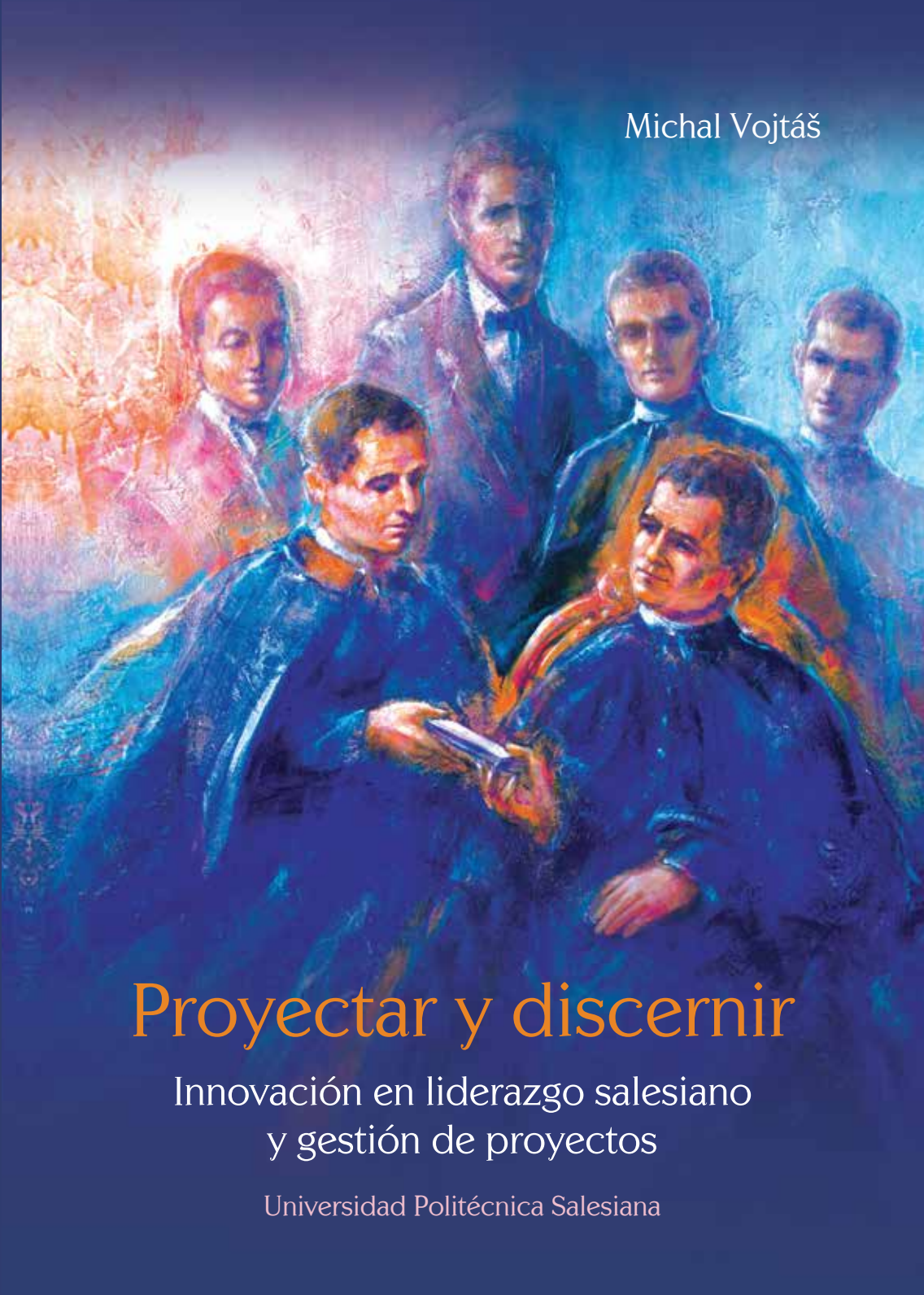




Michal Vojtáš

Proyectar y discernir

Innovación en liderazgo salesiano
y gestión de proyectos

Universidad Politécnica Salesiana

La nueva evangelización exige una búsqueda de métodos que puedan contribuir eficazmente a la educación en y de la fe, siguiendo de forma integral la fe de la Iglesia y garantizando las certezas bien fundadas, bien definidas, sencillas y sólidas, y mucho más fuertes que las ideas racionalistas que pudieran surgir.

