

El papel de la gestión en la escuela a partir de la pedagogía de José Kentenich. Aportes para una reflexión en perspectiva de futuro

Raúl Espina Brisso

Resumen

La gestión en las escuelas ocupa actualmente gran parte de la reflexión e investigación de los diversos actores involucrados en el ámbito de la educación en diversos lugares del mundo. La sociedad actual pone grandes expectativas a las escuelas y estas se esfuerzan por asumir ese desafío a través de instrumentos que permitan generar una cultura escolar que sea capaz de gestar un espacio y condiciones óptimas para el aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo vemos como la escuela presenta una realidad organizativa compleja que debe ser considerada tanto holística como sistémicamente para un adecuado abordaje de sus desafíos.

Este trabajo está inserto dentro del “I Congreso Internacional Schoenstatt de Educación”, Londrina, Brasil y se adentra en el proceso incipiente de relacionar el aporte de José Kentenich con la gestión escolar. Para ello después de una breve contextualización general del enfoque pedagógico del autor mencionado, el trabajo se estructura en levantar los principales rasgos y tendencias de la gestión actual. Sobre ese trasfondo se sitúan algunas dimensiones escogidas de la experiencia kentenijiana, las cuales dan pie a la reflexión final acerca de un posible aporte a la discusión actual de la gestión.

1. Marco introductorio

1.1. Contextualización

En octubre de 2014 un par de miles de personas se reunieron en un pequeño lugar de Alemania a celebrar los 100 años de la fundación del Movimiento de Schoenstatt. Su fundador, José Kentenich (1885-1968), participó de las grandes corrientes transformadoras e innovadoras de la Iglesia católica alemana a comienzos del siglo XX.

Kentenich tuvo su primera labor pedagógica siendo profesor de latín y alemán al interior de la comunidad religiosa a la cual pertenecía. Más tarde es nombrado director espiritual, tarea consistente en acompañar e introducir a los jóvenes en el futuro camino del sacerdocio. Allí se destaca por su cercanía a los jóvenes, por su apertura a la situación en que se encontraban y por la búsqueda del desarrollo espiritual e intelectual de los que

acompañaba. En este contexto puso un acento central en la formación de la persona tanto en sus charlas orientadas la vida diaria y como en el diálogo personal y en la formación de pequeñas comunidades de trabajo (SCHLICKMANN, 2012; SIEGEL, 2001).

Para una comprensión de su impronta pedagógica es importante destacar lo que afirma ROMERO (1992) sobre el modo como Kentenich reflexiona acerca de lo que realiza y como aprende de lo que la experiencia le va revelando:

las afirmaciones de José Kentenich surgen como producto de un proceso de reflexión que ocurre al modo de una ‘decantación’. Esto no está dicho en primer lugar en un sentido temporal, dado que muchas de sus presentaciones ocurren ya en la primera hora de su actividad. Se trata, más bien, de la constatación de que para José Kentenich lo primero que lo ocupa y preocupa es la vida real y concreta con la que él como educador y sacerdote está confrontado. Desde allí reflexiona. Observando el dinamismo de lo que ocurre y comparando procesos y experiencias, busca una comprensión más profunda e integral de lo que Dios pretende con el hombre en esa concreción particular. Desde su ocupación con la vida y a partir de su interés porque en ella se realice la plenitud de la vida de Cristo, se desvelan para él contenidos y formas que va expresando de un modo más teórico, va fundamentando de manera más rigurosa y va relacionando en una visión de conjunto. En este sentido, se puede decir que la vida ‘le enseña’.

Teniendo este aspecto como telón de fondo, podemos comprender que José Kentenich va formulando sus intuiciones y perspectivas pedagógicas, las pone en práctica y luego sintetiza sus propios aprendizajes en forma paulatina sobre la base de sus múltiples experiencias con personas y comunidades. Podemos afirmar que él, a medida que camina con otros, interactuando con ellos y percibiendo la resonancia de estos en sí mismo, va descubriendo y elaborando su enfoque pedagógico.

1.2. Trazos del enfoque pedagógico de José Kentenich

Su objetivo pedagógico lo formuló en la perspectiva de los grandes proyectos de cambio surgidos cuando despuntaba el siglo XX: “El hombre nuevo en la comunidad nueva con un carácter apostólico universal” (KENTENICH, 2011, p. 45) y lo explicita como sigue

El ‘hombre nuevo’, como aquí se entiende, es el hombre animado por el espíritu y vinculado al ideal, libre de toda esclavitud a las formas y alejado de toda ausencia de formas. La ‘comunidad nueva’ se libera -sin tornarse informe- de todo formalismo sin alma, de un estar uno al lado del otro mecánicamente o solo exteriormente. Se esfuerza por una profunda unión interior de las personas; por un estar, interiormente, uno en el otro, con el otro y para el otro; por una conciencia de responsabilidad de uno por el otro, responsabilidad anclada en Dios, siempre activa, que impulsa

al individuo y a la comunidad al camino del apostolado universal y allí los hace fecundos (KENTENICH, 2011, p.45).

Para la consecución de este fin, con el paso del tiempo, fue precisando su propia mirada pedagógica y el modo de abordar el trabajo con jóvenes, familias y comunidades religiosas. En su pensamiento pedagógico fluyen tanto una visión teológica como una filosófica y también psicológica, dándole así a su enfoque una confluencia de diversas miradas complementarias. Agreguemos también el factor de su experiencia personal que lo sitúa y contextualiza históricamente. Strada (2014, p. 17) afirma “que su proceso de personalización es inseparable de la época histórica que le tocó vivir por designio divino. Se reconoce hijo de su época, un hijo que en su juventud padece en carne propia sus dolencias. Y esto le permite descubrir los remedios para superarlas”.

