su clase, observando su modo de hacer y usar los recursos didácticos en el aula, analizando sus procedimientos de evaluación, entrevistándose con él y con el director para contrastar el resultado de dicha observación.

¿En cuál de nuestros centros educativos en todo el mundo se sigue realizando este seguimiento personalizado, anual, de la tarea docente? Y sin embargo todos sabemos de su necesidad

³¹ Constituciones de la Compañía de María de 1927, nº 414.415

y, en algún caso, de su urgencia. Estamos en otro momento histórico y eso afecta a muchas cosas: ya no se trata solo de religiosos docentes, nuestros centros han crecido en número y tamaño, la figura de un inspector quizá no pudiera cubrir ese objetivo... pero el reto y la necesidad están ahí.

1.5. La persona misma del educador

Esto nos lleva a la siguiente característica de nuestra tradición, probablemente la más significativamente determinante, puesto que es quien en definitiva encarna verdaderamente el proyecto: La persona misma del educador como elemento diferencial de calidad educativa. “Dadme el maestro y yo os dejo la organización, el local, los medios materiales... Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de los demás factores”.³²

Este elemento diferencial, en el que pone especial énfasis el P. Domingo Lázaro y toda la buena pedagogía de todos los tiempos, puede leerse a dos niveles:

1) La importancia decisiva de la selección de personas (profesores y educadores en general), de su adecuada formación y de su seguimiento para la mejora continua... Esta tarea se estableció como prioritaria entre las funciones del Oficio de educación: “El jefe de instrucción considera como el primero de sus deberes la vigilancia y la buena dirección de las casas de

³² F. Giner de los Ríos, citado por José Penalva: *El profesor como formador moral*.

estudios, la formación de los postulantes y escolásticos”.³³ La atención especial a los religiosos recién incorporados es otra preocupación que puede detectarse en todas las épocas. El P. Chevaux, en circular de 1869, pedía una atención especial a los más jóvenes:

“Explicarles el sistema de disciplina, los programas de estudios y métodos pedagógicos empleados, así como todos los reglamentos observados en la casa. Además, debía darles [el director] durante un año una serie de conferencias pedagógicas eminentemente prácticas.”³⁴

Más tarde, ya con el P. Simler, “los religiosos jóvenes estaban obligados a seguir, además de los estudios oficiales, un plan interno de estudios de pedagogía, religión...”³⁵ y son los directores de cada centro los que deben hacerse cargo de ese complemento de su formación. Es sencillo establecer un paralelismo con el momento presente sin más que referir las reflexiones anteriores, no de manera específica a los religiosos, sino a todos los nuevos contratados en cada centro.

Podemos decir que la compañía, en el momento presente, es plenamente consciente de esta urgente necesidad a la que se dedican medios y personas. Nos cabe preguntarnos si, dadas las especiales características del momento presente, es suficiente con lo que se está haciendo.

³³ Constituciones de la Compañía de María de 1927, n° 416

³⁴ Antonio Gascón, Historia General de la Compañía, Tomo II, p. 764

³⁵ Antonio Gascón, Historia General de la Compañía, Tomo II, p. 765

“Dado que la raíz de la transmisión de los valores existenciales es la persona misma del maestro, el problema esencial de la pedagogía es el tipo de maestro o, en otros términos, la formación de maestros. Por tanto, la reforma radical de la enseñanza empieza por la reconstrucción de la identidad del profesor.”³⁶

2) El énfasis en la formación y selección de personas se puede leer también en términos de liderazgo, es decir: la persona misma del director como elemento diferencial de calidad. No es la simple extensión lógica de la afirmación anterior sino que se trata de una conclusión probada y compartida por todos los especialistas en organización escolar. En efecto, numerosas informes internacionales y la propia investigación pedagógica señalan que los dos factores más relevantes en la calidad de la escuela son, por este orden, la acción directa del profesorado y el liderazgo escolar.

Son muy numerosas las referencias de la tradición educativa marianista que se centran en la relación profesor-alumno. Muchas de ellas pueden ser leídas igualmente en términos de la relación director (equipo directivo)-profesor. Por ejemplo:

La importancia del testimonio y la coherencia. (Del profesor hacia el alumno y del directivo en relación con el profesor)

El reconocimiento del valor y la dignidad del alumno y del profesor.

³⁶ José Penalva: *El profesor como formador moral*

El respeto a la dinámica de lo humano, aceptando que la adhesión, de manera especial en el terreno de la fe y las creencias, tiene ritmos y nombres propios.

La calidad de la relación personal y la cercanía, la familiaridad en el trato y la preocupación por todas las facetas de la vida de las personas, más allá del estricto ámbito colegial.

La capacidad de adaptación a los tiempos, referido a las personas tanto como a la propia organización.

El testimonio de una adecuada coherencia en el ser – hacer – decir, procurando en todo momento una verdadera adhesión al proyecto: lo que digo es coherente con lo que soy; lo que hago es coherente con lo que digo.

La pedagogía de Dios y la perspectiva evangélica aplicadas al ejercicio de la autoridad y a la resolución de conflictos.

2. El contexto

La educación marianista encarnada en las diferentes instituciones educativas, vive en la actualidad en un contexto que ha ido marcando cada vez más una serie de características tanto internas como externas.

Por una parte el contexto externo que nos toca vivir está muy caracterizado por los cambios culturales vertiginosos que se han acelerado en estos últimos decenios por la irrupción del mundo digital. Esto requiere organizaciones flexibles y abiertas que sean capaces de responder a los nuevos desafíos desde su

propia identidad de manera muy creativa. Habitamos además una globalidad que favorece la interconexión, la multiculturalidad y, por tanto, la experiencia de la enorme diversidad.

Por otro lado las obras educativas marianistas están también inmersas en una sociedad altamente competitiva que exige de la educación rendimientos no siempre acordes con proyectos educativos de mayor calado. Esto hace que la escuela marianista se vea también presionada por criterios económicos y de prestigio social que no siempre son un buen acicate para una educación marianista profunda y comprometida. Se nos exige no solo la calidad genérica de ser buenos sino incluso determinados parámetros externos que refrenden la calidad tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Por otro lado se está produciendo una evolución constante de los roles tanto familiares como de los mismos profesores y educadores, lo que también exige una permanente actualización de todos los que están comprometidos como agentes de la escuela marianista.

Por último asistimos en el mundo de la reflexión empresarial a una fuerte renovación de los paradigmas sobre la dirección de las organizaciones con una mayor sensibilidad hacia la gestión y el desarrollo de las personas. Hoy el mundo de la empresa, por lo menos como intención, quiere situarse en un modelo de relación con las personas y de organización que supere el paradigma empleador-empleado para caminar hacia la empresa concebida como una comunidad de personas

que colaboran entre sí con el fin de dar un mejor servicio a la comunidad en su aportación específica. La misma Doctrina Social de la Iglesia ha colaborado de manera muy significativa a apoyar esta misma visión.

Desde el punto de vista interno el dato relevante que marca con intensidad creciente el contexto consiste en la debilidad institucional de los propios religiosos debido al envejecimiento y a la falta de vocaciones. Esta realidad creciente está exigiendo un cambio hacia nuevas formas directivas y modelos organizativos. El gran peligro en esta situación está en fundamentar estos nuevos modelos exclusivamente en el control y no en el desarrollo. El control es necesario pero siempre como un garante de un proceso de desarrollo creativo.

En este terreno nos movemos entre la esperanza y el temor. De una situación de reiteración de modelo en la que los únicos cambios que se producían en el centro eran los del religioso responsable, hemos pasado a otra muy distinta en constante evolución.

Esta situación ha abierto el debate sobre la “misión compartida” entre religiosos y seculares. Corremos el peligro de que el debate camine en el ámbito intelectual o simplemente se omita; y mientras tanto las decisiones que se van tomando marquen ya de facto el camino por otro lado. La incorporación de seculares a la gestión y dirección de la educación marianista no puede quedar reducida a la mera incorporación de algunos a las tareas directivas ante la ausencia de religiosos. Por otro

lado no se puede pretender que el modo y manera de desempeñar las tareas directivas de un seglar sean una repetición del modo de actuar de los religiosos. Estamos ante un cambio de paradigma en el que tienen que entrar en juego mucho más los equipos, las redes de centros y una buena estructura de animación central que sea capaz de poner en pie y hacer caminar a todos esos equipos. La identidad de nuestros centros no puede residir solo en la figura de un director garante absoluto de toda la realidad del centro educativo.

Segunda parte:

G E S T I O N A R P A R A E D U C A R

Se trata de plantear un modelo de gestión de nuestros centros educativos que tenga en cuenta todos estos elementos y que suponga de verdad un proyecto creativo capaz de aglutinar a religiosos y seculares en la tarea común de seguir ofreciendo la educación marianista desde su propia identidad a todas aquellas sociedades y culturas en las que podamos estar presentes. En esta segunda parte pretendemos recoger lo mejor de nuestra tradición al tiempo que incorporamos las reflexiones que sobre función directiva y organizaciones están presentes hoy en nuestra sociedad.

2.1. Tres elementos clave y un objetivo bien formulado

En esta primera parte pretendemos describir la perspectiva desde la que se debe situar una función directiva responsable, antes de iniciar ninguna acción ni de proponer ningún plan. A menudo la urgencia de lo que hay que gestionar nos arrastra a la actividad inmediata sin que hayamos de verdad construido la perspectiva que nos da el horizonte y el escenario en el que queremos desarrollar la actividad de la gestión.

La primera pregunta que nos tenemos que hacer es elemental: constituidos en responsables de ejercer una función directiva ¿qué es lo que tenemos que dirigir? La pregunta no es baladí. El objetivo de la función directiva en los centros educativos consiste en **dirigir procesos educativos**. En efecto, nos corresponde *dirigir educación* si es que podemos hablar así. Todo lo demás que nos corresponde gestionar, la organización escolar, los medios económicos y materiales, las personas, etc.,

no son un fin en sí mismo sino instrumentos que debemos manejar de manera flexible y creativa al servicio de *ese gran proceso educativo* que representa un centro escolar.

Visto desde esta perspectiva, en todo proceso educativo encontramos tres grandes elementos. El primero de ellos es el *QUÉ*, es decir, el proyecto educativo, todo aquello que, como ideal de persona y de mundo, queremos transmitir a nuestros alumnos porque reúne el conjunto de verdad, bondad y belleza que consideramos la concreción aquí y ahora, de un proyecto de vida cristiano en todas sus vertientes: intelectual (como cosmovisión cristiana), afectiva y espiritual (como proyecto de persona).

La primera responsabilidad de una buena función directiva deberá consistir en un trabajo personal y de equipo encaminado a *definir e interiorizar el proyecto como motivo de integración y como fuente de identidad y creatividad*. El proyecto no se puede convertir en un examen de ingreso o en un arma arrojada. Consiste más bien en una propuesta educativa capaz de entusiasmar y de motivar a los profesionales vacacionados. Esto supone que no se puede quedar en grandes declaraciones de principios genéricas sino que *se debe concretar en proyectos concretos, asequibles y viables, capaces de ir dando sentido al devenir de la escuela y por ello, motivantes*.

En un tiempo en el que la escuela se encuentra huérfana de grandes proyectos humanizadores y que, quizá más que nunca, corre el peligro de caer en las garras de la mera funcionalidad

económica, la primera tarea de una buena función directiva es extraer del gran proyecto educativo marianista todos aquellos recursos afectivos, morales e intelectuales que permitan embarcar al centro educativo, ofrecer una propuesta válida, comprometida e innovadora. Estamos, como veremos más tarde, en el campo de la *Misión* y de la *Visión*. Ambas, Misión y Visión, son la primera y más importante responsabilidad de la función directiva. Desgraciadamente cuando alguien accede a las responsabilidades de la función directiva, no siempre se le introduce en dinámicas que le hagan transitar por este tipo de inquietudes y de preguntas y sin embargo los directivos que realmente han transformado las organizaciones y que las han hecho crecer y evolucionar, lo primero que han aportado es un *QUÉ* claro que se convierte en un sueño común y compartido, base de la motivación organizacional.

En momentos de incertidumbre creciente la fuerza siempre nueva de nuestro proyecto educativo marianista, por encima de las diferentes concreciones históricas, constituye una seguridad y un recurso al que debemos acudir constantemente para preguntarnos cómo desde la fuerza de nuestro ser podemos transitar hacia nuevas formas de estar en el mundo de la educación.

La expresión “proyecto educativo” viaja de un lado para otro en nuestras reflexiones sobre la educación y sobre los centros escolares. Sin embargo, en demasiadas ocasiones se limita a remitir a un conjunto de principios normalmente recogidos en un documento más o menos doctrinal. El proyecto educativo

aparece así como una serie de “verdades” que hay que aceptar como prescriptivas cuando te introduces en el ámbito de la escuela católica.

Esta consideración más bien dogmática y casuística del proyecto educativo no solo traiciona su verdadero sentido sino que ignora el propio funcionamiento de la escuela en su relación con la cultura y con los alumnos. De esta manera se desperdicia una de las fuentes más potentes de motivación y de sentido en la propia tarea educativa.

El proyecto educativo, al final se explicita en un *determinado ideal de persona y de mundo* verbalizado en valores reales y cercanos capaces de dar sentido a todas y cada una de las realidades de la escuela, desde las áreas a las actividades extraescolares, pasando por todos y cada uno de los ámbitos que el alumno vive en el centro. Lejos de las ingenuidades de la pretendida “escuela neutral”, aséptica y hasta científica, la escuela nace en un acto de preferencia moral que pone en juego valores y modelos de felicidad humana. Aquellas personas que, por ejemplo, consideren irrelevante la religión como elemento cultural, postularán una escuela laica en el sentido más excluyente de la expresión. El modelo de escuela depende directamente del modelo de persona y de mundo que cada uno maneje, lo explicita o no.

Eso que llamamos *proyecto educativo*, lejos de constituir un añadido externo al propio funcionamiento de la escuela se nos aparece como el elemento nuclear: la auténtica fuente de

donde emanan las diferentes decisiones que toda escuela lleva a cabo en su proceso de desarrollo. Un QUÉ bien definido y encarnado, que actúe con energía sobre el conjunto de las opciones de un centro constituye un valor añadido de primer orden.

Por eso a la pregunta *qué es un centro educativo* debemos responder que un centro educativo es, en primer lugar, *un proyecto educativo*. Si esta pregunta no se plantea o si se responde con otras prioridades corremos el peligro de desvirtuar en su raíz el sentido más profundo de los centros educativos. Imagínese que la respuesta a la pregunta consiste en definir el centro educativo, en primer lugar, como un servicio público; ¿cómo haríamos entonces para que ese centro mantuviera la necesaria distancia utópica con respecto a las propias exigencias y demandas de sus usuarios? Evidentemente que un centro educativo es un servicio público, pero no en primer lugar. Del mismo modo afirmamos que un centro educativo lo constituyen las personas que en él conviven, pero no en primer lugar ni como última instancia de referencia, de lo contrario un determinado claustro podría desde su pretendida autonomía absoluta derivar hacia propuestas educativas menos poderosas.

El proyecto educativo trasciende a los diferentes contextos en los que se desarrolla y representa toda una propuesta de humanidad. Es muy importante que se asuma con radicalidad esta perspectiva porque solo así se pueden poner los fundamentos de una acertada gestión de la comunidad educativa: el punto de referencia para *todos los agentes* de la comunidad

educativa desde la entidad titular hasta el más colateral de los agentes, lo constituye ese *proyecto educativo*.

Una vez considerado este *QUÉ* en toda su importancia, el segundo elemento que entra en juego en el ámbito de la función directiva de un centro escolar es el *QUIÉN*. En efecto, de nada sirve un proyecto potente y bien formulado si no disponemos de las personas que lo encarnen y que hagan de él horizonte de su actuación educativa creativa. No nos basta con definir bien *lo que profesamos* (el *QUÉ*) sino que este no tiene ningún sentido si no contamos con un *QUIÉN*, conjunto de personas comprometidas que son *quienes profesan* ese proyecto de una manera clara y diáfana en un contexto sociocultural determinado.

El que convoca, ya lo hemos visto, es el proyecto educativo. Y convoca en primer lugar a la entidad titular cuya principal responsabilidad es precisamente referir la organización no a la misma entidad titular sino a ese proyecto del que es portadora y garante. A este respecto conviene recordar que los proyectos educativos trascienden a las entidades titulares como los carismas de la vida religiosa trascienden a los mismos religiosos: son “propiedad” de toda la comunidad cristiana.

Es la entidad titular la que convoca al resto de los agentes, empezando por los profesores, intentando enamorarlos con un proyecto formulado en valores activos, que es una buena noticia para la sociedad y que es capaz de constituirse en llamada (vocación) que resuena en lo mejor que cada profesor-educador lleva

dentro. Este trabajo de reformulación constante del proyecto en propuestas cercanas, dichas en lenguaje claro y comprensible, es una de las tareas fundamentales de la entidad titular. Para ello quizá debería elevarse un poco de las preocupaciones más prácticas con el fin de asegurar este nivel de creatividad.

Así es como la entidad titular va constituyendo el propio equipo del centro. No tanto desde el control de sus biografías sino desde la capacidad que las personas demuestren de vibrar con esa propuesta educativa y de ser creativas en su desarrollo

Sin ellas, sin las personas, no podría hacerse presente el proyecto educativo. No debemos olvidar que en educación el “producto” no existe objetivado fuera de las personas que lo desarrollan. Este dato es de enorme importancia para valorar la trascendencia del “factor humano” en toda organización educativa. Si en los últimos años, como apuntábamos antes, la reflexión en el ámbito puramente empresarial ha ido poniendo de relieve la importancia de este factor, podemos imaginar hasta qué punto en el sector educativo se impone una profunda reflexión sobre todas estas cuestiones.

Pero este carácter de convocatoria en la relación proyecto – equipo que lo encarna, no debe quedar reducido al momento inicial. Curso a curso y a lo largo de los años, las personas tienen que sentirse convocadas a los diferentes proyectos que emanan de la actualización del proyecto. Esto supone por parte de los responsables, en especial por parte de la entidad titular, unas altas dosis de creatividad y de constante renovación.

Solo así se irá produciendo el difícil pero posible encuentro entre entrega al proyecto por parte de las personas, y su propio desarrollo personal y profesional. Esta es una de las claves del auténtico funcionamiento de la escuela. Esto requiere por parte de los responsables, un determinado estilo y desarrollo de la función directiva que supere esquemas estrictamente jerárquicos como veremos más adelante, pero también necesita por parte de las personas que son convocadas una cierta superación del dualismo reduccionista que limita las relaciones de los profesores con la dirección al nivel meramente contractual.

Nos encontramos aquí frente a uno de los elementos más nucleares y también más controvertidos de la reflexión sobre las personas en las organizaciones. En nuestra opinión, si el proyecto es portador de auténtica fuerza educativa y si las condiciones de desarrollo en la organización están bien planteadas, los miembros que en ella participen podrán encontrar, en el desarrollo de sus propias tareas, un medio privilegiado para su desarrollo y su realización personal.

Desde esta perspectiva el gran reto de toda organización consiste entonces en conseguir que nuestro proyecto sea capaz de desencadenar lo mejor que cada uno de nuestros colaboradores lleva dentro. Pero eso requiere, como veremos a continuación, cambios significativos en nuestro modo de dirigir las organizaciones, porque la pregunta ya no es ahora quién manda o quién decide, sino *cómo podemos hacer que las personas se desarrollen y crezcan en el seno de la recreación constante de nuestro proyecto educativo.*

Este proceso debe ser conducido y animado por los directivos de la organización a lo largo de toda la vida de las personas que se incorporan a la misma. Con demasiada frecuencia las contrataciones son consideradas con cuidado y atención, pero una vez dentro son abandonadas durante años sin seguimiento, formación y acompañamiento, como si todo profesor debiera ser bueno desde el primer día y no necesitara tutelaje y reciclaje.

Cuando hablamos de “factor humano” hablamos de las personas implicadas en el proceso educativo pero con demasiada frecuencia nuestra forma de considerar esa realidad adolece de una visión excesivamente individualista. Las personas, de un modo muy concreto y directo, son los agentes del acto educativo pero no debemos olvidar que esas personas habitan en una determinada organización en la que se sienten integradas y en el seno de la cual viven su particular pertenencia con todo lo que eso conlleva de consideración personal, de motivación, de desarrollo, etc.

Estamos, como se puede ver, en el terreno de la dirección de personas. La responsabilidad de la función directiva en un centro escolar debe tener como tarea prioritaria el *desarrollo de las personas que encarnan el proyecto*. El primer cometido de esta tarea aparece en el momento de la contratación. La selección de las personas que se van a integrar en el proyecto debe ocupar un puesto fundamental entre las tareas y responsabilidades de quien dirige. La primera comprobación que se debe llevar a cabo es la de las capacidades técnicas. La educación marianista siempre se ha destacado por su alta calidad

intelectual y científica, y esto supone un nivel de exigencia alto. Debemos seleccionar siempre a los más cualificados, cuidando siempre que en este punto no se entremezclen otros criterios de cercanía o de consanguinidad, sabiendo siempre que esta condición es necesaria pero no suficiente. En un segundo momento será necesario explorar la autenticidad de su vocación educativa. Sin vocación no hay posible desarrollo del buen profesor educador y, desgraciadamente, puede haber personas que acceden al mundo educativo por descarte de otras opciones más exigentes. El tercer paso de este proceso consiste en comprobar la capacidad creativa y de aportación del candidato en el marco del proyecto educativo marianista y de los proyectos más concretos que el centro tiene en marcha dentro de su horizonte de desarrollo. No se trata tanto de examinar al candidato sobre su adhesión teórica a una serie de principios educativos, sino más bien de comprobar hasta qué punto la narración educativa que se le propone suscita en él pasión, adhesión, entusiasmo y deseos de aportación.

A partir de este primer momento se inicia todo un proceso de necesario acompañamiento por parte de quien ejerce la responsabilidad de la función directiva, de ese *QUIÉN* que se acaba de incorporar y que tiene como segundo paso el acompañamiento en el proceso de iniciación a la vida del centro escolar en todos los sentidos. En este punto la figura del mentor, un profesor de mayor experiencia, puede ser de gran utilidad.

Una vez iniciada la vida del nuevo profesor en el centro, la función directiva debe cuidar de su desarrollo tanto personal

como profesional, por medio del acompañamiento y la cercanía constante, cuidando de que pueda ir aportando lo mejor de sí en un plan de carrera profesional a lo largo de toda su estancia en el centro.

Si todos estos principios de actuación en el ámbito del *QUIÉN* son imprescindibles en cualquier organización, a mayor abundamiento en el ámbito educativo por una razón fundamental y nuclear: *la educación es intrínsecamente relación*. Lo que un centro escolar ofrece no son tanto elementos objetivos ni materiales sino *un conjunto de relaciones* que, sirviéndose de todo ese conjunto de elementos materiales, provocan los procesos educativos en el alumno. De ahí la importancia del *QUIÉN* y la imperiosa necesidad de que los responsables de la función directiva dediquen sus mejores energías al cuidado y desarrollo de sus personas y de sus equipos, abandonando la premura y a veces, por qué no, la comodidad de estar muy ocupados en las cuestiones más prácticas de la vida del centro escolar. Como veremos más adelante, no es fácil la gestión de personas pero hoy, dadas las características de diversidad en nuestros centros y la disminución de religiosos que puedan de verdad mantener vivo el espíritu de la educación marianista, esta tarea se ha tornado absolutamente crítica. Necesitamos responsables en la función directiva que estén formados afectiva y técnicamente en este campo.

En esta perspectiva de la responsabilidad directiva que estamos desarrollando, tras el *QUÉ* y el *QUIÉN* aparece el *CÓMO*. Estamos en el ámbito de los *procesos* que incluyen todo el enorme

conjunto de decisiones organizativas, de espacios, de tiempos, de recursos materiales y económicos que se ponen en juego en la vida de un centro escolar. Como bien sabemos la dedicación de los responsables de la función directiva suele estar muy centrada en todas estas cuestiones. Aquí el criterio que debemos poner en juego es muy claro: *todas estas decisiones en el CÓMO deben estar siempre al servicio del QUÉ y del QUIÉN*. Corremos el peligro de que nuestro discurso sobre el QUÉ fluya desde su propia dinámica más bien teórica y de principios, que nuestras intenciones sobre el QUIÉN queden reducidas a un conjunto de buenas intenciones sin plasmación concreta en las agendas de los directivos responsables y que lo que realmente marque la hoja de ruta de la dirección sean las urgencias de un CÓMO abandonado a su propia dinámica.

No debemos olvidar que si el QUÉ es *lo que se profesa*, el QUIÉN *quien lo profesa*, el CÓMO *manifiesta cómo se profesa*, es decir, es una puesta en práctica de cara a la organización, del valor que el equipo directivo da a los dos primeros. De alguna manera es el terreno en el que se juega gran parte de la coherencia de las acciones de una determinada función directiva, es el estilo de hacer. No podemos predicar unos determinados valores en nuestros principios educativos si después no quedan bien reflejados en procesos y estructuras que de verdad sean capaces de hacerlos vida. En más de una ocasión la pretendida urgencia de los elementos más prácticos esconde una cierta incapacidad de los niveles directivos para situarse en esta perspectiva más compleja pero mucho más auténtica y por ende, más exigente.

Un cómo comunitario: La peculiaridad del estilo marianista añade un profundo sentido de comunidad. Eso que llamamos “espíritu de familia” es en el fondo un “estilo comunitario” de hacer educación y tiene mucho que ver con el modo en que se entienden las relaciones humanas dentro de la comunidad educativa: desde la sencillez, la colaboración, la apertura y la calidez.

En un *clima escolar* que educa “por ósmosis”. Los saberes sobre cómo hacer, se transmiten por ósmosis y por imitación de modelos en el contexto de la cultura de la organización, a la que nos referiremos con detenimiento más adelante. El P. Louis de Lagarde SM, proponía “*la persuasión y la confianza para llegar al alumno y ganarse su corazón sin imposiciones*”. Lo cual es aplicable a todas las instancias de relación que se establecen en el centro.

Estas características que se refieren a nuestro “estilo de hacer las cosas” (nuestro CÓMO), otorgan a nuestros colegios un sello peculiar: se refiere al modo en que se entienden las relaciones humanas dentro de la comunidad educativa: desde la sencillez, la apertura y la calidez; desde una tradición nada clericalista, que no hace categorías entre personas; desde una tradición muy poco dada al enclaustramiento dentro de la comunidad religiosa... Es difícil de resumir en una sola palabra, y aun de explicar, pero percibimos que ello está en la raíz de nuestra identidad y es causa del “enganche” que tiene nuestro estilo.

Ahora sí podemos ya definir con claridad cuál es el objetivo fundamental de toda función directiva dentro de las organizaciones. Lo podríamos definir del siguiente modo:

Liderar y desarrollar organizaciones capaces de encarnar un proyecto educativo en una determinada realidad sociocultural desde una visión global, de tal manera que las personas que conforman la organización encuentren en esa realidad educativa su mayor realización como educadores cristianos y sean ellas mismas, las personas y la propia organización, portadoras de identidad fecunda y creadora.

Un objetivo así formulado arranca del proyecto educativo y sitúa en el corazón de la función directiva a las personas y a la organización. Aquí está la clave. Si de verdad queremos asegurar en el presente y sobre todo en el futuro la calidad en la identidad de la educación marianista, el camino no es otro que el de trabajar focalizados en el “dar valor a las personas y a los equipos”, fiándose más de lo que ellas son y transmiten (viven y profesan) como educadores, que de nuestros pretendidos mecanismos de control. Este planteamiento exige un cambio significativo en la manera en la que nos enfrentamos a las responsabilidades directivas tanto en el nivel local como en el institucional o de red de centros. Por todas partes están surgiendo equipos de titularidad que asumen la gestión de varios centros en las diferentes unidades de la Compañía de María, y estos equipos deben también asumir todas estas perspectivas que estamos planteando, no solo es responsabilidad de la gestión de un centro aislado. En este sentido,

cuando de verdad se trabaja desde estos postulados, el hecho de pertenecer a una red de centros multiplica las posibilidades.

Desde hace ya tiempo, en el ámbito de la gestión empresarial y de las organizaciones, se acuñó la terminología MISIÓN-VISIÓN-VALORES, como un esquema que puede ayudar a definir el horizonte en el que se quieren mover las organizaciones. Es una trilogía útil que nos puede llevar a una verbalización más explícita de ese objetivo que acabamos de plantear, siempre y cuando encontremos en nuestro propio proyecto la inspiración para su explicitación. No se trata de acudir sin más a las formulaciones de moda en el ámbito empresarial, como se ha visto en ocasiones apuntándose de manera irreflexiva a los valores en boga, sino de utilizar el modelo a nuestro favor.

Entendemos por MISIÓN aquello a *lo que estamos llamados como institución*. La misión se recibe en la tradición (traditio). No es la consecuencia de nuestras reflexiones ni de nuestros meros deseos. La Compañía de María es una institución creada por el Beato Chaminade y es ella la portadora de su razón de ser. Todos, religiosos y laicos, acogemos ese encargo con la misma actitud de escucha y de fidelidad. La misión no es lo que en un momento determinado los religiosos piden a los laicos. La misión es, como el evangelio, para todo tiempo y lugar y requiere un esfuerzo de discernimiento a la luz de nuestros orígenes, de nuestra historia. El hecho de que en estos momentos religiosos y laicos se sitúen en esta actitud de discernimiento puede servir precisamente para que no se confunda la misión original y originaria con algunas concre-

ciones que se hayan podido dar en el tiempo. Se trata de no confundir la tradición con las tradiciones.

La pregunta por la misión nos lleva a plantearnos quiénes somos, qué estamos llamados a hacer como aportación al mundo y a la Iglesia y quiénes son nuestros destinatarios. Por eso la misión *siempre abre* nuevos horizontes porque nos separa de las sucesivas concreciones históricas y nos cuestiona el sentido de todos nuestros proyectos. No es lo mismo decir que nuestra misión es dar clase en un colegio que afirmar que somos educadores cristianos. Una buena definición de la misión supone de manera inmediata, cuestionamiento de lo que estamos haciendo y apertura a la creatividad y a la innovación. En este sentido la tradición marianista es muy rica en saber responder a nuevos retos, desde la calidad e intensidad de una identidad creativa tal como nuestro fundador acuñó en su máxima del *nova bella*.

Pero la misión necesita visualizarse como proyecto concreto asequible y motivador. Esto es lo que aporta la VISIÓN: *la concreción aquí y ahora en un proyecto para un determinado contexto*. Se trata de definir dónde queremos estar en un determinado plazo. Incluye tanto opciones estratégicas como una formulación de los objetivos que se quieren alcanzar y la descripción de los planes que se van a poner en marcha para conseguirlos, así como el elenco sostenible de los recursos necesarios. La visión describe el lugar que se quiere ocupar en la sociedad y se convierte en un sueño compartido que ejerce de catalizador de las energías de las personas y de la organización, extrayendo así lo mejor de la motivación de cada uno.

El gran valor de la misión es que se constituye en un *elemento objetivo* de referencia para todos y cada uno de los miembros de la organización, desde los directivos hasta los diferentes niveles organizativos, desde los religiosos hasta los laicos. Este valor objetivo de la misión despersonaliza la función directiva. Lo que emana de la dirección no es fruto del capricho personal de nadie sino que está encaminado al mejor desarrollo de lo que queremos alcanzar. La visión crea un escenario compartido en el que cada una de las aportaciones cobra sentido y por el contrario, en el que determinadas aportaciones no tienen sentido porque no están al servicio del mejor cumplimiento de la visión. Por eso, si la misión abre, *la visión cierra* en el sentido de que marca qué vamos a hacer y qué no vamos hacer en el plazo que se haya definido.

Un visionario no es un iluminado. Aunque la palabra visionario esté marcada en algunas lenguas por un matiz peyorativo refiriéndose a la persona desconectada de la realidad, deberíamos hacer un esfuerzo para recuperarla en el sentido que estamos explicando. A diferencia del iluminado que se considera investido de una cierta profecía completamente acrítica sobre el futuro, el visionario es capaz de imaginar un futuro alcanzable pero transformador. Como comentábamos anteriormente, la historia de la humanidad en todos sus progresos, está jalonada de personas y equipos que fueron capaces de renovar el modo en el que imaginaban el futuro. Esta es una de las características del modelo de dirección por medio del liderazgo, como analizaremos más adelante.

Hoy se habla mucho de “MISIÓN compartida” pero deberíamos también reflexionar y trabajar con intensidad y generosidad sobre la “VISIÓN compartida”. Se trata de asegurarnos un trabajo conjunto, religiosos y laicos, sobre el sueño que queremos hacer vivo en nuestras obras educativas. En más de una ocasión las diferencias no se sitúan en el plano de la comprensión de la misión sino en la encarnación de la misma en las visiones. Corremos el peligro de reducir la ambición de las mismas, prisioneros de nuestros miedos basados en la debilidad de nuestras propias instituciones. Semejante comportamiento manifiesta una preocupante falta de confianza en el valor de nuestro proyecto educativo marianista como si este perdiera su fecundidad fuera de la propia vida de los religiosos.

La trilogía se completa con los VALORES. La confrontación de la misión con una determinada realidad en un contexto sociocultural, nos ha llevado a formular la visión. Ahora hay que ponerse a trabajar con las personas y los equipos con el fin de poner en marcha procesos y modelos organizativos que sean capaces de mover al centro educativo hacia esa nueva visión y aquí es donde aparece el papel central que llevan a cabo los valores. Ellos marcan los ejes (del griego axios=eje) sobre los que va a girar la actuación de las personas y de la organización. Estos valores concretan en la vida diaria de las organizaciones *dónde queremos situar el motor de las personas y de la organización*. Los valores conducen toda nuestra vida, constantemente están dirigiendo nuestras conductas, y no todos los valores son igualmente humanizadores ni potenciadores del desarrollo. Actuar solo en función del control

no hace crecer a las personas. El control será necesario pero siempre que se dé en un entorno de confianza en el que el controlado conoce bien los planes y lo que se le pide como aportación. Imaginemos por ejemplo que un determinado estilo directivo opta por asegurar la ausencia de riesgo, en ese caso la innovación y la creatividad estarán muertas.

Tras la misión y la visión, una buena función directiva debe poner encima de la mesa cuáles son los valores que desea promover en la organización. Estos valores se constituirán en el auténtico combustible de la vida del centro escolar. Por eso este tercer paso es imprescindible. Quizá tenemos una misión bien definida y una visión ambiciosa y motivadora, pero cuando de verdad nos ponemos a dirigir la organización podemos caer en la incoherencia de caer en la tentación del dirigismo o, lo que es peor, de un paternalismo que anula por completo el desarrollo y la autonomía de las personas.

Junto a los valores encontramos también las CREENCIAS, que determinan de manera muy significativa los modos de actuar de los equipos directivos. Podemos afirmar que la creencia es *una afirmación no demostrable que se da por verdadera*. Decía Ortega y Gasset que “las ideas se tienen y en la creencias se está”. La vida las personas, de las organizaciones, está plagada de este tipo de realidades, a menudo muy poco verbalizadas.

Imaginemos un responsable de función directiva que piensa que la tendencia natural de las personas es a engañar, o que lo único que los profesionales desean es trabajar menos y no

asumir responsabilidades. Ninguna de estas afirmaciones es demostrable pero determina de manera directa la actuación de ese directivo de tal manera que optará de inmediato por valores como el control o la falta de confianza. Por el contrario, imaginemos a un directivo que cree firmemente en que las personas, situadas en un contexto de seguridad y libertad, sacan lo mejor de sí mismas. Los valores que pondrá en juego en su tarea directiva cambiarán radicalmente.

Las creencias existen y son inevitables. Pertenecen a la necesidad que las personas tenemos de crearnos un mundo con sentido. El objetivo no consiste en aspirar a no tener creencias sino en desenmascarar las creencias asesinas, normalmente fruto de nuestras debilidades, y desarrollar en nosotros y en las organizaciones, creencias de vida. No es lo mismo estar en la creencia de que las personas rechazan el control que creer que las personas necesitan ser evaluadas para ser reconocidas en las tareas que se les han encomendado en el seno de una visión compartida.

En definitiva se trata de concretar aquellas creencias y valores que como responsables de una función directiva se ponen en juego con todos los equipos de trabajo, en la responsabilidad y tarea diaria de ir haciendo realidad el proyecto marcado por la visión.

Con estas consideraciones concluimos el recorrido por esta primera parte. Partíamos de la pregunta *qué tenemos que dirigir*, la cual nos llevó a una serie de consideraciones sobre el *QUÉ*,

el *QUIÉN* y el *CÓMO* y terminamos con una invitación a concretar nuestro proyecto en torno a la trilogía *MISIÓN, VISIÓN* y *VALORES*, que se convierta en el camino para alcanzar el gran objetivo de toda función directiva: poner en pie personas y organizaciones con identidad y creatividad.

2.2. LOS INGREDIENTES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Una vez los responsables de la función directiva han recorrido el camino anterior, es el momento de acudir a los instrumentos clave que van a permitir su mejor desarrollo. Estos instrumentos o herramientas básicas están bien contrastados por la experiencia en la reflexión y gestión de organizaciones en las últimas décadas. Afortunadamente parecen superados, por lo menos en la teoría, paradigmas directivos más basados en el modelo militar que en el del desarrollo de las personas y de las organizaciones.

Además de las cualidades personales que se requieren para asumir responsabilidades en la función directiva, es necesario un proceso de formación en determinadas técnicas o instrumentos básicos por lo menos en estos cinco ámbitos:

- La necesidad de trabajar desde una visión global y de conjunto del centro educativo.
- El liderazgo como modelo de intervención directiva.
- Una buena concepción de lo que es una organización.

- La Dirección por Valores como instrumento de animación de las personas y de la organización.
- Un buen modelo de dirección de personas.
- El papel de las estructuras centrales en las redes de centros.

2.2.1. Una visión global, jerarquizada e interactiva de la educación escolar

Cuando imaginamos las organizaciones tendemos a recrear en nuestra mente algo parecido a un organigrama en el que vamos encajando cada una de las piezas que la componen. En el caso de un centro escolar solemos colocar en su cúspide al equipo directivo del que van emanando como en cascada los diferentes puestos y equipos.

Sin embargo a la hora de intentar construir una visión global que nos ordene la complejidad de la escuela, resulta mucho más fecundo y significativo partir, no del organigrama, sino de los procesos que viven nuestros alumnos. Siempre es una salvaguarda colocar al alumno en el centro de nuestras reflexiones y planteamientos. Eso nos evitará digresiones inútiles y sobre todo endogamias organizativas.