Egidio Viganò, Rector Mayor de los Salesianos

La propuesta de "planificación y discernimiento" es exigente y capaz de sacudir el mundo adulto que, frente a los desafíos educativos contemporáneos, corre el riesgo de caer en la tentación de cerrarse en la repetición de prácticas obsoletas.

Piera Ruffinatto, decano de la Facultad Pontificia "Auxilium"

La verdadera novedad del estudio de Michal Vojtáš radica no sólo en la metodología transformadora propuesta en cinco etapas que tienen su raíz profunda en un momento decididamente espiritual y vocacional, sino sobre todo en la solicitud urgente de pasar de un "diseño virtual" de arriba hacia abajo a un "diseño virtuoso" corresponsable.

Rossano Sala, secretario especial del Sínodo sobre los jóvenes



Michal Vojtáš

Proyectar y discernir

**Innovación en liderazgo salesiano
y gestión de proyectos**



**ABYA
YALA** | UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA

2020

**PROYECTAR Y DISCERNIR
INNOVACIÓN EN LIDERAZGO SALESIANO Y GESTIÓN DE PROYECTOS**

© *Michal Vojtáš*

1ra edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE PEDAGOGÍA

ISBN: 978-9978-10-408-8

Ilustración: Cyril Uhnák

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2020

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Ninguna sección de este volumen podrá ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o difundida de ninguna manera por ningún medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, entre otros, sin el permiso del autor.

Esta publicación ha sido revisada por los miembros de la Universidad Pontificia Salesiana en Roma.

Abreviaturas.....	9
Introducción	13
<i>CAPÍTULO I</i>	
La evolución histórica de la Pastoral Juvenil Salesiana	17
1.1. Los ecos pastorales del Vaticano II en el Capítulo General 19 (1965).....	18
1.1.1. Metodología del Capítulo General.....	18
1.1.2. Implicaciones para la Pastoral Juvenil	20
1.1.3. Conclusiones y recomendaciones pastorales	22
1.2. El Post-Vaticano II y el Capítulo General Especial (1966-1972)..	26
1.2.1. La crisis y los preparativos del Capítulo General Especial....	27
1.2.2. Capítulo General Especial.....	30
1.2.3. Actuación de las directrices del CGE.....	32
1.3. El proyecto educativo-pastoral de Viganò y Vecchi (1978-1990)..	34
1.3.1. PEPS como la actualización del Sistema Preventivo.....	36
1.3.2. Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano como instrumento operativo.....	38
1.3.3. El PEPS en los Subsidios de la Pastoral Juvenil (1978-80) ..	41
1.4. Colaboración entre el Dicasterio de Pastoral Juvenil y la UPS (1980-1988).....	51
1.4.1. Seminario sobre “Planificación de la educación hoy con Don Bosco”	51
1.4.2. Publicación de “Elementos modulares del proyecto educativo salesiano”	54
1.4.3. Conferencia sobre “La práctica educativa y pastoral y las ciencias de la educación”	56
1.4.4. Evaluación de la implementación del PEPS en los años 80 ..	59
1.5. Consolidación del PEPS (1990-2002).....	62
1.5.1. CG23 y los itinerarios de educación de fe	63