Desde una mirada educativa es relevante acentuar el interés kentenijiano porque la persona alcance un desarrollo a través de su propia educación (autoeducación). Ya tempranamente acuñó la formulación “autonomía a través de la propia actividad”, la cual resume su intención –que la persona sea protagonista de su propia vida y actúe desde su propia motivación- y, al mismo tiempo, deja entrever uno de los grandes fines de su pedagogía: educar para la libertad. Agrega además que no es el camino en solitario del individuo el que conduce a la autorrealización y a la plenitud de la vida, sino el que se recorre junto a los demás. Para Kentenich, la “comunidad” es más que un ideal o camino en común. Se trata de un verdadero campo de aprendizaje, un espacio vital y de maduración en procesos fundamentales de la vida humana y de dinámicas grupales, a través de las cuales todos se enriquecen y desarrollan (KASTNER, 1989; KENTENICH, 1991; KENTENICH, 1995).

Su mirada pedagógica encuentra su condensación en cinco aspectos fundamentales: pedagogía de ideales, vinculaciones, de alianza, movimiento y confianza (KENTENICH, 1995; KING, 2005).

Kentenich sostiene un sano optimismo frente a las capacidades inherentes al ser humano y confía que llegue a alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades. Esto no es otra cosa que el hombre alcance su propia identidad y sea señor de su propia libertad. La pedagogía del ideal promueve precisamente este movimiento interior. El ideal no es sólo mi identidad original (idea in mente divina) sino mi forma original de amar (amor in mente divina). Por eso en él está la clave de mis vínculos. El ideal me despliega y conduce hacia otros, no es simplemente la adoración de mi propia persona (BLEYLE, 1993).

La pedagogía de los vínculos sitúa al ser humano en su capacidad de relacionarse con otros seres humanos y con su entorno. La propia experiencia y las observaciones en su quehacer le enseñaron a Kentenich la gran falencia de vivir sin vínculos profundos en la

vida familiar, con el trabajo, la propia tierra y también a nivel de ideas o convicciones. Vínculos son los que también ofrecen al ser humano caminos para aprender a amar y desarrollar su amor.

La categoría alianza describe explícitamente el núcleo religioso en el que se mueve el enfoque kentenijiano: el hombre está en una estrecha relación con su Creador y, por eso mismo, todo lo que vive, experimenta y es, tiene una correlación con Dios.

La pedagogía de movimiento y confianza infunden una dinámica a todo el proceso pedagógico, particularmente porque aquí se acentúa la dimensión del despliegue de la vida humana en calidad de proceso. Punto de partida es el ser humano concreto, sus intereses y perspectivas y no una coerción externa que ordene su comportamiento o aniquile sus búsquedas. Todo esto exige del educador ser una instancia de confianza y, al mismo tiempo, que se exija en el cultivo de una atmósfera educativa traspasada por tal dimensión.

1.3. La concreción en las escuelas kentenijianas

Cien años después, sus primeras intuiciones y posteriores elaboraciones están reflejadas en un gran movimiento eclesial, pero al mismo tiempo en un sinnúmero de obras con diversos fines. Entre ellas se encuentran un número importante de escuelas repartidas en cuatro continentes [www.kentenichped.org]. Todas estas escuelas intentan traducir la intuición pedagógica de Kentenich en espacios escolares concretos. Podemos catalogar este proceso como una experiencia desafiante, creativa y exigente, que consiste en la traducción de una experiencia pedagógica exitosa en un espacio educativo orientado al crecimiento personal y comunitario (Movimiento de Schoenstatt) a uno formal, como es una institución escolar que está orientada por el proceso de enseñanza y aprendizaje en vista a conseguir sus objetivos educacionales. El involucramiento en el mundo escolar obedece a un deseo explícito de José Kentenich. Él apoyó a los educadores que llegaron a Schoenstatt en los primeros años de su fundación, ofreció jornadas pedagógicas para ellos e impulsó la fundación de escuelas a través de las Hermanas de María en los lugares donde ellas fueron llegando (p. ej. en Londrina hace ya 80 años).

Resumiendo lo dicho en este marco introductorio, la propuesta pedagógica de José Kentenich hace suya la antropología cristiana, acentuando un gran optimismo y fe frente al ser humano como alguien que, en un ambiente de confianza, libertad y responsabilidad, puede desplegarse hacia lo mejor de sí mismo. Captar a la persona en sus aspiraciones e intereses, en su propia subjetividad, es una llave fundamental para lo que Kentenich pre-

tende en la formación de las personas: ayudar a las personas de modo que puedan elaborar subjetivamente aquello que reciben como “contenidos” y así resignifiquen su propia vida. Para ello sostiene que todo ser humano es un proyecto de vida personal y comunitario. Ambos pueden encaminarse por medio de un trabajo educativo y formativo hacia su mejor expresión.

Esta visión antropológica mencionada es clave para las escuelas kentenijianas y para el modo como ellas conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de cuentas, como establecen sus opciones curriculares y académicas. Así lo expresa, por ejemplo, el proyecto educativo institucional del Colegio Monte Tabor y Nazaret en Santiago de Chile

Entendemos el currículo como un proceso personal y comunitario, sistemático, progresivo y pedagógicamente intencionado de encuentro de cada alumno, de acuerdo a su propia originalidad y vocación, con la realidad en cuanto verdadera.

En ese contexto, nuestro currículo es tanto una oportunidad para la expresión de la originalidad de los alumnos, así como está al servicio de su máximo desarrollo (DIRECTORIO, 2003, p.10).

Al mismo tiempo, el educador asume un papel y estilo fundamental en el acompañamiento del alumno (“ethos”) que Kentenich lo describe como una actitud maternal y paternal, que se expresa en respeto y servicio desinteresado al educando (KENTENICH, 1991).

Mencionamos que José Kentenich focalizó su quehacer en la formación de las personas en el contexto del Movimiento de Schoenstatt como organización eclesial al interior de la Iglesia católica. A esto debemos agregar su carisma como fundador de comunidades religiosas, en las cuales su pedagogía también encuentra aplicación y articula la vida los miembros que las componen.

1.4. La perspectiva organizacional como una tarea emergente

La confrontación con su obra, con sus principios pedagógicos y su aplicación concreta nos ha movido también a mirar su enfoque organizacional. En efecto, Kentenich fomentó en sus fundaciones una estructura organizativa que estuviese al servicio de las personas y de la misión de la comunidad (KENTENICH, 1993). Así pretendía evitar una estructura asfixiante o pendiente solo de principios y normas, que a fin de cuentas impidiesen el crecimiento y desarrollo de las personas como la posibilidad de alcanzar un crecimiento comunitario. En el punto 3 de este trabajo desarrollaremos elementos organizativos que nos parecen relevantes para una gestión escolar desde una clave kentenijiana y que resue-

nan en corrientes gestión pedagógicas actuales.