Si colocamos al alumno de una escuela marianista en el centro de nuestra visión podemos afirmar que este vive inmerso en tres procesos educativos diferenciados, de cuya concreción hablaremos en la tercera parte:

Aquellos

*procesos educativos que pertenecen al ámbito **académico** en los que incluimos todo lo que tiene que ver con el currículo.*

Aquellos

*procesos educativos que tienen lugar en el ámbito **no académico**. Un centro escolar no se limita a la acción educativa derivada directamente de su responsabilidad académica. Hay muchísimos espacios del centro que ejercen una enorme influencia educativa y que no dependen directamente de la responsabilidad académica.*

Por último,

*en un colegio marianista los alumnos viven también aquellos procesos educativos que se desarrollan en el ámbito **pastoral**. Estamos en el campo específico de la evangelización explícita en el que al alumno se le ofrecen procesos por medio de los cuales puede llegar a vivir y desarrollar su encuentro con el Señor.*

¿Qué es lo que el alumno recibe realmente como oferta de todos estos procesos educativos? Podríamos decir que estos tres ámbitos constituyen los *canales educativos* por medio de los cuales el centro escolar pretende *hacer llegar al alumnado toda la fuerza educativa del proyecto*. Aquí aparece la primera responsabilidad de la función directiva en forma de dos cuestionamientos claves: ¿hasta qué punto cada de los tres canales está de verdad impregnado de la visión cristiana reflejada en el proyecto?; y también, ¿hasta qué punto estos tres canales

significan para el alumnado un proceso educativo integrado e integrador? No debemos olvidar, como apuntábamos más arriba, que un centro educativo marianista no es en primer lugar una estructura y una organización (el *CÓMO*) sino un proyecto educativo, buena noticia para el aquí y ahora (el *QUÉ*). A la pregunta *¿qué es un colegio?*, la respuesta más radical consiste en esta formulación: *un colegio es un sueño*.

Situada ya la importancia nuclear de los tres canales y su necesaria armonía como primera responsabilidad de la función directiva, el propio desarrollo del proyecto educativo *requiere* de todo un *conjunto de infraestructuras y servicios* cuyos criterios de gestión deben estar enmarcados en dos. El primero, dar el mejor servicio posible a la actividad de los tres canales, aportando propuestas de gestión y de optimización de recursos. El segundo, no menos importante, llevar a cabo esta tarea en un horizonte de sostenibilidad económica en el tiempo que asegure la permanencia de la obra educativa, que le permita ir respondiendo a los nuevos retos pero que al mismo tiempo asegure la máxima accesibilidad de cualquiera de los niveles sociales.

Por último, dados los canales y los servicios e infraestructuras, el centro educativo necesita estar constantemente en *procesos de dinamización* con el fin de ir introduciendo poco a poco en la vida cotidiana de la escuela nuevas formas y nuevos modos en los procesos educativos de todo tipo. Este proceso de dinamización se lleva a cabo por medio *de proyectos* promovidos por los responsables de la función directiva. El objetivo es ir

transformando paulatinamente la vida del centro escolar en la dirección marcada por la visión compartida. Estos proyectos pueden desarrollarse en cualquiera de los ámbitos de la vida escolar.

Para asegurar el éxito de esos proyectos y que de verdad lleguen a hacer realidad la visión compartida, son necesarias varias condiciones. La primera y más importante, que el proyecto tenga una relación directa con la visión, que sea percibido no como una tarea más fruto del capricho de alguien sino como una etapa clara y definida que hará evolucionar a la escuela en la dirección deseada. La segunda, el proyecto debe ser encomendado a la persona más capacitada en el centro en esa área educativa, sea del nivel que sea, y no necesariamente a alguno de los miembros del equipo directivo. Es el equipo directivo el que le hace el encargo y constituye con el responsable un equipo de colaboradores. Tercera, hay que proporcionarles los recursos necesarios para su desarrollo, o bien con un aligero aligero de sus cargas horarias o con algún tipo de compensación durante el tiempo en el que se programe el desarrollo del proyecto. Y por último, dado el encargo y los recursos, acompañamiento y seguimiento pero desde la confianza y la autonomía del responsable y de su equipo.

Esta metodología de trabajo tiene enormes ventajas. La primera y quizá más importante es que se está dando la oportunidad de que quien posee el talento lo pueda poner al servicio del equipo educativo. Aquí hay una línea de trabajo casi inexplorada para buscar el desarrollo profesional de los docentes educadores

sin caer en el engaño de una falsa carrera profesional que solo contempla cómo desarrollo asumir puestos de responsabilidad. Como el objetivo de los proyectos consiste en presentar una propuesta de mejora y transformación de algún área de la vida escolar, esta dinámica tiene también la ventaja de que las nuevas propuestas son elaboradas por los miembros de los claustros, animados y acompañados por el equipo directivo, pero desde su propia creatividad. De esta manera la visión compartida se constituye de verdad en un acicate para la creatividad de todos, no queda reducida a la responsabilidad de la dirección mientras el resto recibe pasivamente sus planes de desarrollo.

Y por último, esta es la *auténtica participación*. El modelo ideal de participación de todos no consiste en someterlo todo a eternas votaciones. En el tema de la participación, como en tantos otros, estamos prisioneros a veces de reduccionismos inconsecuentes, pensar que participar es votar significa trasladar el modelo de participación democrática a la gestión de las organizaciones con la consiguiente ineficiencia que ello conlleva. La verdadera participación tiene dos movimientos. El primero de abajo hacia arriba: todos deben participar desde su realidad en el centro educativo, en la elaboración del *sueño común* que queda plasmado en la *visión compartida*. Este proceso es muy importante porque nadie conoce mejor la problemática e idiosincrasia de cada uno de los lugares de la organización, que aquel que lo habita y por tanto su aportación es imprescindible si de verdad queremos que la visión alcance a todos los rincones del centro escolar. Muy a menudo

los responsables de la función directiva tienden a pensar que su visión sobre la realidad es la misma realidad. El segundo movimiento va de arriba hacia abajo: una vez se asume la visión compartida hay que poner el talento a trabajar y el talento en una organización está en muchos lugares, a veces dormido, cuando no oculto u ocultado. En un centro no todos entienden de todo pero sí es probable que cada uno entienda de algo y desde luego no es la dirección la que lo sabe todo. El gran objetivo de una buena función directiva es precisamente que toda esta realidad pueda aflorar. Participar consiste en que se cuente siempre con el que y los que saben.

Al final de este proceso de participación la organización tiene que asumir que la decisión final siempre está en los niveles directivos correspondientes, una vez se ha producido un auténtico proceso de participación. Está dentro de sus atribuciones y no deben hacer, ni en este punto ni en ninguno, dejación de funciones.

En todo este planteamiento de trabajo que estamos dibujando también va apareciendo poco a poco cuál es el papel que una buena función directiva debe desempeñar en las organizaciones. No se trata de saberlo todo ni de hacerlo todo sino de *desencadenar procesos* como veremos más adelante. El proceso para crear una visión compartida en primer lugar, los procesos creativos de desarrollo de proyectos y por último el proceso de implantación progresiva en la vida del centro de todos esos proyectos.

Cuando hablamos de la necesidad de una *Visión global, jerarquizada e interactiva del centro escolar* nos estamos refiriendo a todos estos elementos que acabamos de describir:

- Colocamos la vida real del alumnado en el centro.
- Partimos de un proyecto educativo concretado en una visión.
- Que se comunica al alumnado a través de los tres canales: el ámbito educativo académico, el ámbito educativo no académico y el ámbito educativo pastoral.
- Todo este proyecto necesita de un conjunto de infraestructuras, servicios y elementos de gestión a su servicio.
- Y se dinamiza constantemente por medio de proyectos.

Cada uno de estos elementos no puede ir por separado. Necesitamos establecer sus interacciones a partir de unos criterios de jerarquización. El gran peligro de los centros educativos consiste en la total ausencia de conexión armónica entre todos ellos, dejando que cada uno actúe desde su propia dinámica aislada. No es extraño sino desgraciadamente frecuente, constatar en la vida escolar que el ámbito académico campe por sus respetos sujeto estrictamente al pretendido carácter científico de las áreas o a las exigencias académicas que vienen marcadas desde fuera por la sociedad o por las autoridades académicas. Junto a esta parcela tan significativa de la educación escolar aparece de vez en cuando el ámbito pastoral con protagonistas y mensajes aislados de esa otra realidad.

Por su parte el ámbito educativo no académico viene determinado a veces más por lo que la sociedad pide como aporte extraescolar que por otras propuestas que deberían emanar del proyecto educativo. Tampoco faltan los casos en los que las dinámicas del área de gestión de servicios e infraestructuras adquieren un poder omnímodo marcando, desde pretendidas exigencias económicas, la vida de los centros. Y por último, el proyecto educativo, al que se hace referencia directa solo en los momentos de los grandes discursos, pero que repercute de manera directa en toda esta variedad de elementos.

Sin una visión global y jerarquizada, la escuela cae en uno de sus grandes peligros: *la incoherencia*. Desarrollar una función directiva proactiva y realmente aportadora requiere de esta perspectiva y de la capacidad de hacer interactuar todos estos elementos de una manera armónica. El símil de la orquesta, mucho más que el del ejército, expresa con mucha mayor exactitud de qué estamos hablando.

2.2.2. El liderazgo como modelo de intervención directiva

En la evolución de los modelos de intervención directiva hace ya varias décadas que se ha abierto paso la noción de liderazgo como el modelo más eficiente. Entre sus muchas virtualidades se encuentra la de combinar de manera fecunda y enriquecedora *las dos caras de la moneda de la tarea directiva*.

En efecto, dirigir significa por una parte acciones como decidir, organizar, controlar, ejecutar, planificar, gestionar...

pero también se espera de una buena función directiva otro tipo de acciones como animar, comunicar, escuchar, acompañar, reconocer... Podríamos afirmar que dirigir tiene una vertiente de TAREA que vendría representada por elementos como producto, objetivos, rentabilidad, planificación, planes y programas, ejecuciones, actividad, control y resultados. Pero también tiene una vertiente de SATISFACCIÓN, puesto que tiene que procurar también el bienestar de las personas, la confianza, la calidad de las relaciones, promover buenos sentimientos, provocar ilusión por lo que se hace, desarrollar la sintonía con el proyecto y tantos otros intangibles en una organización que son básicos para la vida de las personas en su desarrollo profesional y en todo el tiempo que dedican a la vida laboral.

Cuando confrontamos a equipos directivos con esta bipolaridad se producen a veces reacciones poco equilibradas. Algunos piensan que el auténtico objetivo de la función directiva está en el mejor desarrollo de la satisfacción con lo cual tienden a relativizar la tarea por el pretendido bien de la persona. Este planteamiento acaba por desprestigiar el propio valor de la tarea y convierte a las organizaciones en un entorno de equilibrios personales bastante ineficiente. Hay otros que sienten que la satisfacción es solo un medio para conseguir que las personas cumplan con su tarea. Aquí de nuevo se penaliza la tarea y se corre el riesgo de caer en el chantaje emocional como medio de motivación, una práctica absolutamente contraria con el desarrollo autónomo y maduro de los profesionales. En definitiva se intenta motivar por medio del “me debes”. Yo te

di bienestar, ahora te toca corresponder con la tarea. Otros prefieren jugar a las dos caras inconexas, unos días optan por la satisfacción y otros por la tarea.

A la base de estos planteamientos tan parciales nos encontramos con una creencia asesina bastante arraigada en muchas organizaciones: toda tarea es casi una manera de explotación y de aprovechamiento por parte de directivos e instituciones, por tanto el objetivo es minimizar la tarea y aumentar de manera constante los elementos de satisfacción por medio de dinámicas que no tienen nada que ver con la tarea. Es decir que si aumento mi bienestar no es a causa de la tarea sino en contra de ella misma. Los que habitan en esa creencia acostumbran a hablar del “colegio” como si este existiera fuera de su propia actividad profesional educativa y esta mentalidad se plasma en expresiones como “el colegio debería...”. Este tipo de comportamiento organizacional, como todo en la vida, hunde sus raíces en determinados estilos directivos que se han basado en el paternalismo. Hay alguien que sabe, que piensa y que vela por todo, tareas y bienestar. Al profesor-educador solo le corresponde llevar a cabo lo que se le pide sin que se le ofrezcan las claves ni se le haga participar en la creación de la visión ni de los planes. La confianza se torna confianza ciega, con lo cual deja de ser confianza para convertirse en una claudicación personal y profesional. Ocurre que para determinado tipo de personas esta dinámica no es mala porque resulta mucho más cómoda: aceptando lo que se le pide, dimite de la responsabilidad.

Efectivamente la función directiva es una combinación entre lo que podríamos llamar TAREA, es decir, producto, objetivos, rentabilidad, planificación, programas, ejecuciones, actividad, control, resultados en definitiva, y un segundo polo el de la SATISFACCIÓN, que tiene que ver con el bienestar de las personas, la motivación, la realización personal y profesional, la confianza, las relaciones, los sentimientos, la ilusión, la sintonía con el proyecto, es decir, los elementos intangibles de una organización. Esta segunda vertiente es de capital importancia ya que determina de manera radical la situación del factor humano.

La combinación de estos dos elementos produce los distintos estilos de dirección. En un extremo estaría el estilo de dirección *afectivo*, cuyo objetivo fundamental consiste en que todos los miembros de la organización estén bien, que no existan conflictos, que exista un bienestar aunque sea aparente aun a costa de que las responsabilidades y las tareas de la organización se resientan. En el otro extremo estaría el estilo de dirección *mecanicista* cuya máxima aspiración es que todo funcione como un reloj, que la organización sea auténticamente eficaz incluso pasando por encima de la situación de las personas y de su propio desarrollo. Exigen el control final del producto y todo debe estar programado de manera rigurosa y puntual.

Pero partiendo de esta doble vertiente, el ideal de la función directiva no consiste en un equilibrio en el que se fueran combinando de manera estratégica las actuaciones de TAREA y de SATISFACCIÓN, como si ambas no tuvieran relación alguna.

En realidad *el objetivo último de una buena función directiva consiste precisamente en que se consiga la SATISFACCIÓN en el propio desarrollo de la TAREA.* Y esto, como veremos más adelante, solo se puede conseguir con un planteamiento de función directiva que trabaje desde el LIDERAZGO y que desarrolle un modelo de organización participativo tal como lo hemos descrito anteriormente.

A la base de este planteamiento se sitúa el convencimiento de que *no existe contradicción intrínseca y necesaria entre las exigencias del desarrollo de los fines y objetivos de la organización, en este caso la escuela, y los fines y objetivos de las personas que la integran, siempre y cuando la organización tenga bien claro su sentido y aquello que aporta a la sociedad y además esté bien gestionada.* Es muy importante reflexionar sobre este punto para situar bien la perspectiva más nuclear y más trascendente de una buena función directiva y huir de esquemas director – dirigido, absolutamente empobrecedores. Volveremos sobre ellos más adelante pero interesa aquí ahora señalar que el gran objetivo de una buena función directiva consiste en aunar el mejor desarrollo de los objetivos de su organización en su función social, con el mejor desarrollo personal y profesional de las personas con las que cuenta. Es decir el mejor desarrollo posible en el contexto concreto, de la TAREA y la SATISFACCIÓN porque, no nos engañemos, *si el principal motivo de satisfacción de una persona comprometida en una organización no procede del desempeño de su tarea (se siente de alguna manera realizado y reconocido en ella), todas las demás actuaciones de la dirección para satisfacer a esa persona serán absolutamente efímeras.*

Si este planteamiento es importante en cualquier organización, en el seno del desarrollo de la escuela católica adquiere todavía más relevancia. Tenemos la obligación de ofrecer a todos los profesionales comprometidos en nuestros proyectos, el mejor entorno para que desarrollen todo su potencial de compromiso con la educación. ¿Cómo si no vamos a hacer real nuestra presencia en el mundo educativo?

Estos comportamientos basados en el paradigma director/ dirigido, pueden perdurar en algunas estructuras de la Escuela Católica precisamente porque son herederas de otros tiempos en los que el superior y/o director del centro distribuía las tareas a los religiosos en un ámbito de obediencia, al tiempo que proveía de todo. Este paternalismo ligado al chantaje afectivo (¿cómo me haces esto con lo que yo he hecho por ti!) está en las antípodas de una visión de las organizaciones y de la función directiva acorde con la Doctrina Social de la Iglesia. Nos acordamos de la DSI solo en ámbitos que tienen que ver con el compromiso social y olvidamos sus grandes aportaciones en el ámbito de la gestión de las organizaciones y de las empresas quizá porque todavía tenemos demonizadas en cierta manera estas realidades por prejuicios un poco trasnochados basados en la dialéctica amo esclavo.

Por otro lado no es difícil escuchar en los últimos tiempos que necesitamos profesionalizar la gestión de nuestras instituciones educativas, que las tenemos que gestionar de manera más eficiente, incluso algunos llegan a verbalizar que nuestros colegios “también son una empresa”. Cuando se hacen tales

afirmaciones, en general, parece que nos estamos refiriendo a la “lógica económica” que debe imponer también sus criterios en la gestión de los centros educativos si de verdad queremos que perduren en el tiempo. Entonces nos toca abandonar nuestra auténtica lógica, la “lógica educativa” y resignarnos a que la razón económica se imponga en algunas decisiones. Esta dinámica, además, nos parece que rompe con nuestro ideal de comunidad educativa, como si la gestión de lo educativo no debiera contaminarse de esos otros ámbitos. Lo ideal, entonces, sería poder desarrollar la actividad educativa sin esas necesidades.

Detrás de estos planteamientos encontramos una idea paupérrima de lo que la empresa es y puede ser como institución clave de nuestro entramado social y económico. Hay un dato que es objetivo: nuestras instituciones educativas son, técnicamente, empresas en el sentido más estricto del término. Otra cosa es cuáles sean los criterios de actuación de los propietarios y cómo se articule su funcionamiento, pero no podemos eludir esa realidad. Pero, ojo, eso no significa que de esta constatación se siga que lo que manda es rentabilidad y al trabajador lo que le corresponde es obedecer ya que los intereses de la dirección y de los trabajadores son siempre opuestos y están en dinámicas distintas. Asumir que somos empresa no significa meternos en estilos de gestión fríos y meramente economicistas.

Dado que la escuela católica tiene una estructura empresarial en su inmensa mayoría, la pregunta no es si somos o no

somos, sino más bien qué modelo de gestión empresarial queremos desarrollar. No es difícil encontrar hoy empresas en las que la gestión del factor humano está mucho más acorde con planteamientos de humanismo cristiano que en algunos centros educativos de inspiración católica. Empresas en las que hay carrera profesional, planes de formación sistemáticos, incentivos para el buen desempeño, claridad en las funciones y optimización de los recursos. Y sin embargo en algunas instituciones educativas de ideario cristiano lo que encontramos es un paternalismo trasnochado, donde no existe ningún plan de desarrollo de los profesionales, y donde el que más y mejor trabaja no tiene ningún reconocimiento económico por razón de un falso igualitarismo.

Dentro de la Doctrina Social de la Iglesia disponemos de una reflexión verdaderamente interesante sobre la realidad de la empresa que nos puede ayudar mucho en esta configuración del modelo de empresa que deseamos para nuestros centros. El día 1 de mayo de 1991 Juan Pablo II publicó la encíclica *Centesimus annus* que tuvo una gran repercusión, no sólo en el interior de la Iglesia sino en el mismo mundo empresarial. Entre las muchas aportaciones de esta encíclica fue muy comentada su idea de empresa, expresada de modo especial en el capítulo 4, a partir del nº 32. Veamos algunas de sus afirmaciones:

32.2. Muchos bienes no pueden ser producidos de manera adecuada por un solo individuo, sino que exigen la colaboración de muchos. Organizar ese esfuerzo productivo, programar su duración en el tiempo, procurar que corresponda de manera positiva a las necesi-

dades que deben satisfacer, asumiendo los riesgos necesarios: todo esto es también una fuente de riqueza en la sociedad actual. Así se hace cada vez más evidente y determinante el papel del trabajo humano, disciplinado y creativo y el de las capacidades de iniciativa y de espíritu emprendedor, como parte esencial del mismo trabajo.

32.3. *En efecto, el principal recurso del hombre es, junto con la tierra, el hombre mismo. Es su inteligencia ... y su trabajo disciplinado, en solidaria colaboración, el que permite la creación de comunidades de trabajo cada vez más amplias y seguras para llevar a cabo la transformación del ambiente natural y la del mismo ambiente humano. En este proceso están comprometidas importantes virtudes, como son la diligencia, la laboriosidad, la prudencia en asumir los riesgos razonables, la fiabilidad y la lealtad en las relaciones interpersonales, la resolución de ánimo en la ejecución de decisiones difíciles y dolorosas, pero necesarias para el trabajo común de la empresa y para hacer frente a los eventuales reveses de la fortuna.*

32.4. *Si en otros tiempos el factor decisivo de la producción era la tierra y luego lo fue el capital, entendido como conjunto masivo de maquinaria y de bienes instrumentales, hoy día el factor decisivo es cada vez más el hombre mismo, es decir, su capacidad de conocimiento, que se pone de manifiesto mediante el saber científico, y su capacidad de organización solidaria, así como la de intuir y satisfacer las necesidades de los demás.*

35.4. *En efecto, finalidad de la empresa no es simplemente la producción de beneficios, sino más bien la existencia misma de la empresa como comunidad de hombres que, de diversas maneras,*

buscan la satisfacción de sus necesidades fundamentales y constituyen un grupo particular al servicio de la sociedad entera.

Hablar de *empresa*, se puede hablar con derecho propio *siempre y cuando esto no signifique referirnos solo a la dinámica económica* sino que hablamos de *una comunidad de trabajo, una comunidad de hombres* que se reúnen y se organizan para, juntos ofrecer a la sociedad un *conocimiento-técnica-saber* que solos no podrían. Es decir, una comunidad de hombres “convocados” por una iniciativa libre, que arriesga y que dirige, un determinado proyecto cultural.

La encíclica aporta otros dos elementos de sumo interés en esta misma línea. El primero, la centralidad del factor humano en la empresa de hoy, y el segundo, el ideal de empresa: la satisfacción de las necesidades (materiales y de realización personal) de todos los que componen esa comunidad de trabajo precisamente en su particular aportación a ese proyecto que se quiere ofrecer a la sociedad. Es decir, el ideal de relación intrínseca *tarea – satisfacción* tal como lo planteábamos antes.

Ejercer la función directiva desde esta perspectiva supone asumir también que el modelo más adecuado para desarrollarla es el modelo del liderazgo. Como bien sabemos, una vez la reflexión sobre las organizaciones abandonó el paradigma militar (dirección por instrucciones), se abrió la reflexión sobre el liderazgo como un modo mucho más fecundo y creativo de intervención en las organizaciones.

Lo primero que tenemos que afirmar es que cuando hablamos de líder no nos referimos solo a una determinada persona, sino más bien a un equipo, bien dirigido y liderado a su vez, que represente todas las funciones que vamos a describir a continuación. El tiempo de los grandes líderes solitarios ha terminado. Hoy, en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente, se necesitan más equipos en red que desencadenen dinámicas creativas que no líderes aislados.

Líder es alguien, persona o equipo, *capaz de ejercer una influencia intencional en un grupo*. Esta es la primera característica: líder es el que influye y por tanto guía y puede transformar. Esto significa que se requieren unas ciertas capacidades personales para ejercer esta función. Líder no se nace pero sí son imprescindibles algunas competencias básicas innatas que tienen que ver con iniciativa, seguridad, curiosidad, inquietud, y capacidad de comunicación. Sobre esta cierta base se puede y se debe trabajar mucho para profundizar e interiorizar este modelo directivo que representa el liderazgo. El aprendizaje no solo es posible sino necesario y es, por tanto, exigible a las personas que asumen funciones directivas en las organizaciones.

Si el líder posee esa capacidad de influencia no es por casualidad sino porque satisface las demandas y deseos de las personas, *porque imagina el futuro* y propone una meta. Todos hemos sido testigos de determinadas dinámicas de liderazgo entre adolescentes cuando uno de ellos propone qué travesura van a llevar a cabo, cómo y cuándo hacerla, y arrastra así al resto

tras de sí porque en el fondo todos ellos se sienten atraídos por esa acción. Esta es la primera aportación del liderazgo: aportar y promover una *nueva visión* con la que la organización se siente en sintonía porque en ella ven lo mejor de sus deseos e ilusiones. En síntesis:

- Crea una nueva visión de la organización redefiniendo su propia identidad, su sentido, su razón de ser, y la concreta en proyectos capaces de ser llevados a cabo y que despiertan la motivación de lo mejor de la organización. En definitiva ofrece una visión guiadora, integrada en el largo plazo, desde una asunción positiva del pasado, en un horizonte de sentido.
- A la luz de esa visión percibe el cambio necesario, lo comunica, lo explicita de manera objetiva, y lo presenta como la condición de auténtica fidelidad al proyecto, siempre en referencia a la propia identidad.
- Establece el camino y las prioridades para caminar hacia la visión determinando con claridad cuáles son los procesos clave y las energías disponibles con planes asequibles.
- Moviliza a lo mejor de la organización implicándolos en todo el proceso que asumen como expresión de su mejor desarrollo personal y profesional en ese momento.
- Gestiona las tensiones, consciente de que el conflicto es una realidad ineludible en la vida de las organizaciones y por tanto no los vive ni los analiza públicamente como un fracaso sino parte integrante de su propia responsabilidad como función directiva.

- Fortalece la cohesión de la organización porque le da un sentido, una interpretación del momento en el que vive y esa interpretación es ampliamente comunicada y compartida. Una función directiva que asume el liderazgo como modelo de actuación debe construir constantemente la “narración” de la vida de la propia organización interpretando y asumiendo positivamente su pasado y abriéndolo a las posibilidades futuro.
- Esto provoca de inmediato sentido y orgullo de pertenencia, una de las características más significativas de las organizaciones bien lideradas.
- Consigue sus fines porque compromete toda su fuerza ejecutiva, la vertiente más directiva, en la puesta en marcha, acompañamiento y seguimiento del proceso de cambio necesario, estableciendo las evaluaciones y los controles imprescindibles.

Desde este punto de vista el liderazgo supera las anteriores dicotomías entre elementos más afectivos y elementos más ejecutivos. Es el mejor modelo de integración entre *tarea y satisfacción*. El líder no se limita a los elementos más emocionales sino que se implica en la gestión del cambio ejerciendo también las tareas más asertivas de la función directiva. La diferencia consiste en que esas tareas más asertivas o ejecutivas están enmarcadas en un contexto de proyecto y de planes motivadores (la visión) en el que las personas se reconocen. La organización puede llegar a hacer suyo todo el proceso porque ha sido convocada desde el primer momento y confía en las personas que iniciaron el camino.

Desde un punto de vista más personal, las personas que asumen la función directiva desde el paradigma del liderazgo:

- Manifiestan claramente unos valores atractivos de palabra y de obra, constituyen el símbolo vivo de aquello que se busca en la organización. Constituyen por así decirlo, la encarnación de lo que proponen. En este punto la organización percibe de manera directa y por la percepción no verbal si realmente las personas que ejercen la función directiva están viviendo con autenticidad lo que proponen. La percepción contraria echa por tierra cualquier intento de motivación o de implicación.
- Analizan con clarividencia la realidad externa e interna a la organización e interpretan lo que ocurre captando bien los elementos afectivos de personas y situaciones. Este conocimiento de la realidad es imprescindible ya que todas las energías disponibles están en la propia organización y todo proyecto y transformación solo será producto de la movilización interna. En este campo es absolutamente fundamental llegar a conocer bien la situación afectiva de las personas ya que de ahí nace la motivación.
- Sienten pasión por lo que hacen y la manifiestan de palabra y de obra. Lejos de la imagen del directivo inalterable y frío, el líder disfruta con lo que hace y eso se trasluce por medio de su actitud y de su presencia.
- Generan y dan confianza de tal manera que su influencia va más allá de su propio poder jerárquico. Todos sabemos

que la confianza no se puede imponer, la confianza es más bien algo que te entregan los demás. Sin embargo sí que se pueden poner en marcha dinámicas que invitan a la confianza y que tienen que ver con la comunicación y con la autonomía que se concede a los profesionales.

- Asumen el gobierno desencadenando procesos inteligentes de toma de decisiones. Las organizaciones, como las personas, pueden actuar de manera inteligente o no inteligente. La toma de decisiones es una de las tareas más difíciles de los equipos directivos y en este punto es imprescindible aprender de los procesos inteligentes. Básicamente se requiere:
 - Recabar toda la información deseable sobre el asunto.
 - Contar con la aportación de los que más saben sobre el tema.
 - Contrastar la decisión con el proyecto y con la visión.
 - Huir de razones de equilibrio interno o de encajes personales más ligadas a razones endogámicas que a impulsos para desarrollar el proyecto con determinación.
 - Ser asertivos y determinados una vez se ha tomado la decisión, comunicándola desde sus auténticas razones y poniendo toda la energía en su cumplimiento.
- Poseen una mentalidad abierta, están en contacto con la realidad fuera de la organización, no solo de su sector actividad, y son capaces de considerar muchas y varia-

das posibilidades porque alimentan una mentalidad con posibilidades de pensamiento divergente. Del líder no depende todo directamente y por eso su actividad no se limita a estar siempre presente en la organización sino que está abierto a las evoluciones sociales y culturales para mejor situar en esos contextos los proyectos y los planes. Esto incluye, en especial, una intensa relación de conocimiento del propio ámbito sectorial de la organización en la sociedad y de la evolución de todas las personas que se relacionan con la organización ya sea como clientes, prescriptores o creadores de opinión.

- Son audaces y asumen riesgos, soportando las situaciones de ambivalencia que todo proceso de cambio genera. No hay proceso de cambio y transformación que no suponga abandonar las seguridades y entrar en zonas de no confort. La función directiva que asume el liderazgo es consciente de ello y sabe conducir a la organización en esos momentos de inestabilidad proporcionando confianza y seguridad.
- Son capaces de encontrar la motivación personal y grupal y disfrutan liberando la energía positiva y creativa que está oculta en la organización. Dedicar tiempo y esfuerzo a detectar lo mejor de las personas de la organización y antes de cualquier toma de decisión se aseguran de que han accedido a toda la sabiduría que sobre esa cuestión existe en la organización. Conciben a la organización como un conjunto de energías que buscan ser canalizadas.

- Hacen fluir la información y practican la comunicación como un medio privilegiado para construir esa narración que dé sentido a la evolución de la organización y sobre todo a las propuestas de cambio. Pondrán especial cuidado en comunicar los éxitos que se van consiguiendo en el proceso de implantación de los nuevos planes. Las personas necesitan encontrar el sentido de los acontecimientos que viven en la organización. Si este no aparece con claridad entonces, inevitablemente, lo crean. Frente a la no comunicación por parte del equipo directivo no existe el silencio sino la generación constante de interpretaciones a partir de los miedos, las sospechas o los propios prejuicios de las personas de la organización.
- Promueven equipos cohesionados en torno a objetivos concretos que desarrollan con autonomía responsabilidad asumida. Buscan siempre la cercanía de los mejores. El nivel de un buen liderazgo se mide siempre por la valía de sus colaboradores y por la cohesión y eficiencia de su equipo más directo.
- Asumen que el cambio no es una etapa, sino un estado permanente. Hubo un tiempo en el que se podía pensar que el cambio era una etapa para “llegar a algún sitio” más definitivo pero la realidad no es esa. No vivimos una época de cambio sino que vivimos en la época del cambio entendido este como constante movimiento en busca de responder mejor a la evolución cultural y social de todos aquellos a los que nos dirigimos.

- Aportan a la organización: vitalidad, capacidad de discernimiento, optimismo, buen trato personal y cercanía, energía y mucha perseverancia. El equipo directivo que asume el liderazgo como modelo de función directiva es muy consciente de que el éxito buscado nunca es inmediato y que se requiere mucho tiempo antes de que un cambio quede consolidado en la organización. De ahí el valor central de la perseverancia en aquello que realmente se considere de importancia para el desarrollo del proyecto.
- Decíamos que una buena función directiva basada en el liderazgo, consigue sus fines. La confianza y la autoridad de un equipo directivo se basan en su propia historia de éxitos. Las instituciones educativas corren el peligro de recaer cíclicamente en un discurso de buenas intenciones que nunca llegan a concretarse ni a repercutir de verdad en la vida escolar. Por eso desde el liderazgo hay que saber seleccionar bien cuáles son los proyectos más significativos pero que también tengan una posibilidad real de éxito de lo contrario se mina el posicionamiento de autoridad y en adelante las personas de la organización ya no se entregarán con ilusión y motivación a las nuevas propuestas. Solo se construye un proyecto ambicioso si cada una de las etapas se cimienta en el éxito de la anterior.

A modo de resumen y siempre con la salvedad del peligro de todo esquematismo, esta comparación puede ayudar a visualizar la evolución que estamos planteando desde un paradigma directivo más anclado en el poder desnudo, hacia el modelo basado en el liderazgo.

DIRECTIVO	LÍDER
Administra	Innova
Copia, imita	Crea, es original
Mantiene, conserva	Desarrolla
Atento a sistema y estructuras	Preocupado por las personas
Controla y está preocupado por el poder	Inspira y ofrece confianza
Centrado en el corto plazo	Diseña el largo plazo
Se interesa por cómo y cuándo	Le intriga el qué y el por qué
Se centra en la línea límite, en lo inmediato	Vislumbra el horizonte
Imita	Origina
Acepta el statu quo	Desafía el statu quo
Obediente	Independiente
Hace cosas correctamente	Hace las cosas correctas

En el proceso de reflexión sobre el liderazgo siempre aparece el binomio *auctoritas – potestas*. Es bueno recordar a qué lugares nos conduce la etimología de ambas palabras. Autoridad como bien sabemos, viene del latín *auctoritas* palabra que a su vez tiene detrás el sustantivo *auctor* (creador, autor, promotor, instigador) y el verbo *augere* (aumentar, hacer crecer, hacer progresar). Así pues la palabra autoridad nos sumerge en un universo completamente positivo: la autoridad nos llama al *crecimiento* por la *creatividad*. De alguna manera quien tiene autoridad nos saca de nosotros mismos provocando a lo mejor que hay en nuestro propio interior haciendo surgir toda nuestra energía personal. La autoridad significa una auténtica *pro-vocación*, es decir, una llamada (vocación) desde fuera (pro-yecto) que nos hace ponernos en camino porque sintoniza con inquietudes y deseos íntimos.

Por su parte la palabra poder, *potestas* en latín, arrastra al verbo *potere* (capacidad para ejecutar) que hunde sus raíces en la *dinamis* griega (fuerza, fuerza física, vigor). Como se ve, esta etimología nos conduce al terreno de la coerción y de la obligación, de la ejecución obediente en un clima de cierto sometimiento.

A veces se tiende a asimilar el liderazgo con la luminosidad de la *auctoritas* en contraposición con la *potestas* que caería más del lado de los paradigmas directivos más trasnochados. Sin embargo no es bueno caer en esta oposición. Ciertamente la raíz profunda del liderazgo se sitúa sin ninguna duda en el lado de la autoridad por todo lo que tiene de conexión con las aspiraciones personales y de apertura a la creatividad pero el liderazgo también supone asumir la responsabilidad de que “las cosas ocurran”. Las organizaciones necesitan ser conducidas por el camino de la concreción que lleve a la transformación real de las mismas. Tan importante es abrir al proyecto creativo como asegurar su realización. De ahí que el planteamiento correcto no consiste en la contraposición sino en la complementariedad. La fuerza de una buena función directiva nace de su capacidad de situarse desde la autoridad pero tiene que, necesariamente, ejercer también el poder entendido éste como la acción dirigida hacia la consecución de los fines propuestos en el marco de los proyectos que emanan de la visión compartida.

Es más, lo que realmente diferencia a las personas que asumen la función directiva del resto de la organización, es precisa-

mente este ámbito de poder que va directamente ligado al cargo. En la organización puede y debe haber muchas personas que signifiquen autoridad en diferentes áreas, pero no siempre quien tiene autoridad accede a la responsabilidad del poder y así debe ser en organizaciones maduras que buscan incansablemente poner en valor toda la sabiduría latente de tal manera que esta puede salir a la luz en forma de autoridad reconocida por todos. Los equipos directivos no deben pretender constituirse en la única autoridad de la organización pero sí es exigible que en su forma de actuar en la organización representen de verdad un liderazgo basado en la autoridad. Del mismo modo que la combinación entre *tarea* y satisfacción no se debe plantear en términos disyuntivos, tampoco las relaciones entre *auctoritas* y *potestas* están bien enfocadas si las consideramos realidades directivas inconexas.

2.2.3. Una buena concepción de lo que es una organización

Entre el proyecto educativo que queremos comunicar y hacer vivir en nuestro centro educativo y los alumnos, centro y razón de ser de nuestras iniciativas educativas, se sitúa la organización.

Podríamos definir la organización como *todos aquellos flujos, procesos y relaciones que se establecen entre el elemento humano entre sí (personas y equipos) y entre estos y los espacios, los tiempos y los medios materiales*. La organización es el modo, el cómo, el medio que se pone en pie para hacer realidad la comunicación del proyecto educativo por medio de las personas en acción y en interacción.

La propia etimología de la palabra, del latín *organum* (herramienta, instrumento) y a su vez del griego *ergon* (acción, efecto), nos puede hacer caer en el peligro del paradigma *mecanicista*. Esta particular concepción de lo que es una organización la concibe como si fuera una máquina imaginada como un conjunto de piezas que hay que ensamblar para que cada uno, obediente al plano del ingeniero, se responsabilice de su tarea en el punto del mecanismo que le haya correspondido. Este paradigma se combina a menudo con el del ejército en una batalla bien capitaneado por alguien que tiene la visión y la estrategia y que coloca a peones en el lugar y tiempo adecuados para que desempeñen su papel hasta la muerte. La organización es como una maquinaria compleja, bien engrasada, en la que todas las piezas encajan porque se limitan a cumplir estrictamente la función específica para la que han sido diseñadas.

En esta visión mecanicista el modelo que la organización debe reproducir es la máquina, el valor supremo es la eficacia, la motivación se reduce a una motivación extrínseca y quien dirige acumula todas las responsabilidades en el ámbito de la estrategia y del poder.

Necesitamos transitar desde esta visión puramente instrumental en el peor sentido de la palabra (el instrumento no es relevante), hacia una *visión mucho más antropológica* de la organización en la que el elemento nuclear, como no podía ser de otra manera si partimos de la DSI, lo constituye la persona. Desde esta perspectiva proponemos un acercamiento

a la organización como un conjunto de energías personales a las que se les encomiendan responsabilidades (emanadas de un proyecto compartido) acompañadas de los pertinentes recursos y cuyas reglas de juego vienen marcadas por los valores presentes en la organización.