1.5.2.	<i>Revisión de los PEPS inspectoriales a principios de los años 90.....</i>	65
1.5.3.	<i>Síntesis de las dos primeras ediciones del “Cuadro de referencia” (1998, 2000).....</i>	70
1.5.4.	<i>“Mentalidad de proyecto” que implica un número insostenible de proyectos (2002).....</i>	75
1.6.	Nuevos desafíos y perspectivas de la Pastoral Juvenil (2002-2014)	77
1.6.1.	<i>“Mentalidad de proyecto” como un posible concepto holístico más amplio</i>	78
1.6.2.	<i>Método del discernimiento de Cereda y Domènech</i>	79
1.6.3.	<i>Cambio de las perspectivas en la tercera edición del “Cuadro de Referencia”</i>	81

CAPÍTULO II

Antecedentes teóricos del Liderazgo Salesiano

	y de la Gestión de Proyectos	85
2.1.	Influencias de la planificación curricular de Bobbitt a través de Tyler y Stenhouse	88
2.1.1.	<i>El Modelo del producto</i>	91
2.1.2.	<i>El Modelo del proceso.....</i>	97
2.1.3.	<i>El modelo de la investigación</i>	100
2.1.4.	<i>Evaluación crítica de los modelos de planificación curricular.....</i>	103
2.2.	La animación como modelo teórico de liderazgo	107
2.2.1.	<i>Animación cultural.....</i>	108
2.2.2.	<i>Animación social</i>	113
2.2.3.	<i>La evaluación crítica de las teorías de animación</i>	116
2.3.	Gestión por Objetivos y más allá	117
2.3.1.	<i>Gestión por Objetivos.....</i>	118
2.3.2.	<i>Críticas de la Gestión por Objetivos.....</i>	120
2.3.3.	<i>Cambio de paradigma organizacional.....</i>	125

CAPÍTULO III

	Don Bosco en el Oratorio: criterio de renovación permanente	133
3.1.	Criterio para la renovación del Vaticano II	134
3.1.1.	<i>Descripción del CGE del “Don Bosco en el Oratorio”</i>	136
3.1.2.	<i>Aplicación del criterio contextualizado.....</i>	138

3.1.3.	<i>Ulteriores alcances del criterio oratorio de don Viganò...</i>	140
3.2.	La vida consagrada y la investigación organizativa.....	142
3.2.1.	<i>Liderazgo consagrado como modelo universal.....</i>	142
3.2.2.	<i>Estudios comparativos entre los establecimientos consagrados y seculares.....</i>	144
3.2.3.	<i>Teorías de liderazgo aplicadas a la vida consagrada.....</i>	146
3.2.4.	<i>Otros estudios organizativos escritos por los SDB o HMA ..</i>	148
3.3.	El liderazgo y la gestión de Don Bosco.....	150
3.3.1.	<i>Los diferentes “mundos” en la vida de Don Bosco.....</i>	151
3.3.2.	<i>Infancia y formación de Don Bosco (1815-1841).....</i>	156
3.3.3.	<i>Encuentro con la realidad de los jóvenes en Turín (1841-1846) ..</i>	163
3.3.4.	<i>Creación del Oratorio y de la casa anexa (1846-1863)</i>	168
3.3.5.	<i>Colegialización, fundaciones y misiones (1863-1888)</i>	173
3.3.6.	<i>El Sistema preventivo, liderazgo y gestión.....</i>	182
3.4.	Conclusión: Liderazgo y gestión de Don Bosco.....	188