2. Gestión en la escuela

No pretendemos hacer aquí una descripción del estado actual del ámbito de la gestión en la escuela. Se trata de un campo con muchas aristas, acentos y un gran número de perspectivas así como Correa et al. (2009) y Pont et al.(2008a) . Por eso mismo, a continuación resaltamos solo algunos aspectos fundamentales en el contexto de la gestión en las escuelas.

2.1. Los múltiples desafíos de la escuela hoy

La escuela actual se mueve en un horizonte de cambio constante, de desafíos permanentes y por sobre todo debe estar enfocada en una tarea de formar y educar para “el futuro” que en ocasiones ni siquiera visualizamos o imaginamos. Desde todos los sectores de la sociedad se ponen expectativas y exigencias a los cuales las escuelas deben responder (OEI 2010). Más que antes existe la convicción que los niños y los jóvenes viven un mundo difícilmente comparable con el de los decenios pasados. Al interior de los colegios ha crecido la oferta “extracurricular” con un amplio espectro de alternativas para los alumnos, que seguramente perciben al colegio como prolongación de su propia familia. O como un lugar seguro y de posibilidades de desarrollo en el caso de los ambientes más vulnerables (BAMBOZZI, 2012).

Frente a todo esto es cabe preguntarnos cómo desarrollamos una escuela que responda a tantas expectativas, demandas e interrogantes como las que describe el estudio de la OECD “Improving School Leadership“

In this new environment, schools and schooling have received broader mandates. Greater decentralisation is coupled with more school autonomy, more accountability for school and student results and a better use of the knowledge base of education and pedagogical processes. At the same time, schools are facing challenges such as increased migration, changes in social and family structures and the use of information and communications technologies. All of these are affecting the roles and functions of schools and their leaders (PONT et al., 2008b, p. 14).

No es una excepción experimentar cansancio y agotamiento frente a las exigencias, decepción debido a los escasos recursos o bien paralización interior frente a los fenómenos imprevistos que surgen habitualmente en la vida de una escuela. Como afirma lúcidamente ELMORE (2010, p. 12) todos aquellos que son parte del liderazgo escolar deben enfocarse

“en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente”.

2.2. La gestión en el horizonte de la escuela

Ya desde hace varias décadas (EZPELETA et al., 1992; CORREA, 2009) se ha instalado la palabra “gestión” dentro de la cultura escolar como un elemento enfocado a la eficiencia y eficacia de los fenómenos inherentes no solo en el ámbito meramente administrativo, sino también en el ámbito pedagógico. Así lo sugieren EZPELETA et al. (1992, p.17) como una tensión por resolver al “subrayar el necesario vínculo entre el problema organizativo y el pedagógico porque ha sido habitual el abordaje independiente de ambas dimensiones”.

Con el paso del tiempo y las diversas experiencias acumuladas, existe coincidencia que la gestión pedagógica debe situar al alumno y su proceso de aprendizaje en el centro de su quehacer. Los diferentes elementos que componen la escuela deben estar ordenados y gestionados de tal modo que los alumnos puedan alcanzar los objetivos que han sido trazados como relevantes.

Así podemos entender que estamos frente a un desafío que consiste en fundamentalmente en

pasar de una dirección limitada a la gestión administrativa de las escuelas a un liderazgo para el aprendizaje, que vincula su ejercicio con los logros académicos del alumnado y con los resultados del establecimiento educacional (BOLIVAR, 2010, p. 81).

Actualmente nos encontramos con una ocupación constante con el proceso de gestión en las escuelas. La investigación sobre el tema ha generado información, resultados y aplicaciones. Se han formulado modelos de gestión que intentan reunir una mirada de conjunto que reúnan todos los elementos y factores asociados a la gestión en la escuela. Una interesante opción muestra Vázquez (2010) cuando describe la gestión educativa en México como sistema que engloba la gestión institucional (estructura), gestión escolar (comunidad educativa) y la gestión pedagógica (aula). También en Chile bajo el modelo de calidad de la gestión escolar (MINEDUC [2005?]) recoge aspectos del liderazgo, convivencia escolar y apoyo a los estudiantes, recursos, gestión curricular y resultados.

Las múltiples miradas y diferentes contextos generan ciertamente un abanico de posibles definiciones y comprensión del tema en cuestión.

Lück afirma que

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Vázquez (2010), en la presentación de un modelo mexicano –modelo de gestión educativa estratégica- afirma lo siguiente

Avanzar hacia una gestión educativa estratégica para convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandona certidumbres y propicia actividades emergentes para atender lo complejo, lo específico y lo diverso; que sustituye a la autoridad fiscalizadora por el asesoramiento y la orientación profesionalizantes; que en lugar de dedicar el esfuerzo a actividades aisladas y fragmentadas, concentra la energía de la comunidad en un plan integral y sistémico con visión de futuro (Vázquez, 2010, p.4)

Correa et al. (2009) aborda detalladamente los diversos tipos gestión educativa en una línea de desarrollo histórico. Entre ellas desatacamos la siguiente

la gestión educativa se convierte en una disciplina necesaria para ejercer la dirección y el liderazgo integral en las organizaciones educativas y para lograr el cumplimiento de su función esencial: la formación integral de la persona y del ciudadano, de manera que logre insertarse creativa y productivamente en el mundo laboral. La gestión educativa busca desarrollar un mayor liderazgo en los directivos, con el fin de que ejerzan una autoridad más horizontal, promuevan mayor participación en la toma de decisiones, desarrollen nuevas competencias en los actores educativos, nuevas formas de interacción entre sus miembros y entre la organización y otras organizaciones (Correa, 2009, p.).