Esta visión sobre la organización nos coloca en otro universo. Aquí la clave no está en el proceso y el flujo dentro del cual la persona es una mera pieza cuya única responsabilidad es encajar a la perfección. Aquí el protagonismo lo tiene la persona que encarna en sí el proyecto educativo y que establece interrelaciones con las demás personas, con los espacios, los tiempos y los medios materiales con el objetivo de hacer realidad un entorno educativo adecuado. Ahora bien, el entorno que la persona necesita para desarrollar todo ese protagonismo no es la grasa de la máquina, sino *el universo de valores* que esa organización pone en juego y que deben permitir a la persona desplegar toda su capacidad y sus energías. En este lugar nos vuelven a aparecer aquellos valores y creencias que definimos más arriba cuando hablábamos de la *misión, visión y valores*. Ya lo apuntábamos entonces y volveremos de nuevo sobre ello: la definición y descripción de los valores en los que un determinado proyecto quiere vivir su misión y su visión, no es asunto teórico de buenas intenciones sino la descripción del medio y de entorno en el que se van a mover todas las personas implicadas.

En esta visión más antropológica de la organización, el modelo es un organismo social con valores donde se mantiene la

motivación extrínseca pero donde también cabe la intrínseca (el valor de la tarea en sí misma además de la atracción del sentimiento de pertenencia) e incluso la trascendental (el valor de lo que se hace más allá de lo que se ve), donde no se pierde el valor de la eficacia (hacer que las cosas sucedan) y donde la función directiva se sitúa desde el modelo de liderazgo.

Esta es la razón por la que en el ámbito de la reflexión sobre los modelos directivos y las organizaciones se ha acuñado el término *cultura organizacional*. La expresión *cultura organizativa* o *cultura institucional*, engloba, como vamos a tratar de analizar, ese ámbito de los *intangibles* en el funcionamiento y en la vida de una organización. Constituye un tema relativamente reciente en la reflexión sobre las organizaciones pero que está adquiriendo una enorme relevancia en el contexto de la creciente consideración que están adquiriendo los elementos afectivos en las claves interpretativas de las conductas tanto personales como sociales. Parece ser que nos estamos percatando de que los miembros de una organización viven más en función de lo que creen y de cómo interpretan lo que ocurre en su actividad común, que del funcionamiento de un organigrama definido y jerárquico.

Podemos afirmar que, de la misma manera que no existe sociedad humana sin su propia cultura que sea a la vez expresión y vector de la misma, toda organización posee de modo natural un determinado patrón cultural que acompaña a sus miembros y que realiza las mismas funciones en ese microcosmos social, que la cultura en una determinada sociedad.

El dato antropológico básico es que todo grupo genera inevitablemente todo un conjunto de simbologías vitales e interpretativas (valores, signos, sentimientos, rituales, etc.) que permiten a sus componentes identificarse como miembros y por tanto disponer de una determinada fuente de identidad y de sentido.

Pero a diferencia de los grupos naturales (amistades, relaciones sociales, etc.) o de la misma sociedad general, en los que la cultura es el resultado de una multiplicidad compleja de factores, y por tanto es mucho más difícil identificar los posibles agentes del cambio, en una organización, dado su carácter orgánico y jerárquico, resulta más factible identificar los elementos que configuran su propia cultura y por tanto determinar también los posibles gestores del cambio.

Manteniendo la analogía con el concepto de cultura en una sociedad podríamos decir que *cultura organizativa o institucional consiste en el conjunto de creencias, valores, rituales, mitos, sentimientos, estilos de trabajo y relaciones que distinguen a una organización de las demás y que influyen de manera determinante en el comportamiento de los individuos y grupos vinculados a ella, ya que estos encuentran en ese conjunto de elementos las claves a partir de las cuales interpretan su actividad y su posición en la organización.*

Como se puede ver, no estamos hablando aquí de las declaraciones oficiales que una organización hace sobre sus valores o sus intenciones, sino sobre aquel clima real y vital que sus miembros sienten en un momento determinado.

No será difícil, pensando en nuestras propias organizaciones o instituciones educativas, encontrar ejemplos de cómo funcionan esos elementos que acabamos de nombrar. Si miramos por ejemplo la historia de un colegio, encontraremos que no es una historia fría sino interpretada. Siempre habrá alguna época dorada, normalmente personalizada en alguno de sus directores o directoras, cuyas virtudes se glosan en relatos recurrentes que se utilizan a menudo para criticar situaciones del presente. Así la organización va construyendo su propia mitología y creando modelos y valores de juicio sobre las actuaciones, de tal manera que cualquier nuevo director se verá inevitablemente confrontado con aquellos modelos incorporados como excelentes.

Otro elemento muy significativo de la cultura de una organización lo constituyen las creencias. Como ya comentamos más arriba, este tipo de afirmaciones no demostrables (del tipo de “aquí lo que realmente importa es que los padres estén contentos: procura no tener conflictos con las familias y todo irá bien”), determinan de modo mucho más significativo la conducta de las personas que cualquier declaración de intenciones de la dirección. Una organización, por ejemplo, en la que se considere que el conflicto es un fracaso y por tanto nadie debe mostrar sus “debilidades”, está inmersa en una cultura organizacional que tenderá al ocultamiento y al individualismo. De la misma manera, si en una determinada organización los que acceden a determinados puestos de responsabilidad, en algunas ocasiones, no son precisamente los mejores, eso significa que la excelencia no es el criterio en la elección de responsables y que, por tanto, no resulta relevante trabajar bien y cada vez mejor.

Bastan estos pequeños ejemplos para mostrar que estamos hablando *de lo que realmente se vive*, mucho más allá de las declaraciones formales o de las estructuras de funcionamiento de la propia organización.

La cultura afecta a la mayoría de los aspectos de la vida de una organización:

- Aquello que sus miembros sienten que se espera de ellos. ¿Qué espera la dirección de mí, ausencia de conflictos, sinceridad, participación, pasar desapercibido?
- La forma en que se toman las decisiones. ¿Quién las toma? ¿Cuál es el proceso para tomarlas? ¿Qué nivel de participación hay de los implicados en eso que se decide?
- El modo en el que se definen las tareas y se elaboran los proyectos. ¿Vienen todos desde arriba? ¿Se aprovecha en profundidad la sabiduría presente en la organización?
- Las relaciones entre la dirección en sus diferentes niveles y los miembros de la organización. ¿Son esporádicas, sistemáticas? ¿Están orientadas al seguimiento y el acompañamiento personal y profesional o meramente de control? ¿Existe un clima para la comunicación en libertad?
- Las relaciones entre iguales. ¿Están presididas por planteamientos profesionales o por el corporativismo?
- Los criterios de contratación. ¿Qué tipo de persona se busca, innovador y creativo, una persona que sobre todo no sea conflictiva, afín a la organización?

- Los criterios para la asignación de responsabilidades e incluso para la selección de directivos. ¿Se prima la antigüedad, la creatividad, la excelencia profesional, la lealtad y la fidelidad?
- Cómo se gestiona la comunicación interna. ¿Existe una política de información sistemática? ¿Se da información privilegiada a los grupos más afines a la dirección? ¿Se preparan, anuncian y razonan las grandes decisiones? ¿Se pone a disposición de la organización una visión global de la misma?
- Cómo se gestionan los conflictos. ¿Se considera la gestión del conflicto como una de las tareas intrínsecas de la dirección o más bien se esconde, se disimula, o se resuelve con argumentos de autoridad?
- La actitud ante el error y los fracasos. ¿Cómo reacciona la dirección ante determinadas situaciones críticas? ¿Se admite el error y se transforma en oportunidad de aprendizaje?
- La atención al desarrollo personal y profesional de las personas. ¿Existe preocupación por la formación? ¿Se lleva a cabo un seguimiento de la evolución profesional para acompañarla? ¿Cómo se gestiona la formación inicial y la acogida de las nuevas incorporaciones? ¿Se plantea algún tipo de carrera o progresión profesional? ¿Existe algún tipo de planteamiento de posibles beneficios sociales?

- Los estilos de dirección. ¿La dirección siente y vive que su principal función es la dirección de personas? ¿Cuáles son los resortes a los que acude la dirección para dirigir, el recurso a la autoridad, la implicación, la participación, el control?
- Los rituales, fiestas, signos externos, la propia estética de las instalaciones. ¿Existen ámbitos celebrativos que son manifestación de la cultura propia?
- La imagen de cara al exterior. ¿Se cuida la comunicación exterior y el trato con los agentes externos (proveedores, padres, entidades sociales, etc.)?
- Aquello en lo que la dirección se manifiesta claramente comprometida. ¿Qué es aquello de lo que la dirección está verdaderamente pendiente y lo controla de un modo personal, los detalles de funcionamiento, elementos periféricos e la actividad, proyectos de futuro, formación?

Como se puede constatar, esto que llamamos *cultura de la organización* o *cultura institucional* (en algunos sectores del mundo de la empresa se habla de *cultura corporativa*) representa un elemento muy importante de la calidad de cualquier organización. Estamos hablando del clima, del entorno, real aunque intangible, en el que los miembros se mueven y sobre todo, y aquí radica su trascendencia, del que extraen la “verdad” de lo que ellos viven en el día a día de su trabajo. Todo miembro de una organización necesita encuadrar e interpretar su propia situación, en definitiva necesita “dar sentido” a su participación en ese entramado y las claves para ello las encuentra en la cultura organizacional en la que está inmerso.

La cultura en las organizaciones no es optativa: toda organización la tiene. El primer impulso e impronta procede del momento fundacional, momento que suele estar ligado a la figura de un determinado líder y al proyecto de intenciones, valores y creencias que este encarnó. Pero también sobre esa base se han ido añadiendo las sucesivas intervenciones de los equipos directivos a lo largo del tiempo. Por la vía de los hechos y no tanto de las grandes intenciones formuladas, han ido configurando ese determinado patrón cultural que la organización posee en la actualidad.

No existe la cultura perfecta, como tampoco existe la cultura estática dada ya de una vez para siempre y que permanece inalterable con el paso del tiempo. La cultura en las organizaciones, igual que en el ámbito social general, está en constante evolución como elemento dinámico y vivo que es. La tarea de gestionar la cultura corresponde a los líderes de la organización. Sus adaptaciones y evoluciones se pueden y se deben preparar. Como apuntábamos antes, a diferencia de la sociedad en general, en las organizaciones la capacidad de incidir en la cultura es mucho mayor dado su carácter orgánico y jerárquico. Imaginemos, por ejemplo, que alguien desea en nuestra sociedad una cultura mucho más centrada en las potencialidades que cada persona es capaz de desarrollar, ¿qué puede hacer para impulsar esta nueva cultura, escribir un libro, crear una asociación, meterse en política? Por el contrario podemos también imaginar un equipo directivo que desea una cultura de esas mismas características para su propia organización. Sin duda dispone de muchos más recursos para hacerlo po-

sible, desde un inventario de “toda la sabiduría” presente en los miembros de la organización hasta la implicación de los que saben sobre algo antes de avanzar un proyecto sobre ese particular o incluso premiar sistemáticamente la creatividad que los propios miembros de la organización sean capaces de generar para mejorar cualquiera de las actividades que se llevan a cabo. Un equipo directivo cohesionado y dinámico que se proponga un cambio de cultura bien planificado, en el que crea profundamente porque lo practica en su interior, tiene enormes posibilidades de conducir a la organización hacia esos nuevos horizontes culturales.

En cualquier proceso de cambio cultural que se desee promover en una organización el punto de partida debe buscarse siempre en la propia identidad. Antes de planificar ningún cambio cultural un equipo directivo debe responder a las tres grandes cuestiones que definen la razón de ser de esa organización: *quiénes somos, qué queremos hacer y adónde vamos*. Si no se sitúa la fuente de la cultura en este elemento nuclear se corre el peligro de introducir determinados patrones de valores que distorsionen gravemente las finalidades de la organización. Es el caso por ejemplo de determinadas instituciones educativas que se han echado en manos de gestores economicistas, entregándoles grandes ámbitos de decisión, en especial elementos de la gestión de recursos humanos, en los que se introducen parámetros culturales que no proceden precisamente de la identidad de la institución sino de la lógica del máximo beneficio al menor coste.

Hay un segundo elemento importante que debe ser considerado a la hora de plantearse la situación de la cultura en una organización. No debemos olvidar que toda organización constituye un microcosmos social en el interior de una sociedad más amplia y que, por lo tanto, está en contacto directo con la cultura que en esa sociedad se vive. Esta realidad debe ser analizada con el fin de, por un lado preservar a la organización de aquellos aspectos menos positivos de la cultura imperante, por otro aprovechar los recursos que esta pueda ofrecer para el desarrollo de la identidad de la propia organización.

Por último eso que llamamos *clima organizacional* que no es otra cosa que la situación de la cultura de la organización en un momento determinado, un corte sincrónico en la evolución diacrónica de la historia de la organización, es susceptible de ser evaluado a pesar de su carácter de intangible. De este modo un equipo directivo que desee actuar en el ámbito de la cultura organizacional no sólo debe beber de su propia identidad sino que puede pulsar la realidad que están viviendo los miembros de la organización.

Existen cuatro tipologías básicas en las que podemos enmarcar las diferentes culturas de las organizaciones. Hay que tener en cuenta que ninguno de estos modelos se da en estado puro, sino que toda organización comparte en mayor o menor medida elementos de cada uno de ellos por tanto a la hora de definir la cultura de una organización lo realmente significativo no consistirá tanto en intentar colocarla en alguno de los cuatro tipos sino en determinar en qué medida participa de las características de cada uno de ellos.

- Una cultura organizacional centrada en el poder

Son organizaciones fuertemente jerarquizadas en las que se espera que todo venga de arriba. El liderazgo no está basado tanto en las cualidades del dirigente sino en el cargo que ocupa. En este modelo se desarrolla una fuerte cultura del paternalismo que convive con una cierta desafección efectiva de los miembros de la organización que descargan en el nivel superior de una manera natural y nada crítica las grandes responsabilidades y decisiones. Cada miembro de la organización define con claridad su propio espacio en el que actúa respondiendo a las directrices, pero se desentiende del resto de la organización que funciona según claves que tienen los de arriba. En este entorno de cultura organizacional la información es muy escasa y se desarrolla por canales informales que van proporcionando las claves de interpretación de lo que ocurre. Junto con el paternalismo, el otro gran peligro de ese modelo consiste en el abuso de poder y sobre todo la arbitrariedad.

Algunas conductas típicas de este modelo cultural:

- Cubrir las necesidades y demandas del personal de los niveles superiores de la organización.
- Las directivas, órdenes o instrucciones vienen siempre de niveles superiores.
- Se espera que los miembros de la organización sean muy trabajadores, sumisos, obedientes y fieles.

- Solo una persona que tenga más poder o autoridad en la organización tiene derecho a decirle a otro lo que tiene que hacer.
 - Los miembros de la organización no suelen entregar más de sí mismos de lo que está claramente establecido.
 - Los conflictos o son silenciados o son elevados a la autoridad competente que necesita intervenir muy a menudo como árbitro.
 - Cuando alguien llega nuevo a la organización necesita saber a quién hay que evitar ofender, quién puede ayudar y quién no, cuáles son las reglas no escritas que debe cumplir si quiere no tener problemas.
- Una cultura organizacional orientada al rol

En este tipo de cultura la estructura fuertemente jerarquizada queda sustituida por todo un sistema pormenorizado de procedimientos y de formalismos. Los valores predominantes son el orden y el sistematismo. Son organizaciones altamente eficaces y muy estables y seguras. Así como en el modelo anterior se desarrollan lazos afectivos aunque distantes con la dirección, en esta tipología la implicación afectiva es mucho menor porque el acento está puesto en el buen funcionamiento del entramado.

Algunas conductas típicas:

- Los miembros de la organización se mueven únicamente en el ámbito establecido para su puesto por las normas

y procedimientos, trabajan siguiendo las reglas y se esfuerzan en ello.

- Las relaciones de la organización con sus miembros se basan en el modelo contractual: derechos y obligaciones bien definidos por ambas partes.
 - Las directrices y orientaciones emanan de los sistemas, reglas y procedimientos establecidos.
 - Se espera de los miembros que sean responsables y cumplidores de sus deberes y obligaciones.
 - Los que ejercen la autoridad se esfuerzan por ser impersonales y correctos, evitando cualquier implicación en las relaciones más personales.
 - Las relaciones entre iguales están presididas por la indiferencia interactuando solo cuando el procedimiento lo requiere.
 - El conflicto, el error o la misma innovación y creatividad no pertenecen al horizonte de lo adecuado.
- Una cultura organizacional orientada al logro

Se basa en la motivación vocacional que las personas tienen por su trabajo. En este modelo cultural cuentan las recompensas intrínsecas que son cualitativas más que cuantitativas y surgen de la naturaleza misma de la actividad que se desarrolla y del contexto real y concreto donde se desarrolla. Aquí tiene mucha importancia la visión común y compartida del proyecto en el que toda la organización siente que está trabajando. Se utiliza

el proyecto común para atraer y liberar la energía personal de sus miembros en la persecución de metas comunes.

Algunas conductas típicas:

- Se espera que los miembros de la organización busquen los desafíos en el trabajo que realizan y los afronten de modo creativo.
- Las relaciones de la organización con sus miembros se basan en el compromiso compartido para lograr el propósito común.
- Las directrices y orientaciones emanan de los sistemas, reglas y procedimientos establecidos.
- Se espera de los miembros que sean automotivados y competentes, deseosos de tomar la iniciativa para hacer las cosas y dispuestos a desafiar incluso a aquellos ante los que responden.
- Los que ejercen la autoridad se esfuerzan por ser democráticos y dispuestos a aceptar las ideas de sus subordinados en el trabajo.
- Las tareas y los trabajos se asignan buscando equiparar los requerimientos del trabajo con los intereses y habilidades personales.
- Se da un alto grado de información y de comunicación en la organización con el fin de incorporar a sus miembros a la creación y construcción del proyecto común.

- Las relaciones entre iguales son altamente cooperativas. La gente está dispuesta a cruzar las fronteras de la organización para realizar el trabajo o afrontar nuevos retos.
- Una cultura organizacional orientada al apoyo

El clima organizativo que promueve este tipo de cultura se basa en la confianza mutua entre los individuos y la propia organización. Los miembros que la componen sienten que se les valora como seres humanos no como piezas de una máquina o parte de una tarea, más allá de valores profesionales o técnicos. Lo personal se vive como preeminente sobre lo profesional. El eje consiste en el establecimiento de redes personales entre sus miembros y una fuerte relación emocional entre las personas y la estructura de la organización.

Algunas conductas típicas:

- La organización trata a sus miembros como familiares o amigos a los que agrada estar juntos y que se cuidan y apoyan mutuamente.
- Los que ejercen la autoridad buscan sobre todo el ser aceptados por los otros e incluso supeditan el ejercicio de esa tarea a esa condición de aceptación.
- Las tareas y los trabajos se asignan teniendo en cuenta de modo especial las preferencias personales de los individuos y sus necesidades de crecimiento y desarrollo.

- Se espera que los miembros de la organización sean buenos trabajadores de equipo, cooperativos y que sirvan de apoyo a los otros, que se lleven bien con el resto.
- Las relaciones entre iguales son altamente amigables, con alto nivel de sensibilidad a las peticiones de colaboración de los demás.
- Los conflictos son tratados de forma que mantengan las buenas relaciones y minimicen las probabilidades de que la gente salga afectada.
- Los miembros de la organización esgrimen sus propias condiciones de estar a gusto como un argumento definitivo de cara a la toma de decisiones.

Como se puede observar cada uno de estos cuatro modelos gira en torno a un valor central que colorea los diferentes elementos de la cultura de la organización. Aquí, de nuevo, no se trata de oponer los diferentes estilos sino de proponer una combinación adecuada de los mismos. Toda organización necesita de los cuatro valores descritos: poder, rol, logro y apoyo. Sin poder no hay eficiencia, sin rol no hay procesos, sin logro no hay motivación intrínseca ni trascendental y sin apoyo no hay calidez ni pertenencia. Una combinación adecuada de estos cuatro elementos pondrá en primer lugar el valor logro puesto que de él depende el máximo nivel de relación entre *tarea* y *satisfacción*. A partir de este núcleo se deben articular los otros tres, todos ellos imprescindibles.

No debemos olvidar que en el principio y en el origen de nuestras instituciones educativas fue *la comunidad de misión*. Todos los centros educativos ligados a las congregaciones religiosas nacieron como el lugar específico donde se desarrollaba la misión de una comunidad religiosa que, además, vivía, es decir, desarrollaba sus dimensiones celebrativas y comunitarias, en el mismo espacio físico. La organización del centro quedaba prácticamente englobada como un aspecto más de la organización general de la vida comunitaria de tal manera que a la cabeza de ambas se situaba una sola persona que con sus propios órganos de gobierno dirigía la vida de la obra como un elemento más de la vida comunitaria.

En este contexto es fácil constatar que en su origen la cultura de nuestras instituciones educativas es hija de unos esquemas muy cercanos a la práctica de la obediencia religiosa con todos los matices que cada congregación pudiera aportar de modo específico. Se partía entonces de una entrega incondicional a las tareas, de una enorme identificación afectiva con el ámbito de trabajo, pero con estructuras de funcionamiento fuertemente jerarquizadas en la toma de decisiones y en la elaboración de planes y proyectos. De este origen hemos heredado por ejemplo una enorme preocupación por la identificación con la obra y por tanto una cultura un tanto jerarquizada y de control, conviviendo con actitudes y valores de marcado carácter paternalista.

Aunque la historia pormenorizada de nuestras instituciones educativas requiere un tratamiento mucho más exhaustivo,

es muy interesante señalar que, sobre esa cultura original, se introdujeron en muchas de nuestras organizaciones educativas elementos de cultura organizacional más democráticos, incluso en algunos casos casi asamblearios. Es el momento en el que nuestras organizaciones se abren al reto de la participación muy en consonancia con las sensibilidades sociales del momento. Nuestras instituciones educativas que procedían de culturas más jerárquicas asumen en parte de sus organizaciones, esquemas inspirados en los llamados estilos de participación democrática. En otro orden de cosas, la institución se abre también a las familias y nos encontramos con que los padres, en algunos casos, llegan a tener poder de decisión sobre determinados ámbitos de la organización. Muchas de las decisiones relevantes deben no solo pasar por el consenso de los profesores sino por la aprobación de la representación de las familias.

En este contexto aparece un nuevo factor de enorme relevancia para la evolución de la cultura de nuestras organizaciones y es la incorporación de seculares en los puestos y equipos directivos. Esta incorporación se hace en la mayoría de los casos por la vía de la necesidad y con muy poca reflexión previa sobre cómo habría que hacer evolucionar la organización para asumir esta nueva realidad. De hecho los primeros seculares que asumen cargos directivos lo hacen intentando emular el modelo heredado por el religioso que ocupaba ese puesto anteriormente. Son personas en general de probada fidelidad y sintonía con la casa, que se entregan al trabajo con una dedicación a veces muy por encima de sus posibilidades reales de disponibilidad

personal y familiar y que lo hacen a cambio de muy poco. En definitiva, se introducen en la estructura directiva de la organización adaptándose a la cultura existente, con lo cual este acontecimiento tiene el efecto de perpetuar la cultura anterior.

En cualquier caso parece fundamental que los cambios que provoquemos en nuestras organizaciones se lleven a cabo teniendo en cuenta un análisis bien ajustado de la situación en la que nos encontramos, y sobre todo que estén enmarcados en un proyecto de nueva organización considerada desde el punto de vista global, no afrontando tan solo aspectos parciales de la misma como puede ser la función directiva. Necesitamos una nueva función directiva, sí, pero en el seno de unas organizaciones que desarrollen también una nueva cultura. De otro modo: no cabe imaginar una auténtica nueva función directiva (no sería entonces nueva) si esta no asume entre sus tareas la implantación de una nueva cultura en la organización que responda de verdad al reto del futuro.

Nuestras instituciones educativas se encuentran desde hace algunos años ya, ante un reto de enorme calado: asegurar que en un contexto de escasez extrema de religiosos y religiosas, esas instituciones puedan seguir ofreciendo una presencia viva en el campo de la evangelización a través de la educación. Bienvenidos sean todos los esfuerzos de formación e incorporación de los seculares a esta misión, incluso todos los cambios formales que se requieran en la organización. Pero fracasaremos en el intento si confiamos esa tarea solo a determinados seculares que vayan sustituyendo a los religiosos

en el organigrama como si, casi de modo heroico a veces, en ellos residiera el futuro de la identidad de nuestros centros.

Las consideraciones que venimos haciendo hasta ahora nos invitan a ampliar la perspectiva. Una organización, lo hemos visto, no vive solo de sus estructuras formales alimentadas por individuos, por muy buenos que ellos sean. De ahí que nos debamos plantear como objetivo también, y complementario al de la formación de personas, *poner en pie organizaciones cuya cultura las haga madurar y desarrollarse de tal manera que la misma organización sea, también ella, portadora de esa identidad.*

Este y no otro es el gran objetivo de cualquier replanteamiento sobre la cultura de nuestras organizaciones. Es evidente que hay culturas organizativas que pueden favorecer con mayor intensidad la implicación de sus miembros en los proyectos globales o que pueden liberar más energías personales frente a otros modelos que confían más en las estructuras jerárquicas o de control. Si queremos de verdad preparar el futuro y así ser fieles a la misión que se nos ha encomendado, ha llegado el momento de promover y proclamar no solo la mayoría de edad de los seglares en los que confiamos sino también de las organizaciones que lideramos.

El principio que sustenta esta propuesta de nueva cultura pretende plantear un giro humanista en la visión que tenemos de las organizaciones. Podría quedar formulado de la siguiente manera: *puesto que nuestras instituciones educativas representan un proyecto auténticamente humanizador, si realmente*

somos capaces de plantear una dirección eficiente, los miembros de nuestras organizaciones podrán encontrar en el desarrollo de sus propias tareas un medio privilegiado para su desarrollo y realización personal.

Así planteado, este principio supone una creencia básica y es que el proyecto de un centro educativo no consiste tanto en una especie de organización-maquinaria que necesite de personas en sus engranajes para funcionar y, por tanto, de estructuras jerárquicas que mantengan la tensión y la disciplina, sino que nuestros centros educativos, nuestras escuelas y colegios son el resultado de todas las capacidades que las personas que en él participan son capaces de desarrollar. Esta posible confluencia entre, digámoslo así, los intereses u objetivos del proyecto educativo por un lado, y los propios intereses de la persona, no es ninguna vana ilusión. Debemos tener en cuenta que nuestros proyectos educativos representan en sí mismos un ideal de humanidad. Nosotros no nos dedicamos a la fabricación de piezas en serie ni pretendemos que nuestros colaboradores encuentren su realización personal en la maximización de los beneficios empresariales. Nuestra actividad educativa posee un enorme potencial humanizador. Si este no se pone en primer lugar al servicio de nuestros propios trabajadores difícilmente mostrará su fecundidad con nuestros alumnos. El gran reto de esta nueva cultura organizacional consiste entonces en conseguir que nuestro proyecto sea capaz de desencadenar lo mejor que cada uno de nuestros colaboradores lleva dentro. Pero eso requiere, como veremos a continuación, cambios significativos en nuestro modo de dirigir las organizaciones

porque la pregunta ya no es ahora quién manda o quién decide, sino *cómo podemos hacer que las personas se desarrollen y crezcan en el seno de la recreación constante de nuestro proyecto educativo.*

Por eso hablamos de *giro humanista* en la cultura de las organizaciones porque las personas que las componen, el mal llamado capital humano, se convierten en el elemento central de las mismas. Y esto no con el fin de, siguiendo el paradigma paternalista-proteccionista, acceder a todas sus peticiones por orden de antigüedad y según sus derechos adquiridos, sino porque en la organización encuentran los retos que les llaman a nuevos estadios de realización y las condiciones de creatividad y flexibilidad necesarias para afrontarlos.

De una manera gráfica podríamos decir que este principio nuclear que estamos desarrollando supone una evolución desde los *valores de control*, más propios de culturas organizacionales inspiradas en el modelo organización-máquina, hacia *valores de desarrollo* más cercanos a una cultura organizacional que coloca el despliegue de las capacidades personales como objetivo explícito.

2.2.4. La dirección por valores

En el ámbito más estrictamente empresarial la primera reflexión que se propuso sobre los modelos directivos fue la llamada *Dirección por Instrucciones* (DpI) a principios del siglo pasado, como el modo más coherente de dirigir una empresa. Respondía a un tipo de sistema de producción muy basado

en la necesidad de poner en el mercado productos lo más rápidamente posible. Es el momento de las producciones en cadena al amparo de los primeros avances tecnológicos. En la DpI el subordinado se limita a esperar unas instrucciones cuanto más precisas mejor. Su capacidad de incidencia incluso en los modos de trabajo que le afectan son prácticamente inexistentes. La sabiduría está arriba.

La DpI es un estilo de dirección que puede tener sus virtuales cuando se trata de ofrecer respuestas simples y automáticas frente a estímulos y situaciones bien definidas. Se utiliza cuando los procesos no requieren un alto nivel de profesionalización. Es el caso de situaciones repetitivas de baja complejidad. También es el estilo de dirección imprescindible en situaciones de emergencia cuya urgencia requiere respuestas rápidas y automáticas. Este estilo de dirección se mueve entre el binomio de la burocracia y del control.

La DpI puede servir también en los inicios de un gran proyecto cuando el líder o promotor necesita dar los primeros pasos de la intuición que posee. En esos primeros estadios del proyecto nadie más que él puede tener las claves de lo que corresponde hacer.

Es evidente que la DpI no es capaz de responder adecuadamente a la situación que hoy vivimos en los centros escolares por varios motivos. En primer lugar por una razón fundamental: la educación vive en un entorno de complejidad cada vez mayor debido a múltiples factores entre ellos quizá el más relevante, la

enorme diversidad a la que tiene que hacer frente. En entornos complejos, la DpI resulta dramáticamente incompetente. Por otro lado la DpI actúa sobre un tipo de colaboradores de bajo perfil profesional, lo que no es el caso en el mundo educativo. Por último la DpI favorece muy poco la implicación afectiva y efectiva de los miembros de la organización. El hecho de moverse en un entorno fuertemente jerarquizado y con tintes paternalistas hace que el miembro de la organización no se implique de manera significativa ya que la autoridad proveerá de todo lo necesario. La DpI produce desafección con respecto al proyecto.

Frente al modelo anterior comenzó a desarrollarse en los años sesenta del siglo pasado la llamada *Dirección por Objetivos* (DpO). Este nuevo planteamiento considera que la acción organizativa debe basarse en datos públicamente demostrables de tal manera que las elecciones individuales sean libres y conscientes y se pueda así promover un compromiso interno de los miembros de la organización con aquello que es su responsabilidad. Esta es la única forma de que el individuo pueda triunfar psicológicamente en su trabajo.

A la base de este planteamiento se encuentra la consideración de que toda persona debe trabajar en un horizonte de éxito para lo cual necesita articular sus objetivos y definir por él mismo los modos y maneras de conseguirlos, todo esto en un horizonte de accesibilidad a los mismos. En definitiva los objetivos se convierten en legítimas aspiraciones realistas que representen un reto y que requieran poner a prueba capaci-

dades hasta entonces no desarrolladas por la persona. El éxito personal, además, es perceptible no solo por la persona sino también por la organización con lo que cabe el reconocimiento y la celebración del logro elemento clave de la motivación.

Está demostrado que el rendimiento de un individuo que tiene objetivos es más alto que el que no los tiene. Los objetivos definidos de forma clara y específica motivan más. Pero los objetivos, como desafío, deben ser realistas o factibles y siempre serán mucho más motivadores si los afectados han participado en su establecimiento.

La DpO parte del supuesto de que para motivar la eficiencia productiva es mejor plantear objetivos cuantificables que transmitir instrucciones. Los grandes objetivos de la organización se van descomponiendo en otros objetivos más específicos que las diferentes áreas funcionales y sus miembros puedan hacer suyos. De lo que se trata es de convertir las necesidades de la organización en objetivos para los individuos.

Una DpO se caracteriza por definir los objetivos (verificables y cuantificables) por sectores o por puestos, desarrollar planes de acción (etapas, responsables, recursos, tiempos, etc.), revisiones periódicas (control y supervisión), y evaluación final de resultados. En la propia aplicación de la DpO se pueden dar diferentes niveles de participación. Cuanta mayor sea la participación en el establecimiento de los objetivos y mayor sea la libertad que se deja para establecer los medios y los planes mayor será la motivación y por tanto la

implicación de todos los miembros de la organización en el proyecto común.

La DpO ha supuesto un cambio muy significativo y positivo en los estilos de dirección en los últimos años. En el mundo empresarial sobre todo se trabaja con intensidad en esta línea y se está abandonando el modelo de la DpI.

Sin embargo la DpO, a pesar del avance que ha supuesto en los modos de la función directiva también manifiesta algunas lagunas. A veces los objetivos son utilizados de manera abusiva por los directivos y la vida la organización puede caer en la elaboración farragosa de planes que se van alejando del día a día que sigue funcionando desde otros parámetros.

Pero el gran peligro de la DpO es considerar los objetivos como algo que tiene sentido y justificación en sí mismos cuando en realidad estos solo encuentran su horizonte en la medida en que son consecuencia de determinadas creencias y valores plenamente asumidos y compartidos. Hablar de valores, como vamos a hacer ahora, no significa ni mucho menos que los objetivos deban olvidarse. Ambos se necesitan mutuamente.

La denominada *Dirección por Valores* (DpV) está suponiendo un paso más en la búsqueda de medios eficaces para mejorar las organizaciones. Su punto de partida es doble: una constatación y de una opción estratégica en la consideración de la función directiva. La constatación se deriva del análisis de lo que hemos llamado cultura de las organizaciones. Toda

organización ofrece determinados valores y silencia otros y esto como realidad de base y de modo preconceptual. O hay confianza o no la hay, o existe sumisión o existe autonomía, o hay aceptación del error y deseos de aprender de él o se vive en el ocultamiento sistemático de lo que no funciona. Y así hasta construir el universo de valores en el que viven los miembros de la organización.

La opción estratégica consiste en considerar que la auténtica función directiva debe caminar desde el directivo-jefe hacia el líder-facilitador con todo lo que ello significa de cambio de perspectiva y de tareas que la función directiva debe desarrollar.

Desde estas dos premisas será fácil entender que la DpV coloca a los valores en el centro de la actividad directiva. El auténtico liderazgo es, en el fondo, un diálogo sobre valores. El futuro de una organización se configura articulando valores, metáforas, símbolos y conceptos que orienten las actividades cotidianas de creación de valor por parte de los miembros de la organización.

Muy a menudo los directivos de las organizaciones acostumbran a mirarlas desde el punto de vista racional, jerárquico o funcional y raramente toman en serio que el sistema de valores de la organización constituye un verdadero activo de la misma y que por tanto ha de ser adecuadamente gestionado. Siempre hay preocupaciones más urgentes y más “prácticas”, más concretas para que todo funcione y para que los resultados

que se esperan sean de tipo económico o funcionales, estén asegurados.

Realmente ¿hay algo capaz de dar más fuerza a una organización que la existencia de valores *realmente* compartidos?; ¿en cuántas organizaciones podríamos recibir respuestas definidas y unánimes si preguntamos a cualquier nivel jerárquico cuáles son los principios de acción o valores esenciales que orientan las decisiones y las acciones?; ¿seríamos capaces, miembros del mismo centro escolar, de coincidir en las respuestas a estas preguntas?

Cuando hablamos aquí de valores no nos estamos refiriendo a los valores que figuran en nuestros idearios sino a los *valores reales que se ponen en juego en la propia organización en la que habitamos nuestra vida profesional* tal como lo hemos descrito cuando hablábamos de la cultura organizacional.

Es necesario desarrollar un estilo de liderazgo facilitador de que las cosas lleguen a suceder. Esta perspectiva es fundamental: no se trata de que el director haga él todo (un festival de teatro, un intercambio internacional, una actividad pastoral, cerrar las puertas, etc.) sino de que desencadene los procesos necesarios para la propia organización asuma cada uno de esos retos. Así se va superando la tendencia reactiva más propia de gestores administrativos a la defensiva y orientados al control jerárquico. Más que un jefe, el responsable de la organización debe ser un facilitador del éxito de sus colaboradores. Esta es la clave.

De modo sintético podríamos afirmar que las instrucciones son herramientas directivas de los jefes, los objetivos de los gestores y los valores de los líderes. Aunque se tiende a veces a entender el liderazgo de forma demasiado grandilocuente, no hay que perder de vista como ya hemos apuntado que, en su esencia el liderazgo se refiere a la capacidad de ilusionar, encauzar y cohesionar equipos. En cualquier caso se trata de un asunto bastante más complejo que el tradicional ordeno y mando. Los que mandan siguen siendo necesarios, pero no como controladores de irresponsables sino como transmisores de valores, facilitadores de procesos y distribuidores y coordinadores de recursos.

La utilidad de la DpV como herramienta de liderazgo posee básicamente una triple finalidad: simplificar, orientar y comprometer.

- Los valores definidos y compartidos como ejes de la organización, absorben la complejidad organizativa derivada de las crecientes necesidades de adaptación a realidades cada vez más complejas.

Tener unos cuantos valores claros y asumidos resulta más eficiente para tolerar y asumir más creativamente la complejidad, que recibir unos objetivos y más aún que recibir instrucciones claras y precisas aunque a veces pueda parecer lo contrario. Un valor compartido actúa de organizador o “atractor” del caos y minimiza la tendencia a la dispersión. Urge estructurar organizaciones que respondan a la necesidad creciente de adaptarse a cambios de todo tipo.

Esta función de la DpV resulta de especial significatividad en la resolución de conflictos. Algunos, lo hemos apuntado ya, sueñan con el ideal de una organización en la que todo ajuste sin estridencias. Craso error. Los responsables de las organizaciones tienen como primera misión “gestionar la imperfección” y por tanto el conflicto. Es en estas ocasiones donde los valores resultan mucho más útiles que los objetivos o las meras instrucciones. Frente al caos, más valores que actúen de organizadores del contexto que un ejercicio del poder cuyo resultado acaba siendo siempre una división entre vencedores y vencidos.

- Encauzar la visión estratégica de hacia dónde quiere ir la organización en el futuro.

Lo que da coherencia a una organización es precisamente la claridad y consenso de sus metas y principios o, lo que es lo mismo, de sus fines y de sus valores. Nos referimos aquí a los valores finales esenciales para dar sentido y cohesionar el esfuerzo de hacia dónde va la organización a medio plazo.