CAPÍTULO IV

	Propuesta innovadora de liderazgo y gestión salesiana	191
4.1.	Diálogo con las teorías organizativas.....	191
4.1.1.	<i>Criterios para la selección del modelo organizativo.....</i>	192
4.1.2.	<i>El aprendizaje organizativo de Peter M. Senge.....</i>	195
4.1.3.	<i>El liderazgo ético centrado en los principios de Stephen R. Covey.....</i>	201
4.1.4.	<i>La teoría “vocacional” de Otto C. Scharmer vinculada con Senge y Covey</i>	207
4.1.5.	<i>Evaluación de los modelos seleccionados.....</i>	214
4.2.	Marco metodológico integral.....	217
4.2.1.	<i>Conocer el todo.....</i>	218
4.2.2.	<i>Representando el todo</i>	223
4.3.	Virtudes del líder-administrador salesiano	227
4.3.1.	<i>Fidelidad dinámica</i>	229
4.3.2.	<i>Discernimiento de la llamada.....</i>	235
4.3.3.	<i>Consistencia operativa.....</i>	242
4.3.4.	<i>Mentalidad de la abundancia.....</i>	249
4.3.5.	<i>Acompañamiento generativo.....</i>	255
4.3.6.	<i>Integración sinérgica.....</i>	262
4.4.	Proceso de una gestión de proyectos integral y transformadora...	268
4.4.1.	<i>“Metodología de proyectos” de Don Bosco</i>	270

4.4.2. Metodología integral del PEPS.....	273
4.4.3. Etapa 1: Situación descrita.....	276
4.4.4. Etapa 2: Interpretación comunitaria.....	278
4.4.5. Etapa 3: Vocación acogida.....	281
4.4.6. Etapa 4: Visión experimentada.....	284
4.4.7. Etapa 5: Planificación operativa	286
4.4.8. Actuación de la metodología integral del PEPS.....	289
Apéndices	295
Bibliografía.....	299
Lista de Esquemas	323

Abreviaturas

ACG	<i>Actas del Consejo General de la Sociedad Salesiana</i>
ACS	<i>Actas del Consejo Superior de la Sociedad Salesiana</i>
Const.	<i>Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales</i>
CEP	<i>Comunidad Educativo-Pastoral</i>
FCE	<i>Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana</i>
CG	<i>Capítulo General de la Sociedad de San Francisco de Sales</i>
GPO	<i>Gestión por Objetivos</i>
Reg.	<i>Reglamento General de la Sociedad de San Francisco de Sales</i>
SDB	<i>Salesianos de Don Bosco (también Sociedad Salesiana o Sociedad de San Francisco de Sales)</i>
PEPS	<i>Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano</i>
CGE	<i>Capítulo General Especial de la Sociedad de San Francisco de Sales</i>
UPS	<i>Universidad Pontificia Salesiana</i>
PJ	<i>Pastoral Juvenil</i>

Los métodos pueden llegar a ser defectuosos
a causa de prejuicios o teorías arbitrarias.
La tentación de mezclar algunas suposiciones ideológicas
innecesarias es, por desgracia, real.

La nueva evangelización exige una búsqueda
de métodos que puedan contribuir eficazmente
a la educación en y de la fe, siguiendo
de forma integral la fe de la Iglesia y garantizando
las certezas bien fundadas, bien definidas,
sencillas y sólidas, y mucho más fuerte que las ideas
racionalistas que pudieran surgir.

don Egidio Viganò, sdb
Rector Mayor 1978-1995

Introducción

Los salesianos de Don Bosco, junto con toda la Familia Salesiana que aglutina a más de treinta congregaciones, institutos, asociaciones y movimientos, desarrollan procesos educativos y pastorales que influyen en la vida de millones de jóvenes en todo el mundo a través de escuelas, centros juveniles, parroquias, centros misioneros, actividades informales, voluntariado y animación. Los estilos de liderazgo, los modelos de gobierno y las metodologías de gestión de los proyectos influyen en esta amplia red educativa y pastoral.

Las preguntas que estuvieron en los orígenes del viaje que estamos por emprender en esta obra son las siguientes: ¿cuáles fueron las principales concepciones de Pastoral Juvenil Salesiana en las que se inspiraron? ¿cuáles fueron los modelos de liderazgo y las metodologías de gestión de proyectos que manejaron? ¿con qué antecedentes teóricos se trabajó? ¿cuál es la idea principal que organiza todo el sistema? Y, por supuesto, ¿cómo podemos ofrecer una pastoral más apropiada y una mejor educación a los jóvenes del tercer milenio? Estas preguntas y los respectivos esfuerzos para darles respuesta inspiran toda nuestra publicación.