Más allá de diferencias o coincidencias o aspectos particulares en cada autor, podemos apreciar que el aspecto de la gestión es actualmente un factor ineludible en las instituciones escolares. Coincidente es que todo los esfuerzos, tareas, roles y recursos encuentran en ella un ordenamiento hacia el proceso de aprendizaje del alumno, pero también hacia la escuela toda como un organización que aprende de sus acciones para seguir configurando su futuro y en ese sentido, ser vista en su complejidad y problemática organizacional.

Además, creemos que la escuela, al constituir una comunidad institucionalizada en torno al aprendizaje y al crecimiento integral de la persona, tiene la capacidad de colaborar al surgimiento de una forma de vivir. Ella ha tenido y tiene hoy en la sociedad una dimensión política y cultural. Así lo reconocen en la práctica las familias que acuden a ellas. Esta dimensión se ha acentuado en la actualidad. Si bien es cierto que las escuelas en general han considerado este aspecto político-cultural, actualmente es más necesario que nunca

explicitarlo y abordarlo de parte de los responsables en el ámbito de la gestión escolar.

2.3. El liderazgo como elemento clave en la gestión educativa

Sabemos por la investigación que el liderazgo del director ha pasado a constituir un rol ineludible en toda gestión escolar que se oriente a resultados de excelencia y calidad (ALFARO, 2010; ELMORE, 2010; LEIHTWOOD, 2009; PONT et al., 2008b;). Su figura adquiere hoy una relevancia en el estilo de conducción, en la forma como él se involucra en los diversos procesos e influye que toda la organización pueda desplegarse según el proyecto educativo, los valores y estrategia asociada. Una de las tareas fundamentales de su liderazgo es involucrar a toda la comunidad escolar.

Los innumerables procesos pedagógicos requieren hoy para su desarrollo o resolución una mirada sistémica y holística, que implica múltiples competencias y un calificado trabajo en equipo. Vale la pena realzar que el ejercicio de un liderazgo compartido, que emana de una visión y convencimiento común, encuentra su expresión más nítida en la misión a realizar como una tarea de todos los implicados. Es lo que Alfaro (2010) sostiene citando a Peter Senge

Una visión compartida no es una idea. Ni siquiera es una idea tan importante como la libertad. Es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder. Puede estar inspirada por una idea, pero si es tan convincente como para lograr el respaldo de más de una persona cesa de ser una abstracción. Es palpable. La gente comienza a verla como si existiera (ALFARO, 2010, p. 782).

Es pertinente mencionar aquí la perspectiva de dar una intención a lo que se quiere alcanzar. La educación no puede ser producto de improvisación o solo intuición o un suma de acciones, que por sí mismas parecen justificadas, pero que en el contexto de la escuela y su línea estratégica no necesariamente encuentran una correlación. Para ello es indispensable tener puntos de referencia unidos al proyecto de escuela. Baumann (2016) propone, por ejemplo, para ello: la convergencia, la consistencia, la efectividad y la sostenibilidad, la eficiencia y la transparencia. Todo esto para no perder el norte o dejarse encandilar por las diferentes ofertas que llegan a las escuelas, y que sin una mirada crítica desde el núcleo de su proyecto educativo, pueden poner en riesgo su propia misión educativa.

Se hace necesario por lo tanto un andamiaje organizativo, una intención clara y una gestión colegiada que puedan permitirnos acercarnos de mejor forma hacia el objetivo que queremos alcanzar. Para esto el rol del director y su liderazgo es irrenunciable. Así lo recogemos de una perspectiva de Bolívar (2010):

El rediseño organizativo de la escuela requiere que el director cree y mantenga un contexto adecuado para maximizar los esfuerzos de mejora, al tiempo que introduzca nuevos valores, creencias, modos de pensar y hacer en la cultura escolar (BOLIVAR, 2010, p.)

Para esta nueva mirada organizativa, el ‘Improving School Leadership’ propone cuatro acentos para describir la mejora del liderazgo escolar: (re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva (PONT et al., 2008a).

2.4. La lectura del contexto social y cultural como desafío permanente para la existencia de las escuelas

La percepción, lectura e interpretación de la macropolítica y micropolítica (SACRISTÁN, 1992), en el cual está inserta la escuela, exige una capacidad de liderazgo y gestión capaz de dialogar con tales realidades. Los permanentes desafíos impuestos ya sea por la sociedad en general como espacio de transformación constante y como el horizonte, en el cual suceden fenómenos de todo orden, o bien las normativas particulares atinentes a la educación o situaciones particulares de los grupos concretos pertenecientes a la escuela, exigen una gestión atenta y proactiva para resignificar los fenómenos de la vida escolar misma. Mirar a la escuela en su contexto abre a la capacidad de corregir, potenciar o innovar en función de los alumnos que serán actores, precisamente, de la sociedad que está creciendo y madurando. Sugerentemente Volante y Nussbaum (2002) describen este proceso como un viaje y una aventura que necesariamente implica asumir riesgos y transformación que estén alimentados por las siguientes perspectivas

- Una adecuada lectura del entorno.
- Preparar procesos de transformación pro activos
- Verificar el cumplimiento de tareas y resultados que se alimenten de la aspiración por impactar positivamente en el contexto relevante.
- A los docentes y estudiantes les energizarán experiencias y situaciones que prueben su capacidad de modificar el entorno para así sustentarse a sí mismos y, luego, participar en la sociedad que demanda sus habilidades. (VOLANTE y NUSSBAUM, 2002, p. 16)

Con seguridad, el actual escenario de la educación, independientemente del lugar que nos encontremos, exige una clara y decidida forma de gestión. El foco en el aprendizaje de los alumnos y los profesores, las condiciones para un desarrollo organizacional y el fuerte en-

raizamiento en el contexto en donde se encuentra la escuela, son elementos claves para una buena gestión. Estas variables actualmente nos parecen fuera de discusión. Los innumerables estudios y publicaciones al respecto dan cuenta de la preocupación y búsqueda de evidencia sobre el tema en cuestión (CORTÉS, 2014; FREIRE y MIRANDA, 2014; LÜCK, 2009).