Es muy difícil ilusionar a todo un colectivo con propuestas de futuro a base de instrucciones o de objetivos operativos. Todo lo más que se conseguirá será una obediencia a corto plazo pero no un horizonte de ilusión que genere la motivación en la entrega del día a día. Algo tan simple y la vez tan complejo como es la existencia de unos pocos valores verdaderamente compartidos por todas las personas que componen la organización es inmensamente más potente para cohesionar y

encauzar un esfuerzo de desarrollo estratégico y de cambio que el más completo libro de procedimientos.

- Integrar la dirección estratégica con la gestión de personas, con el fin de conseguir una verdadera autorrealización de los miembros de la organización.

Un directivo líder ha de saber manejar valores, y no solo en las grandes ocasiones sino en el día a día. Muchos estudiosos de la conducta organizativa han señalado la curiosa y extendida falta de coherencia entre los valores por los que los directivos dicen regir su actuación (valores formalmente expuestos) y los valores que sus subordinados dicen vivir en su relación con los directivos (valores en acción). Esta incoherencia produce falta de compromiso y absentismo psíquico por parte de los empleados.

La DpV proporciona en este sentido una herramienta muy útil porque lleva siempre al directivo a la pregunta clave: ¿qué valores pongo yo en juego en la relación con mis equipos de trabajo?; ¿qué valores pongo yo en juego en la resolución de los problemas y de los conflictos?; ¿cuáles son los valores que hago vivir en la organización?

En definitiva el desarrollo personal va unido a la adhesión a valores humanizadores. Si estos están presentes en la organización porque el estilo de la función directiva los aporta, las personas comprometidas en el día a día tienen más posibilidades de autorrealización personal, objetivo y fin último de toda organización con futuro.

Veamos, a modo de síntesis un cuadro comparativo de los tres estilos de dirección que hemos descrito³⁷.

	Dpl	DpO	DpV
SITUACIÓN DE APLICACIÓN PREFERENTE	Rutina o emergencias	Complejidad moderada. Producción relativamente estandarizable	Necesidad de creatividad para la solución de problemas complejos
NIVEL MEDIO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA ORGANIZACIÓN	Baja escolarización (dirección de operarios)	Profesionalización media moderada (dirección de empleados)	Alto nivel de profesionalización media (dirección de profesionales)
TIPO DE LIDERAZGO	Dirigista tradicional	Administrador de recursos	Legitimador de transformaciones
TIPO DE CONSUMIDOR	Usuario-comprador	Usuario-cliente	Cliente con criterio y libertad de elección
TIPO DE OFERTA DE PRODUCTOS	Monopolista. Estandarizada	Segmentada	Altamente diversificada y cambiante
TIPO DE ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	Piramidal con múltiples niveles	Piramidal con pocos niveles	Redes, alianzas funcionales, estructuras de equipos de proyecto
NECESIDAD DE TOLERANCIA DE AMBIGÜEDAD	Baja	Media	Alta
NECESIDAD DE AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD	Baja	Media	Alta

³⁷ GARCÍA S., DOLAN S., La Dirección por Valores. Madrid. 2003. Pgs. 30-31.

ESTABILIDAD DEL ENTORNO	Entorno estable	Entorno moderadamente cambiante	Entorno muy cambiante
ORGANIZACIÓN SOCIAL	Capitalista-industrial	Capitalista-Postindustrial	Postcapitalista
FILOSOFÍA DE CONTROL	Control-supervisión descendente	Control-estímulo del rendimiento profesional	Potenciación del autocontrol de las personas
PROPÓSITO DE LA ORGANIZACIÓN	Mantenimiento de la producción	Optimización de resultados	Mejora constante de procesos
ALCANCE DE LA VISIÓN ESTRATÉGICA	Corto plazo	Medio plazo	Largo plazo
VALORES CULTURALES BÁSICOS	Producción cuantitativa. Fidelidad. Conformidad. Cumplimiento. disciplina	Racionalización. Motivación. Eficiencia. Medición de resultados	Desarrollo. Participación. Aprendizaje continuo. Creatividad. Confianza mutua. Compromiso

La organización es un cuerpo vivo que adquiere su propia personalidad, su propia manera de estar en el mundo, que reacciona en clave “de persona” poniendo en juego sus registros afectivos, valóricos y de interpretación de la realidad, que tiene su propia historia y que vive apoyada mucho más en lo que cree y en lo que siente, que en las afirmaciones programáticas o principios racionales. Precisamente por eso la DpV representa un instrumento tan eficaz, *porque actúa sobre la organización en aquellos elementos que le son más nucleares y críticos: los valores y las creencias.*

Aquí la pregunta que los responsables de la función directiva tienen que hacerse es esta: ¿qué valores queremos que se hagan realidad en nuestras organizaciones de tal manera que se constituyan en el eje de actuación y de experiencia de todas las personas? La grasa o el aceite que hace de verdad que una organización funcione no es la de las máquinas sino lo que realmente hace que una persona movilice lo mejor de sí mismo: una experiencia de un entorno ético.

El abanico de valores que pueden desencadenar las mejores energías de una organización es muy amplio y será necesario, a la hora de concretar un plan de actuación en un centro educativo o en una red de centros, seleccionar aquellos que en ese momento determinado puedan tener mayor capacidad de transformación.

Junto con esta visión de los valores sobre los que nos podemos fundamentar para un buen desarrollo de la función directiva, no debemos olvidar, como hemos apuntado ya en varias ocasiones, la necesidad de revisar no solo las propias creencias de los directivos sino también las que puedan estar instaladas en la organización. Las creencias en sí mismas son inevitables por tanto nuestro objetivo no puede ser su eliminación sino más bien transitar desde las *creencias asesinas* hasta las *creencias fecundas*.

Desde...	Hasta...
Las personas nos tienden a engañar	Las personas son potencialmente positivas
Valoración negativa de la persona	Apreciación positiva de cada ser humano
La persona es inamovible	Cada persona es un proceso
Prevención ante las diferencias que aporta cada persona	Aceptación y “empleo” de la diversidad como una riqueza.
El individuo como elemento productivo	Contemplación de cada individuo como una “totalidad”
Evitar la comunicación de sentimientos	Expresión apropiada y eficaz de los sentimientos.
“Empleo” de máscaras y “representación” de papeles.	Comportamiento auténtico
El status empleado para el poder y el prestigio social	El status usado al servicio de los intereses de la organización
Desconfianza en la gente	Confianza en los demás
Evitar compartir datos de interés con otros	Compartir todo de manera adecuada
Evitar el riesgo	Asumir el riesgo
Preocuparse por los procesos es improductivo	Atender a los procesos es esencial para cumplir las tareas
Énfasis en actitudes competitivas	Poner el acento en actitudes colaborativas.

La primera beneficiada de este planteamiento de modelo organizacional será *la creatividad* como manifestación de las energías internas de las personas. La creatividad y la innovación no son un reducto especializado de determinada tipología de profesionales (los genios, los artistas) sino más bien es la capacidad que todas personas poseemos *para responder de manera más adecuada a las necesidades tanto personales como sociales y profesionales*. Además de la creatividad en el ámbito artístico, existe la creatividad manifestada en

imaginar situaciones nuevas, caminos nuevos, modelos de interacción y actuación distintos y más adecuados y un largo etcétera. La creatividad, como la inteligencia, no es una cualidad solo personal sino que también la podemos encontrar en el ámbito de toda una organización. Del mismo modo que hay personas creativas, podemos encontrar también organizaciones creativas.

Este cuadro está lleno de palabra pegadas que no consigo despegar.

Valores de	Valores de
Eficacia	Confianza
Centralización	Autoorganización
Calidad	Calidez
Responsabilidad	Autonomía
Cumplimiento	Creatividad
Optimización	Potenciación
Orden	Variedad
Obediencia	Sinceridad

Para ello es imprescindible transitar también desde los valores de control hasta los valores de desarrollo. El mayor bien de la organización solo será fruto del mayor bien de desarrollo de las personas que la componen.

Una organización en la que sus miembros habitan un entorno ético positivo llegará sin duda a ser una organización inteligente.

En un mundo de cambios vertiginosos, donde la adaptación al mercado, la innovación y el aprendizaje van a ser continuos y vitales, es imprescindible que las empresas sean inteligentes como tales empresas.

Que sepan aprovechar todas las capacidades de sus empleados, todas las posibilidades de la organización, toda la creatividad que pueda surgir de los esfuerzos compartidos.

No se trata de contratar a un montón de superdotados, sino de hacer que el conjunto funcione inteligentemente.

Por decirlo con una frase sentenciosa: se trata de conseguir que un grupo de personas no extraordinarias produzca resultados extraordinarios.

(José Antonio Marina)

La función directiva tiene la obligación de velar por el bienestar de todas las personas implicadas en la organización pero también debe velar por la *salud organizacional* entendida esta como el mejor entorno posible. Una consideración más humanista de salud organizacional construirá el bienestar general a partir del bienestar de tres elementos inseparables y absolutamente entrelazados:

- El bienestar *por los resultados*. Sin el éxito en el servicio que la organización ofrece a la sociedad no hay posibilidad de bienestar. Esta sana orientación a resultados pretende afianzar la razón de ser de la organización.
- El bienestar ético – moral. Representa la calidad de la cultura organizacional que permite alcanzar los resul-

tados por medio de la mejor participación de todas las personas y equipos.

- El bienestar *emocional y personal*. Este último elemento es medio y fin al mismo tiempo entendiendo en este caso por bienestar la satisfacción que las personas pueden experimentar en su proyección profesional como una manifestación más de su necesidad crear y de participar en actuaciones relevantes y significativas.

2.2.5. Un buen modelo de trabajo con personas

Una organización como las instituciones educativas, en las que el factor humano constituye el elemento nuclear del producto que se quiere transmitir, un modelo directivo centrado en el liderazgo, y una organización que aspira a moverse en claves antropológicas requieren de una función directiva que ponga en el centro de sus inquietudes la dirección de personas. Quizá sea este el elemento de la función directiva que mayores dificultades plantea, no solo por la complejidad que supone tener que influir en las personas sino sobre todo porque nos falta una preparación más específica para ello.

Ya hemos apuntado antes desde varias perspectivas, que debemos tender a provocar el punto de encuentro entre el desarrollo de las personas y su propia aportación e integración en el proyecto de la institución educativa. Pero para eso hay que partir de un buen conocimiento de los procesos motivacionales de la persona en general y de las personas con las que nos corresponde trabajar.

La primera pregunta que hay que plantearse es ¿por qué trabajan las personas? No está de más volver a recordar cuáles son los niveles básicos de la motivación, no tanto por añadir algo nuevo sino por ver cómo se deben manejar esos distintos niveles desde una función directiva bien orientada.

- La motivación *extrínseca*. Está situada en elementos externos a la persona y tiene que ver con remuneración económica, ventajas sociales, reconocimiento social, situación de bienes materiales, etc. El profesor que trabaja por su sueldo o por la consideración social de la profesión.
- La motivación *intrínseca*. Procede del interior de la persona y aparece cuando se obtiene placer por la misma realización de la tarea, independientemente de las situaciones externas antes descritas. El profesor que además da clase de matemáticas porque disfruta en ello y con ello.
- La motivación íntima. También es una motivación situada en el interior de la persona y se manifiesta cuando la persona va sintiendo a lo largo de su trayectoria profesional que todo ese esfuerzo ha valido y está valiendo la pena. Tiene que ver con la satisfacción íntima de ver desarrollada la propia proyección de seres creadores y que dejan impronta. El profesor que se siente orgulloso de haber podido dejar su impronta en un determinado colegio.
- La motivación *trascendente*. Esta motivación se sitúa directamente en la parte más alta de la escala de valores de las personas. El profesor que siente que con su trabajo diario está mejorando el mundo por medio de la educación de los

alumnos. Es una motivación que efectivamente trasciende el elemento objetivo de la tarea realizada y que tiene que ver con el sentido de la vida y, por tanto, con los valores propios de cada uno.

A la hora de trabajar con las personas en su desempeño profesional, debemos tener presentes estos cuatro niveles de motivación teniendo en cuenta algunos principios. El primero de ellos es que una situación ideal debería llamar a la motivación de los cuatro niveles, desde el extrínseco hasta el trascendental. Corremos el peligro de minusvalorar en el ámbito del compromiso educativo cristiano los primeros niveles para acudir directamente al nivel trascendental y eso tiene graves peligros como se ha podido constatar en numerosos casos. Es cierto que la vocación de educador cristiano se sitúa en el nivel íntimo y trascendental pero eso no significa que no se deban cuidar todos los niveles de motivación en especial el nivel extrínseco, con menor buena fama pero con grandes debilidades en la actualidad. Pasaron los tiempos del respeto y la consideración social del maestro como un personaje clave en nuestra sociedad y precisamente por ello una buena función directiva debe ponerse como tarea recuperar la valoración extrínseca de su tarea.

Del mismo modo, si no hay un reflejo en las compensaciones extrínsecas para aquellos que más y mejor trabajan, la motivación trascendental acabará resintiéndose. No afirmamos que el aumento de motivación extrínseca lleve parejo un aumento de la motivación trascendente porque ambas pertenecen a

niveles distintos de la persona, pero sí que debe existir una coherencia interna de los cuatro niveles. Del mismo modo, acudir a la motivación trascendente para encargar tareas a determinadas personas sabiendo que esas tareas no refuerzan su motivación intrínseca es un error. Ni la persona se sentirá feliz y realizada ni la organización se verá beneficiada.

En este planteamiento partimos de la base de que en el marco de estos cuatro niveles no hay motivaciones malas y buenas sino que el objetivo es *alimentar* cada uno de esos niveles de manera proactiva. Debemos asegurarnos de que las personas que incorporamos a nuestros equipos educativos se sitúan en el nivel de la motivación trascendente pero también debe ser la tarea del equipo directivo cubrir bien las necesidades de los otros tres niveles.

- Alimentamos el nivel trascendente de la motivación cada vez que profundizamos y comunicamos la fuerza y el valor de nuestra misión, tanto para el propio desarrollo de los educadores como para la aportación que esa misión hace a la sociedad y a la Iglesia.
- Alimentamos el nivel íntimo de la motivación cuando de manera explícita hacemos ver a cada uno de los miembros de la organización la importancia insustituible de su aportación a la obra educativa y cuánto de lo bueno que esta posee es resultado directo de su ser y de su hacer.
- Alimentamos el nivel intrínseco de la motivación cuando los directivos saben colocar a cada persona en aquellas

tareas y funciones más acordes con sus cualidades y sus inclinaciones buscando siempre el mayor nivel de satisfacción en las tareas que se encomiendan. El peligro siempre está en tomar decisiones sobre la distribución de las personas en la organización a partir de criterios de equilibrios internos o de presiones externas.

- Alimentamos el nivel extrínseco de la motivación cuando planteamos unos esquemas retributivos justos y adecuados a los niveles de aportación de cada uno basados en criterios objetivos y no en un falso igualitarismo que penaliza siempre al que más y mejor trabaja. Del mismo modo estamos alimentando este nivel cuando trabajamos por la dignificación y el reconocimiento de la dedicación a la educación y cuando aprovechamos cualquier ocasión para el reconocimiento explícito y afectivo por el trabajo bien hecho.

Una vez más, también en este punto, la coherencia es fundamental. Un profesor que no está bien remunerado ni recibe reconocimiento público de su labor, y que además no dispone de condiciones materiales adecuadas para su trabajo, difícilmente encontrará en nuestros discursos de misión educativa la motivación trascendente. Los responsables de la función directiva deben dedicar tiempo, esfuerzo y recursos al cuidado de la motivación de sus personas y equipos. Esta es la primera responsabilidad en el ámbito del trabajo con las personas.

El tema de la vocación como educadores cristianos marianistas, está directamente incrustado en el nivel de la motivación

trascendental y por tanto debe tener en su tratamiento la misma perspectiva que acabamos de plantear. La vocación que consiste en ese sentirse llamado, cuando no urgido, por la tarea de educar, al igual que la motivación trascendental, se alimenta. Y esto también es una responsabilidad directa de la función directiva. La vocación se sitúa dentro de las experiencias afectivas profundas y por tanto se alimenta como se alimentan y refuerzan los afectos positivos de la vida de las personas con todas las iniciativas que ello requiere. Sin acciones directas por parte de los equipos directivos para alimentar la vocación no podemos esperar que crezca y se vaya reactualizando a lo largo de la vida profesional.

En este punto de la vocación y de la motivación trascendente merece la pena abordar el tema de *cómo acompañar la variedad de adhesiones a la experiencia cristiana* que encontramos en nuestros centros educativos. Como bien sabemos no todos los que trabajan activamente como educadores en los colegios marianistas viven el mismo nivel de vida cristiana.

Hay un principio nuclear en todos nuestros proyectos educativos que debe estar siempre a la base: la educación marianista ha nacido directamente de una experiencia de fe (*Jesús es el Señor y Maestro para mí*) que se manifestó en la urgencia de la misión educadora. Así fue desde la fundación, así ha sido a lo largo del tiempo para los religiosos marianistas y así puede ser también para los laicos que se incorporan a esta tradición educativa. Esta raíz es imprescindible y perfectamente acorde con la vida laical. Ese proceso que acabamos de describir no

es patrimonio exclusivo de los religiosos, y ese es uno de los fundamentos del desarrollo de la misión compartida.

Dicho esto, ¿es imprescindible que todos y cada uno de los miembros de nuestras centros marianistas tengan en su haber esa experiencia? Si existe un núcleo que asegura esa raíz, se pueden incorporar personas que no necesariamente estén en esa experiencia de vida, con una condición: que no solo acepten sino que *vivan y vibren con intensidad con los valores que se deducen directamente de esa experiencia, formulados como utopía educativa en el proyecto educativo marianista*. En efecto, la tradición educativa marianista ha construido a lo largo de su historia un proyecto educativo basado en una determinada lectura de esa experiencia fundante y que se manifiesta en nuestro proyecto educativo. Pues bien, cualquier persona que quiera incorporarse a nuestras obras educativas *debe habitar como educador* en esos valores y creencias. No se trata de una mera aceptación pasiva. Por otro lado bien sabemos que tener esa experiencia fundante no asegura la vivencia de esos valores, como bien demuestran iniciativas de educación católica que han optado por valores mucho más competitivos, elitistas y hasta segregadores.

Este trabajo con personas supone que el responsable de la función directiva asume una relación directa y personal con cada uno de sus colaboradores. Es importante que esta responsabilidad sea asumida de manera consciente y que se encuentre entre las tareas de su agenda de manera sistemática. El peligro está siempre en que esta relación personal quede reducida a

aquellos momentos en los que necesariamente hay que comunicar algo. En el seno de esa relación el objetivo consiste en *escuchar las necesidades, miedos y deseos de la persona*. Toda persona integrada en una organización necesita:

- Saber qué se espera de ella, de su trabajo y de su aportación.
- Que se sepan sus capacidades y que pueda ponerlas al servicio de todos en el lugar más adecuado para ello en la organización.
- Que se le den los medios materiales para ello y que se confíe en su autonomía y en su responsabilidad.
- Que se conozcan y se reconozcan sus éxitos y que se le siga en el desempeño de su trabajo con modelos de control y evaluación que le hagan crecer.
- Saber qué oportunidades de aprendizaje va a tener y cómo las va a ir desarrollando, en qué tiempos y con qué recursos.
- Saber qué futuro le espera en la organización, cuál es la visión que se tiene de su desarrollo profesional.

La función directiva tiene que ser capaz de dar respuesta a todas estas necesidades en el marco de una relación sistematizada. No se puede dejar todo este ámbito de trabajo al encuentro esporádico o a la relación natural que pueda o no surgir. Se trata de entrar en una dinámica de desarrollo de la persona y de los equipos que parte de la base de *una visión dinámica de la vida personal y profesional*. Las personas no cambian pero sí evolucionan, teniendo en cuenta que:

- Ningún ser humano hace nada por nada, siempre hay alguna razón que mueve y conduce a la persona a las decisiones que toma.
- Toda persona hace siempre lo que considera su mejor jugada, es decir, si ha tomado una decisión por extraña que parezca, para ella es el punto de mayor beneficio.
- Los seres humanos somos seres abiertos y por tanto en cierta manera imprevisibles, para lo bueno (se puede evolucionar más de lo que se cree) pero también para lo malo (somos capaces de tener reacciones que nos limitan y empobrecen).
- La conducta está siempre motivada por elementos conscientes e inconscientes. Esto significa que siempre nos podemos encontrar con reacciones poco relacionadas con la racionalidad verbalizada.
- Como ya hemos apuntado varias veces, las creencias determinan fuertemente los comportamientos. Los directivos responsables deben intentar sacar a la luz cuanto antes las creencias de sus colaboradores sabiendo que entre ellas habrá algunas más positivas que otras. Algunas creencias resulta muy difícil cambiarlas. El cambio en las creencias solo se lleva a cabo de manera experiencial, es decir cuando la práctica reiterada de la conducta contraria queda consolidada. En este punto los discursos son completamente inútiles a no ser que se produzcan a posteriori cuando la realidad es claramente distinta de lo que marca la creencia.

- Las personas cambian cuando perciben algún beneficio en ese cambio. En educación se corre el peligro de plantear los cambios, basados en dos polos a veces bastante opuestos. Por un lado se esgrime la presión del entorno y por otro las exigencias de la misión. Ambos extremos pueden dar la sensación de que la necesidad del cambio viene de fuera y que por tanto va a suponer una carga añadida más que un beneficio directo. Cuando hablamos del necesario beneficio que debe acarrear el cambio no hablamos de un beneficio personal y egoísta sino de un valor objetivo que se añade a la situación de partida.

Como se puede observar, esta visión toma nota de manera realista sobre la persona en toda su ambigüedad, lejos de falsas visiones maniqueas o angelicales. Se trata de llevar a cabo el esfuerzo para conocer todo el capital humano de la organización, situándose lo mejor posible desde su propia visión y experiencia vital de la organización. Para ello resulta útil el método *AICE*:

“Los acontecimientos (A) se interpretan (I) de acuerdo con las creencias (C) y el resultado de esa interpretación produce las emociones (E) a partir de las cuales las personas hacemos de nuestra vida EXPERIENCIA.”

Aquí el objetivo consiste en llegar a acercarnos lo más posible a ese nivel de experiencia que cada persona tiene en el seno de la organización como resultado no solo de su situación actual sino de toda su historia. A partir de ese conocimiento se trata de poner en práctica el *AIDA*:

- Atraer: por medio de una visión compartida y trabajada y en el marco de esta relación que acabamos de describir.
- Interesar: en este punto se trata de mostrar la conexión entre la vida de la organización escolar y los posibles intereses de la persona.
- Despertar el deseo: comunicarle el mensaje de que tiene lugar en el proyecto y hacerle propuestas de aportación.
- Activar el comportamiento: llevarle a la acción.

Las personas que desarrollan la función directiva asumen la responsabilidad de trabajar por el desarrollo de los miembros de la organización. Este desarrollo tiene que ver con los elementos motivacionales y vocacionales, como comentábamos antes, pero también tiene que ver con el progreso en las capacidades profesionales. Tal como hemos apuntado, el ámbito *vocacional* se refiere al progreso de los educadores en su calidad de educadores por medio de su identificación y vinculación al proyecto, todo ello muy relacionado con el cuidado de la motivación trascendente.

Pero también hay que atender y promover el desarrollo de la vertiente de la *profesionalidad*. La profesionalidad es una característica de nuestra actividad que se refiere a dos cualidades de la misma: la excelencia (hacer las cosas bien) y la optimización (hacerlas cada vez mejor). Profesionalidad significa racionalidad (se es capaz de explicar lo que se hace y por qué se hace), sistematismo (hay sistemas y protocolos eficientes, no se actúa de manera impulsiva y ocurrente), claridad en los

objetivos (se sabe lo que se quiere conseguir y la adecuación de ello a los fines de la actividad), planificación (se sabe cuál es el mejor camino para conseguirlo), control y evaluación (de los procesos y del camino), eficacia (se consigue lo que se busca) y optimización (en un proceso de formación y de mejora constante con el fin de incorporar nuevas aportaciones).

Entre vocación y profesión no existe ninguna contradicción sino absoluta complementariedad. El punto de partida siempre está en la vocación. Lo decíamos en el momento de plantear los procesos de selección e incorporación. Pero una vez se inicia la actividad en el centro, es imprescindible entrar en un proceso constante de mejora profesional. La *vocación se alimenta*, la *profesionalidad se trabaja*. En un mundo absolutamente instalado en el cambio, como el nuestro, los procesos de mejora profesional, en todos sus aspectos técnicos y tecnológicos, son imprescindibles y la función directiva debe asumir la responsabilidad de su desarrollo.

Para terminar este apartado sobre el trabajo con personas nada mejor que la cita de Saint-Exupery:

*“Si quieres construir un barco
no empieces por buscar madera, cortar tablas o distribuir el
trabajo;
primero has de evocar en los hombres el anhelo de mar libre y
ancho.”*

2.2.6. El papel de las estructuras centrales en las redes de centros

Muchas de las unidades de las congregaciones religiosas están inmersas en un proceso de creación de estructuras centrales para gestionar toda una red de centros que antes dependían directamente de las estructuras de gobierno de los propios religiosos. Estas estructuras deben responder también a un proyecto de función directiva puesto que inciden directamente en la vida de los centros. En principio estas estructuras centrales deben aportar:

- El proyecto educativo (la Misión), concretado en proyectos que marquen las líneas y el marco para construir la Visión común y la Visión de cada uno de los centros. Este proceso de trabajo sobre la Misión – Visión es una de las principales responsabilidades y aportaciones que deben llevar a cabo. Esta estructura central debería ofrecer la seguridad de decir *quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos*.
- Las opciones educativas y los modelos organizativos que mejor las potencian. Qué organización del centro desde el punto de vista educativo, de la pastoral, de la gestión, de los recursos humanos, de las actividades extracurriculares, procesos de formación y de participación, etc. Aquí el gran peligro consiste en que traslademos modelos en el ámbito de la gestión económica y de personal que no tengan nada que ver con las opciones educativas.
- El apoyo necesario para la implementación en cada centro de todo ese modelo, con su consiguiente acompañamiento y desarrollo.
- La interacción entre los centros. Esta es quizá una de las

grandes posibilidades del desarrollo de las redes de centros y que menos se está potenciando. Se trata de crear un sentimiento de pertenencia a la red de centros, por medio de conexiones reales tanto virtuales como presenciales. Esta interacción cobra mayor importancia cuando nos referimos a la interacción entre los responsables de cada uno de los centros. Estas estructuras tiende a funcionar de arriba hacia abajo, cuando el planteamiento creativo debe ser el contrario: son los responsables locales, los directores de cada centro, los que constituyen el equipo base, trabajando en conexión entre ellos y con los elementos de la estructura central.

- Seguimiento, control y evaluación de todos los procesos antes descritos. La primera tarea de la estructura central no debe ser el control sino la responsabilidad de abrir los procesos, desde la reflexión sobre la misión hasta la construcción de los modelos y el funcionamiento de la interacción. El control y la evaluación se debe llevar a cabo una vez se han abierto estos procesos.

Para ello la estructura central deberá disponer de los elementos corporativos necesarios, además de un responsable único final. Estos elementos corporativos deberían estructurarse por medio de equipos de personas conectadas entre sí, desde cada uno de los centros:

- Para el ámbito académico.
- Para el ámbito pastoral.
- Para el ámbito educativo no curricular.

- Para el ámbito de la gestión económica.
- Para el ámbito de los recursos humanos.

Como en el caso de la dirección de un solo centro, aquí el gran peligro es doble: la incoherencia de las dinámicas de cada una de estas áreas, y que la estructura central hurte a los centros de una parte de su responsabilidad directa. El primer peligro se hace especialmente presente en el ámbito de la gestión económica. Hay una dinámica central normalmente autoreferente, que se constituye en agente activo de la vida de los centros con la excusa de que es mejor “liberar” a los responsables educativos de esas tareas. Esta mentalidad tristemente extendida manifiesta dos creencias poco afortunadas. La primera es que lo económico (los medios materiales) no es un elemento que también los responsables educativos tienen que saber gestionar dentro de sus responsabilidades profesionales con el fin de llevar a cabo mejor su tarea educativa. Y la segunda, que se puede llevar a cabo un proyecto educativo sin tener la autonomía suficiente para poder decidir sus concreciones. Detrás de esta mentalidad también subyace una cierta desconfianza en la capacidad de muchos laicos en puestos directivos, cuando son ellos los que traen a menudo mucha mayor formación que los propios religiosos en este campo. Olvidamos que la gestión de los elementos materiales es una consecuencia de las opciones de proyecto educativo que se quiere desarrollar. No se termina una planificación profesional hasta que no se cierra su viabilidad material y en esta mentalidad es en la que se debería formar a los responsables de la función directiva, sean religiosos o laicos.

A la hora de gestionar estas nuevas estructuras se deberían tener en cuenta algunos criterios:

- El proyecto educativo marianista no existe fuera de cada una de sus concreciones reales y tangibles en los diferentes centros marianistas. Este es el principio de *encarnación*.
- Pero ninguno de esos centros sería un centro marianista si no existiera un proyecto de educación marianista heredado, transmitido y garantizado. Este es el principio de *preexistencia*.
- Estar integrado en estructuras globales no es igual a uniformidad.
- Se necesita una buena formulación del proyecto universal, realmente liberado de concreciones locales que han podido ser hegemónicas en algún momento, de tal manera que ese proyecto sea capaz de resonar en sintonía con las mejores aspiraciones educativas de cualquier realidad cultural.
- Y precisamente por eso será susceptible de encarnarse en toda esa diversidad de contextos por medio del proyecto y de los modelos compartidos.
- La mayor riqueza no vendrá de la relación centro-periferia sino de la interacción entre las diferentes concreciones de la red que deberían actuar como auténtico mestizaje. Aquí está la gran aportación que puede significar esta nueva situación, apoyada además por el desarrollo de la tecnología. Mejor un modelo de redes con puntos de encuentro, que un modelo de pirámide.

Tercera parte:

ESTRUCTURAS EDUCATIVAS
MARIANISTAS

Hemos analizado hasta aquí los ingredientes de la gestión educativa: desde unos modelos de gestión aplicables a cualquier organización eficiente, hasta su primera concreción en la organización escolar, tan peculiar en muchos aspectos que se erige ella misma en medio y fin, otorgando su finalidad a la tarea de gestionar: “para educar”.

El siguiente paso de concreción nos lleva desde una organización escolar genérica hasta un determinado centro escolar con nombre propio. La enorme diversidad de factores que acompañan a ese nombre, su historia, su contexto socioeconómico y cultural, toda su realidad, hacen muy difícil el último peldaño de concreción. Sabemos, eso sí, que se trata de un centro escolar marianista, lo que conlleva un alto porcentaje de sintonía en el proyecto (pieza clave, como hemos visto). Intuimos su cultura escolar, sus celebraciones, sus acentos, su clima cotidiano... pero se nos escapa la riqueza multicultural y diversa de cada centro concreto.

El siguiente capítulo aporta una reflexión sobre las estructuras de gestión de un colegio marianista que debe ser traducido a cada una de esas realidades. En la seguridad de que muchas de ellas respondes a preguntas e inquietudes comunes.

3.1. CENTROS MARIANISTAS EN RED. El papel de la entidad titular

La totalidad de colegios marianistas, a lo largo y ancho del mundo, se saben partícipes de una gran red de centros que

nos hermana por encima de países y culturas. Sin embargo no hemos sabido generar propuestas de colaboración e intercambio que sin duda nos enriquecerían a todos y nos harían conscientes de ese primer círculo de red, tan interesante como falto, hoy por hoy, de concreción.

La inmensa mayoría de los centros se saben, además, partícipes de otra red más cercana que les vincula a la unidad marianista de referencia. Dicha convicción es importante porque se convierte en el primer factor que debemos considerar antes de abordar la estructura de un centro concreto: el hecho afortunado de que no está solo, de que forma parte de una estructura en la que apoyarse, a la que aportar y de la que recibir.

3.1.1. Una dinámica en tres dialécticas

La importancia de la primera red de referencia (provincia marianista, distrito, país...) adquiere especial relevancia en este tiempo que nos toca vivir. El mundo, decimos con frecuencia, se ha globalizado. Los cambios se suceden tan rápidos que nos generan una gran incertidumbre. Quizá no hemos reflexionado suficientemente sobre este hecho sencillo: un centro escolar aislado no tiene posibilidad de adaptación y crecimiento. La disminución de los religiosos requiere nuevas formas y modos en las organizaciones y en la función directiva, que han de partir de una profunda reflexión sobre el modelo. En una dialéctica múltiple.

La dialéctica religiosos-laicos:

Llevamos años reflexionando sobre esta realidad: religiosos-seglares en misión compartida. Pero, puesto que esa reflexión se ha agudizado en un momento en que los religiosos escasean en los centros, puede parecer una pregunta interesada: ¿Cómo asegurar la identidad de una obra marianista? ¿Puede seguir siendo “marianista” si no hay religiosos en ella? En ese caso, ¿qué papel corresponde a los religiosos? ¿Y a los seglares? Es decir, ¿Qué entendemos de verdad por misión compartida?

No ha de confundirse con la inclusión de seglares en puestos de responsabilidad cuando no hay religiosos, ya que ello haría que dicha inclusión naciera envenenada de desconfianza. La inmensa mayoría de los centros han abordado esta progresiva inclusión como un hecho necesario, sin remedio. A lo mejor ha faltado una reflexión en perspectiva, no ya entre los responsables de educación y provinciales (que se ha hecho), sino en cada centro en concreto, al que los cambios le suponen unas previsiones de formación y personal para las que no siempre están preparados.

Por otra parte, tampoco puede esperarse que los seglares realicen dicho reemplazo de funciones de responsabilidad como si fueran un religioso más. Las exigencias de la misión compartida han de adaptarse a la realidad vital de cada cual. No es viable buscar seglares que actúen como pseudorreligiosos y se comporten como lo haría, o hizo, un religioso en su cargo. De no encontrar el equilibrio, perderemos muy buenos candidatos y puede peligrar el necesario relevo de cargos.

Así pues, ¿sobre qué bases de relación religiosos-laicos estamos dando los pasos que estamos dando? ¿Cuál es el papel de la comunidad de religiosos? Porque la pregunta no es ¿cómo mantener la presencia de los religiosos?, sino ¿cómo recrear hoy la tradición educativa marianista en un colegio?

Sería deseable una vuelta al espíritu con que el P. Chaminade creó las Congregaciones Marianas: comunidades de seglares y religiosos dedicadas a ser semilla de Evangelio. Es, en cierto modo, volver al amor primero: trabajar codo con codo, indistinguibles, complementándonos, cada uno desde su opción vital, para contagiar la buena noticia del Evangelio desde el canal privilegiado de la educación.

Digamos por otra parte, ampliando el punto de vista estrictamente marianista, que los carismas presentes en la tradición de la educación católica no son propiedad de los religiosos (los orígenes de la tradición educativa en la misión marianista son el mejor ejemplo de ello). ¿No habría que integrara los seglares en esa responsabilidad? ¿Son los religiosos garantes, impulsores, o han de estar sobre todo comprometidos directamente?

Tendremos que priorizar cómo invertimos nuestros mejores recursos institucionales. En la tradición marianista, la misión se ha ejercido siempre por medio de plataformas, frente a planteamientos más supuestamente kerigmáticos. En la segunda mitad del s. XX, se han dado dentro de la Iglesia una gran variedad de plataformas: movimientos juveniles, movi-

mientos de tiempo libre, movimientos sociopolíticos, la vida en los barrios y las parroquias, los nuevos movimientos de solidaridad, centros de reflexión y acción cultural, el trabajo con la marginación, etc.

Pero es un hecho, lo mismo en los orígenes de la Compañía que en este comienzo de siglo XXI, que la educación sigue siendo una plataforma privilegiada para el desarrollo de la misión marianista, tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Del miedo a la confianza: éste es el verdadero impulso que la entidad titular deben dar a los colegios; no es un asunto, para empezar, de reestructuración jerárquica ni de gestión del conocimiento... Es un cambio cultural ante todo, un cambio de mentalidad y de comportamiento dentro de la Organización: confiar en las personas (seglares) que son su potencial y su futuro. Confiar no es una cuestión de grados, es una cuestión de sí o no.

La dialéctica enseñanza-pastoral

Como consecuencia de algunas características enumeradas reiteradamente (escasez de religiosos y misión compartida, riesgo de despego de las estructuras locales, exigencia de un alto nivel de calidad en la oferta académica y de instalaciones y servicios que parece comerse la totalidad del presupuesto...), se recrudece una posible confrontación, que por lo demás es muy antigua, entre la dedicación prioritaria a la formación en la fe o a la instrucción.

Dicha dialéctica surge de un mal planteamiento, innecesariamente maniqueo y excluyente, y solo puede resolverse a través de una visión integrada de la escuela con base en el proyecto: el diálogo fe-cultura tiene mayor cabida en el ámbito académico; la evangelización tiene su mejor expresión en el ámbito pastoral; la comunidad cristiana aporta el terreno para la celebración de la fe; el ámbito extracurricular proporciona vivencias a través de otras plataformas donde poner en práctica los valores cristianos...

Y todo en conjunto, simultánea e integradamente, educa. A lo largo de las siguientes páginas se proponen modelos de funcionamiento para un centro escolar marianista que parten de la perfecta sintonía entre todos los aspectos que atañen al crecimiento del alumno.

La dialéctica global-local

A lo largo de los últimos años hemos visto cómo las propias unidades o provincias marianistas en todo el mundo se han visto abocadas a una necesaria reorganización, tendente por lo general al reagrupamiento. Ello ha repercutido en la sensación de pertenencia que cada centro mantenía con su estructura global inmediatamente superior.