El primer capítulo del libro describe el desarrollo de algunas ideas clave. Durante la actualización de la misión salesiana posterior al Vaticano II, la Congregación Salesiana tuvo que vérselas con la complejidad de los servicios, la necesidad insistente de la inculturación y la incertidumbre del futuro. El Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano (PEPS) fue uno de los instrumentos centrales de la Pastoral Juvenil, al igual que la descentralización, la inculturación y la eficacia operativa. El cambio de una educación fiel y a menudo repetitiva de los modelos anteriores al Vaticano II hacia un enfoque crítico, cultural y centrado en el futuro de

la Pastoral Juvenil, provocó avances expuestos a múltiples riesgos. Los tenderemos en cuenta en la exposición que seguirá.

El segundo capítulo analiza las principales perspectivas teóricas y organizativas. El contexto y las expectativas particulares posteriores al Vaticano II han influido en la Pastoral Juvenil Salesiana con numerosos conceptos fecundos de la teología pastoral y de las ciencias de la educación. Se podrían, sin embargo, señalar en el proyecto algunas tendencias exageradas de los años 60, 70 y 80: una visión antropocéntrica del mundo, un método de gestión de proyectos técnicamente trazado, una debilitada valoración de la tradición, una acentuación excesiva de la dimensión socio-política, una idea radical de descentralización e inculturación, etc.

Después de un período de entusiasmo inicial por la eficacia de la acción educativa y pastoral prevista, se llegó a un momento de desencanto. La aplicación casi imposible “del papel a la vida”, la ambigüedad lingüística del término “proyecto”, la multiplicación exagerada de proyectos interconectados entre sí, una producción constante de textos a implementar, una metodología demasiado técnica o demasiado breve en los tiempos de implementación, son sólo algunos de los problemas que reflejan la desazón surgida respecto a la ambicionada “mentalidad de proyecto”.

El tercer capítulo sigue el camino de algunas indicaciones significativas que conectan las dificultades con el liderazgo salesiano, y la gestión de proyectos con el modelo antropológico y el paradigma de la planificación subyacente a las teorías del PEPS. Señalamos por eso la necesidad de volver al criterio original y permanente para cualquier renovación: la experiencia de Don Bosco en la primera casa salesiana, el Oratorio de Valdocco. Lo ubicamos dentro de diferentes estudios organizativos de la vida consagrada y, fenomenológicamente, leemos la evolución de las cualidades de liderazgo y gestión de “Don Bosco en el Oratorio” durante el curso de su vida.

La experiencia de Don Bosco, los nuevos e innovadores conceptos de liderazgo y algunas bases sólidas de la Pastoral Juvenil Salesiana,

se reúnen creativamente en el cuarto capítulo. Los primeros conceptos se vislumbraron hace cuatro años, pero muy pronto hemos sentido la necesidad de crear prototipos, y de llevar a cabo una investigación experimental de campo. Los comentarios de investigadores, profesionales y estudiantes, y las conversaciones en los seminarios de liderazgo y en el proceso de consultoría en el “Borgo Don Bosco” de Roma, resultaron útiles a la hora de implementar una propuesta. Creamos, en un primer momento, un marco antropológico y metodológico integral. Examinamos, luego, seis virtudes típicas de un educador salesiano en base a la mentalidad de acción, al liderazgo compartido y a las cualidades de gestión operativa. Finalmente, presentamos cinco pasos de un ciclo de proyectos que fusionan la planificación, la construcción de comunidades y el discernimiento. Para lograrlo seguimos el fundamento de una antropología integral que incorpora dinámicas espirituales y vocacionales más profundas en la planificación práctica para crear un camino transformador para toda la Comunidad Educativo-Pastoral (CEP).