3. Una lectura de elementos organizacionales en la praxis de José Kentenich

3.1. Un comentario previo

Mencionamos en la introducción que José Kentenich introdujo un enfoque pedagógico, el cual en los últimos 30 años ha tenido un importante desarrollo en el ámbito escolar. La ocupación fundamental ha estado concentrada en reflexionar, elaborar y aplicar las claves pedagógicas kentenijianas. De este proceso han surgido proyectos educativos y un numeroso intercambio entre las instituciones afines. Cada una de estas escuelas posee un proceso de gestión pedagógica o está en busca de un modelo adecuado. Sin embargo aún no existe un modelo propio o declaradamente kentenijiano en el ámbito de gestión misma.

Somos conscientes que nos encontramos actualmente en una búsqueda importante dentro del pensamiento y praxis pedagógica de José Kentenich. Esta búsqueda nos desafía en diferentes áreas de la educación. El actual contexto escolar nos impulsa a ocuparnos de los temas asociados a la gestión organizacional. Para esto, una de las tareas en la cual debemos exigirnos, es el desentrañar aspectos, directrices y principios que Kentenich elaboró en las comunidades que él fundó y, que hoy día, adquieren relevancia para el desarrollo de las organizaciones. La gestión como tal es uno de esos aspectos que debemos desarrollar comunitariamente los que hemos adscrito al enfoque pedagógico kentenijiano. Un primer paso es recoger nuestras experiencias y confrontarlas con la perspectiva kentenijiana, un segundo paso consiste en evidenciar su aplicación, pertinencia y éxito en el mundo escolar actual.

Uno de los ámbitos en que José Kentenich más elabora distintos aspectos, de lo que hoy entendemos como gestión, es el ámbito de la autoridad, su comprensión y ejercicio. Allí dice él expresamente que lo que él propone está referido a las organizaciones sociales de todo tipo, no sólo ni en primer lugar a la vida religiosa de las comunidades y las personas. Por su actividad personal usa ejemplos de la vida religiosa pero su intención es indicar caminos para la reflexión y la praxis en todos los campos. Por eso mismo, la relación de sus planteamientos con la escuela es algo a discernir y precisar.

A continuación exploramos cuatro elementos que nos pueden iluminar en nuestra búsqueda aún no acabada en torno al tema de la gestión escolar kentenijiana: la organización entendida como “organismo”, el ideal de comunidad como directriz institucional, principios organizativos y la reflexión comunitaria como espacio de discernimiento y conducción.

3.2. La organización como “organismo vivo”

Si bien es cierto que Kentenich comprende a un grupo de personas reunidas en torno a un fin específico, esto no significa que los individuos sean secundarios. Por el contrario, constituir una organización como comunidad implica respeto por la originalidad de cada uno y la valoración su libertad como eje fundamental del desarrollo humano. No se trata entonces, en primer lugar de un espacio instrumental sino más bien, en constituir una comunidad cohesionada, o utilizando otra de sus afirmaciones, un “organismo vivo” (GERWING y KING, 1991) que ayude también al individuo a su propio desarrollo y crecimiento.

Valente Pires (2007) describe acertadamente la concepción kentenijiana del organismo y la pone en relación a la visión sistémica y holística

Kentenich possui do Mundo uma visao de totalidade estruturada como se fora um *organismo*.

O conceito de totalidade orgânica é entendido como a integração funcional das partes no todo. As partes, sendo distintas, estão unidas hierárquica e harmónicamente por um mesmo princípio vital. O todo, que emerge, constitui uma estrutura ordenada que transcende o somatório das partes individuais, uma vez que contempla igualmente as relações entre as partes, e que tem, por sua vez, existência e valor próprios. Cada uma das partes se enriquece na relação com o todo, de forma que o todo é mais amplo e completo que a soma aritmética das partes. Kentenich antecipa assim o conceito de sistema, como estrutura organizada com energia própria gerada pela relação entre as partes, vindo a partilhar a acentuada *tendência sistémica e holística* das ciências sociais contemporâneas (VALENTE PIRES, 2007, p.49).

Lo que él quiere acentuar es la mutua pertenencia al proyecto, el desarrollo de las originalidades y la propia autonomía, la motivación personal y aquella que se contagia a través de los demás, como también los diferentes fenómenos humanos que se producen por medio de la interacción de cada uno de los integrantes de este organismo vivo. Su experiencia y observación lo lleva a afirmar que la comunidad, a partir de su vitalidad, finalmente formula su propia estructura organizacional.

3.3. Ideal de comunidad – Claridad en el rumbo institucional

En el momento que un grupo de personas se articula en torno a una meta se gesta la primera etapa de una organización: crecer bajo el impulso fundador. Normalmente es una

etapa que despliega creatividad, fuerzas, anhelos y los busca articular en función de la meta u objetivo trazado inicialmente. Junto a este crece una cierta forma de hacer las cosas y se puede entender como la forma más adecuada y efectiva de realizar el trabajo exigido. Un problema más complejo se genera cuando la organización ya tiene algunos años y muchos procesos tienen el peligro de transformarse en rutinas. Precisamente aquí debe emerger la ruta indicada por el gran objetivo institucional, de modo de volver a centrar en los principios originales y apelar a factores motivacionales que mantengan vivo el impulso inicial.

Lo que da sentido, orientación y permite identificación es lo que Kentenich llama el “ideal de comunidad”. Tal expresión es un concepto que reúne en su descripción los contenidos asociados actualmente con la visión, misión y valores de la organización. Se trata de aspectos medulares que permiten el desarrollo de la organización desde un núcleo cargado de sentido y desde el cual se articulan tanto los distintos procesos organizacionales como las mismas personas que son parte del todo (KENTENICH, 1991).

3.4. Principios organizativos

Desde los inicios de la actividad pedagógica y organizativa José Kentenich encontramos algunos aspectos que son recurrentes en el crecimiento de sus comunidades. En este contexto lo podemos apreciar en su talento como gestor de vida y desarrollador de personas y con la capacidad de movilizar a todos los involucrados de la organización.

Antes de abordar dos elementos organizativos centrales en el pensamiento de Kentenich, es importante dimensionar el contexto en el cual él mismo las comprende: la configuración de una organización está unida a una tarea de conducción y, como veremos más adelante, también de educación.