De manera simultánea, los centros escolares han tomado conciencia de las propias carencias de la estructura local: se encuentran faltos de ideas o recursos que promuevan la renovación metodológica, se ven incapaces de abordar por sí

mismos la necesaria modernización de sus estructuras como empresa: gestión de recursos humanos, gestión administrativa modernizada, evaluación y control de calidad, financiación, intercambio de recursos didácticos... y buscan en torno una estructura ¿paralela?, ¿superior?, de apoyo. No cabe duda de que este proceso es necesario e imparable pero requiere reflexión y método, ya que se entrevén defectos que proceden de la diferente expectativa con que cada cual aborda esta dialéctica entre la estructura global-provincial y la estructura local. Recordemos algunas de las consideraciones con que hemos cerrado el capítulo precedente:

- *Principio de “encarnación”*. Ninguno de los proyectos educativos de la Escuela Católica existe fuera de cada una de sus concreciones reales y tangibles en sus diferentes centros. Por más cosas que compartamos, por mucho que se pretendan unificar estructuras y procesos, es una evidencia que todo lo que rodea a un centro escolar, la misma propuesta educativa, los organigramas, el estilo celebrativo de la comunidad cristiana, eventualmente el idioma... vive este principio de encarnación, tan cercano a nuestra tradición y tan respetuoso con los ritmos peculiares de cada obra. Unidad, pues, no significa uniformidad.
- *Principio de “preexistencia”*. Paralelamente, ninguno de esos centros mantendrá su fecundidad identitaria sin conexión con su historia, con estructuras centrales y con otros centros. La identidad de cada centro se alimenta, como no puede ser de otro modo, desde la comunidad de centros,

desde el apoyo y el intercambio mutuo. Identidad y fidelidad a la propia historia y tradición van de la mano. Lo que implica también solidaridad con otros centros, a través de los cuales ejercemos la necesaria justicia distributiva.

- Sin embargo la conexión no se establece “para que me saquen las castañas del fuego”, para que otro haga por mí, para que decidan por mí en aquellos aspectos que la estructura global interviene. Ello denota una pasividad que rompe con la dinámica dialógica dentro de la cual se busca el equilibrio entre globalidad y localidad. Luego vienen quejas por injerencia en las decisiones del centro, tensión entre centros o con la estructura global; lógico, si hemos dejado que los esquemas comunes se apliquen sin matiz, sin hacer valer nuestras posiciones y propuestas.

3.1.2. La función directiva en la estructura global

Parece probada la necesidad de establecer nexos entre los centros de una misma unidad o provincia a través de la creación de una estructura global de unificación y coordinación. Probablemente sea esta la más urgente de las reflexiones por hacer en los tiempos actuales y venideros. Los primeros pasos se han dado urgidos por la necesidad de atender requerimientos prácticos de funcionamiento, se han dado a la par que otros cambios de calado en la organización interna de las unidades en lo tocante a religiosos y comunidades, en parte reproduciendo o adaptando de prisa estructuras preexistentes, preocupados por no disparar el gasto mientras se buscaban otras dinámicas de funcionamiento.

Pues en efecto es momento de encontrar esas dinámicas y hacerlas realidad, con valentía y creatividad, para lo que pueden ayudar las siguientes reflexiones:

a) Un modelo global en coherencia

La función directiva de la estructura global, su dinámica de funcionamiento y en consecuencia su organigrama deben situarse en coherencia con los principios expuestos hasta aquí en lo tocante a la necesidad de encarnar actualizada nuestra misión - visión, los valores, el modo de ejercer el liderazgo y de trabajar con las personas. De otro modo, las estructuras locales y la estructura global caminarán de manera diferente y progresivamente divergente.

- *Hemos hablado de liderazgo como modelo de intervención.* Una persona y/o equipo de personas capaces de crear una nueva visión de la organización, percibir las innovaciones necesarias, establecer el camino para realizarlas, capaces de guiar y movilizar las fuerzas internas de la organización en pos del futuro imaginado.

Esta definición es idénticamente válida tanto si la referimos a un solo centro como a la totalidad de la red. Habrá que colocar en ese equipo a los mejores efectivos de que dispongamos y dotarles de funcionalidad y medios para llevarlo a cabo

- *Hemos hablado de cultura de la organización en torno a un mismo universo de valores.* Si bien la realidad de cada uni-

dad o país puede ser diferente, el hecho general es que la idiosincrasia de algunos centros, sea por su historia peculiar, por el lugar en que se encuentra, por su interacción con las leyes locales, por su idioma diferente, su cultura organizacional... determina su vinculación a la red general de centros. Cuesta tiempo y esfuerzo intencional hacer que todos “sientan” la red como propia, no como un constructo centralizador y uniformador, cuya primera percepción es la de que quiera someterme a un control, antes que reforzar por vía de la unión los valores de todos. Esta es otra importantísima tarea de la estructura global.

- *Hemos hablado de trabajar con personas*, de asegurar su implicación y participación en el sueño común. Sabemos y hemos reiterado hasta la saciedad que la importancia de las personas en el futuro de las instituciones educativas es determinante. No solo porque a ellas se vincula un altísimo porcentaje de gasto y hemos de pensar en la sostenibilidad de los centros, sino sobre todo porque en ese capital humano está el estilo y el futuro, ellos son los verdaderos garantes de la continuidad en fidelidad de la misión marianista. ¿No es obvio que, admitida sin excepción esta realidad, no podemos prescindir de una adecuada estructura de gestión de los recursos humanos de la red de centros?

Para hacer un análisis y seguimiento de todas y cada una de las personas, de su formación, implicación, desarrollo personal y profesional, del modo en que viven su pertenencia, de sus creencias profundas o latentes, de

sus motivaciones, de su justa remuneración. Además de percibir en su globalidad la gran complejidad que la selección y gestión de personas tiene en una organización educativa. La tarea requiere de una especialización con la que a veces no contamos como riqueza natural entre los actuales integrantes de los centros, que piden a su vez ayuda en este nivel.

- *Hemos hablado de ámbitos educativos* y lo concretaremos al referirnos más específicamente al funcionamiento de un centro. El ámbito académico, el ámbito pastoral y el ámbito no curricular conforman de manera integrada el proceso por el que hacemos llegar el proyecto a los alumnos y a la totalidad de la comunidad colegial. Dichos ámbitos educativos conllevan paralelamente otros tantos ámbitos de gestión: los dos primeros han sido heredados desde siempre, si bien ahora la no coincidencia de la comunidad religiosa con la comunidad docente ha hecho necesario dotar de más fortaleza y diferenciación a la estructura pastoral. El ámbito no curricular o no académico ha seguido idéntico camino a medida que cobraba fuerza en los últimos años y se ha incorporado al organigrama de la mayoría de los centros. La importancia que adquieren las infraestructuras e inversiones vinculadas a este último hacen de él un verdadero nudo de decisiones encontradas que pueden llevarnos a no pocas insatisfacciones por supuestos o reales tratos de favor.

Los responsables de la estructura global han de abarcar todos esos ámbitos, de manera diferenciada pero equili-

brada y con criterios consensuados. Han de ser líderes y gestores coordinadores de esos ámbitos en el conjunto de los centros de la red. Han de hacer posible una verdadera participación del saber de todos en el saber conjunto. Sin una verdadera gestión de equipo en todos los ámbitos de manera simultánea caeremos en un mosaico de decisiones incoherentes que no favorecerán precisamente la unidad.

b) Los integrantes de la estructura global

Y bien, el resultado lógico de las observaciones hechas hasta aquí nos permite aproximar una estructura de personas que deberían constituir el *Equipo Directivo de la Red de Centros (EDRed)*, en sintonía con los criterios expuestos al finalizar el capítulo 2 y en sintonía con la propuesta organizativa que haremos para cada centro.

- Un Director General, responsable último del equipo
- Un responsable del ámbito pastoral
- Un responsable del ámbito académico curricular
- Un responsable del ámbito no curricular
- Un responsable de los recursos humanos
- Un responsable de la gestión económica

Cada uno de los responsables de los ámbitos deberá contar con un equipo de trabajo compuesto por los más vocacionados y mejores profesionales de que disponga el conjunto de la red,

cuya sabiduría interna es el verdadero núcleo de partida. Es posible que eso no sea suficiente y haya que contar con apoyos especializados externos.

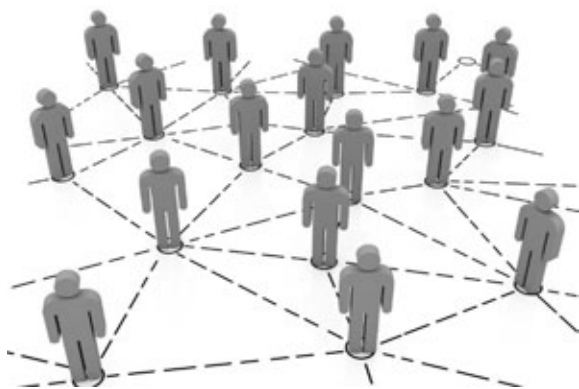
El conjunto, coordinado por el director general, ejercerá un verdadero liderazgo sobre el conjunto de la red y buscará como objetivo prioritario conseguir una verdadera *sabiduría de red*, que funcione interactuando y sumando lo mejor de cada centro, más bien que asegurando un régimen piramidal de decisiones.

Hay una cuestión añadida en este caso y es que, al tratarse de la última escala de responsabilidad sobre la totalidad de los centros de la provincia o unidad marianista, la estructura de este EDRed debe dar cuenta al Consejo Provincial de Religiosos, a la Administración Provincial o a cualquiera sea la estructura gestora de los religiosos de la unidad. No es un tema menor pero excede la competencia e intención de las reflexiones que aquí se hacen. Parece indudable, no obstante, que el Consejo Provincial de religiosos debe asegurar su poder de decisión sobre este EDRed, bien sea por su supeditación a un organismo aparte, bien porque mantenga la posición del Director General del EDRed, siempre y cuando el religioso en ese puesto crea de verdad en el modelo y sea la persona adecuada para dinamizarlo.

c) Construir sabiduría de red, un nuevo modelo de trabajo y de gestión

Llegamos al punto fundamental y posiblemente el más difícil, que es la necesidad de encontrar un nuevo modo de trabajar y gestionar

EN RED. Porque toda nuestra tradición responde razonablemente bien a un esquema jerárquico donde queda evidenciada la obediencia que un puesto debe al escalafón superior y la obediencia que le debe cada escalafón inferior. El primer error consiste en reproducir, a una escala simplemente superior, el esquema del equipo directivo de centro, no como una decisión intencional sino más probablemente por no ser capaces de encontrar otro modo más eficaz de funcionamiento, adaptado a la realidad de un mundo multidiverso e hiperconectado.



Así pues afirmamos aquí, como punto de partida, que la manera adecuada de liderar y crear valor de equipo entre todos los centros de una

unidad es el formato de red y no el formato de jerarquía que establece el organigrama tradicional. Se trata más bien de *una forma de hacer* las cosas que va tejiendo relaciones, complicidades y saberes, sin renunciar al logro del producto final, antes al contrario confiados en que este modo diversificado y abierto de avanzar nudo a nudo da un mejor resultado a la vez que crea comunidad y sintonía de valores instrumentales.

Enumeramos algunas características de esta manera de trabajar, en la seguridad de que requieren ulteriores reflexiones y

concreciones, un esfuerzo decidido de búsqueda y creatividad que aproveche todos y cada uno de los saberes de los mejores miembros de la red.

1. La primera característica es que el trabajo en red supone *dar énfasis al proceso de construcción de espacios de encuentro y acción común y no tanto a la estructura organizativa*. Supone por tanto contar con formas diversas de *coordinación operativa*.

2. El proceso de construir sabiduría de red no es lineal ni uniforme, *es irregular y asimétrico*. Por ello es fundamental mantener *una dinámica comunicativa muy intensa y multidireccional*, que permita estar en contacto fácil todos con todos, aportar y recibir aportes. Hasta ahora hemos contado fundamentalmente con escritos, correos, encuentros personales muy separados en el tiempo... Eso hace difícil tomar el pulso a los acontecimientos y no ayuda a colectivizar propuestas y asumir decisiones. Es imprescindible contar con medios electrónicos que posibiliten encuentros diversos de manera ágil, sin necesidad de agotarnos en viajes ni vivir perseguidos por restricciones de agenda.

3. La gestión en red necesita contar con *objetivos estratégicos comunes*, que supongan un desafío conjunto y exijan un esfuerzo conjunto. De hecho el factor dinamizador de la red es la búsqueda de objetivos y metas comunes, más que el trabajo en red en sí mismo. La red solo tiene sentido en tanto empuja a sus miembros a la acción desde sus plataformas particulares.

4. Construir sabiduría de red significa *impulsar el aprendizaje mutuo*, estar dispuesto a compartir lo que cada cual sabe y a escuchar lo que otros pueden aportar, sin prejuicios ni envidias. Significa ser capaz de ejercer autocrítica antes que defender las propias posturas por un mal entendido orgullo. Se trata de un proceso sistemático que requiere tiempo para profundizar en las razones que alimentan las experiencias particulares, exitosas o no, no solo limitarse a contarlas escuetamente como un locutor. Esto hace posible construir pensamiento propio compartido y ayuda a fortalecer lazos.

5. Trabajar en red requiere un esfuerzo permanente y bien-intencionado de *encontrar todos los puntos de convergencia posibles*, buscar acuerdos mínimos y respetarlos. Respetar igualmente las diferencias y dejar un razonable margen de maniobra que no encorsete a ciertos nudos de la red, toda vez que estos se defenderán y desvincularán de manera inevitable.

6. El trabajo en red solo es posible *desde la transparencia de cada centro* para con el conjunto de la red, sin temor a visibilizar errores o dificultades. La honestidad, junto con la tolerancia a la crítica, construyen la confianza en la relación (que también se puede perder).

7. Es imprescindible *contar con formas e instancias diversas de animación y coordinación*. Esta es posiblemente una de las mayores dificultades para el trabajo en red. Cuanto más distribuidas estén las tareas de animación y coordinación,

cuanto más reparto de responsabilidades, la gestión de la red devendrá un éxito o se moverá en sendas direcciones opuestas y fracasadas: el “sálvese quien pueda” o la dirección piramidal “por obediencia”. Las relaciones horizontales pueden ser igualmente exigentes, desde la pasión por lo que se hace y el autocompromiso. En efecto, tener ejes y nudos que centralicen hoy una determinada tarea, mientras otra confluye y es coordinada por otro nudo de la red, es una manera de multiplicar los gestores sin necesidad de aumentar los cargos. Articular un grupo de trabajo, animar, orientar, proponer y retirarse cediendo a otro la coordinación del siguiente proyecto.

8. En consonancia con lo anterior, a la vez que circulan las instancias de animación, *circulan y se turnan las relaciones de poder*. Se trata de relaciones de poder sinérgicas que no imponen decisiones sino que asumen tareas desde su sentimiento de capacidad y con el objetivo de enriquecerse a la par que se enriquece al conjunto. El poder no está en la cumbre de la jerarquía sino en la capacidad de promover acciones contagiosas para el conjunto de centros. De este modo estaremos distribuyendo el poder y la responsabilidad, es decir estaremos distribuyendo y compartiendo el liderazgo entre nudo y nudo de la red.

9. La estructura global es la que asume este modo de trabajo y ella misma lidera en cada uno de los ámbitos por medio de sus responsables antes descritos ese trabajo en red. No se trata de establecer interacciones pretendidamente espontáneas por medio de iniciativas inconexas sino que

cada uno de los responsables de la estructura global antes descritos, trabajan con este nuevo paradigma en red. Una vez definida la visión y los objetivos que la concretan para un determinado periodo de tiempo, cada uno de los responsables en la estructura global de cada uno de los ámbitos, establece su equipo de trabajo base, incorporando al mismo lo mejor de la sabiduría que existe en toda la red sobre ese específico campo, estén donde estén. Ahí es donde se establece la interacción fecunda. El resultado de ese trabajo llegará a toda la red por medio de la acción de la misma estructura global creando además liderazgos más distribuidos que puedan, desde cualquier lugar de la red, apoyar los nuevos desarrollos.

10. Como se puede observar, el nuevo paradigma de trabajo en red no pretende reproducir a pequeña escala lo que en la actualidad es la red abierta de internet donde la información carece de toda jerarquización y donde un falso igualitarismo permite que cualquiera pueda erigirse en autoridad competente. Precisamente por eso este modelo que proponemos tampoco encaja con la dinámica de “repositorios compartidos”. En efecto, compartir repositorios donde los diferentes profesionales pueden ir incorporando sus propuestas significa no haber captado en absoluto la potencia del mundo digital. Un repositorio no es más que una biblioteca pero sin soporte físico. Será alimentada por los profesionales más creativos y el resto acudirá allí simplemente para encontrar determinado material. No hay interacción. Lo que aquí estamos proponiendo es el trabajo

en red por ámbitos, bien liderado, que ponga en interacción la mejor sabiduría existente para ir desarrollando los objetivos propuestos, tanto en su implementación como en su mismo seguimiento.

Se trata pues de *un nuevo paradigma de cultura organizacional* que irá tomando forma a medida que se experimente y que desde luego es el más apropiado para afrontar las profundas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que ya se entrevén.

Es en este contexto donde debe reivindicarse con fuerza un instrumento clave: nos referimos a la reunión de directores generales de los centros de la red. Es preciso recrear el **Equipo de los Directores Generales** como un órgano clave de la gestión de la red, ellos son los catalizadores del compromiso de cada nudo de la red. Los directores generales de cada uno de los centros constituyen, junto con el equipo de la estructura global, el **auténtico equipo directivo de la red de centros**. A menudo el conjunto de los directores generales se ha limitado a caminar en paralelo con la estructura jerárquica con un papel más de receptores de información que de agentes implicados. La recreación de la misión de dicho equipo pasa por la explicitación de todas las divergencias. No debemos suponer que todas las personas y equipos reunidos en torno a un proyecto supuestamente común y que se alimenta de las mismas raíces, tiene la misma visión de las cosas y persigue el mismo propósito.

Procesar las diferencias y resolverlas fortalece la red, ignorarlas la dinamita. No sirven consensos baratos o silencios para evitar conflictos porque ellos son el conflicto. A la larga un disenso no procesado puede generar un agujero donde debió haber un nudo de la red. Trabajar en red supone por tanto *respetar y aprovechar las diversidades*, ellas suponen un factor de fortalecimiento en la medida en que no se impongan unas peculiaridades sobre otras. Por eso es importante encontrar un el foro donde este equipo global (estructura global más directores generales) pueda ejercer el debate, la fundamentación de los propósitos y los planes estratégicos, así como la especialización y reparto de tareas, para aprovecharnos mutuamente de nuestro esfuerzo y nuestras mutuas capacidades.

Imaginemos el proceso:

- En el equipo base de la red (estructura global más directores generales), liderados por la estructura global, se construye la visión plasmada en un plan plurianual a partir de una amplia participación.
- La estructura global concreta los objetivos más operativos y cada uno de los responsables crea su propio equipo de trabajo incorporando a ella la mejor sabiduría presente en toda la red.
- Esos equipos de trabajo en red desarrollan los objetivos, los modelizan.
- La estructura global los asume y los dinamiza.

- El agente principal de la implementación de todos esos proyectos será el responsable correspondiente de la estructura global pero también participan como líderes de esa implementación todos los miembros de su equipo.
- Las diferentes implementaciones en cada uno de los centros trabajan a su vez en red.
- Independientemente de estos proyectos, los diferentes ámbitos de cada uno de los centros (directores, departamentos, responsables diversos, etc.) interactúan en red.

Si queremos una imagen plástica del cambio podríamos decir que en una estructura piramidal el movimiento esperado es hacia arriba (¿qué tengo que hacer o cómo lo tengo que hacer?) o hacia abajo (esto es lo que tienes que hacer y cómo lo tienes que hacer). Una estructura en red desarrolla movimientos hacia los lados, hacia los iguales. Si esta dinámica se impulsa de manera sistemática se va creando poco a poco todo un tejido de interacciones que permite a muchos profesionales aportar realmente su saber. Se aumenta la participación, la auténtica participación y por tanto también la implicación al tiempo que se van construyendo vías para el desarrollo profesional de los profesores y educadores.

Hay un principio fundamental que no debemos olvidar: en el mundo educativo, más que en otros ámbitos organizacionales, el auténtico valor está en el saber. El gran activo de una red de centros está en la sabiduría acumulada en cada uno de los centros y en cada uno de los profesores. Si realmente nos

encontramos en la sociedad del conocimiento y el valor supremo no es la materia sino el saber, en la actividad educativa todavía más.

Ahora, en el momento en el que se están poniendo en pie estas estructuras centrales, la irrupción del mundo digital ofrece unas posibilidades inmensas, impensables hace apenas unos años, para desarrollar este modelo. Las estructuras globales no se deben cargar “por arriba” con consejos de sabios o de pretendidos expertos cuyas aportaciones no pasan en la mayoría de las ocasiones de comentarios desde fuera. Curiosamente a veces se les entrega a este tipo de órganos más influencia en la organización que a los propios directores generales de los centros. Está muy bien contar con personas de reconocido prestigio que puedan en determinados momentos ayudar a abrir perspectivas de cara a la innovación y a la creatividad, pero no debemos olvidar que la fuerza de una organización reside en la capacidad que esta tenga de que todos sus miembros encuentren el camino para aportar lo mejor de sí mismos.

Esta es la perspectiva desde la que se puede visualizar con claridad la diferencia entre una estructura global y una estructura central. Aquella trabaja para hacer de la red de centros un mundo, un entorno, un ecosistema; esta se preocupa por establecer con claridad cuáles son los atributos de poder de cada una de las instancias, de tal manera que lo central resta poder y autonomía a lo local. La estructura central “se reserva” instancias, la estructura global, desde la visión compartida, impulsa, lidera, sanciona e implementa.

Del mismo modo esta estructura central debe conducir sus intervenciones de manera armónica en todos los ámbitos, no es bueno que se plantee una acción marcadamente proactiva en el ámbito de la gestión de los recursos materiales y sin embargo se dejen los otros ámbitos a las iniciativas locales desconectadas entre sí y también desligadas de una visión común.

3.2.3. Impulsos más específicos por parte de la entidad titular

a) Impulso de la identidad

En primer lugar, la estructura global debe ser impulsora de un proyecto educativo institucional (PEI), redactarlo y proponerlo a los centros para consensuarlo, él será el espejo en que se mirarán los respectivos Proyectos Educativos. Por lo general, los proyectos educativos de centro son documentos exigibles por las respectivas administraciones, en los que se define la orientación y la praxis educativa del centro. Incluyen los objetivos y prioridades de actuación, la propuesta de educación en valores, la forma de atender la diversidad o ejercer la y por supuesto, en nuestro caso, lo que conocemos como ideario o propuesta educativa de un centro marianista. En la medida tutoría, la concreción de los currículos y los acentos que se pretenden en el contexto de dicho centro; y por supuesto, en nuestro caso, lo que conocemos como ideario o propuesta educativa de un centro marianista.

Lógicamente, el contenido del Proyecto de cada Centro tiene un componente institucional global muy relevante: por su

necesaria vinculación a la identidad de la institución, porque las opciones estratégicas tienen un componente netamente institucional, porque la red de centros es cada vez más un ámbito de relación y de trabajo en común que genera respuestas y recursos compartidos, objetivos e iniciativas comunes. El Proyecto Educativo Institucional debería elaborarse para toda la red de centros que participan de una misma unidad de gobierno. Y debe incluir, como mínimo, lo siguiente:

- Ideario o Propuesta Educativa.
- Plan de actuación pastoral.
- Lectura del contexto institucional que nos lleva a definir las opciones estratégicas de la entidad titular.
- Plan estratégico institucional para 3-4-5... años.
- Planes y programaciones anuales.
- Plan de liderazgo y gestión que incluya líneas de acción en materia de: formación, evaluación y control de calidad, previsiones de organización e inversión, sintonía administrativa y contable, orientación metodológica y curricular...

Un Proyecto Educativo Institucional evitaría la duplicidad organizativa que se da a veces entre los centros y la estructura global cuando cada uno elabora sus propios planes estratégicos y programaciones anuales. El salto del PEI al Proyecto Educativo de Centro se elabora en cada centro a partir de sus peculiaridades de contexto.

Se trata pues de una herramienta de gestión que cubriría un vacío generado en la actualidad entre los documentos curriculares exigibles por ley a cada centro y las previsiones de la institución para todos los centros de su red, las cuales se mueven a veces en el terreno de las propuestas improvisadas, parceladas o cortas de miras.

Merced a un buen PEI, la estructura global:

- Sirve de APOYO, a la hora de implantar y desarrollar los planes comunes. Dicho apoyo incluirá recursos económicos y personales cuando fuera necesario.
- Ofrece MODELOS viables de gestión, organización, control de calidad, selección y formación de recursos humanos, apoyo didáctico y pastoral, desarrollo de actividades extracurriculares
- Propone modelos de inspección que aseguren la CALIDAD y la IDENTIDAD. Contribuye a hacer real y cercana la sensación, creciente a lo largo de estos últimos años, de formar parte de una comunidad más amplia (INTERACCIÓN).

Como se puede ver, tal nivel de aportación requiere por parte de la estructura global, un equipo de personas con fuerte componente técnico y profesional, tal como se ha insistido en el apartado anterior.

Habrá que hacer notar que los gastos de la estructura global deben ser corresponsablemente asumidos por todos los cen-

tros en la medida de sus posibilidades y tamaño. No es lógico exigir ayuda de la estructura global si no estamos dispuestos a sostenerla: ella es un instrumento de servicio que nos damos para funcionar más eficientemente sin perder nuestra identidad. Tampoco es lógico exigir un esfuerzo de sostenimiento a las estructuras locales si estas no comprueban en la práctica que tal esfuerzo les es devuelto con rentabilidad.

En resumen, participar en estructuras globales no es igual a uniformidad. Se necesita una buena formulación del proyecto, universal en el sentido de que pueda resonar en sintonía con las mejores aspiraciones de cualquier realidad. No perder el principio de encarnación en las realidades concretas, mantener el mayor nivel posible de interacción-mestizaje, asumir la diversidad como riqueza (multiculturalidad, inculturación, autonomía, iniciativa, diferencia).

Una estructura de “centros en red” debe planificarse conforme a un proyecto y un modelo bien definido que responda a las características enumeradas para el trabajo en red.

b) Propuesta marianista de calidad

Hemos hecho referencia en el primer capítulo a la función de “inspección” asumida intermitentemente por el oficio de educación de la estructura provincial. Dicha función, en la manera en que fue desarrollada, ha desaparecido. La pregunta es inevitable: ¿cómo es posible que en un momento en que estamos preocupados por el mantenimiento de nuestra identi-

dad, por la salvaguarda de nuestro estilo y por que no mengüe, sino todo lo contrario, la calidad de nuestra oferta educativa, no contemos con instrumentos de control de calidad, tan prolijamente extendidos en otros contextos empresariales? ¡Máxime cuando disponíamos de esa herramienta en el pasado!

No es necesario dedicar mucho espacio a justificar la necesidad de esta herramienta; sabemos que lo que no se evalúa se devalúa. Dejaríamos de conocer el estado real de nuestras organizaciones y si responden o no a la razón para la que fueron creadas. No es necesario apoyarse en el argumento añadido de que otras empresas están fuertemente comprometidas en esta dinámica de mejora de la calidad o incluso el que ello pueda ser requerido en un futuro inmediato por las instituciones públicas de los respectivos países.

Es cierto, desde luego, que han cambiado mucho las cosas desde que el último “inspector marianista” realizara su función. El establecimiento de una buena herramienta de control de calidad requiere un serio proceso de reflexión y planificación, así como recursos personales y materiales para llevarla a cabo. Se puede ir de menos a más, abarcando parte o todas las siguientes posibilidades:

Controles internos de calidad desde el propio centro

- Evaluación desde y del Proyecto. Tomando como base el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular por niveles, se pueden elaborar cada año una batería de cuestionarios de

autoevaluación que son completados y analizados por todos los integrantes afectados y que sirven para introducir correcciones de funcionamiento. Esta opción, que es sencilla y eficaz, requiere unos documentos programáticos de partida, se trata siempre de partir de lo que ya tenemos; no es necesario que evaluemos cada año la totalidad del centro. Las conclusiones deberían ser enviadas a la estructura central, que contará con personal capaz de analizarlas y extraer conclusiones.

- Evaluación para la mejora de la competencia docente, realizada en la persona de los profesores y agentes educativos directos. Se trata de una buena herramienta para la mejora de la calidad docente, sobre todo si cuenta con la buena disposición de las personas evaluadas.

En primer lugar es necesario definir con claridad las competencias objeto de evaluación. Esta tarea debe realizarse contando con la participación directa de las personas en la base de la organización. En ningún momento debe leerse como un intento de examinar para el reproche sino para la mejora de la competencia personal y colectiva.

En segundo lugar deben definirse los instrumentos: cuestionarios de autoevaluación, encuestas de opinión, entrevistas con los responsables directos... No cabe duda de que es importante acertar con las sensibilidades de todos los implicados.

- Evaluación de los procesos a través de sondeos de opinión y encuestas de satisfacción a todos los integrantes de la comuni-

dad educativa: alumnos, familias, profesores. Dichas encuestas deben realizarse asiduamente para contar con elementos de comparación con nosotros mismos.

Controles internos de calidad coordinados desde la estructura global

El hecho de limitar los mecanismos de control a lo que cada centro sea capaz de poner en marcha, conlleva muchas limitaciones: unos lo harán y otros no, aun así cada cual apostará por modelos diferentes lo que por otra parte supone un gasto absurdo de fuerzas para generar aisladamente herramientas de evaluación; la estructura central no tiene un conocimiento real del conjunto de la red ni puede establecer acciones conjuntas de mejora.

La alternativa es unificar los modelos y generar desde la propia estructura central una serie de herramientas de evaluación que permitan unificar objetivos, datos y medidas de corrección. Ello requiere una infraestructura de la que no siempre disponen las estructuras centrales, ni en personas ni en recursos. De ahí que apostemos de nuevo por aprovechar la sabiduría de la red de centros de tal manera que uno o dos de ellos que estén más capacitados o hayan pasado ya por dicha experiencia puedan liderar y coordinar a los demás.

Afortunadamente existen actualmente numerosas herramientas informáticas que facilitarían mucho el trabajo. Algunas de ellas pueden implementarse a través de plataformas de

gestión integral del centro, recogiendo de manera automática un conjunto de datos y estadísticas que serían analizadas por la estructura local y global.

Ello se puede acompañar de cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, digitalizados de tal modo que aporten información con poco esfuerzo.

Controles externos de calidad:

Sin duda, las dificultades de realización pueden hacer que algunas estructuras centrales carezcan de la posibilidad de elaborar y gestionar por sí mismos las herramientas de control o que les valga la pena acudir a medidas externas de calidad.

- Se pueden encargar sondeos específicos sobre cualquier cosa, por ejemplo pruebas de nivel para medir los resultados académicos: existen empresas especializadas en dichos sondeos, las cuales cuentan con datos de otros centros de la zona o del país, permitiendo un excelente ejercicio de comparación. En algunos casos (dependiendo del país) se puede contar también con pruebas oficiales de nivel, tales como las Evaluaciones de Diagnóstico o las pruebas PISA (*Programm for International Student Assessment*) llevadas a cabo por la OCDE.

Existen también herramientas específicas para medir y mejorar el nivel de algún área; recientemente se han centrado muchos esfuerzos en el aprendizaje de idiomas.

- Control de calidad total (Normas internacionales de calidad). En los últimos años se han adaptado al mundo educativo algunos de los mecanismos nacionales e internacionales de calidad denominados “normas de calidad” (Norma ISO 9000, Modelo EFQM, etc.). Recogen muchos de los principios de la buena gestión expuestos hasta aquí. Su objetivo es la mejora continua de la organización involucrando a todos sus miembros. En pocas palabras, la base de un Sistema de Calidad se compone de dos documentos, denominados Manuales de Aseguramiento de la Calidad, que definen por un lado el conjunto de la estructura, responsabilidades, actividades, recursos y procedimientos genéricos que una organización establece para llevar a cabo la gestión de la calidad (Manual de Calidad), y por otro lado la definición específica de todos los procedimientos que aseguren la calidad del servicio final (Manual de Procedimientos).

El Manual de Calidad tiene por objeto establecer la Política de la Calidad de un centro (origen de su misión, proyección/visión del centro, y valores (incluyendo recursos, tanto humanos como materiales) que le permiten alcanzar su proyección. El Manual describe también, de forma general, el conjunto de compromisos, responsabilidades y organización, procesos y recursos que constituyen el Sistema de Gestión de la Calidad implantado en cada centro.

En otras palabras, un Manual de Calidad es el diseño del Sistema de Calidad que cada centro define para sí mismo. Abarca la explicitación de qué es lo que se quiere ofrecer y cómo se va a organizar el centro para conseguirlo; el catálogo de todos

los Procesos que se dan en el centro (Estratégicos- Clave – Soporte), así como las herramientas que va a emplear para garantizar la Mejora Continua, que al final es el propósito de cualquier sistema de calidad. Estas herramientas son: encuestas de satisfacción, auditorías (internas y externas), Gestión de Incidencias (que abarca: Reclamaciones, No conformidades, Acciones Correctivas y Preventivas y el Plan de Seguimiento y Medición, que se centra en el estudio y medición de indicadores de los distintos procesos definidos por el centro).

Por otro lado, los Procedimientos, son documentos del Sistema de la Calidad que describen, según el grado de detalle requerido por su objeto, la forma de desarrollar una actividad. Cuando el objeto de un procedimiento contempla una secuencia de procesos que deben documentarse en detalle, dará lugar a la elaboración de instrucciones de trabajo.

El procedimiento define en primer lugar el Objeto o su razón de ser. A continuación explica el alcance, es decir, qué agentes quedan implicados en el desarrollo de la actividad definida por el Procedimiento. A continuación, se detalla pormenorizadamente el procedimiento. Este apartado describe el desarrollo de los procesos objeto del procedimiento. En la descripción de la metodología, se hará referencia a los registros derivados, como evidencia de su ejecución y a otros documentos que la complementen o desarrollen con mayor profundidad las operaciones o que estén relacionados con una etapa del proceso. Por último se señalan las Responsabilidades, es decir, la autoridad de los cargos o funciones de la organización

implicados en los procesos descritos en el procedimiento. El procedimiento puede incluir anexos que se consideran necesarios para la correcta ejecución del procedimiento.

La elaboración de todos estos documentos es tarea del Coordinador de Calidad, si bien, dependiendo del Documento, trabaja con el Responsable de la actividad referida. Los documentos señalados tienen que estar aprobados siempre por la Dirección General y deben estar al alcance de todo el personal afectado por ellos.

Existen numerosas empresas que ayudan a desarrollar el proceso de inmersión en un sistema de calidad. Finalmente, un centro homologado efectúa la evaluación del centro y le otorga un “sello de calidad” que le reconoce públicamente la excelencia en la gestión.

Es cierto que la primera aproximación a un sistema de Control de Calidad no es fácil para los no iniciados, quizá porque el lenguaje que utiliza tiene mucho de prestado de otros ámbitos empresariales y no nos resulta atractivo. Pero es del todo falso que su adopción aleje a la institución de sus fines y del Proyecto. La calidad, tal como aquí se propone, supera con creces la mera gestión y el papeleo para entrar en el terreno de la evaluación de la competencia docente, la innovación metodológica, la línea pastoral, el cuidado y fomento de la identidad, la visión-misión... todo se puede soñar y unificar desde la calidad.

- Hacia una Norma Marianista de Calidad

Se puede pensar en un sistema mixto: la estructura global o Red de Centros puede realizar un acuerdo de colaboración con una empresa dedicada a implantar sistemas de calidad, por el cual define para el conjunto de los colegios de su red una “Norma Marianista de Calidad” (en asociación con alguna norma internacional): criterios, calendario de implantación, alcance de las auditorías, frecuencia (bianual, trianual...) de las auditorías externas, su posible combinación con auditorías internas hechas entre todos los centros, etc.

Por ejemplo, el llamado “**Sistema Multisites**”, basado en:

- Un coordinador general para toda la red de colegios, que se encarga de centralizar UN SOLO Manual de Calidad, unos procesos únicos, unos documentos únicos,... (al principio habría que definir bien qué nivel de concreción nos podemos permitir en los documentos únicos).
- Un coordinador de calidad en cada centro.
- Auditorías anuales para el coordinador general (sistema de calidad).
- Auditorías cada dos o tres años a los colegios, de modo que se complete una auditoría completa de toda la red en pocos años.
- Auditorías internas anuales para todos, que pueden realizarse mutuamente entre los propios centros integrantes

de la red, haciendo que coordinadores de unos colegios auditen a otros.

La ventaja de adaptar y adoptar una Norma Marianista es la posibilidad de reforzar aquellos aspectos que veamos descuidados o incorporar nuestra visión de la educación de manera que no se quede en declaraciones sino que aseguremos su llegada al aula. Por ejemplo, las normas de calidad más al uso abarcan la práctica totalidad del centro escolar (como puede deducirse de la breve exposición hecha) pero descuidan un aspecto que la figura de lo que fuera “inspector marianista de educación” atendía de manera directa: la actuación del profesor en el aula, el trato con el alumno, su relación con él, el modo en que dirigía la clase y ejercía la autoridad...

c) Impulso a la formación de directivos

A lo largo de las páginas siguientes, especialmente al final del capítulo, se irá haciendo una referencia continua a las habilidades que se esperan de un buen directivo de un centro escolar marianista. En algún momento de la exposición nos da la impresión de que estamos exigiendo un imposible, pero el hecho es que en efecto esperamos TODO eso de un buen director. La complejidad de la tarea directiva es un hecho incuestionable:

“Gestionar los recursos personales, materiales y funcionales, promover el desarrollo del currículo, administrar las relaciones externas o impulsar procesos de cambio son actuaciones que, aunque interdependientes, tienen el su-

ficiente grado de complejidad como para exigir una cierta especialización.

Saber diagnosticar problemas, motivar al personal, planificar y desarrollar proyectos de innovación, solucionar conflictos o participar y dirigir eficazmente una reunión son actuaciones típicas de los directivos que dotan a su trabajo de un contenido específico y diferenciado.”³⁸

Esta escueta descripción de cometidos apunta a la razón que nos hace traer el tema a este apartado: la imposibilidad de realizar una buena formación de directivos fuera del marco de referencia de la estructura en red.

Una formación de directivos que debe ser, como mínimo, la respuesta vinculada a tres cuestiones básicas:

- ¿Cómo son los actuales directores y cómo deberían ser? ¿Son religiosos o seculares? ¿Por cuánto tiempo? ¿Con qué historia personal, de preparación para el cargo, cuentan? ¿Hacia qué perfil de director hemos de tender?
- ¿Qué hacen los actuales directores y qué deberían hacer? (En consecuencia, qué no.) ¿Cuáles son las principales funciones, y qué destrezas se espera de ellos? (Cfr. 3.2.3)
- ¿Cómo deben prepararse para ser así y hacer así? ¿Cuál es el modelo de formación previsto desde la red de centros?

³⁸ Joaquín Gairin. La formación de directivos. En *Organización y Gestión Educativa*, Año 2003, Vol. 11, nº 2.