Las ideas y experimentos expuestos en esta publicación han sido formativos y transformadores para mí y para aquellos que han compartido este viaje. Quisiera agradecer a los miembros de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana por su apoyo fraterno, por la inspiración, el diálogo y las sugerencias en la investigación. De manera especial, desearía agradecer a Francesco Casella, Jerome Vallabaraj, Michele Pellerey, Aldo Giraudo y Rossano Sala. Además, extender mi gratitud a Peter Michael Senge, el fundador de la Society for Organizational Learning, Beth Jandernoa del Presencing Institute, Lumír Šarman de Franklin Covey, Reiner von Leoprechting de ProAction Learning, y los miembros del grupo creativo SOL de Roma. La puesta en práctica de las ideas compartidas ha contribuido en gran medida al desarrollo de este libro. En particular, quisiera mencionar a mis amigos de la Familia Salesiana de Eslovaquia: Karol Gabo Maník, Filip Vagač, Slávka Brigantová y Ján Mihálik. Por último, mis reconocimientos van a la Comunidad Educativo-Pastoral del “Borgo Don Bosco”, y especialmente a su Director, Stefano Aspettati, que co-creó y puso

en práctica la metodología presentada en este libro (véase el Apéndice 2). Gracias también al equipo de la editorial Abya-Yala y a los salesianos Luis Gallo y David Rivera Montoya por la traducción, las sugerencias terminológicas y las correcciones ortográficas. Estas personas, y las que no se mencionan explícitamente, se han convertido en parte de un proyecto compartido de la vida, a través de la investigación, la educación, la pastoral y la confianza en la Providencia.

Michal Vojtáš, SDB
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Pontificia Salesiana

Capítulo I

La evolución histórica de la Pastoral Juvenil Salesiana

La Pastoral educativa y juvenil puede considerarse, en su doble sentido temporal, como una nostalgia de experiencias pasadas o como una propulsión hacia un posible desarrollo futuro. La dimensión de la tradición, vista como una reproducción fiel del modelo de la cultura de la fe de los primeros cien años de la Congregación Salesiana, tendía a marginar casi automáticamente cualquier actitud crítica hacia el modelo tradicional de la Pastoral Juvenil Salesiana que hundía sus raíces en la praxis de San Juan Bosco (1815-1888), y en los paradigmas fe-cultura de la Restauración.¹

De manera generalizada podemos afirmar que, en la década de los años 60, hubo un cambio de enfoque de una educación leal y a menudo repetitiva a un enfoque pedagógico-pastoral crítico. Don Juan Edmundo Vecchi, figura clave de la Pastoral Juvenil Salesiana del 1978 al 2002, lo expresó en las siguientes palabras: “En los últimos 40 años ha surgido una innovación significativa: la educación vista como una proyección hacia el futuro; es una dimensión que ha tenido menos relevancia en el pasado”.²

El futuro se vio en esos años a través de la lente del *aggiornamento* (actualización) de la cultura eclesial, del paradigma pastoral del Vaticano II, de la libertad de expresión, del punto de vista antropocéntrico,

-
- 1 Ver P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Roma² 1981.
 - 2 J.E. Vecchi, *I guardiani dei sogni con il dito sul mouse. Educatori nell'era informatica*, Rettore Maggiore dei Salesiani di Don Bosco entrevistado da Carlo di Cicco, LDC, Leumann TO 1999, p. 21.

del progreso de la ciencia, del enfoque de la realidad social con carácter comunitario, de la comprensión de la juventud como fuerza política, del compromiso social, de la igualdad y autodeterminación de las naciones. Es comprensible que la Pastoral Juvenil de los años 60 y 70 diera mayor énfasis a la proyección hacia el futuro. Los proyectos educativos y pastorales se adoptaron como un instrumento que parecía apropiado para gestionar el futuro. Era una opción que, como veremos, no estaba exenta de riesgos y reducciones. En el primer capítulo de este estudio analizaremos los rasgos fundamentales de la evolución, frecuentemente no lineal, del modelo de la Pastoral Juvenil Salesiana posterior al Vaticano II desde la década del 1960 hasta la actualidad.