3.4.1. La comprensión del estilo de conducción en el horizonte de la comunidad

Romero (1991) analiza la palabra alemana “führen” para mostrar la opción que hace Kentenich al utilizarla en su discurso organizativo y pedagógico. Concluye que mejor la traducción al español está mediada por expresión “conducir”, considerando, por un lado, el contenido de llevar, transportar una parte a otra y, por otro lado, la dimensión de guiar o dirigir hacia un paraje o sitio. El uso más destacado de la palabra ocurre cuando “se condu-

ce” a seres vivos o personas porque allí se entra en contacto con la capacidad de moverse que ese ser vivo tiene y que, en el caso de las personas, tiene directamente que ver con su libertad. Fundamental es visualizar que el proceso de conducción está asociado a un modo de comprender la autoridad y en función de los individuos que aspiran alcanzar un fin determinado.

La misma palabra “führen” es asociada hoy en el idioma alemán con la tarea de dirigir y el management o la gestión. No es fácil hacer una distinción clara, pero evidentemente existen diferencias y a la vez coincidencia. Buchen y Rolff (2016) hablan de la necesidad de instalar una “gestión confluyente” en las escuelas compuesta de tres aspectos: führung (gestión de personas y gestión de estructuras institucionales que abarcan a personas), steuerung (conducción de la estrategia organizacional) y el management (la gestión y administración de los recursos financieros, inmuebles y similares).

Para Kentenich la conducción incluye evidentemente una función administrativa y estratégica, pero también una educativa y al servicio del desarrollo de las personas que componen la organización. Todo esto cobra sentido cuando ubicamos aquí lo dicho en torno al fin y objetivo que pretende alcanzar la comunidad en cuestión. Para él, dijimos arriba, se trata del proyecto del “hombre nuevo y la comunidad nueva con un marcado acento apostólico”.

3.4.2. Un principio de construcción-estructuración-configuración

En un escrito Kentenich reflexiona sobre la organización y conducción de su fundación. Allí hace alusión a una dimensión típica en su pensamiento:

La organización siempre fue para mí únicamente una red de canales, por cierto llena de significado, pero algo que nunca puede considerarse lo principal. La atención y la preocupación primarias estuvieron siempre dedicadas al poderoso torrente que todo lo inunda. La organización era algo secundario. El organismo, vale decir, el espíritu y la vida, fue en todas las situaciones mi inquietud prioritaria” (KENTENICH, 2011, p.145)

Sus palabras dan cuenta de la primera intención que lo mueve en su quehacer organizativo y pedagógico: que la organización esté sostenida y vitalmente animada desde una realidad interior más que por medio de un sistema acabado y perfectamente estructurado, pero que no posea ni dinamismo ni fuerza proveniente de la vida de los individuos que la componen.

Consecuentemente con esta mirada, Kentenich formula un principio de construcción para sus organizaciones: “vínculos (tan solo, pero también tantos) cuantos sean nece-

sarios; libertad cuanto sea posible; pero, cultivo del espíritu, siempre, en forma perfecta y asegurada” (KENTENICH, 2011, p. 27).

Abordamos brevemente las dimensiones de la formulación anterior. Consideremos que una organización tiene una razón de existir y existe una incorporación de individuos a ese organismo ya sea porque se sienten llamados a pertenecer a ella (esa sería por ejemplo el motivo de una comunidad religiosa) o bien porque es contratada para prestar un servicio cualificado en el horizonte de la actividad de la organización (el caso de una escuela, por ejemplo). Para Kentenich la palabra “vínculo” aquí se refiere a la pertenencia oficial a la organización y las obligaciones que esto conlleva para cumplir la misión institucional. Él sostiene que las múltiples reglas u obligaciones, a fin de cuentas, no sostienen ni a las instituciones ni a las personas. Por eso mismo, su pregunta fundamental a nivel organizacional es determinar cuáles son las obligaciones mínimas para asegurar una base sólida de desarrollo y crecimiento, sin caer en excesos que asfixien más que generar crecimiento.

Consistentemente con su pensamiento, Kentenich acentúa al mismo tiempo un gran espacio de libertad y de autonomía de modo que se produzca crecimiento desde abajo y desde la motivación de los individuos. Para él, todo el proceso organizativo -más aún el educativo- sostenido por la institución debe tener como fin la autonomía de las personas (KENTENICH, 1991). El éxito de la organización estará dado por la intensidad y dinámica con que las personas se identifiquen y motiven con la meta de la organización más allá de un vínculo contractual y jurídico.

La perspectiva anterior encuentra su correspondencia en lo que Kentenich llama el “cultivo del espíritu”. La afirmación -un tanto críptica- apunta a la esfera de la motivación humana. Desde su enfoque, las personas deben ser tomadas en serio en sus intereses y valores porque la comunidad les debe ofrecer espacios de desarrollo y al mismo tiempo sumarlos afectivamente a las tareas institucionales. ¿Cómo dialogan estos con los intereses y valores de la organización? Ese diálogo e interacción plantea un desafío permanente desde la conducción de una institución. Para eso propone Kentenich que la organización ofrezca y asegure momentos y espacios donde sea posible revisarse, renovarse, aportar ideas e iniciativas, contribuir desde la experiencia subjetiva, etc. Al mismo tiempo la organización debe traer siempre a la conciencia global su propia misión, valores, estrategia y propuesta. El fruto esperado es que los individuos puedan poner en contacto su mundo motivacional con aquello que es ofrecido desde afuera y así puedan aportar organizacionalmente desde sus impulsos vitales, desde su propio ejercicio de la libertad hacia un fin que le da sentido a su vida (BRANTZEN, 2002).

3.4.3. Un principio de gobierno-conducción-dirección

Nos situamos ahora frente a la tarea de gobierno o conducción de la organización que hemos ido describiendo en los párrafos anteriores. Aquí emerge uno de los temas claves del enfoque kentenijiano tanto pedagógicamente como organizacionalmente : ¿Cómo debe comprenderse el ejercicio de la autoridad en el contexto de pocos vínculos, gran libertad y un gran trabajo en lo motivacional? Él es consciente que la tensión entre poder y libertad, autoridad y democracia, son aspectos presentes en la vida del ser humano a través de la historia. Son además desafíos permanentes para la condición humana desde que nacemos hasta que nos insertamos en los diversos ámbitos de la sociedad (KENTENICH, 1993).