El objetivo no es otro que proporcionar estrategias que permitan delimitar, no cualquier estilo de dirección sino un estilo propio, marianista, de dirección. De ahí la necesidad de definir previamente ese modelo dándole un contenido más allá de unos pocos cursos, charlas o encuentros. Contenido que tiene que ser coherente con:

- La identidad marianista y el modelo de colegio donde deba actuar. Por tanto, además del contenido técnico del cargo, la formación debe primar el respeto a un talante de consenso entre todos los miembros de la comunidad educativa y la preocupación por una dinamización pedagógica.
- El modelo de red definido hasta aquí, sus principios de funcionamiento descentrado y colaborativo. Hay que aprovechar el momento para intentar cubrir lagunas del actual modelo de gestión, incorporar elementos de colaboración en red, control de calidad, etc. Con toda probabilidad habrá que meditar la transición de un modelo centrado en religiosos que heredan a religiosos, así como la transición de dirección individualista y jerarquizada a la gestión en red.
- Los problemas reales de un centro educativo marianista. Es decir un modelo real centrado en situaciones reales, que no abuse de planteamientos teóricos aportados por estudiosos ajenos a veces a la realidad de nuestros colegios.
- Las características personales de los destinatarios. Parece una perogrullada pero es un hecho que aún no hemos

reflexionado suficientemente sobre las peculiaridades de un modelo de gestión basado en seculares. Si no sabemos combinar las necesidades institucionales con los intereses y posibilidades de los participantes, corremos el riesgo de quedarnos sin candidatos.

Esta última razón nos lleva al propio contenido de la formación. De entrada, la respuesta pasa por clarificar la compleja encrucijada de elementos que inciden en la función directiva y, por ende, en la formación correspondiente. Y a partir de ahí delimitar dos procesos diferenciados:

1) La formación inicial de los candidatos (formación para la función directiva). Hay que distinguir, cada vez más, aquellos puestos que implican a personas con una cualificación profesional muy específica (y frecuentemente alejados del aula), como administradores o responsables de servicios, de los puestos de dirección vinculados a la acción pastoral, de los vinculados a la acción pedagógica (procedentes casi siempre de profesores en ejercicio). Cada uno de estos grupos necesita una formación inicial diferente, aunque participe de algunos posibles módulos comunes. En todos los casos se pretende una formación competencial, es decir que proporcione tanto los conocimientos necesarios como las destrezas, aplicables a la resolución de casos reales.

La selección de los candidatos para esta formación inicial puede presentar problemas de índole personal, derivados del hecho de que la participación en la formación no implica

necesariamente un cargo. De todos modos el tiempo y la costumbre ayudarán a normalizarlo.

2) La formación permanente de los ya directores en ejercicio (formación durante el ejercicio del cargo). Podemos decir que el modelo actual pasa de la dificultad en la formación inicial a una casi inexistente formación permanente. Posiblemente haya que dar un vuelco a la primacía de elementos en ese binomio, otorgando preeminencia a la formación durante el ejercicio del cargo.

Esta formación permanente incluye varios tipos de acciones:

- un seguimiento inicial a los directivos noveles, con sesiones de acompañamiento a cargo de algún miembro de la estructura central o director experimentado.
- una formación común, accesible a todos, cada ciertos meses, presencial o mediante conexión online, que aporte documentos de gran valor teórico-práctico (noticias, leyes, novedades pedagógicas, artículos de opinión seleccionados, cuestiones internas de la institución...) elaborados por personas expertas, que contribuirán sin duda a ahorrar mucho tiempo de puesta al día a los directores.
- una formación diferenciada, contextualizada al centro escolar, que incluya la atención a aspectos que son propios de cada colegio específico, como la valoración de sus resultados, el estudio de nuevas líneas pedagógicas, visitas a otros centros, etc.

Otorgar primacía y medios económicos a la formación de nuestros actuales y futuros líderes pedagógicos, es sembrar identidad y futuro. Nos ayudaría mucho una actuación profesional cuidadosamente dirigida desde el EDRed a través del departamento de Recursos Humanos.

3.2. El centro educativo marianista

Tal como hemos señalado en el capítulo precedente, cualquier organización de personas debe establecer una serie de principios orientados a la eficiencia en el funcionamiento de la propia organización, si bien algunos tendrán puesto el horizonte en el beneficio empresarial, otros en la máxima eficiencia de los procesos, o en el crecimiento y ampliación de mercados... El “para qué” de la gestión se erige como elemento nuclear y decisivo a la hora de organizarnos de un modo u otro.

No basta con que en la mente de los responsables exista una idea clara de la finalidad última de una institución educativa sino que la propia forma de gestionarla debe dejar claro nuestro objetivo final: educar. Ello hará buenas algunas decisiones y determinadas estructuras, a la vez que debería invalidar otras.

«La escuela es una organización dentro de la cual tiene lugar un proceso educativo intencional... abogamos por una institución que no sólo sirva de marco sino que se constituya ella misma en un agente educativo. Para ello es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando

y que tenga una estructura y un funcionamiento asentado en valores.

Lo que hacen las personas en las organizaciones responde a lo que pretenden y a lo que son... los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, nos forman o nos deforman aunque no exista en el entramado organizativo una intencionalidad explícita. Las organizaciones se convierten en aulas gigantescas en las que todo habla, en las que todo enseña.”³⁹

La propia organización es portadora de sentido y se erige, de facto, como primer agente educador, su mensaje está escrito de manera subliminal en cada organigrama, en la disposición de los espacios, en el modelo de dirección de personas, en los canales de diálogo establecidos... con un extraordinario poder de convicción porque se apoya en el potente discurso de los hechos.

Así pues, ¿cuáles son los elementos clave que otorgan identidad a un centro educativo marianista? ¿Cómo debemos entenderlos y disponerlos para hacer de ellos elementos organizacionales que educan?

3.2.1. Comprender el centro educativo y sus ámbitos

Posiblemente llegaríamos todos a la misma enumeración de elementos que conforman el objeto de gestión, pero el orden

³⁹ Santos Guerra, M. A. (1995) “Organizaciones que educan”. En Gairín y Darder. Organización y gestión de centros educativos. Praxis Barcelona. (pág. 470).

de los factores sí determina el modelo y, en consecuencia, puede trastocar las finalidades de la gestión misma.

Nos apoyamos en lo que hemos enumerado en el apartado 2.1. para justificar que la insistencia en los elementos definitorios de nuestra tradición no es retórica ni nostálgica, ya que según ellos queda patente que el nuestro es un modo particular de hacer educación que pone su foco en el Proyecto (QUÉ, PARA QUÉ), con una atención singular a las personas (QUIÉNES), implicadas en los procesos y en el acto educativo (CÓMO).

Es lo que el P. Domingo Lázaro llama “la ventaja de un sistema inconvencible de principios”, a la vez que nos advierte del riesgo de dormirnos en los laureles y no renovar procedimientos. Quizá nos está pasando un poco y debemos hacernos eco de su requerimiento final...

“El educador católico reconoce en el educando la existencia de valores y virtualidades de orden superior, y asigna a su actuación pedagógica un cometido más completo y un alcance más trascendental.

En pedagogía, como en todo lo demás, el ser católicos no nos condena a no ser hombres, ni nos obliga a dejar de serlo. Muy al contrario, nos obliga a serlo y a serlo muy plenamente, intensamente, cabalmente. Además, si no somos hombres, ¿qué cristianos, sino de trampa, vamos a ser? ¿Y qué educadores?

No olvidemos, sin embargo, que si tenemos la ventaja de un sistema incommovible de principios y de fines, no podemos pretender tener la exclusiva de los buenos procedimientos. Estos, además, han de adaptarse a los tiempos y a las circunstancias; y tiempos y circunstancias varían constantemente, suscitando problemas nuevos que precisan nuevas soluciones. Así pues, a trabajar siempre, para ver, prever y proveer.”⁴⁰

Poniendo los elementos clave en una frase, es decir atendiendo a lo nuclear, podemos definir:

Un centro escolar marianista es un conjunto de creencias y valores, una misión, un PROYECTO; encarnado en PERSONAS; que se transmite y se pone en marcha a través de PROCESOS.

Un proyecto sucesiva y permanentemente renunciado como único modo de mantenerse fiel al legado.

Personas lideradas por una dirección fiel y comprometida con el proyecto, que les otorga una función dentro de una estructura. Que forman parte de múltiples equipos y que, en el fondo, buscan ser felices desarrollando ese Proyecto.

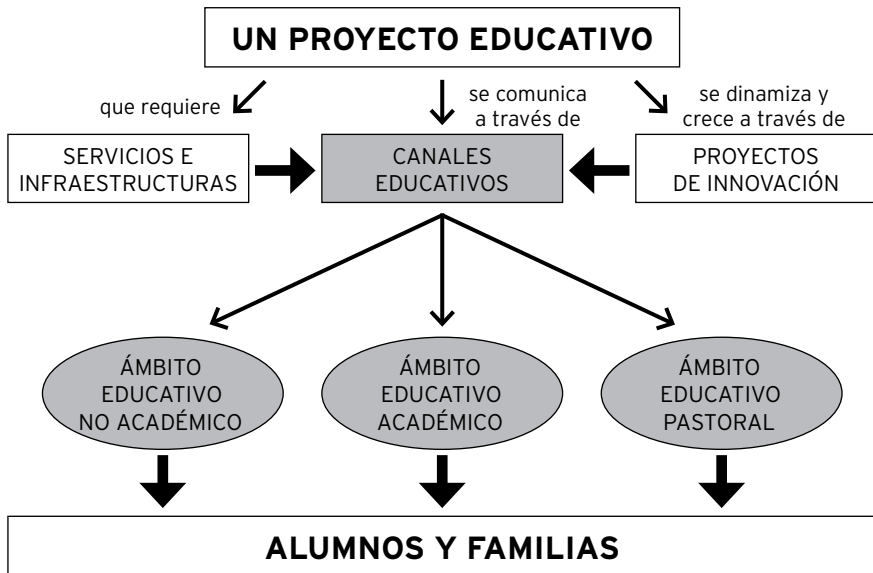
Procesos de enseñanza-aprendizaje, además de otros, que consumen una enorme cantidad de recursos; que se desarrollan en un espacio y un tiempo, que están muy condicionados por el contexto y que conforman entre todos la cultura del centro escolar.

⁴⁰ Domingo Lázaro 1877-1935, de J.M. Salaverri, p. 9.

Ya apuntábamos antes que sí importa el orden de los factores. No pocos modelos de calidad trasplantados sin la suficiente reflexión del mundo empresarial, han puesto su foco en los procesos y han establecido la mejora en los procesos como medidor de la calidad del centro. Pero eso puede estar muy alejado de la consecución de sus fines, podríamos dedicar esfuerzos y recursos en una dirección equivocada, o invertirlos sin dirección, presionados por el ambiente y con un olvido de la finalidad. Eso podría dar como resultado una buena academia pero no sería una escuela marianista.

En una segunda aproximación al concepto de escuela marianista, no podemos dejar de enumerar los diferentes ámbitos de actuación así como la necesidad de dinamizarnos a través de un permanente esfuerzo de adaptación a los tiempos, como exige nuestra tradición. Y tecnicamos un poco más la definición:

Un centro escolar marianista es un proyecto educativo de identidad marianista, comunicado a través de canales educativos (ámbito educativo académico, ámbito educativo pastoral, ámbito educativo no académico); que se dinamiza y crece a través de proyectos de innovación y necesita para su funcionamiento de servicios e infraestructuras.



Puesto en un esquema:

- El ámbito educativo académico incluye todas aquellas actividades de formación reglada que se realizan dentro o fuera del aula, incluyendo las actividades de orientación y tutoría, tan relevantes en la dinámica de un centro marianista.
- El ámbito educativo pastoral va adquiriendo diferentes formas a lo largo de la escolaridad de los alumnos pero siempre está presente en la vida del centro en sus diferentes modalidades: de oferta general, voluntaria, personalizada etc. Se refiere tanto a la oferta inmersa en el horario lectivo escolar, incluida la enseñanza religiosa, como los sucesivos círculos de ampliación que implican la oferta de tiempo libre, grupos de fe, grupos scout, pastoral familiar y celebrativa, etc.

- El ámbito educativo no académico tiene por un lado un componente emparentado con lo curricular que afecta a ciertas actividades relacionadas con la convivencia y la tutoría, así como las campañas educativas que cruzan de manera transversal todos los ámbitos, a veces promovidas desde el ámbito pastoral, a veces desde el educativo. Y por otro lado tiene un fuerte componente extracurricular vinculado a la enseñanza no formal, que va ganando relevancia en nuestros centros: actividades extraescolares, actividades deportivas, comedor, etc.

Los ámbitos establecen una conveniente distribución de tareas pero son mutuamente complementarios y se entrecruzan entre sí. Por ejemplo, una campaña educativa puede entrar dentro del ámbito educativo no académico, pero a lo mejor es promovida y liderada desde el ámbito pastoral y a buen seguro tiene (debe tener) vinculaciones con el ámbito académico a través de la implicación de algunas materias o de la tutoría. A su vez puede abarcar espacios y tiempos ajenos al aula y puede tener ramificaciones que llegan a las familias, al deporte, a las actividades extracurriculares o a ciertos movimientos juveniles.

Desde este punto de vista, no cabe duda de que el referente último es la comunidad educativa, que aglutina y acompaña. Las personas participan desde sus respectivos ámbitos.

En la parte derecha del esquema se materializa una de las características de la educación marianista que nos ha mantenido institucionalmente vivos y pedagógicamente activos a lo largo de doscientos años. Tal y como nos recuerda el P. Hoffer:

«Un colegio debe reajustar sin cesar sus métodos, teniendo en cuenta la complejidad e inestabilidad de la realidad. La apertura a las nuevas realidades supone, de parte de los educadores, una afectividad serena y una respetuosa humildad frente a la verdad». ⁴¹

Sin embargo dicha afirmación corre el riesgo de convertirse en poco más que una declaración de intenciones si no se hace viva en los programas de gobierno del centro. De ahí la importancia de incluir en nuestro modelo de comprensión de lo que es un colegio marianista, la necesidad permanente de innovación y de análisis de la realidad, buscando una continua adaptación de nuestros métodos, una dinamización permanente, una sensación, basada en pruebas reales, de que estamos vivos y en primera línea de búsqueda.

Debería ser una pregunta obligada a todos los equipos directivos de nuestros colegios: ¿Qué estáis buscando? ¿En qué proyectos de innovación andáis metidos? ¿Qué inquietudes animan las ilusiones de vuestros profesores? ¿Qué estáis adaptando?

Y las respuestas, como es lógico, pueden ser de lo más diverso: una renovación metodológica profunda estaría seguramente a la base de muchas de ellas (una nueva didáctica para la enseñanza de un área, una inclusión de las inteligencias múltiples o el aprendizaje cooperativo...); una incorporación progresiva

⁴¹ Paul J. Hoffer, SM, *Pedagogía Marianista*, Ediciones SM, Madrid, 1962, p. 105.

e inteligente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, una reflexión sobre la incidencia de alumnos inmigrantes, la educación plurilingüe, un uso renovado de las bibliotecas escolares, una apertura del centro al entorno social y eclesial, una nueva manera de implicarse en proyectos de justicia social a través del voluntariado, una participación más decidida y renovada de los padres y las familias en la vida del colegio... y un larguísimo etcétera.

Finalmente, situado a la izquierda del esquema, la estructura de soporte que hace posible el funcionamiento de todo el conjunto: mantenimiento y limpieza, administración y secretaría, comedores y cocinas, recepción, reprografía, servicios informáticos... que conforman una parte importante del centro escolar, tanto por lo que respecta al volumen de su personal, como por su creciente relevancia para el buen funcionamiento del colegio en su conjunto.

3.2.2. Una función dentro de una estructura

a) Estructura

Podemos definir estructura, referido a una organización, como *aquel esquema formal de relaciones, comunicaciones y procesos de toma de decisiones que adoptan las personas de la organización para lograr los objetivos establecidos.*

Una de las primeras necesidades que percibe el equipo directivo de un centro escolar, es la necesidad de dotarlo de

una estructura humana y funcional eficaz, de manera que las personas realicen su trabajo con el mínimo esfuerzo y la máxima eficacia. Un buen diseño de la estructura reduce tanto los conflictos como los gastos, a la vez que optimiza los recursos.

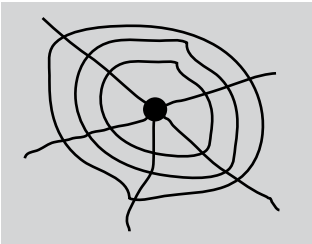
En términos generales, una estructura correctamente definida y dimensionada, imprime estabilidad, es garantía de permanencia y otorga personalidad a la organización. Por razones simétricamente opuestas, la estructura puede ser también un lastre y a veces vemos cómo se perpetúa a sí misma aun habiendo cambiado sobremanera las condiciones de funcionamiento del centro.

De manera instintiva colocamos en la estructura no solo el esquema de puestos y el reparto de responsabilidades, sino además todo el sistema relacional (recursos humanos y procesos que orientan su actividad). No pocas veces, el sistema relacional cobra tal primacía sobre el sistema formal que puede llegar a anular, o por el contrario a realzar, algunas partes de la estructura.

El tamaño y características de la organización determinan mucho su estructura. Incluso dentro de una misma estructura básica pueden darse en algunas partes de la misma, subestructuras sustancialmente diferentes entre sí. En los colegios pequeños suele darse la circunstancia de que una misma persona se ocupe de varias tareas, lo cual puede romper la diferenciación natural por el cometido.

El análisis de algunas estructuras características puede ayudarnos a reflexionar, racionalizar y repensar la nuestra, a pesar de la imposibilidad de encontrar dos modelos de estructura del todo idénticos.

Estructura tribal



Se caracteriza por la gran relevancia del papel del líder - director. La inmediatez de los flujos de comunicación hace innecesario formalizar la misma, que suele ser directa y preferiblemente oral.

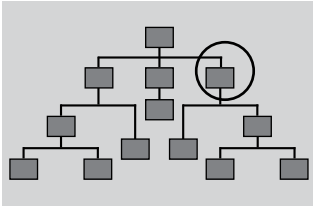
En general las relaciones están basadas en la confianza y normalmente se asumen fácilmente como propios los valores y creencias del director. Por el contrario, la disensión coloca a la persona fuera del círculo humano de relaciones y se corre el riesgo de aislamiento.

Los procesos de selección cobran mucha importancia dado que la inserción de la persona en la estructura debe hacerse "a la medida" del modelo de funcionamiento establecido. En cierto modo, el éxito depende de contar con las personas adecuadas.

Ciertamente se trata de organizaciones muy ágiles, de gran rapidez de respuesta.

Son propias de centros de reducido tamaño si bien a veces una parte de un centro grande, por ejemplo una determinada etapa, puede reunir características peculiares que le hagan funcionar así.

Burocracia rígida



Suele tratarse de una estructura fuertemente piramidal que se apoya en la autoridad, no cuestionada, del director general y de los responsables de cada rama.

Está muy orientada al rol y cada puesto tiene especificaciones muy concretas, que pueden ser reorganizadas cada cierto tiempo.

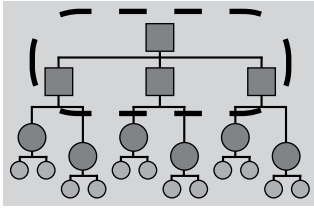
La comunicación es formal y escrita, apoyada en la abundancia de normas y procedimientos. A veces la estructura domina sobre las personas, que sienten que el buen funcionamiento de la estructura prevalece sobre sus situaciones particulares.

La toma de decisiones sigue un "conducto reglamentario", lo que elimina la diferencia de trato entre unos y otros.

Por lo general se trata de organizaciones exitosas en tareas rutinarias y estables; pero encuentran difícil manejar las situaciones de cambio y las excepciones.

Es decir, bien pensado, y analizando las características expuestas, no son las más adecuadas para un centro escolar pero pueden darse modelos de dirección cuyo objetivo precisamente sea la estabilidad y la rutina.

Burocracias adaptadas



Burocracia con equipo directivo cohesionado

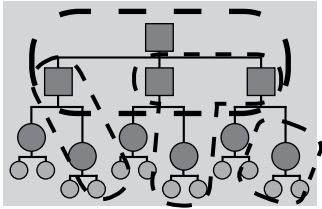
La diferencia fundamental con el modelo anterior es la apuesta por un liderazgo compartido. Es decir, en la cúspide de la estructura no está un líder personal sino un "equipo de dirección" fuertemente cohesionado.

Puesto que todos los miembros del equipo se apoyan entre sí y confían unos en otros, esta estructura posee mayor agilidad que la anterior al rebajar en uno o más peldaños la capacidad de decisión. Es decir, respeta las jerarquías y apoya fuertemente las decisiones tomadas en conjunto.

Se trata de una variante muy frecuente en muchos centros educativos. No cabe duda de que, si el equipo está muy unido y es competente, o si le es dado al director elegir su propio equipo directivo, puede llegar a tener un gran poder ejecutivo y de arrastre.

Como contrapartida, puede hacer que la mayoría de los integrantes del centro (sobre todo si es un centro de gran tamaño) descarguen toda la responsabilidad en el equipo directivo, se sientan poco consultados y se limiten a asumir, poco creativamente, lo que se manda. Hay un riesgo claro de falta de implicación.

Burocracias adaptadas



Burocracia con equipo de proyecto

El objetivo de este modelo es limitar al máximo la pega expuesta en el anterior y hacer partícipes a la mayor parte de profesores y personal no docente, en la dirección del centro.

Es decir, si no limitamos la capacidad de decisión al equipo directivo sino que la distribuimos a los equipos de trabajo, comités de proyecto, departamentos... es más probable que el conjunto se sienta implicado.

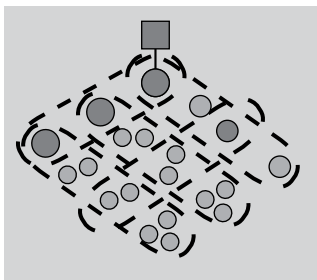
La clave está en que los equipos de trabajo estén presididos o participados por los propios integrantes del equipo directivo, de manera que nunca éste se desconecte de la realidad ni ceda a terceros su responsabilidad de dirigir.

En general, se pierde verticalidad y se reducen niveles jerárquicos. Se comparte la toma de decisiones y aumenta la colegialidad.

Es capaz de hacer frente a retos o novedades por la vía de crear frentes de estudio y acción. Como contrapartida, puede perder algo de agilidad y capacidad de respuesta, dado que la acción queda supeditada al análisis.

Una de sus virtudes fundamentales es que educa para la rotación de roles y responsabilidades.

Estructura matricial

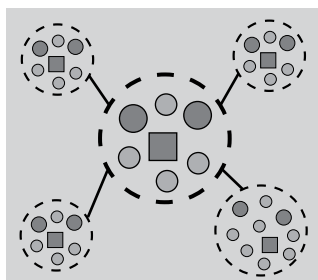


La estructura matricial puede ser un resultado buscando por algunas organizaciones que requieren la mutua interrelación de todos los integrantes de la misma, ya que todos aportan su parte a la solución de los problemas. O puede ser una deformación de la estructura burocrática en la que se rompe la verticalidad dividiéndola en ramales inmiscibles.

La característica fundamental es la subdivisión en áreas funcionales mutuamente independientes. Es un riesgo que a veces puede tentarnos cuando la magnitud de tareas que se entremezclan en un centro escolar nos desborda. Y entonces decidimos separar algunos de los ámbitos mencionados anteriormente, de manera que disminuya la complejidad inherente al ejercicio de la dirección.

Una persona puede tener dos dependencias jerárquicas, pero las decisiones son departamentales. El director simplemente supervisa las áreas.

Organización en red



Se trata de un esquema de funcionamiento que puede tener sentido en el caso de organizaciones que no requieran una fuerte coherencia ni conlleven la carga de ideario y proyecto que caracteriza el trabajo en un centro docente.

Suele haber un núcleo determinante y alrededor de él se forman alianzas funcionales según el momento.

Para evitar la complejidad organizativa (que conlleva fuertes servidumbres económicas y un gran desgaste) se opta por la subcontrata de tareas y proveedores.

La contrapartida es que resulta muy difícil dar cohesión al grupo humano. Al ceder las responsabilidades se cede también el modelo de funcionamiento y los valores que subyacen.

Tiene, claro está, una alta capacidad de adaptación y una fuerte reducción de costes. Pero no hay un liderazgo claro ni se puede marcar con fuerza una línea de acción.

Algunas consideraciones:

- La estructura real no suele elegirse entre unos cuantos modelos posibles sino que es en parte heredada, en parte adaptada a los nuevos tiempos (forzadamente o como resultado de un proceso querido). Es cierto que la estructura condiciona el modo de funcionar, de manera que algunas pueden estar más reñidas con el proyecto que otras. Por eso conviene ponerla sobre el papel y analizarla de manera crítica y reflexiva.

- Indudablemente algunas son más adecuadas para un centro escolar marianista que otras, como luego analizaremos, pero las peculiaridades de cada centro aceptarían muchos matices. La característica y tamaño de un colegio, por ejemplo, puede hacer que una estructura tribal ofrezca unos resultados que no sirven para otro centro. En ciertos momentos de crisis o renovación puede ser conveniente primar un modelo más fuertemente burocrático para abrirse poco a poco a la colegialidad.
- Es lo que ha ocurrido en algunas etapas de nuestra historia como institución. A veces se hizo necesario establecer estructuras de gobierno rígidas y muy cohesionadas, a fin de evitar abusos y desviaciones. Es algo que se ha dado por ejemplo cuando ha crecido rápidamente el número de centros y no está garantizada su fidelidad a la identidad. Podríamos recordar al respecto la descripción que el P. Antonio Gascón SM, hace en su Historia general de la Compañía de María acerca del largo e importante generalato del P. Simler. Tal como ya hemos comentado en el capítulo 1, el instrumento elegido por el capítulo general de 1896 fue el de afirmar una estructura fuertemente centralizada y jerárquica de la compañía. Sin embargo, al mismo tiempo, puesto que la sola estructura no alimenta la identidad, “Simler escribió para sus religiosos 94 circulares –algunas de ellas auténticos tratados de vida interior y de espiritualidad e historia marianista –, cuya principal finalidad fue la de definir

los rasgos carismáticos distintivos de la Compañía de María.”⁴²

- La estructura rígida puede servir de soporte en momentos de crecimiento, reforma o crisis. Pero es el espíritu el que aporta sentido y verdadera vida. “El verdadero sentido de los años de gobierno del padre Simler no consistió, principalmente, en hacer crecer el número de obras y de hombres, además de mejorar la organización interna del cuerpo social marianista para dar más eficacia a su misión escolar. Siendo esto importante, nuestra tesis es que Simler entendió su generalato como la misión de formar a sus religiosos en el espíritu interior y en la identidad espiritual del estado religioso marianista concebido por el padre Chaminade. Es en este sentido, de maestro espiritual, como el padre Simler fue reconocido por sus súbditos como “el segundo fundador”.⁴³
- La cita debería hacer reflexionar a los directores de los centros pero sobre todo a los responsables de las estructuras globales que dirigen una red de colegios. A veces nos gusta que se nos recuerde por las obras “visibles” que hemos puesto en marcha durante nuestro mandato, obras de ladrillo y piedra; pero es nuestro legado de identidad el más necesario y a la larga el más duradero.

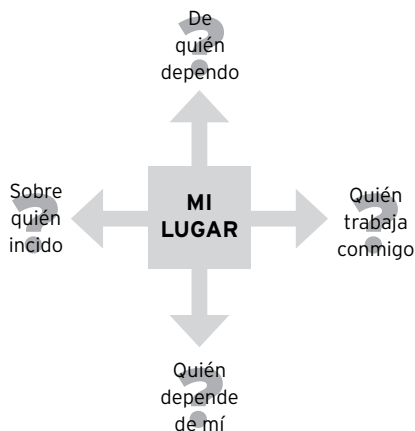
⁴² Antonio Gascón, Historia General de la Compañía, Tomo II, p. 6

⁴³ Antonio Gascón, Historia General de la Compañía, Tomo II, p. 6

b) ¿Qué características debería cumplir la estructura de un centro escolar marianista?

A pesar de que no es posible decantarnos por un modelo de estructura sin atender las peculiaridades del centro y de su contexto, sí es necesario exigirle ciertas virtudes, so pena de caer en la contradicción de apoyarnos en un instrumento intrínsecamente infiel a la propia definición del proyecto educativo marianista. Entre ellas, son características deseables las siguientes:

1. *Unidad de canal jerárquico*: Para evitar contradicciones en la gestión de procesos y poder dar cuenta a alguien del resultado de los mismos. A veces, las características de la organización escolar hacen que la responsabilidad de una tarea quede dispersa y carente de control y de responsable inmediato. Respetar el canal jerárquico es vital para dar consistencia y fiabilidad a la estructura.



En suma, cada persona de nuestro centro debe saber responder con claridad, ante una tarea determinada: ¿Cuál es mi lugar? ¿De quién dependo? ¿Quién depende de mí? ¿Sobre quién incide mi tarea? ¿Quién colabora conmigo?...

2. *Principio de subsidiariedad*, al que ya nos hemos referido al hablar de los tres Oficios: Cada uno en su nivel (director, coordinador, tutor, administrador) ostenta toda la autoridad sin necesidad de que otro le avale. Al otorgarle responsabilidad también se le da la autoridad, así como medios y recursos para que la ejerza. A veces cae-

mos en la contradicción de generar, por ejemplo, un puesto de coordinación sin crear el necesario provisionamiento de tiempo, espacio y recursos. Lo que suele resultar es que la persona que lo asume se vea sobrepasada y se quemé.

3. *Sentido de comunidad*: saberme parte de un todo, capacidad de levantar la cabeza por encima de mis preocupaciones inmediatas para adoptar una mirada de “director general” y un profundo sentido de fidelidad al conjunto de la comunidad. La colegialidad de la estructura, a la que ya nos hemos referido, es un valor intrínseco a nuestro estilo de hacer educación y próximo al valor que adquiere la comunidad en la espiritualidad y tradición marianista.

4. *Funcionalidad*: La estructura cubre una necesidad, no se crea antes de que ésta exista. La estructura está al servicio del Proyecto. Se trata de uno de los más frecuentes errores en el ejercicio de la dirección: establecer un puesto o responsabilidad de carácter intermedio, confiando en que, como consecuencia, se genere la función y el fruto para el que creamos el cargo. Pero no es así, un cargo diferenciado en la estructura debe nacer a posteriori, para responder a un problema específico que requiere solución. «*En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos*» (Sykes y Elmore)

5. *Flexibilidad y creatividad*: Crear e innovar sin miedos. Si no cada curso, el hecho es que una estructura puede y debe

cambiar. Obviamente no en su totalidad, pero no parece lógico que abordemos problemas del nuevo siglo apoyados en esquemas de dirección decimonónicos. “Porque siempre se ha hecho” no es una buena razón para mantener un modelo de funcionamiento, aunque es un argumento que se oye a menudo.

Y al igual que no es bueno eternizar los modelos de gestión, tampoco es bueno encasillar a las personas en un cargo; el cargo adquiere tintes inmovilistas y el que lo ocupa, en cuanto persona y profesional, se ve impedido de crecer. Cada uno debe dinamizarse, saberse capaz de tareas diversas y atreverse a funcionar de manera diferente.

6. Capacidad de autoevaluación: Forma parte inherente de cualquier diseño de estructura el que ésta incorpore los necesarios mecanismos de control.

En este punto es necesario acudir de nuevo a las funciones de la estructura central, que debe incorporar un control de calidad en los tres frentes: pastoral – educación – asuntos temporales, con el fin de establecer unidad de criterios y dinamizar las estructuras locales.

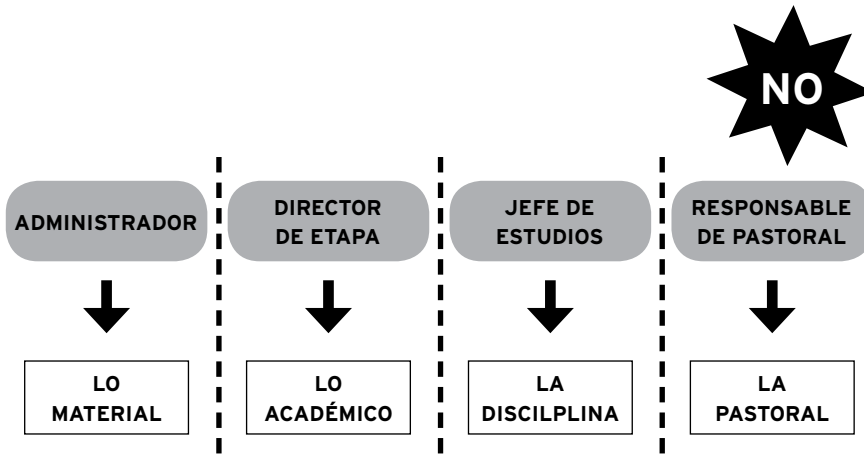
Si existe un instrumento único de control de calidad para toda la red provincial de centros, es del todo preciso adherirse a él. Pero si no es así, cada centro debe procurarse una herramienta de autoevaluación y control de calidad en la línea apuntada anteriormente. Debe conocer, de la manera más objetiva posible, si el colegio es visto como un centro de calidad por padres y

alumnos; si los profesores ejercen su función de manera competente; si el conjunto de sus acciones pastorales responden a los objetivos buscados, si nuestra oferta extraescolar, el comedor o cualquier otro servicio propio o subcontratado, cumple con los fines establecidos en el Proyecto Educativo... Es necesario incluso llegar a medir en números, hasta donde es posible, los resultados académicos, el número de personas que participan en ciertas actividades, el nivel de satisfacción de alumnos, padres, personal docente y no docente. Y compararlo con un histórico que el centro irá haciéndose.

Si la estructura central no nos aporta estas herramientas de control de calidad, cada centro deberá incluirlas en su planificación estratégica y en su presupuesto e ir caminando poco a poco hacia su implantación.

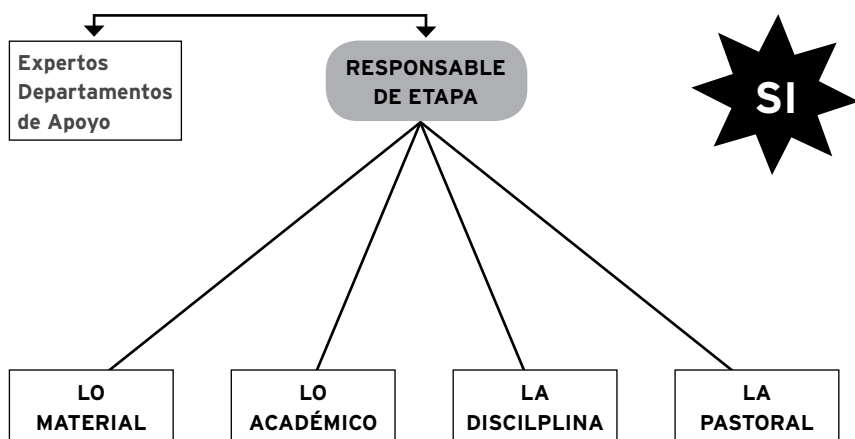
c) Una opción fundamental para pasar de la organización al organigrama:

Una vez llegados a este punto es lógico preguntarse: ¿debemos preferir una estructura a otras? Recogiendo todo lo que se ha dicho hasta aquí sobre la tradición marianista, la intuición fundacional de los tres Oficios y la necesaria adaptación a los tiempos, nos parece obligado decir NO a una estructura matricial que separa verticalmente los ámbitos de intervención en el centro educativo, haciendo un reparto que disgrega. Es una disposición muy común en numerosos centros y que corremos el riesgo de copiar sin una reflexión suficiente.



Es decir, en este supuesto modelo, el responsable de lo académico no tiene que preocuparse ni opinar sobre lo que afecta a presupuestos, inversiones, recursos materiales, servicios... El responsable de administración y servicios no se inmiscuye en asuntos que tengan que ver con la vida pastoral del centro. No se trata de que no le esté permitido sino, y esto es lo sutilmente disgregador, que cada uno “libera” al otro de esa carga añadida.

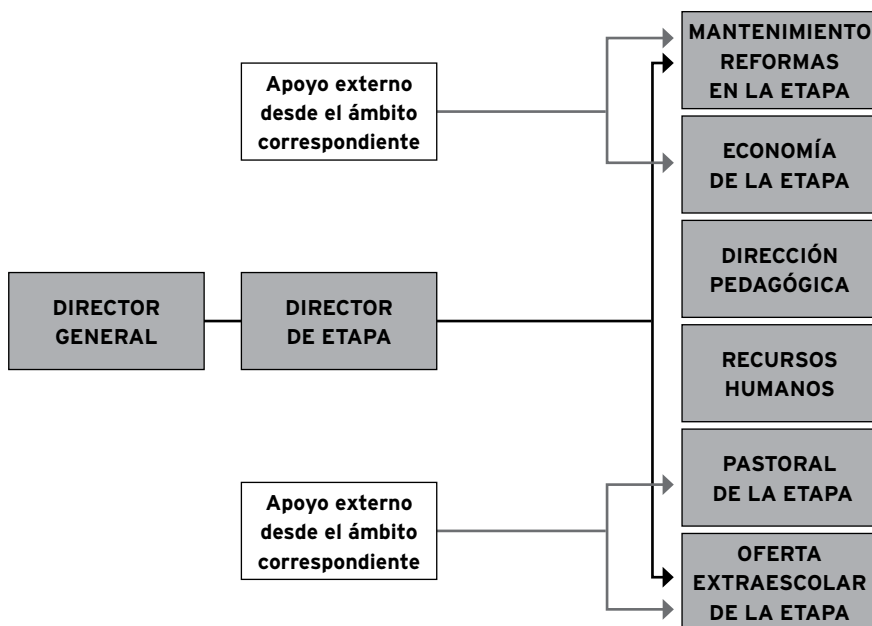
En opinión del P. Stefanelli SM, una de las razones por la que no hemos capitalizado debidamente los tres Oficios, es porque los hemos visto fundamentalmente como un simple reparto de tareas. A veces incluso, alguno de ellos quedaba vaciado de contenido. Pero sobre todo, nos parece que el riesgo fundamental se deriva de la ruptura con esa imagen que el P. Chaminade daba de un cochero que dirige un equipo de tres caballos: “la coordinación y el sentido de dirección vienen del director”. (Cfr. Capítulo 1)



En el modelo representado en el segundo gráfico, el director de un centro sustenta una responsabilidad global que le otorga la capacidad de, precisamente, dirigir. Él es el responsable último de lo material, lo académico, lo disciplinar, lo pastoral. Y actúa colegiadamente con los demás responsables (administrador, responsable de pastoral, otros departamentos de apoyo) para asesorarse y verse ayudado. Esa misma argumentación es válida, en cascada, para cada uno de los responsables de etapa que actúan, en muchos sentidos, como directores generales en su ámbito. En efecto, existen centros que solo cuentan con una etapa, y algunas etapas de ciertos centros son mayores que la totalidad de otro centro. ¿Cómo puede un director de etapa tomar decisiones sobre la aplicación “pedagógica” de un apoyo, o un desdoble, o una determinada manera de atender la diversidad, si no tiene además el conocimiento y la posibilidad de contrastarlo con su coste económico?

Podemos aplicar este principio a todo —y de hecho lo hacemos muy a menudo—: un director (general o de etapa) es también

el último responsable de la pastoral del centro o de la etapa, no está eximido de la responsabilidad sino ayudado y asesorado en la tarea. Él tendrá además la posibilidad de contrastarlo con todo el resto de información que tiene sobre su espacio de responsabilidad. Lo mismo cabe decir respecto a las actividades extraescolares o a la valoración de las inversiones que su ámbito necesita o a las necesidades metodológicas.



d) Un organigrama y un mapa para no perderse:

Llegamos a la última etapa de concreción de la estructura, que es su plasmación gráfica en un esquema, eso que llamamos un organigrama. Puede parecer una consecuencia obvia pero no lo es, ya que tomando como base un mismo modelo estructural, se pueden confeccionar organigramas extraordinariamente diversos.

Un organigrama permite en primer lugar analizar la estructura de la organización representada; simultáneamente cumple con un rol informativo, al ofrecer datos sobre las características generales de la organización. Así pues, los organigramas deben representar de forma gráfica o esquemática los distintos niveles de jerarquía y la relación existente entre ellos. No tienen que abundar en detalles, sino que su misión es ofrecer información fácil de comprender y sencilla de utilizar. A veces incluyen los nombres de las personas que en ese momento ostentan un cargo o responsabilidad, si bien no es imprescindible.

Según su nivel de concreción se pueden mencionar tres tipos de organigrama. Los organigramas generales son aquellos que ofrecen una visión simplificada de la organización, ya que sólo exhiben la información más importante. Los organigramas analíticos, en cambio, muestran datos más detallados y son más específicos. Por último, los organigramas suplementarios son un complemento de los analíticos y muestran al detalle parcelas de la organización del centro.

Es importante tener en cuenta que ningún organigrama puede ser fijo o invariable. Es decir, un organigrama es una especie de fotografía de la estructura de una organización en un momento determinado. Con el paso del tiempo, toda la estructura y las relaciones existentes experimentan cambios, que deben ser reflejados con actualizaciones del organigrama o, incluso, con el diseño y desarrollo de un organigrama completamente nuevo que deje sin valor el anterior.

Tal decisión es de un extraordinario calado y merece algunos comentarios:

- El dialogo estructura global—estructura local se hace, una vez más, imprescindible. Ninguna de las dos puede ni debe imponer un modelo determinado de organigrama sino que ambas deben converger en el mejor de los posibles.
- Es lógico que desde la estructura central se abogue por organigramas lo más parecidos posible para los centros de su red. Ello facilita muchas decisiones de gestión a las que un centro es extraordinariamente sensible: modos de elección para un cargo, duración, sueldo, funciones, relaciones con los demás... El simple hecho de que ese cargo se “llame” de distinto modo hace más difícil definir todo eso.
- Sin embargo cada centro tiene su propia historia, los cargos y responsabilidades se ajustan a las personas que los han venido ostentando, a veces desde tiempos inmemoriales. Y al hacerlo han desplazado la línea de funciones y tareas para ese cargo, su relación de primacía con otros, etc. No se puede echar abajo todo eso sin contar con cada centro.
- La decisión razonable es llegar a un equilibrio entre todas esas consideraciones pero tratando de converger en un modelo único para todos, aunque tal convergencia requiera tiempo y paciencia (y hasta un posible recambio generacional en algún caso).

Sería el momento de proponer un organigrama. Lamentablemente, aunque los principios pudieran coincidir, resulta imposible acordar un modelo básico que sirva para todos, además de que carecería de utilidad. Las más de las veces, su mera ejecución práctica es una tarea ardua incluso para los equipos directivos que quieren plasmar en él su manera real de funcionar. En ese sentido pueden ayudar las siguientes consideraciones:

1) En el organigrama hay relaciones claramente jerárquicas (un director general está “por encima” de un director de etapa), pero hay otras relaciones que son funcionales y sobre ellas no cabe plantearse relación de jerarquía: un administrador está al servicio del centro, no tiene sentido plantearse si su jerarquía es mayor o menor que la de un director de etapa.

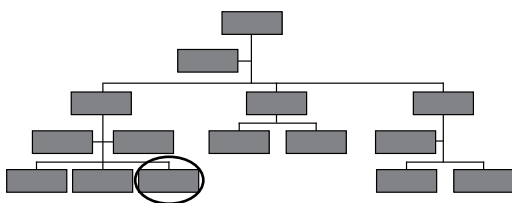
2) Hay ciertos departamentos que podríamos llamar de servicios generales, que tampoco recaen directamente sobre ninguno de los mandos intermedios sino sobre todos y suele ser la sintonía personal o la historia del centro u otras razones diversas, las que hacen que recaiga sobre uno u otro de los integrantes del equipo directivo. Véase biblioteca, nuevas tecnologías...

Podría haber incluso actividades directamente dependientes de la dirección general, momentánea o permanentemente, debido a su incidencia en el momento particular del centro o a otras razones: por ejemplo el control de unas obras, la dirección de un proyecto didáctico determinado, la gestión de la calidad, etc.

No cabe duda de que, a medida que se añade concreción al organigrama y éste pasa de ser general a ser analítico, su grado de complejidad puede llegar a ser enorme. Por eso, todo organigrama referido a un centro escolar (incluso los más sencillos) debería venir acompañado de un mapa para no perderse. Mejor dicho, dos mapas como mínimo: un mapa de funciones y un mapa de procesos.

Mapa de funciones:

Consiste en la descripción de todos los datos y funciones que corresponden a cada puesto. Tiene interés para todos los que interactúan con él pero sobre todo para el propio afectado que puede acotar su misión y su trabajo a una expectativa concreta. Muy a menudo las funciones se transmiten oralmente y de manera aproximada, o bien se deja a la libertad y buena voluntad de quien asume un cargo el aceptar o no ciertas obligaciones implícitas en él. Es extraordinariamente útil cada vez que proponemos a alguien que acepte esa función o cuando queremos dirimir las diferencias entre las funciones que corresponden a unos y otros.



Cada uno de los elementos que aparecen en el organigrama debe estar perfectamente descrito en función de las características de un centro determinado.

Para algunos cargos será la estructura central quien previamente haya desarrollado el mapa funcional de ese cargo, o puede hacerse en diálogo entre todos.

El gui3n aproximado ser3a el siguiente:

1. *T3tulo del cargo o responsabilidad.* Sigla y n3mero en el organigrama, si fuera el caso.

2. *Descripci3n general.* Mostrar en breves l3neas en qu3 consiste el cargo y qu3 objetivo general tiene esa funci3n.

3. *Nombramiento y duraci3n.* Qui3n y c3mo se decide el nombramiento y cese, qu3 duraci3n se le prevé. Puede ser algo autom3tico que no requiere descripci3n (todos los que son profesores constituyen el Claustro); puede ser designado por la entidad titular desde una escala superior (director de etapa); puede ser de libre creaci3n y designaci3n (el coordinador de un determinado proyecto). Algunos cargos requieren su comunicaci3n y aprobaci3n por otras instancias legales, lo que debe tenerse en cuenta a efectos de plazos.

4. *Subordinaci3n y supraordenaci3n.* Se especifica de qui3n depende y a qui3n da cuenta de su funci3n, cada cu3nto tiempo; as3 como qui3nes dependen de3l, qu3 seguimiento debe realizar sobre ellos. Es muy importante respetar aqu3 la unidad de canal jer3rquico, especialmente cuando varios cargos incidan sobre las mismas personas, delimitando qu3 aspectos controla cada cual.

5. *Funciones.* Constituye sin duda la parte m3s importante del mapa de funciones y es realmente su objetivo 3ltimo. Muchas veces se da por supuesto qu3 funciones atribuimos, por

ejemplo, al profesor; pero el hecho de tratar de definir las y ponerlas por escrito aclara muchos malentendidos y ayuda a no dejar zonas oscuras que perjudican seriamente el funcionamiento cotidiano del centro, por ejemplo el cuidado de pasillos, campos de deporte, interludios...

Es interesante plantearse cómo designar las funciones de algunos puestos. Posiblemente no sea el caso de los cargos más altos del esquema, cuyas funciones vienen previamente determinadas por la entidad titular. Pero en otros casos, el hecho de abordar esa tarea entre todos los implicados puede ser una buena estrategia para otorgar unidad de criterio. Se pueden seguir técnicas varias: partir de la opinión de expertos, o de la descripción legal del cargo (si existe), o simplemente hacer una presentación espontánea de funciones que puede irse completando después con una reflexión sobre dificultades, contradicciones, modificaciones habidas en el tiempo, funciones olvidadas...

A fin de mejorar la descripción de la función se pueden incluir sucesivos pasos de concreción que contribuyan a enriquecer el organigrama. Por ejemplo a través de conexiones: indican las relaciones que se establecen con los demás cargos del organigrama. Se pueden realizar mediante símbolos, flechas, líneas discontinuas... o simplemente reflejándolo por escrito.

Conexiones de subordinación que indican que esa función que tú realizas depende en gran parte de lo que debe hacer otro cargo superior. Conexiones de supraordenación que indican

que, al hacer esa función, estás conexionado automáticamente con otro cargo que depende de ti. Conexiones de colaboración con otros cargos, aunque no exista una subordinación o supraordenación respecto a ellos. Conexiones de límite y condicionamiento, que te impiden ejercer tu función más allá de lo establecido, por ejemplo, por el presupuesto.

6. *Hábitat*. Su finalidad es determinar el espacio geográfico donde una función tiene su lugar preferente: en la clase, en el departamento, en los pasillos, en los comedores, etc.

La simple definición de si una función tiene despacho o no, puede evitar no pocos problemas.

7. *Recursos materiales a su disposición*. No se puede esperar al comienzo del curso para decidir con qué recursos cuento para afrontar mi tarea. Demasiado a menudo nos movemos, en este como en otros aspectos, entre la improvisación y la penuria. Por eso es bueno concretar, incluso hasta niveles en apariencia exagerados: libros, ordenadores, pizarras plegables, utilización de la fotocopidora...

En alguno caso, la mera descripción de estos recursos ayuda a su actualización, refleja una actitud de búsqueda y establece una filosofía pedagógica común.

En otros casos evita una picaresca de “conseguidor” a través de unas relaciones privilegiadas con otros cargos del organigrama. Es imprescindible que se pacten los mínimos y se

acuerde el material que se debe adquirir o reponer de común acuerdo con los responsables superiores, administrador, etc.

8. *Presupuesto.* Además del sueldo personal correspondiente, es necesario establecer las posibilidades de gastos normales y extra en cada función. La implicación del interesado en la elaboración del presupuesto ayuda a delimitar la intencionalidad con que uno se comporta a la hora de pedir, otorga realismo y sentido económico. El ajuste a lo presupuestado es también un aprendizaje necesario.

9. *Reuniones y coordinación.* Además de otras formas de comunicación, las reuniones sistemáticas con actas mínimas donde se establecen responsabilidades y comprueban resultados, son la mejor forma de mantenerse fiel a las funciones previstas. Las reuniones fijas deben figurar en el mapa de funciones.

10. *Sustitución y/o relevo.* Es un modo de prever una posible ausencia del cargo, evitando vacíos de responsabilidad. En algunos casos, por ejemplo ante una alarma de incendios o una evacuación, tal previsión es, además de muy conveniente, legalmente obligatoria.

11. *Evaluación de funciones y resultados.* En el mapa de funciones debe figurar cómo ha de ejercerse el control de cada puesto, de tal forma que responda a las expectativas creadas. Dicho control debe ser algo admitido, establecido y pactado desde el principio, no habrá que entenderlo como una falta de confianza.

Esto se puede hacer a través de una observación directa, mediante encuestas, entrevistas, técnicas grupales... llegando incluso a plasmarlo en escalas o indicadores cuando sea posible.

12. Formación y reciclaje. Finalmente, en el mapa de funciones deben figurar las líneas de reciclaje a las que tiene opción cada cargo como un elemento constitutivo de su propia función. Se pueden prever tanto los mínimos exigibles como los máximos permitidos por el presupuesto.

Mapa de procesos:

Cumple una función similar al mapa de funciones pero relacionado con todas las tareas estructuradas que se realizan en el centro. No tiene sentido que cada año nos estemos preguntando “de qué modo se realizaba la matriculación”, o cualquier otro proceso.

Un mapa de procesos permite tener una visión global del sistema y aporta una primera idea de las operaciones y tareas, presentando además las relaciones e interrelaciones dentro de la organización y con las partes interesadas.

Dicho en pocas palabras, el mapa de funciones trata de responder a las preguntas encadenadas: QUIÉN hace QUÉ, CUÁNDO, DÓNDE, CÓMO y con qué MEDIOS. Y cómo serán EVALUADOS los resultados. Son, en suma, las preguntas que cualquiera haría antes de asumir una determinada responsabilidad.

La primera tarea consiste en delimitar los procesos susceptibles de formar parte del mapa de procesos. Se pueden ir abordando de manera paulatina para no caer agobiado por la exhaustividad de tareas que se realizan a lo largo de cada curso escolar. Empezando por lo más relevante, el objetivo es conseguir que todo sea reflexionado y quede por escrito.

La descripción se puede hacer de manera escueta, en breves líneas. Posteriormente, si consideramos que nos aporta claridad y agilidad, podemos darle otros formatos (muchos de ellos son exigidos por los modelos de calidad): descripción documental, flujograma...

Se trata de responder de manera clara a unas pocas preguntas básicas:

1. Qué tarea se debe realizar.Cuál es el objetivo de la misma.
2. A qué personas corresponde impulsar el proceso, con qué nivel de responsabilidad, autoridad y delegación. Expresamente, quién es el último responsable o “dueño” del proceso.
3. Cómo se ejecutan las tareas. Es decir: cuáles son los elementos de entrada del proceso, qué procedimientos y pasos se van a seguir.
4. Con qué recursos contamos (humanos y materiales): cuáles de ellos son mínimos imprescindibles y cuáles deseables para la buena ejecución de la tarea. A qué departamentos afecta, qué espacios y tiempos requiere.

5. Cómo y cuándo se evaluará. A quién se rinde cuenta de los resultados. Cómo adquirir conocimiento preciso del grado de satisfacción de los afectados en el proceso y sobre todo de los alumnos, familias o clientes potenciales del mismo.

3.2.3. El equipo directivo

Ya hemos resaltado suficientemente a lo largo del capítulo 2 la extraordinaria incidencia que el liderazgo del equipo directivo tiene sobre la calidad pedagógica y el potencial educativo del centro. Se trata ahora de analizar su funcionamiento, situarnos en el día a día de su tarea y desmenuzarla, buscar la mejor relación entre esfuerzo invertido y resultados, cómo tender a la máxima eficiencia en el ejercicio de su función de dirigir un centro escolar.

a) Equipo Directivo y Consejo de Dirección

¿Quiénes lo integran?

Parece mentira que una cuestión de enunciado tan aparentemente simple pueda llevarnos a debates y desencuentros. Sin embargo lo hace, y probablemente es lógico que sea así por muchos motivos:

- El primero que nos viene a la mente, en continuidad con nuestro apartado anterior, está basado en las diferencias de organigrama. Una aproximación sin matices al organigrama tiende a colocar en el equipo directivo a las personas cuyos

puestos están en la primera ramificación del mismo. Lo cual desde luego tiene sentido, pero también puede verse modificado en virtud de algunas otras razones que se exponen seguidamente. El hecho es que no pocos centros pertenecientes a una misma red cuentan con organigramas diferentes, quizá no tanto en su esencia como en sus detalles: nombres diferentes para un mismo cargo, desdobles de una función que pasa a tener director y subdirector; o director y coordinador... en consecuencia pueden funcionar con un diferente modelo de consejo de dirección.

- Esto nos lleva a un segundo matiz: estrictamente hablando *no tiene por qué asimilarse el equipo directivo al consejo de dirección*, si bien en la práctica suele ser así. El consejo de dirección es el órgano que aparece en los reglamentos interiores, donde se definen sus componentes y sus funciones; es un órgano con entidad legal, por decirlo así. Sin embargo, pueden darse algunas contradicciones en el sentido de que algunos miembros del organigrama que no asisten al consejo de dirección tengan de facto una incidencia real muy directiva. No nos referimos aquí a la idea de liderazgo distribuido en la base de la organización y otorgado a profesores o personal de empuje y carisma en un determinado campo, sino a personas que en efecto toman decisiones día a día sobre aspectos que están o deberían estar en la mesa del consejo de dirección.

- La tercera consideración tiene que ver con el significado que adquiere, para muchos miembros de la organización, la

pertenencia al consejo de dirección y su participación asidua en las decisiones que se toman para el centro. Hay quien lo ve como el “servicio” a la comunidad colegial que indudablemente es, hay quien no puede impedir verlo además como atalaya “de poder”, en sentido literal. Esa diferencia de percepción puede contaminar las razones por las que un puesto se ve o no como perteneciente al consejo.

- La diferencia de tamaño entre colegios es, posiblemente, la más objetiva de las razones por las que unos consejos de dirección cuentan con un número diferente de personas y funciones dentro de él. Habría que decir que esto ha sido siempre así a lo largo de nuestra historia como institución. La necesidad de adaptar el organigrama, y en consecuencia los miembros del consejo, a nuevas necesidades, hace que dicho órgano se vea a su vez retocado y adaptado.

Llegamos a la conclusión de que mientras se respete el estilo de funcionamiento expuesto hasta aquí (y presente de hecho en la mayoría de nuestros organigramas), es lógico mostrarse abierto a diferencias de matiz que ajusten el funcionamiento de cada centro a sus necesidades reales. El límite deberá ponerse en diálogo entre los directores de centros y la estructura central de la provincia, que debe valorar la necesidad de avanzar hacia el consenso sin romper buenas dinámicas de trabajo. El objetivo es un modelo con base común que acepte matices con el fin de maximizar la eficiencia en el funcionamiento del Consejo de Dirección.

Nuestra propuesta se inclina más por diferenciar claramente los dos órganos:

- El Consejo de Dirección, constituido por el Director General, los directores de etapa, el responsable de pastoral, el responsable de recursos materiales y el responsable del ámbito no curricular.
- El Equipo Directivo puede requerir ampliaciones según los temas a tratar y el nivel de participación que se persiga: podrían participar de él en su momento ciertos coordinadores, el orientador, el responsable de mantenimiento, etc.

Inciso histórico

Es interesante analizar las formulaciones que se han dado a este problema en las antiguas constituciones, si bien no nos servirá de mucha ayuda dada la imposibilidad de encontrar un paralelismo con el momento presente.

En las Constituciones Primitivas de la Compañía de María (1839) se dedica un parte específica “al gobierno de cada casa particular” y se matiza, para empezar, el nombre: “Al jefe de una casa se le llama director en las escuelas y superior en los grandes establecimientos de preparación al noviciado o de estudios puramente religiosos.”⁴⁴

⁴⁴ Constituciones de la Compañía de María de 1839, nº 520

Se dejan abiertas numerosas posibilidades: desde que el jefe o superior acumule en su persona los tres oficios, a que se decida por nombrar aparte un “jefe de celo” (vida religiosa, pastoral... es difícil asimilarlo sin más a un cargo actual); “si, debido a las obras emprendidas, los religiosos son numerosos, el jefe principal confía a uno de ellos alguno de los tres oficios o los tres juntos”; y “en las casas en que la administración temporal es extensa y complicada, el jefe principal debe tener un jefe de trabajo” (administrador, servicios generales). Se llega a hablar incluso de una interesante figura llamada “consejero honorario”:

“El Consejo de las casas particulares se forma conforme al modelo del Consejo del Superior general; debe componerse, al menos, de cinco miembros, escogidos entre los titulares de los oficios que dan derecho a formar parte del Consejo o por consejeros honorarios.”⁴⁵

Dicho artículo es redactado con matices en las Constituciones de 1927, eliminando el número de miembros constituyentes:

“El Consejo de las casas particulares se forma a semejanza del Consejo del Superior general. Se compone: 1.º, del Director, presidente; 2.º, de los Subdirectores y Hermanos investidos de uno de los tres Oficios, 3.º, de los miembros nombrados por el Superior general a propuesta del Provincial, oído por éste el parecer del Director.”⁴⁶

45 Constituciones de la Compañía de María de 1839, nº 515

46 Constituciones de la Compañía de María de 1927, nº 494

Es francamente interesante apreciar los matices: por un lado la extraordinaria fortaleza del esquema de los tres Oficios y, sin embargo, la amplitud de su aplicación al incluir subdirectores u otras personas investidas de un Oficio; la inclusión de otros miembros (concreción de aquellos “miembros honorarios”) y la secuencia precisa a la hora de proponerlos: Director – Provincial – General.

Como se puede ver, no aportamos ninguna cita de la actual Regla de Vida de la Compañía de María, a la que sin embargo hemos hecho referencia muchas veces a lo largo del libro cuando se trata de fundamentar cuestiones de tipo identitario y de fuerte raigambre en nuestra tradición. Ello tiene su justificación dado que, cuando nos referimos a las estructuras de gobierno de un colegio, la actual Regla de Vida no es asimilable a las antiguas Constituciones. En aquéllas, la unidad de vida de la comunidad se fusionaba con su unidad de acción pedagógica en una obra educativa. No es así a partir de la Regla de Vida de 1983 en que se da una separación entre obra y comunidad. Así, cuando en las antiguas constituciones se habla del «Consejo del Director» y de los asuntos sobre los cuales el Director debe tomar el parecer de su Consejo, se cita expresamente, entre otros, “la exclusión de un alumno”. Sin embargo, cuando la actual Regla de Vida habla del Consejo se refiere a la Comunidad Local, no a la obra. Y “las materias que deben tratarse en consejo” son todas ellas referentes a la comunidad de religiosos.

Así pues, las referencias que hacemos deben entenderse siempre como un deseo de rastrear lo mejor y más sustancial de

nuestra tradición en lo que respecta al funcionamiento de un colegio marianista. El resto tendremos que construirlo entre todos, apoyados en esa herencia y en todas las aportaciones de la cultura actual.

¿Quién toma las decisiones?

Una última observación, más de orden técnico que práctico, es la de quién y cómo se deciden las cuestiones relevantes dentro del consejo de dirección. Son los reglamentos interiores del centro los encargados de hacer la descripción pormenorizada de funciones y la distinción entre órganos unipersonales de gobierno y órganos colegiados de gobierno. Lo mismo si nos referimos a nuestra tradición como al modo en que hoy se funciona en nuestros centros, el enunciado es claro: es el director quien decide, asesorado por su consejo de dirección. No se puede decidir de un modo mancomunado ni se trata de elaborar complicados mecanismos de votación, mayorías y desempate. La realidad es más sencilla: los consejos de dirección actúan de manera colegiada, dialogal, buscando siempre el consenso... pero es el director quien finalmente toma las decisiones. Es indudable que a ningún director se le ocurre ningunear a su consejo o actuar sin su aprobación.

b) Temas y tareas en el corto, medio y largo plazo

Veníamos analizando las razones por las cuales surgen discrepancias en la constitución del Consejo de Dirección. A la base de muchas de ellas está, desde luego, la diferente percepción

de lo que se espera de la reunión del consejo de dirección. Según el estilo del centro, el talante del director o por otros motivos, el hecho es que algunos llevan al consejo sólo los grandes temas, dejando a criterio de los responsables particulares la resolución de lo particular. Otros, sin embargo, pormenorizan los temas a tratar por el consejo haciendo que éste resuelva hasta el más mínimo detalla del centro. Entre uno y otro extremo es imprescindible encontrar un punto de equilibrio.

Pero es cierto, quizá hoy como ayer, que la simple enumeración de las tareas que se espera que resuelva un buen equipo directivo puede llegar a desalentar y a confundir, sobre todo si no están priorizadas o coordinadas de algún modo.

Una de las más importantes habilidades que debe desarrollar es la capacidad de pensar y actuar simultáneamente: en lo menudo y en lo importante, a la vez en lo cercano y en lo lejano en el tiempo, en las personas y en los procesos. Por eso es tan importante clarificar y ordenar:

- 1) Por un lado están las responsabilidades semanales y diarias: algunas estarán previstas en la agenda y planificadas, otras surgen de modo imprevisto y nos rebasan.
- 2) Viene después lo que debo realizar a lo largo de un período académico, semestre, trimestre... Requieren una programación previa, a fin de que los inevitables imprevistos del punto anterior sean los menos posibles.

3) La planificación estratégica a medio plazo resulta hoy por hoy decisiva e imprescindible: establecer objetivos estratégicos o planes trienales, cuatrienales... Sobre ellos perfilaremos el nivel de concreción anterior. Si este nivel se realiza de manera conjunta con todos los centros de la red, cada uno puede luego arrastrarlo hasta la programación anual y contaría con un buen trabajo de partida.

4) La formación permanente requiere igualmente planificación, dentro del propio equipo directivo (lecturas, visitas, cursos...) y para todo el personal del centro.

5) Y en último lugar pero igualmente importante es la formación y el propio cuidado personal del directivo: una agenda para controlar mi tiempo, un tiempo para controlar la agenda y otro para dirigirme y cuidar de mí mismo.

Algunos equipos directivos detienen su preocupación en los dos primeros puntos, confiando en que de año en año las situaciones se reproduzcan a sí mismas de manera aproximada. Pero un horizonte de previsión de un año es a todas luces insuficiente y no cumple con las mínimas exigencias de un buen liderazgo.

Sería un buen ejercicio de reflexión el que cada equipo directivo haga un análisis de cómo reparte su tiempo entre las necesidades enumeradas. No sería bueno que dedicara el 90% de su tiempo a resolver los asuntos del bloque 1 porque entonces no está dirigiendo el centro sino haciendo, como mucho, de guardia de circulación. Y esto no es una cuestión de teoría,

deberíamos hacer un análisis detallado de cuánto tiempo se nos va en cada bloque, a fin de diagnosticar nuestras carencias.

c) Los tres niveles de acción

Tal como acabamos de ver, una de las mayores dificultades con que se encuentran los equipos directivos es que no encuentran tiempo para atender todo a la vez. Pero el caso es que su trabajo consiste precisamente en ser capaces de simultanearlo todo. No valen quejas sino que se debe encontrar el “método” de trabajo que lo permita.

En efecto, un buen equipo de dirección es perfectamente capaz de desarrollar tres tareas simultáneas, cíclicamente y por niveles: 1) Planificar. 2) Ejecutar. 3) Evaluar.

1) Planificación: es el espacio natural del equipo directivo. Su objetivo es definir y diseñar la acción futura en relación a las tareas y tiempos enunciados antes:

A Largo plazo:

Consiste en establecer valores-tendencia hacia los que ir dirigiendo el centro educativo. Elaborar objetivos estratégicos para tres, cuatro años... Hacer previsiones a largo plazo de recursos humanos y de inversiones. Guiar el cambio organizacional a través de equipos de trabajo y proyectos de innovación. Mantener vivo el Proyecto Educativo de Centro en sintonía con el Proyecto Educativo Institucional.

Aquí son muy importantes los márgenes de tiempo. La red de centros, a través de la estructura global provincial debe establecer su Planificación Estratégica con antelación, pasarla a los centros para que ellos la adapten y contextualicen. De otro modo cada cual acaba orientando a su centro en la dirección que considera adecuada o, peor aún, en ninguna.

A medio plazo:

Actualizar los proyectos curriculares. Su contexto de revisión es el claustro de profesores en su conjunto pero lo cierto es que un claustro no trabaja en bloque. La tarea de planificación del equipo directivo es decisiva, bien sea directamente o a través de comités de coordinación pedagógica: el objetivo es realizar una corrección y mejora del proyecto curricular cada pocos años. La magnitud del documento y su amplio alcance hace que quede abandonado a sí mismo en el cajón de los directores.

A corto plazo:

Reorientar las programaciones didácticas de área y los planes de acción tutorial. El núcleo de revisión es el departamento o los equipos de tutores, que deben revisar la programación cada año escolar.

Además, el equipo directivo debe planificar la elaboración de la programación general anual, concretando al máximo la adscripción de personas, recursos económicos, espacios y tiempos.

Crear equipos de trabajo o de Proyecto para introducir innovaciones y mejoras.

La planificación, en su proceso cíclico, va precedida de una evaluación de diagnóstico y va seguida de la correspondiente ejecución de lo planeado. Cuanto más precisa sea, más fluidamente discurrirá el devenir de la organización. Usando un práctico símil de A. Lincoln, “si tuviera nueve horas para talar un árbol, emplearía siete de ellas en afilar el hacha.”

2) Ejecución: conlleva las acciones necesarias para el cumplimiento del plan previsto:

Toma de decisiones:

es el acto definitorio de la función directiva. Todo proceso comienza y termina con una toma de decisiones; las rutinas (decisiones que se repiten con frecuencia) deben, en la medida de lo posible, automatizarse. Tal como hemos señalado, los equipos directivos, en la práctica, funcionan de manera colegiada y se decide en equipo. Sólo en casos extremos el director asumirá la responsabilidad de una decisión unilateral.

Cohesión de los equipos que ejecutan:

La presencia de los responsables directos (directores, subdirectores, responsables de pastoral, administradores) en el lugar de ejecución de las acciones es la única garantía de evitar la ruptura entre la mesa del consejo y las aulas.

Además, es competencia fundamental del equipo directivo otorgar unidad y coherencia a las acciones, corrigiendo o retocando lo necesario a medida que se lleva a cabo lo planeado. Muchas veces las previsiones hechas sufren un fuerte varapalo de realismo cuando se ponen en marcha. De las opiniones surgidas entre aquellos que llevan adelante lo planeado puede surgir un breve cambio de orientación de una propuesta que modifica y mejora el clima de realización.

Así pues, se requiere información constante, coordinación de tareas, resolución de conflictos, supervisión de actividades...

3) Evaluación: La reflexión sobre lo hecho cierra siempre el ciclo de ejecución, sea a nivel de proceso, semana, trimestre, curso, trienio... Sus objetivos son:

Valorar lo ejecutado.

Pero ¿cómo? Todos sabemos cuán difícil resulta en todo el ámbito educativo el proceso de evaluación. Ello es cierto también en la tarea de gestión, más si cabe, dado que por lo general no se nos demanda una “nota” final como resultado del proceso. Y sin embargo, ¿por qué no habría de ser así, después de todo? El equipo directivo de un centro escolar debería ser perfectamente capaz, con datos en la mano, de emitir un juicio preciso sobre cada parcela del colegio. Y habría que exigir, al igual que en el ámbito académico, que la evaluación sea formativa, es decir que permita la mejora

continúa indicando en qué aspectos estamos funcionando de manera deficiente.

La realidad más frecuente está llena de buenas intenciones pero adolece de profesionalidad. Por ejemplo:

- no es suficiente con una evaluación cualitativa, carente de indicadores
- no basta con emitir el juicio evaluativo si no somos capaces de tomar medidas
- no sirve que las medidas se queden reducidas al acta de evaluación y nadie se acuerde el año siguiente de revisarlas
- no es lógico que dicha evaluación se quede, con suerte, en los procesos y no alcance a las personas y al modo en que realizan sus funciones dentro de la organización
- no es lógico que no dispongamos de registros formalizados de las quejas de alumnos y familias así como los pasos dados para afrontarlas y darles respuesta

ni siquiera tenemos a veces otros elementos de comparación del número de asistentes a ciertas actividades del colegio, que nuestra apreciación aproximada

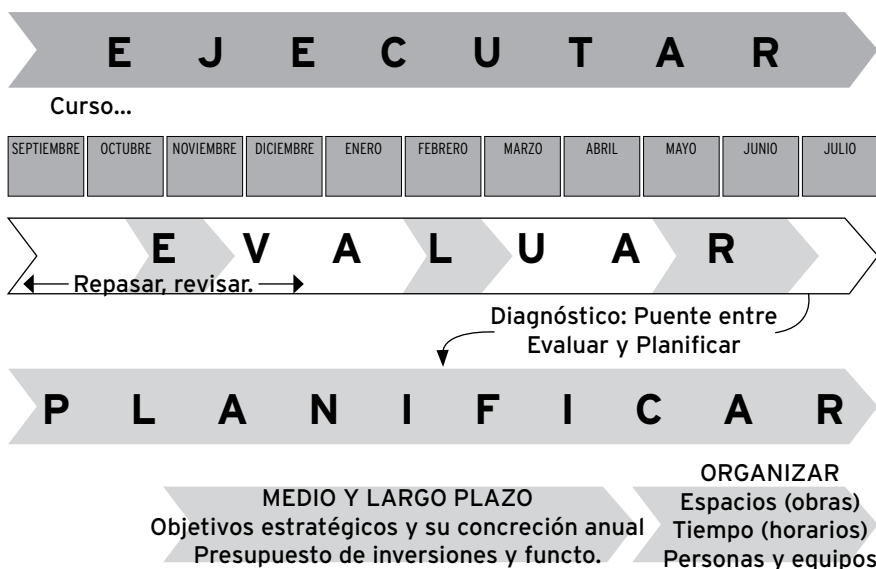
Se necesitan procedimientos y herramientas de evaluación. Es necesario definir los registros y los indicadores. Es imprescindible objetivar el proceso de evaluación y extenderlo a todo el quehacer educativo en el centro, desde la fidelidad al proyecto, pasando por las actuaciones de las personas, hasta llegar al último proceso del mismo.

Tal como venimos enunciando reiteradamente, los procesos formalizados de Control de Calidad son herramientas adecuadas de sistematización. Eso o bien la elaboración de esas herramientas por nuestra cuenta, para todo el conjunto de la red de colegios, con un volcado de datos que permita un análisis de nuestra realidad desde la Institución.

Modificar lo programado

El fruto de una buena evaluación no puede ser otro que modificar, cambiar, adaptar para crecer y mejorar. Así pues, surgirán propuestas y retoques que deben situarse en cascada en los documentos y lugares de la organización donde deban actuar: bien como propuestas hechas a la Estructura Global de la provincia si se ve que procede de ella la acción revisada; o en el Plan Estratégico, en los documentos programáticos; quizá sea necesario corregir el mapa de funciones y el mapa de procesos... y así un largo etcétera que resulta tanto más agobiante cuanto menos herramientas sistematizadas tenemos a nuestra disposición.

En definitiva, se trata de tomar el pulso a la Organización, detectar su situación real y modus operandi, para introducir las correcciones oportunas. Con todo ello se elabora un diagnóstico a todos los niveles, que reinicia el proceso de planificación-ejecución-evaluación.



Simultaneidad en el tiempo

Hemos dicho que una de las características del buen funcionamiento de un Equipo Directivo es su capacidad de realizar los tres niveles de tareas simultáneamente, no concatenados ni mutuamente aislados entre sí.

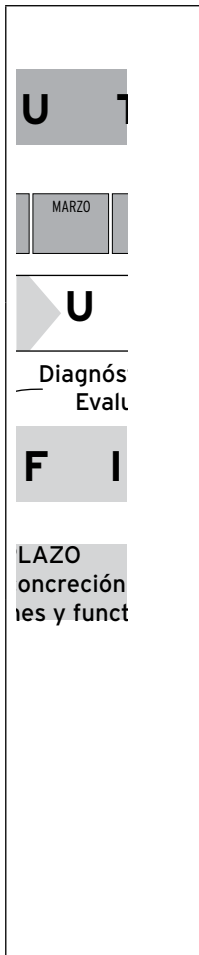
Como puede verse en el esquema adjunto, no en todos los momentos del año se emplea la misma intensidad en cada uno de los niveles. Lógicamente la “ejecución” como tal no tiene espacios en blanco, dura tanto como el curso escolar, y más.

Pero la “planificación” no empieza en el verano, cuando ya ha terminado la ejecución del curso anterior sino que va intercalada a lo largo del año. En algún momento del mismo debemos sacar tiempo para revisar (o confeccionar) por ejemplo nuestro

Plan Estratégico. La búsqueda de personas adecuadas para un determinado puesto debe planificarse, si es posible, con años de tiempo. Las necesidades de infraestructuras e inversiones requiere su tiempo, implica contar con varios presupuestos, cotejarlo con otras opiniones... Incluso la planificación detallada de horarios y la adscripción de personas debe iniciarse con mucha antelación a fin de que podamos intercalar las necesarias entrevistas, sondeos, consultas, a las personas afectadas. Nunca es buena la sensación de apresuramiento o falta de previsión.

Lo mismo cabe decir de las tareas de “evaluación”, que pueden realizarse a nivel múltiple. Además de evaluar la semana que acaba de transcurrir, podemos reservar un momento durante el curso para evaluar todo un conjunto de procesos interrelacionados, o la totalidad de un trimestre, o el conjunto de una etapa, de un área en toda la vertical, etc.

Por ejemplo: situémonos en el esquema e imaginemos que extraemos un gajo en la vertical, arriba y abajo de marzo, afectando los tres niveles. Ello significa que a lo largo de las reuniones del Equipo Directivo en el mes de marzo, éste realiza simultáneamente las siguientes tareas:

	<p>1) Ejecutar</p> <p>Ejecutamos lo que estaba programado para este mes, semana a semana, día a día.</p> <p>Preveamos las incidencias que conllevará esa ejecución y definimos la presencia de los miembros del Consejo de Dirección en las diferentes tareas.</p> <p>Gastamos lo que estaba presupuestado para esa ejecución, no improvisamos las compras y los gastos, salvo necesidad especial.</p>
	<p>2) Evaluar</p> <p>Evaluamos lo que acabamos de ejecutar cada semana. Pero además abordamos de manera sistemática una evaluación global del segundo trimestre, o de una actividad especial...</p> <p>Establecemos mecanismos de corrección y marcamos un calendario de seguimiento.</p> <p>Elaboramos una buena "acta de sesiones" que será nuestra herramienta de consulta cuando se requiera.</p>
	<p>3) Planificar</p> <p>A partir de lo evaluado retocamos, si fuera pertinente, la programación para el ejercicio siguiente.</p> <p>Revisamos los objetivos estratégicos trianuales, o alguno de ellos, y los ponemos al día.</p> <p>Finalizamos la planificación de inversiones para el próximo ejercicio, que llevamos trabajando los meses precedentes.</p> <p>Iniciamos una elaboración del presupuesto de funcionamiento para el próximo curso.</p> <p>Analizamos los movimientos de personas que se prevén a partir de las próximas jubilaciones.</p>

Lo cierto es que, visto así, la tarea aparece casi imposible de realizar pero a la larga se trata de una sistematización que ahorra mucho tiempo y mucho esfuerzo. Es verdad que no siempre es fácil, quizá si reflexionamos un poco sobre nuestros errores más frecuentes tengamos mejor oportunidad de no caer en ellos.

d) Dificultades y errores más habituales en el ejercicio de la acción directiva

Dicen las encuestas que muchos miembros de los Equipos Directivos no se encuentran cómodos en sus cargos; es algo común a muchos trabajadores y directivos de las organizaciones más diversas y podríamos catalogarlo bajo el genérico nombre de “estrés de tarea”. Tiene mucho que ver con una sensación casi permanente entre los miembros del Consejo de Dirección de un centro escolar: la de que nunca se llega, con tiempo y serenidad, a abordarlo todo. La consecuencia es ese malestar tan reconocible y con tantas caras: “no llego”, “¿me planifico mal?”, “tendría que hablar con esta persona y nunca saco un rato”, “así no puedo aguantar mucho tiempo más”, “tendría que delegar pero ¿en quién?”...