José Kentenich formula un principio para su propuesta: “afirmamos el principio de autoridad y lo aplicamos democráticamente” (KENTENICH, 1993, p. 148, traducción propia). Para él la autoridad se sustenta en la base del pensamiento cristiano: en la vida y actuar de Cristo en donde la dimensión de servicio a los demás adquiere el peso fundamental. En esta línea del pensamiento cristiano, toda autoridad es una autoridad delegada por parte de Dios y como tal, la autoridad debe por otro lado, mediador desde el ser humano hacia Dios.

En su reflexión sobre sus propias comunidades Kentenich asevera:

El modo como comprendemos la autoridad no puede existir ni expresarse sin una empatía y adaptación a la vida anímica del educando (es decir, sin una disposición democrática). Los dos elementos (lo autoritario y lo democrático) son el cara y sello de mismo proceso vital (KENTENICH, 1993, p. 73, traducción propia)

Aquí podemos apreciar nítidamente que el ejercicio de la autoridad en Kentenich posee una dimensión dialógica y que se configura en la relación entre personas. Esto trae consigo un importante espacio de discernimiento y construcción común de las decisiones.

Dos perspectivas más sobre la autoridad iluminan la autoridad en clave kentenijiana: él distingue entre “autoridad interna” y “autoridad externa”.

Autoridad interna descansa en el fundamento del servicio creativo y desinteresado a la vida del otro. Tener autoridad bajo este punto de vista consiste en ser autor o auctor ese, es decir autor y fomentador de la vida ajena y autónoma” (KENTENICH, 1993 p. 74s, traducción propia).

La autoridad externa se refiere a lo que se llama “potestas” (Kentenich 1993), es decir, aquella autoridad que se detenta por un nombramiento y cuyo núcleo fundamental es el gobierno unido a un ejercicio de poder administrativo que dicta normas o resoluciones

que deben ser cumplidas. Tras este proceso, Kentenich percibe el anhelo de libertad del hombre del siglo XX y que lo ha llevado a sospechar y desconfiar de la autoridad.

Llamativo en la praxis de Kentenich es que en su opción por el ser humano y en pos del desarrollo de la autonomía, aconseja acentuar, desarrollar y educarse en el ejercicio de la “autoridad interior”. Este camino permite a la autoridad adquirir cada vez más “autoridad exterior”, esta vez no dada por un nombramiento, sino por la relación de confianza y reconocimiento que se da en la interacción al interior de la organización. Esto supone no solo un compromiso y responsabilidad del que dirige la organización sino también de los que la forman: como sujetos en una dinámica de autonomía contribuyen a la articulación y crecimiento del ejercicio de la autoridad.

3.4.4. Una línea oficial, otra de libre asociación

Concluimos la exploración de los elementos organizativos de Kentenich con una estructura que él quiso para algunas de sus organizaciones. Él las designa como “comunidad oficial” y “comunidad libre”. En su pensamiento, toda comunidad posee un fin, normas, contenidos, una cultura que engloba todo el quehacer y comportamiento de sus miembros. En ella se inserta todo el esfuerzo que también la subjetividad de los individuos pueda encontrar un modo concreto de articulación. Para ello Kentenich instituyó las “comunidades libres”, que si bien es cierto son parte de la organización ofrecen al mismo tiempo un espacio concreto –en ocasiones en tensión con la línea oficial- donde surgen y desarrollen iniciativas, procesos personales y grupales, e incluso divergencias concretas (BRANTZEN, 2002). Con este aspecto apreciamos nuevamente un acento por la autonomía, por un lado, y el valor de la corresponsabilidad por la comunidad, por el otro.

3.5. La reflexión comunitaria como espacio de discernimiento y conducción

Una tarea esencial en las comunidades kentenijianas es la constante reflexión en la búsqueda de la voluntad de Dios en la situación concreta en que vivimos (KENTENICH 2011). Kentenich concibe el acontecer histórico como el espacio en donde existen signos, situaciones cambiantes y manifestaciones de ruptura o continuidad que afectan al ser humano como individuo o a la sociedad como colectivo que hablan de lo que depara el futuro. Por lo tanto, hacer una lectura creyente y un discernimiento de todo aquello es tarea fundamental para adentrarse en territorio aun por conocer. En este horizonte solía hablar de

la “puerta abierta” (¿hacia dónde nos movemos?) y “la resultante creadora” (¿tuvo nuestra opción tomada un resultado positivo o debemos corregirla?)

En el proceso de discernimiento juega un papel clave el involucramiento comunitario. Los diferentes miembros de la organización, con sus propias sensibilidades y miradas en cuanto sujeto están llamados a aportar generosamente desde su propia originalidad y percepción de la realidad en la que están inmersos. Formular en común lo que se percibe, los desafíos y dificultades, las posibilidades y los sueños para el futuro son entonces fruto de diálogo y un proceso que generalmente se articula en compromiso y propósito, dando así sentido al quehacer comunitario y personal.

4. Algunas notas como conclusiones provisionarias en la perspectiva la gestión escolar

Destacamos a continuación algunos elementos kentenijianos recogidos de su mirada organizativa-pedagógica que al ser leídos sobre el telón de fondo de las dimensiones de la gestión actual (punto 2 de este trabajo) adquieren actualidad y aportan puntos de vista valiosos de considerar. Las conclusiones son provisionarias porque una tarea pendiente es la investigación y corroboración de lo aquí expresado en escuelas y evidencias concretas.