Los psicólogos de la organización sitúan el principal origen de este malestar en la inadecuación entre la persona y el rol que desempeña, es decir el papel que asume en el ejercicio del cargo (lo denominamos “estrés de rol”). En efecto no siempre es fácil simultanear procesos que implican por un lado una acción a veces desahogada y por otro lado una reflexión predictiva y/o evaluativa. Hay numerosas dificultades y contradicciones que podemos resumir así:

AMBIGÜEDAD DE TAREAS O DE ROLES

Derivada del hecho de que a menudo no están claras las exigencias (funciones) que la Organización impone al directivo.

Es cierto que en muchos casos, con suerte, contamos con una descripción escrita de las funciones del cargo. Pero ello no elimina la ambigüedad, primero porque no es fácil definir con precisión lo que se espera del ejercicio de esa función; también porque en el día a día surgen muchos imprevistos que nos rompen la agenda; o porque algunos de nuestros colaboradores no responden como creemos que deberían hacerlo. Esto puede verse incrementado si se da duplicidad de ciertos canales jerárquicos.

Probablemente la mayor de todas las ambigüedades tiene relación con la dificultad de dar contenido a nuestro cargo de coordinadores pedagógicos. Cuando un cargo directivo (no de orden administrativo) asume sus funciones, lo hace con un objetivo como telón de fondo: el de ser un facilitador – impulsor – reformador del proceso de aprendizaje en el nivel que le corresponda. Y justamente por eso, la mayoría de las frustraciones tienen que ver con la dificultad de llevar a la práctica ese deseo o de otorgar coherencia a la diversidad de estilos pedagógico-didácticos, a veces contradictorios, con que se encuentra.

CONFLICTO DE TAREAS O DE ROLES

Este conflicto nace de la necesidad de desempeñar tareas contradictorias o incluso incompatibles. Los cargos directivos vinculados a las organizaciones educativas desempeñan, por lo general, excesivas tareas administrativas y de relaciones públicas. La indefinición del rol hace que a veces le toque asumir funciones que no le corresponden.

Otro conflicto de rol aparece cuando la estructura organizativa es deficiente o poco clara, por ejemplo cuando los cargos se subdividen en subcargos, coordinadores, responsables de curso y así sucesivamente, hasta llegar a desvirtuar por completo la jerarquía natural.

El mayor problema surge, sin embargo de la multiplicidad de roles que algunos cargos directivos intermedios deben asumir: Uno espera que un Director de Etapa sea en primer lugar Director, y también posibilitador, sancionador, mediador, impulsor del cambio, técnico en gestión, pedagogo, jefe de personal, compañero... Es inevitable que algunos o muchos de esos roles entren en conflicto. La mayoría de los cargos directivos en un centro desearían un modelo más pedagógico y menos gestor.

SOBRECARGA DE TAREAS

No es necesario extenderse mucho, cualquiera que haya pasado por la experiencia de participar en la gestión de un colegio sabe que hay temporadas que se viven con una fuerte sensación de agobio: uno percibe demasiados frentes abiertos, demasiadas exigencias, demasiada tensión en el ambiente... Probablemente sea así en muchísimos otros modelos de organización y forma parte de los primeros aprendizajes para el cargo, el de asumir con buen talante esa sensación.

Si uno percibe que hay tareas mal distribuidas, debe ponerse un plazo para ir modificando paulatinamente su reparto. Si en

algunos casos se da una insuficiencia de medios en relación a las tareas, no es productivo limitarse a manifestarlo y a quejarse; es vital elegir una actitud profesional e ir elaborando un listado de medios deseables a los que tender en el plano de equis años. Adoptar un talante proactivo facilita mucho la sensación de que, a pesar de las dificultades, se avanza.

Es cierto que el predominio de tareas de mantenimiento o rutina, se contradicen con el trabajo reflexivo y creativo exigido por las teorías de la Organización. La dificultad para delegar, a la que haremos referencia en páginas siguientes, hace aún más difícil de superar la sobrecarga de tareas.

INCOMPETENCIA

Se trata, más aún en este apartado que en los demás, de una apreciación ciertamente ambigua, por su fuerte carga de subjetividad. Posiblemente debamos hacer distinción entre los cargos de índole más técnica (administradores, supervisores de servicios y personal no docente) y aquellos cargos de responsabilidad en la gestión pedagógica que se asumen por un período temporal. Lamentablemente no contamos con datos fiables sobre los equipos directivos de los colegios marianistas, y quizá fuera éste un estudio digno de hacerse. Pero sí podemos extrapolar algunas conclusiones de otros estudios, en centros de titularidad pública, sobre el ejercicio del liderazgo en educación, los cuales dicen que un alto porcentaje de cargos directivos no se sienten competentes para el ejercicio del cargo.

A las dificultades ya enumeradas hasta aquí se le suman algunos aspectos de índole más personal como son:

- la necesidad de sancionar conductas de sus compañeros, causa importante de conflictos, teniendo en cuenta que el ahora director en breve tiempo volverá a ser uno más de sus compañeros profesores.

- la inseguridad y el miedo a la responsabilidad nacen precisamente de la creencia en que no se encuentran preparados para asumir la función. No es lo mismo ser un buen profesor que un buen director. Los cometidos son muy distintos y a veces generan estrés y deseo de escapar de la responsabilidad.

- la disponibilidad de tiempo personal es otro factor muy tenido en cuenta: la jornada laboral de un director no es la misma que la de un profesor. Hay temporadas que la duplica, sin encontrar una suficiente compensación de otro tipo.

Si a esto sumamos la falta de experiencia, de formación y adiestramiento, de asesoramiento y apoyo, en efecto no pocos directivos se sienten incompetentes a la hora de abordar su tarea como les gustaría.

DESMOTIVACIÓN POR ESCASO RECONOCIMIENTO ECONÓMICO O DE OTROS TIPOS

Todos sabemos la importancia que adquieren ciertos incentivos a la hora de motivar para el ejercicio de la dirección. Una de las

tareas más importantes que compete a los responsables de las redes de centros es la de “buscar” esos incentivos y generalizarlos a todos los centros escolares, de manera consensuada y racional, evitando comparaciones y abusos.

Los incentivos económicos son los primeros que se deben contemplar, si bien cualquier directivo reconocerá que no son los únicos. En esto, como en otras cosas, calidad y penuria económica son sencillamente incompatibles.

Existen otros de carácter más simbólico: estatus, autoridad y consideración, posibilidad de incrementar mi sentido de pertenencia a una institución a la que aprecio, crecimiento personal y profesional en el ejercicio del cargo...

Debemos ser capaces de encontrar otros reconocimientos, en términos de reajuste de jornada, de tiempo disponible o de carrera profesional, si bien a la larga siguen teniendo un indudable componente económico.

FRAGMENTACIÓN Y DESEQUILIBRIO ENTRE LO URGENTE Y LO IMPORTANTE

Muy a menudo, los grandes proyectos se difuminan ante la inmediatez de las pequeñas demandas diarias. Efectivamente todo lo sentimos como urgente. No es fácil delimitar cuándo es debido a una mala planificación de nuestra agenda o a un cúmulo de circunstancias imprevisibles. El hecho es que muchos días acaban con la frustrante sensación de que “¡tengo que

estar al tanto de todo, no puedo delegar, no puedo controlar mi agenda! Me puede el activismo.”

En efecto, además de las funciones organizativas clásicas (planificar, distribuir tareas, actuar, coordinar, controlar e innovar), cada día debe hacer frente a una gran cantidad de trabajo, de naturaleza muy diversa y a un ritmo muy fuerte. Actuaciones breves, variadas, discontinuas, en períodos cortos de tiempo, que requieren su presencia en persona y, probablemente, una transmisión verbal de instrucciones.

Se ha calculado que las 2/3 partes del tiempo de un director se dedica a conversaciones y reuniones. Estudios realizados a partir de ‘diarios’ de control demuestran que la duración de cada actividad oscila entre 2 y 20 minutos. No es posible un trabajo reflexivo y metódico. De hecho, cuando el director se enfrenta a situaciones complejas que requieren reflexión sistemática, necesita encerrarse lejos de la escuela. Es una triste aseveración a la que no nos podemos resignar porque acarrea consecuencias nefastas, para nosotros y para la escuela.

REACTIVOS, MÁS QUE PROACTIVOS

La necesidad de enfrentarse cada día a imprevistos tan desestabilizadores, hace que resulte muy difícil tomar la iniciativa. Durante semanas enteras, la dirección consiste en responder a las exigencias del momento y apagar fuegos. Parece que la dirección esté dirigida por los acontecimientos.

Un director o coordinador proactivo centra su preocupación en mejorar las actividades de enseñanza, dedica tiempo a leer y pensar, transmitiendo a sus profesores y colaboradores sugerencias, noticias, revistas, experiencias didácticas; planifica con mucho tiempo las reuniones de sus equipos, ha previsto y comunicado con antelación el orden del día de un claustro...

Un director o coordinador reactivo ejerce su control sobre actividades externas y formales, de dudoso impacto didáctico; hace las sustituciones de profesores ausentes, realiza trabajos de secretaría o de mantenimiento, dedica demasiado tiempo a enseñanza directa a los alumnos, con lo que, irónicamente, sus propias clases se ven interrumpidas...

La tergiversación ha sido a veces tan absoluta que no pocos siguen creyendo que el segundo es el director ideal y que esas son las tareas que se espera de él.

e) Los buenos hábitos directivos

No hay soluciones fáciles para problemas complejos pero sin duda es posible “sistematizar” el trabajo del directivo de manera que se minimicen las dificultades y los errores. Podemos decir, como horizonte utópico, que un buen director (o equipo directivo) es el que ayuda conscientemente a cada uno de los que le rodean a aumentar su bagaje vocacional y profesional, su autoconfianza y su autoestima. Este “liderazgo integral” sirve de poco si se limita a momentos fuertes y se ejerce de

vez en cuando, por eso descansa en una conducta habitual, es decir se hace HÁBITO.

Hábito es una tendencia estable, adquirida, aprendida por la repetición de actos que fortalecen el sentido de dichos actos. Es lo que aprendemos a hacer haciéndolo (aprender a estudiar estudiando, aprender a dirigir dirigiendo, nadie sabe por instinto). Lo que hacemos nos mejora o empeora como personas y como profesionales. En el terreno del liderazgo, el hábito, el buen hábito, se reproduce a sí mismo, aunque el director ya no esté y constituye una segunda naturaleza que protege de la incertidumbre y la indecisión.

Además del hábito nuclear de saber simultanear los niveles de gestión (planificación – ejecución – evaluación), deberíamos cultivar numerosos pequeños hábitos que hemos englobado en estos seis, en torno a los cuales invitamos a realizar un análisis autoevaluativo:

Hábito de la visión estratégica

Es el hábito de referir todo a la visión-misión de la Organización Escolar. Es no perder de vista el “para qué”, es decir lo que hemos denominado “dirigir desde el proyecto”.

Es alimentarse de... y alimentar... la identidad. Es tomar conciencia de que las personas son la clave de nuestro presente y son nuestro futuro.

A veces corremos el riesgo de pensar en términos de Proyecto pero actuar a sus espaldas. Como si temiéramos que la referencia expresa a nuestra identidad nos pudiera restar popularidad entre nuestros potenciales clientes. Rebajamos el nivel ideológico y confesional del discurso para abrirlo a más personas. Lo cierto es que nuestro futuro reside precisamente en nuestra identidad, en hacerla viva en cada norma, modelo, actividad... Porque además, no solo no nos resta publicidad sino que atrae a muchísimas familias. Ellas son las primeras que no entenderían que en el funcionamiento cotidiano del colegio, no fuéramos lo que decimos ser. Esta necesaria coherencia se ha de ver en cada reunión del consejo de dirección, no solo cuando planifica objetivos de calado institucional sino también cuando decide sobre lo pequeño, cuando convierte en reglamentos los valores presentes en nuestra Propuesta Educativa, cuando elige los recursos metodológicos acordes con nuestro estilo educativo, cuando decide ejercer la autoridad pasándola por el tamiz de nuestra tradición...

Podríamos analizar nuestro comportamiento como equipo directivo: ¿Se aducen argumentos desde nuestra identidad para decidir sobre lo pequeño? ¿Se hacen análisis y planes estratégicos para 3-5 años que nos ayuden a definir las líneas maestras del colegio? ¿Somos capaces de pre-ver, o somos una “dirección reactiva”?

Hábito de crear equipo-comunidad y cuidarlo

En coherencia con nuestra tradición y siguiendo la propuesta hecha hasta aquí, éste es un hábito esencial que complementa

a todos los otros. Para empezar, nuestra manera de ejercer la dirección y, en general, la política que seguimos con nuestros empleados y compañeros, se ha de apoyar en planteamientos y estructuras justas.

“También nuestras instituciones tienen que ser justas en todos sus aspectos. Se debe evaluar regularmente la política que seguimos con nuestros empleados, el trato que les damos y las relaciones que tenemos con las estructuras políticas y económicas. Hay que evitar toda discriminación, toda explotación económica y las formas sutiles de violencia moral o institucional.”⁴⁷

Es el hábito de sentirse formando parte de una larga cadena de personas y tradiciones. Es la costumbre de contar con todos y cada uno de los integrantes del Proyecto para llevarlo adelante. Es el hábito de la no exclusión, de no hacer bandos, de no lanzar unos grupos contra otros. Es no dividir.

Es la costumbre de tender lazos entre padres-alumnos-profesores-entidad titular-personal no docente... Es la virtud de repartir cargos y cargas entre los miembros de la comunidad colegial. No abusar de los mejor dispuestos y los más capaces, ninguneando a los menos brillantes. Es la costumbre de hablar de todo, con todos, sin miedo, sin secretismos. Es hacer realidad, en todos los niveles de funcionamiento de los equipos, y muy especialmente en el Equipo Directivo, un espíritu de familia en las relaciones humanas.

⁴⁷ Regla de Vida Marianista de 1983, Libro II, 5.18

Pero este hábito no se refiere solo al enunciado bienintencionado hecho en las líneas precedentes sino que en la práctica, en los modos de funcionamiento, el equipo directivo ha de saber dirigir equipos eficientemente y él mismo debe organizarse con profesionalidad.

- Los tiempos de reunión han de estar bien elegidos, con una duración adecuada, no estorbados por llamadas y asuntos varios.
- El orden del día se habrá elaborado con suficiente antelación para que los integrantes del Consejo sepan exactamente los temas que se van a tratar y lleguen a la reunión provistos de los materiales de consulta necesarios. Con tiempo suficiente para que cada miembro tenga posibilidad de añadir otros asuntos que hayan podido quedar olvidados.
- La reunión será ágil, moderada con disciplina y, si es necesario, con severidad. A veces no es fácil mantener su unidad de acción y atención debido a que algunos miembros del Consejo de Dirección desconectan ante asuntos que solo afectan a dos partes o no les atañen. Por eso, una buena manera de agilizar las reuniones es que vayan precedidas o seguidas de otros encuentros bilaterales entre el director general y los responsables de los departamentos, entre el administrador y el responsable de pastoral, y así sucesivamente. Es en esos encuentros bilaterales donde se desmenuzan temas o se marcan objetivos para una etapa, o para un determinado equipo de trabajo del centro.

- A lo largo de las reuniones del consejo, las inevitables referencias a las personas se harán con cariño y cuidado, no desdeñosamente; para construir, no para descalificar. Porque el estilo que usemos es percibido desde fuera y es el mismo que usarán con nosotros.
- Se analizará la manera en que funcionan a su vez otros equipos del centro, trabajadores de limpieza, tutores, departamentos... buscando el modo de mejorar en eficiencia y estilo de trato.
- Se buscarán, se cuidarán y posibilitarán otros momentos de confraternización dedicados a promover la convivencia, distenderse y reír juntos... tanto en lo que se refiere al Equipo Directivo como al resto de la comunidad colegial. Dichos momentos son lugares de encuentro y fermento de familiaridad.
- Se analizará de manera especial la relación y el trato que mantenemos con nuestros alumnos, el clima y talante del centro... que son a veces un reflejo del nuestro.

De nuevo podríamos preguntarnos: ¿Cómo funcionamos como equipo? ¿Quién y cómo se elabora el orden del día? ¿Con cuánto tiempo se sabe? ¿Quién modera las reuniones del equipo? ¿Son eficaces y ágiles? ¿Cuándo nos reunimos y cuánto tiempo? ¿Es la mejor hora? ¿Cuándo se reúne el equipo de dirección para estar, celebrar... sin trabajar?

El Equipo son muchos equipos en uno. Para ganar en eficacia, ¿va precedida la junta general de otros encuentros bi/trilaterales?

Hábito de la Información

Es imprescindible, como una parte esencial de nuestro trabajo, procurarnos mecanismos de captar información y establecer procesos para seleccionarla, procesarla, adaptarla al contexto y distribuirla. Nos estamos refiriendo a muchos tipos de información: reglamentación oficial, leyes y disposiciones; debates educativos, publicaciones y revistas, portales digitales, blogs... Se trata de tener un púlpito privilegiado desde el que leer los signos de los tiempos, las tendencias sociales, los modos de pensar; en primer lugar para canalizarlo hacia el aula, y también para adecuar nuestro modo de dirigir el colegio.

Es fundamental, y ya hemos hecho referencia a ello en capítulos anteriores, tener un feedback de las repercusiones de nuestras acciones en familias, alumnos, profesores... Estar informados sobre su grado de satisfacción no tiene por qué condicionar nuestras decisiones como si fuéramos marionetas, pero es importante saber cómo es visto nuestro trabajo directivo por cada uno de ellos. Hay que atreverse a preguntar.

El modo mejor de llevar a la práctica este hábito consiste en repartir la responsabilidad de la información y su custodia: nunca es el director quien debe saberlo todo pero debe saber a quién preguntar y dónde guardar la información. Es muy conveniente que seleccionemos las revistas que como equipo directivo debemos leer y los medios de información que debemos conocer; que elijamos el modo en que estas revistas

circulan entre nosotros, o bien que alguien realice un primer filtro de información relevante y nos la pase.

En esta era digital tan extraordinariamente activa en la vida de nuestros alumnos, habrá que decidir el modo en que nos hacemos presentes o recabamos información de ciertos medios, como redes sociales o twitter. O incluso el procedimiento a seguir en el caso de que su presencia afecte al centro de algún modo.

Este es también el hábito de mantener abiertos los canales naturales de información con nuestro entorno: barrio, ciudad, diócesis, parroquia. Para no quedar aislados dentro de las fronteras de nuestro patio.

Efectuando un salto hacia el interior del centro y hacia las personas que lo constituyen, este hábito implica también la obligación de “saberse la vida” de cada uno de los miembros de la comunidad colegial, sus vicisitudes y temores, sus alegrías y dolores. ¡Cuántas veces, por no estar al tanto de estos detalles, metemos la pata o no actuamos como se espera de un director! Pero no es solo como una manera de respetar los protocolos sociales sino como el mejor modo de ofrecer a cada cual lo que necesita, de actuar generosamente con todos, de provocar positivamente, de empujar, animar o mimar.

Si nos centramos en las tareas y reuniones periódicas del Equipo Directivo, es especialmente importante la figura de un secretario/a que levante acta de todo lo que se dice en el

Consejo, lo pase a limpio y distribuya a todos los integrantes del mismo; él, u otra persona delegada para ello, se encarga de “informar” a su vez a las personas implicadas en decisiones y tareas emprendidas desde el consejo; guarda las actas de años pasados, es la memoria de lo hecho para no repetirse inútilmente año tras año; descarga del trabajo de gestión a los directores y centraliza la información recibida en el centro por otras vías: cartas, avisos, correo, teléfono, mail, reclamaciones...

Así pues, nos preguntamos: ¿tenemos establecido un sistema de recogida de información y circulación de la misma? ¿El Consejo de Dirección está siempre a la última de lo que pasa? ¿Tenemos contactos con la Iglesia local, con las autoridades? ¿Sacamos tiempo para “leer” el mundo y estar al día de lo que pasa a nuestro alrededor? ¿Hay revistas especializadas? ¿Cuáles? ¿Quién las lee? ¿Cómo se hacen circular? ¿Hemos sistematizado la manera de estar al tanto de personas enfermas o fallecidas de nuestra comunidad? ¿Tenemos una buena acta de las sesiones del consejo, es fácil de consultar? ¿Nos hemos preguntado qué hacer respecto a la información digital, las redes sociales?

Hábito de la comunicación

Es el hábito que va, de manera natural, a continuación del anterior: consiste en “saber transmitir”: desde lo fácil (datos, información, normas, instrucciones) hasta lo más difícil (confianza, seguridad, ilusión, ganas de trabajar, dinamismo y afán de superación).

Transmitir lo fácil parece una cuestión de hacerlo o no hacerlo, no debería suponer un problema. Sin embargo, es una de las quejas más frecuentes entre los profesores y el personal del centro escolar: no llega con claridad, o no llega a tiempo, la información necesaria para el funcionamiento ágil de la organización. Todos los procesos de comunicación interna suelen funcionar en cascada: las decisiones gestadas en el Consejo de Dirección son comunicadas por cada uno de sus miembros a la parte de la Organización objeto de su responsabilidad directa. Los modelos de comunicación verbal o mediante circular propios del pasado, han dejado paso a la comunicación TIC: la intranet del colegio o el sistema generalizado de correo electrónico se han convertido en el medio de comunicación más extendido. Ello supone muchas ventajas y nuevos problemas:

- la eficacia de la comunicación a través de la red informática depende de la disponibilidad de terminales al alcance de todos los miembros del centro.
- dentro de nada, y aun ahora ya es así, merced a los teléfonos móviles, la portabilidad de los terminales será total con lo que supuestamente la comunicación podrá ser instantánea.
- el primer problema surge de esa misma instantaneidad: los directores se ven tentados a realizar un requerimiento en el último momento, o a proponer las instrucciones para realizar una actividad a primera hora de la misma mañana en que debe ser realizada.

- el segundo problema consiste en la multiplicidad de comunicaciones: ya no vienen todas ellas agrupadas por bloques, reunidas las de pastoral en una sola lista de actuaciones, las que proceden de mantenimiento o extraescolares en otra... Si he olvidado un detalle, si he de retocar un punto de lo anunciado, me cuesta poco recurrir al correo electrónico y hacer un nuevo aviso, el cual se suma a los anteriores y genera en algunos profesores (especialmente aquellos menos acostumbrados a este modelo de comunicación) agobio, inseguridad y estrés.
- un último problema, de mayor calado si cabe, es el riesgo de despersonalización de los procesos de comunicación. La necesidad de dar una orden, explicar una instrucción o pedir un favor de manera verbal y directa, nos permite valorar de qué modo es recibida, testear posibles lagunas de comunicación, tramitar pequeñas quejas cotidianas y a la postre, como suele decirse, dar la cara frente a nuestros dirigidos y escuchar lo que nos tengan que decir. La comunicación mediante correo electrónico elimina este “problema” pero despersonaliza el trato, lo hace más formal y distante y perdemos algo de mucho más calado que la agilidad que se gana.

No quiere decir que dichos procesos informatizados no sean deseables sino que habremos de estar pendientes del modo en que los usamos para minimizar los riesgos descritos.

En cuanto a “transmitir lo más difícil”, aquello que conlleva una fuerte carga de actitud y posicionamiento personal ante la

institución, no existe otro modo que a través de la entrevista directa con aquellos que la forman y que dependen directamente de mi gestión. Es el hábito de la comunicación interpersonal. Es saber “gastar” mucho tiempo de dirección en estar y hablar con cada persona de tú a tú. Y es, como todos sabemos, decisivo para el buen ejercicio de la función directiva. No existe para mí aquella persona que sólo es un nombre en un papel. No existo, ni como persona ni como director, para aquel a quien no he abierto mi despacho, mi agenda, y mi corazón si se da el caso, en algún momento del curso escolar.

Es una de las facetas que más desencuentros y desafecciones provoca. Conviene reflexionar: ¿Se queja la gente de falta de comunicación? ¿Cómo se transmiten las noticias, avisos, convocatorias de reunión? ¿Cómo funciona nuestra intranet? ¿Disponen los profesores de la posibilidad real de contrastar permanentemente la información? ¿Puede nuestro equipo directivo acceder de manera inmediata a datos, actas de reunión...?

Y sobre todo, ¿dedico tiempo a hablar con las personas de mi equipo? ¿Forma parte de mi planificación y mi estilo de dirigir personas?

Hábito del aprendizaje y el autodesarrollo

Es el hábito de dirigirse bien a sí mismo: asumir que es necesario estudiar y aprender, leer, escribir, pensar. Uno de los grandes atractivos que tiene el aceptar la responsabilidad de

un cargo directivo es la posibilidad que ofrece de crecimiento personal y profesional. Pero eso exige algunas condiciones:

- A nivel grupal, como equipo directivo, debemos prever espacios y tiempos de formación y aprendizaje. No es necesario que se trate de aspectos directivos y unívocamente relacionados con el ejercicio de la función directiva sino que incluye todo lo que es susceptible de hacerme crecer como persona.
- Dentro de la agenda del Consejo de Dirección debe figurar un tiempo específico de formación que puede adoptar muchas formas: charlas, intercambios de opinión con personas de otros colegios o de otras instituciones; visitas a otros centros donde podemos contrastar sus prácticas pedagógicas o su esquema directivo con el nuestro; aprendizaje mutuo sobre aquellos aspectos en que cada uno de los miembros del consejo es especialmente versado...
- Además, insustituible, está la parcela de formación que yo mismo planifico para mí. La sistematización de aquellos aspectos sobre los que considero que debo profundizar.

Es también el hábito de dedicar tiempo a gestionar afectos y analizar sentimientos. Contemplar, meditar sobre lo que acontece, alegrías y frustraciones, éxitos y fracasos, enfrentamientos personales inevitables. Las satisfacciones y sufrimientos inherentes al ejercicio del cargo, pueden ser motivo de amargura o pueden ser el caldo de cultivo de mi propio crecimiento como persona. Además está la serenidad y for-

taleza interior con que un directivo debe enfrentarse a las incertidumbres de cada día. Todo ello necesita ser puesto en perspectiva, para lo que se requiere tiempo y método.

Si soy director general, éste es también el hábito de saberse responsable y capaz de contribuir al crecimiento personal y profesional de todos los miembros de tu Equipo Directivo. Para todos, es el hábito de saberse responsable y capaz de contribuir a la mejora integral de todas las personas a tu cargo, las cuales se alegrarán un día del privilegio de haber aprendido de ti, contigo.

En un colectivo dedicado a la educación, este aspecto adquiere relevancia especial: ¿reservamos, como equipo directivo, un tiempo para nuestra formación? ¿Se dirige la formación continua de los profesores o se espera a que ellos propongan algo? ¿Se ha sistematizado un método de promover, financiar o cofinanciar la formación? ¿Tengo reservado un tiempo personal para meditar, leer, pensar?

Hábito de delegar

Suele vincularse el hábito de delegar con esa evidencia tan citada de que “ninguno somos imprescindibles”. Hay quien observaba incluso que, si uno supiera que iba a faltar de su puesto un mes entero, tendría que hacerse la pregunta siguiente: ¿qué parte de mi trabajo no la podría hacer nadie? (¿La respuesta debería ser “casi ninguna”?). El resto entraría automáticamente en la categoría de “delegable”.

No pocas de estas consideraciones resultan simplistas e inconsistentes. Saber delegar, en efecto, es una de las habilidades más frecuentemente asociada a los directivos y sin embargo es, posiblemente, la que más se presta a confusión. Es preciso reflexionar un poco sobre dos cuestiones: En quién y qué delegar.

¿En quién? Los directores que intentan delegar algunas responsabilidades y tareas reconocen la tendencia generalizada a delegar siempre en las mismas personas, las que nos ofrecen más confianza, las que aceptan con buena cara. Las consecuencias son varias: la primera, que corremos el riesgo de quemarlas, máxime si ello no va acompañado de algún ajuste por otro lado, en su horario o dedicación. La segunda, porque pueden generarse bandos y “clases” entre los compañeros. Algunos de ellos pueden creerse infravalorados, con lo que se autoexcluyen más aún. El círculo vicioso es difícil de romper.

Se podría evitar haciendo una auténtica planificación cuyo objetivo sea dar oportunidades y recuperar a personas: ofrecerles aquellas tareas que sean capaces de realizar, crear, si es necesario, una responsabilidad específica para una persona que pasa por una situación especial.

¿Qué delegar?: no se trata solo ni fundamentalmente de ganar tiempo quitándose de encima tareas sencillas y rutinarias, se trata de implicar a los demás miembros del equipo directivo y de tus colaboradores para que desarrollen su potencial y se sientan parte de un equipo, lo que favorece notablemente el clima de trabajo.

Así pues, no debemos confundir la delegación con la ayuda momentánea y rutinaria. Delegar en recaderos reduce mínimamente el trabajo y no ofrece formación ni satisfacción al que hace los recados. Sin embargo, delegar en encargos y proyectos exige confianza, la más elevada forma de motivación, y contribuye a sacar a la luz lo mejor de cada uno.

Ahora bien, para delegar de este modo no es suficiente con “pasarle la tarea” a alguien y así me desentiendo. Delegar adecuadamente requiere:

- Tiempo y paciencia para adiestrar. Aprovechar para formar a nuestros colaboradores, que es un modo de sembrar futuro.
- Compromiso acerca de las expectativas y resultados deseados. Definir muy bien los objetivos que perseguimos, lo que se espera conseguir y los plazos para ello.
- Ofrecer directrices y recursos. Revisar la tarea mediante entrevistas de seguimiento.
- Evaluar y rendir cuentas. Con honradez y sin falsedades, valorar lo bueno, señalar juntos los errores. Cuando la ocasión sea propicia, es imprescindible felicitarle por su trabajo y agradecerlo públicamente.

Entre los miembros del equipo directivo: ¿Hay costumbre de hacer surgir y dar cancha a los colaboradores? ¿Existe la preocupación de preparar personas para el relevo y enseñarles? ¿Está asumido el viejo principio de no dar peces sino enseñar

a pescar? Cuando cedemos una responsabilidad, ¿cedemos también la autoridad y los medios para llevarla a cabo?.

* * *

A modo de conclusión: El ejercicio del liderazgo en un colegio marianista

Hemos reiterado a lo largo de los capítulos 2 y 3, las claves que permiten comprender y mejorar el funcionamiento de un colegio marianista, hemos apostado por el liderazgo como modelo de intervención directiva, hemos descrito el funcionamiento del centro y del equipo directivo. Corremos el riesgo de creer que es responsabilidad exclusiva del consejo de dirección de turno, la asunción del papel de líder impulsor del cambio y la mejora permanente del centro. En sintonía con todo lo dicho es preciso retomar, para concluir, el discurso desarrollado en el capítulo 2: un buen modelo de trabajo con personas y un ejercicio del liderazgo orientado a extraer lo mejor de cada uno de los miembros de la organización, no puede por menos que aprovechar el talento de todos los líderes que operan en cualquier nivel de la comunidad colegial. Es el momento de ampliar la responsabilidad del ejercicio del liderazgo más allá de los directores del momento, a toda la comunidad educativa, cada cual desde el lugar y tarea que le han sido encargadas, sin eludir su parte de responsabilidad en la gestión e impulso del centro.

Este resumen final nos invita a animar las obras educativas marianistas a través de un *liderazgo desde la identidad*, es decir: un *liderazgo desde el proyecto a través de la comunidad*.

Repasamos sus bases (que se pueden leer como etapas de realización):

1. Desarrollar una visión, un ideal, un Proyecto ampliamente compartido por la escuela.

Estudiarlo y debatirlo entre todos los integrantes de la comunidad escolar, reformarlo, adaptarlo, asumirlo para mantenerlo vivo.

Reflejarlo no solo en documentos institucionales sino en los valores reales y en la cultura del centro, en cuantas oportunidades se nos ofrezcan de hacerlo explícito. Es decir llenarlo de vida.

Plantear (anual, trianual, quinquenalmente...) objetivos estratégicos asumibles, claramente definidos, mostrando indicadores de logro que permitan evaluar la consecución de los mismos.

Trasladarlos a acciones concretas, pastorales, pedagógicas y de gestión.

2. Cuidar a las personas que viven el proyecto, ya que son los verdaderos agentes de transformación:

Emplear tiempo y esfuerzo en transmitir la visión a todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Ofrecer estímulo intelectual y proyectos de innovación:
Cursos de perfeccionamiento, investigación educativa,

publicación interna, grupos interdisciplinarios de trabajo, reciclaje interno, puesta en común de experiencias, intercambios con otros colegios y otros países.

Ofrecer estímulo afectivo: Valorar y potenciar la cultura escolar en lo que tiene de tradición e historia común, potenciar las relaciones humanas, cuidar a los más necesitados, potenciar un clima de equipo y un espíritu de familia, conforme a nuestra tradición.

3. Reformular Procesos que canalicen el Proyecto hacia el aula.

A) Desde una ESTRUCTURA ORGANIZATIVA dinámica:

Que distribuye responsabilidades

Que otorga autonomía y medios a los responsables.

Que no fiscaliza ni desconfía.

Que no divide en buenos-malos.

Que proporciona compensaciones y retribuye la entrega personal.

B) A través de un PROYECTO CURRICULAR bien trabado:

Con objetivos claros y consensuados.

Una metodología en continua búsqueda: Pactar actuaciones comunes y un estilo propio, potenciar nuevas tecnologías, gestionar la producción educativa y facilitar la creación de recursos propios.

Una evaluación muy cuidada: Supervisar la instrucción y los resultados, coordinar a los equipos de profesores para que la exigencia tenga una finalidad, otorgar una atención real a la diversidad, organizada en proyectos, recursos y estructura.

C) En un CLIMA ESCOLAR que favorezca el crecimiento personal y el aprendizaje a través de una adecuada dirección de personas.

Buenas relaciones alumno-profesor, profesor-profesor, profesor-institución, en el marco de un adecuado concepto de autoridad recibido de nuestro legado institucional.

Expectativas de autorrealización.

Implicación máxima de los alumnos.

Que cuida las relaciones con las familias y las implica en el proceso de educación.

La explicitación “*a través de la comunidad*” merece un apunte aparte, porque incluye cierto estilo de ejercer el liderazgo que lo acerca a nuestra tradición y lo refiere no solo a una Comunidad Educativa sino también a una Comunidad de Fe y una Comunidad de Vida.

Un liderazgo compartido y distribuido, más allá del director y del equipo directivo; dejando que en cada punto de la comunidad pueda florecer un liderazgo espontáneo o promovido, cercano a la realidad sobre la que se pretende actuar; complementándose y reforzándose mutuamente, aplanando así la estructura decisoria

y generando un efecto multiplicador, contribuyendo además a la capacitación del personal y a su intervención en aquellos ámbitos para los que se sienten más cualificados y motivados.

El aula, los campos de deportes, las asociaciones de padres, las celebraciones litúrgicas, las campañas solidarias, los movimientos juveniles, el voluntariado, las actividades extraescolares, el cuidado de los espacios, la pastoral con familias... pueden contar con personas comprometidas, capaces de ilusionar, encauzar y cohesionar equipos, que ejerzan el liderazgo en nombre del director y en unidad de acción con él. Y esas personas hay que descubrirlas, promoverlas y confiar en ellas.

“Una verdadera comunidad educativa ha de caracterizarse por la capacidad de compartir responsabilidades en la toma de decisiones en todos los niveles. Una colaboración eficaz requiere una buena comunicación, líneas claras de autoridad, y respeto por el principio de subsidiariedad. Es importante crear equipos de trabajo entre los profesores y entre los alumnos, y encontrar formas de colaboración con las familias para apoyarnos mutuamente y reforzar nuestra misión común. Cooperamos también con otras obras marianistas, con estructuras diocesanas y con organizaciones nacionales e internacionales.” (C.E.M. nº 46)

Se trata de aprovechar el entusiasmo, el talento y la capacidad de liderazgo de la gente en todos los niveles de la Comunidad de referencia.

Los religiosos marianistas creamos obras educativas desde nuestros orígenes, hace ya casi dos siglos. Hoy seguimos dedicando en todo el mundo lo mejor de nuestros recursos humanos y materiales a la educación. Las circunstancias cambiantes de nuestro mundo y el desarrollo de obras marianistas en nuevas culturas nos interrogan sobre los modos de responder creativamente ante las nuevas situaciones y sobre los medios de transmisión de nuestra sabiduría y tradición educativas a los nuevos educadores que se van incorporando a nuestras obras.

Entroncados en nuestra historia y afianzados en el presente, podremos abordar el futuro con confianza si somos capaces de actuar con fidelidad y creatividad. Heredera de un pasado, hoy llena de vida y abierta al futuro, la educación marianista sigue siendo, como desde sus orígenes, una **tradición** y un **proyecto**.

De estas convicciones ha nacido la colección *Educación Marianista. Tradición y Proyecto*. Su finalidad es ofrecer un instrumento de formación y reflexión a todas las personas y grupos interesados en la educación marianista, así como una fuente de inspiración para los proyectos educativos locales. Está formada por varios títulos, que nacen con el deseo de profundizar y desarrollar el contenido de otros documentos previos sobre nuestras características educativas.

0 Educación Marianista Tradición y Proyecto

1 Carisma Marianista y Misión Educativa

2 Principios de la Acción Educativa Marianista

3 Educación Marianista y Contexto

4 Identidad de la Educación Marianista

5 Praxis de la Educación Marianista: Instituciones, Agentes y Receptores

6 Liderazgo y Animación

7 Nueva Educación en Nuevos Escenarios



EDUCACIÓN MARIANISTA
TRADICIÓN Y PROYECTO