- Entendemos con Kentenich que la educación es un proceso de servicio desinteresado frente a la vida que tenemos enfrente. Este servicio busca que la persona pueda alcanzar su máximo desarrollo y crecimiento en todos los ámbitos de su vida. Toda escuela tendrá que medirse en su punto de partida y desde allí situar cualquiera de sus opciones, métodos y cualquier camino de gestión escogido.
- No es solo el aprendizaje del alumno es el foco de la gestión, sino también el desarrollo de los diferentes integrantes de la comunidad escolar. La escuela entendida como comunidad y en una perspectiva de organismo, exige considerarla como un espacio de crecimiento y desarrollo. No se trata solo de apuntar a un desarrollo técnico o metodológico del personal, sino por sobre todo del desarrollo humano de cada miembro.
- Pensamos que Kentenich acentuaría, especialmente en el ámbito del liderazgo y de la dirección, la dimensión de la autoeducación, crecimiento personal o self-manament. El que tiene que liderar y conducir a otros debe saber hacerlo extraordinariamente consigo mismo.
- La organización escolar necesita tener un norte y proyecto claro. La tarea de liderazgo consistirá hacer de esa dimensión el eje estructurante de toda opción y camino que se pretenda realizar. Un proyecto educativo con sus opciones claras

determinan el rumbo de la institución y ordena las opciones, estructuras, modos de construir y evaluar.

- El espíritu organizacional es sostenido por un gran impulso motivacional. Esto proviene del compromiso, del trabajo realizado por convicción y porque éste cobra sentido en la misión de la escuela como proyecto a alcanzar. El liderazgo educativo asume aquí uno de sus grandes retos: hacer dialogar los objetivos de cada individuo con los fines y objetivos de la escuela.
- La escuela necesita también proveer de espacios de libertad en donde alumnos, profesores, administrativos, familias y personal de apoyo experimenten su propio compromiso y plasmen iniciativas que no provienen de la dirección central de la escuela.
- La escuela está inserta en una realidad temporal y cultural concreta. Esta situación le exige capacidad de percibir e interpretar la realidad, de reaccionar y buscar caminos alternativos o confirmar convicciones. El proceso de discernimiento asociado a lo anterior exige hoy que sea comunitario, transparente y democrático. Solo así es posible lograr adhesión de toda la comunidad.

REFERENCIAS

- ALFARO, L. **El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad.** Educação e Pesquisa 36. Jg., Nr. 3, p. 79-106, , 2010.
- BAMBOZZI, E. et al. **Gestión pedagógica en la provincia de Córdoba: aportes desde la investigación educativa.** 2. Ed. Villa Maria: Eduvim, 2012.
- BRANTZEN, H. (ed). **Schönstatt-Lexikon: Fakten-Ideen-Leben.** Vallendar-Schönstatt: Patris-Verlag, 2002.
- BAUMANN, J. ; GÖTZ, T. **Schulleitung. Der Praxisleitfaden.** Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2016.
- BLEYLE, M. **La educación según la espiritualidad de Schönstatt.** Santiago de Chile: Editorial Schönstatt,1993.
- BOLIVAR, A. **¿ Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta.** Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 3. Jg., Nr. 5, S. 63-78, 2011.
- CORREA, A. et al. **La gestión educativa un nuevo paradigma.** Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagedestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>, 2009.
- CORTÉS, J.; VIGUERA, J. **Gestionar para educar: la función directiva en la escuela católica.** Boadilla del Monte, Madrid: PPC, 2014.
- ELMORE, R. **Mejorando la escuela desde la sala de clases.** Santiago de Chile: Fundación Chile, 2010.
- EZPELETA, J. et al. **La gestión pedagógica de la escuela (Educational Management in the School).** Santiago de Chile: S.R.V,1992.
- DIRECTORIO. **Nuestro proyecto educativo. Colegio Monte Tabor y Nazaret.** Santiago: publicación interna, 2003.
- GERWING, M.; KING, H. (ed.) **Gruppe und Gemeinschaft: Prozeß und Gestalt.** Vallendar-Schönstatt: Patris Verlag, 1991.
- KASTNER, F. **Bajo la protección de María.** Misiones y Urquiza: Hermanas de María,1989.
- KENTENICH, J. **Autorität und Freiheit in schöpferischer Spannung.** Vallendar-Schönstatt: Schönstatt-Verlag, 1993.
- KENTENICH, J. **El secreto de la vitalidad de Schoenstatt. 1 Parte.** 2 Ed. Santiago: Editorial Patris, 2011.
- KENTENICH, J. **Pedagogía para educadores católicos.** Misiones y Urquiza: Hermanas de María, 1994.

KENTENICH, J. **Pedagogía schoenstattiana para la juventud: líneas fundamentales**. Buenos Aires: Editorial Patris, 1991.

KING, H. (ed). **José Kentenich: Una presentación de su pensamiento en textos. Textos Pedagógicos**. Santiago: Nueva Patris, 2005.

LEITHWOOD, K. **Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación**. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MINEDUC. **Modelo de calidad de la gestión**. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gestión-Escolar.pdf>, [2005?].

OEI (Secretaría General Iberoamericana). **Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios**. Madrid: OEI, 2010.

HOPKINS, David; NUSCHE, Deborah; PONT, Beatriz. **Improving School Leadership**.

PONT, B. et al. **Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice**. OECDpublishing, 2008a.

_____. **Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership**. OECDpublishing, 2008b.

ROMERO, M. **La conducción como tarea de la autoridad según José Kentenich: una comprensión teológica del ejercicio de la autoridad**. Tesis de doctorado. Santiago, Chile: Facultad de Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1992.

SACRISTÁN, G. **Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores**. En: *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: p. 64-100, 1992.

SCHLICKMANN, D. **Herbststürme 1912. Eine Revolution im Innern beginnt...** Vallendar-Schönstatt: Schönstatt-Verlag, 2012

SIEGEL P. **Un educador profético. Fundamentos psicológicos de la pedagogía del Padre José Kentenich**. Santiago de Chile: Nueva Patris, 2001.

STRADA, A. **La imagen del hombre según José Kentenich**. Córdoba (Argentina): Editorial Patris, 2013.

VÁZQUEZ, R.; ÁNGULO, F. **“La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa”**. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, p. 99-112, 2006.

VOLANTE, P.; NUSSBAUM, M. **Cuatro principios de acción en gestión educacional**. *Revista de Ingeniería de Sistemas*, 2002.