1.1 . Los ecos pastorales del Vaticano II en el Capítulo General 19 (1965)

El centenario de la Congregación Salesiana se celebró en 1959. En ese mismo año el Papa Juan XXIII convocó el Concilio Ecuménico Vaticano II. Esta coincidencia fortaleció las expectativas de los salesianos acerca de un cambio decisivo de los años venideros. El Rector Mayor Renato Ziggiotti fue invitado a participar en el Concilio como miembro de la Comisión para los Religiosos, y evaluó la experiencia vivida como una gran escuela y un estímulo para el compromiso con la vocación apostólica salesiana.³

La influencia del Concilio en el modelo de la Pastoral Juvenil Salesiana podría analizarse desde diferentes ópticas: el contenido pastoral del Magisterio y la manera en la que se pretendía poner en práctica los esfuerzos pastorales.

1.1.1. Metodología del Capítulo General

La manera y el método de realización del CG19, influenciados por el Concilio, cambiaron el paradigma del Capítulo Salesiano en su dura-

3 Ver R. Ziggiotti, *Lettera del Rettor Maggiore*, en ACS 44 (1963) 229, 5-6.

ción, en la profundidad de los temas y en la apertura a las ciencias humanas. El trabajo del Capítulo, celebrado en Roma en la nueva sede de la Universidad Salesiana, duró 53 días, estableciendo un récord en comparación con los Capítulos Generales anteriores, que duraron aproximadamente solo 10 días. El CG19 creó un espacio abierto para la discusión, que sin embargo no hizo suyos los diferentes puntos de vista de los miembros de la asamblea, razón por la cual, tras percibir el ambiente de tensión polarizada entre la adaptación a los nuevos retos y la fidelidad al carisma, tuvo que intervenir el recién elegido Rector Mayor Luis Ricceri: “Queridos hermanos, la nuestra tiene que ser una atmósfera de caridad [...]. Debemos realizar, a toda costa, esta unión en la caridad. Esta unión presupone comprensión [...] hacia mi ‘adversario’ de ideas, entender a quien piensa de forma distinta de la mía, entender siempre a mi hermano en Don Bosco [...]. Debemos convencernos, siempre a la luz de esta comprensión, de que, en las Casas y en las Comunidades se dan situaciones psicológicas y malestares que no se pueden ignorar. Son el reflejo inevitable de lo que se vive y se sufre en estos años en la sociedad y en la Iglesia”.⁴

La acumulación de tensión y la presión por cambiar el rumbo son comprensibles, si entendemos la forma de abordar los problemas causados por el cambiante contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial. Pietro Braidò describe el anterior CG18, de 1958, como una asamblea que “no parece percibir las profundas transformaciones que ocurrieron durante los seis años anteriores. Por lo que se refiere a los oratorios, al uso de las redes sociales y al entretenimiento, y aún más a los internados, se mantienen los mismos discursos de los capítulos anteriores, reflejan-

4 CG19 (1965), pp. 362-363. Ver también la carta di don Ricceri acerca del diálogo en ACS 48 (1967) 247. N.B. Las actas del CG19 no están estructurados mediante números de artículos, como todas actas de los CG sucesivos, por ello serán citadas indicando las páginas. Ver *Actas del XIX Capítulo General*. 8 abril – 10 junio 1965 Roma, en «Actas del Consejo Superior de la Sociedad Salesiana» 47 (1966) 244, 1-440.

do los ecos de las disposiciones reglamentarias realizadas en la década de 1920 y posteriormente”.⁵

Otro elemento de cambio del CG19 fue la invitación a participar en él a 19 expertos, entre los cuales dos salesianos laicos. Casi todos los expertos eran estudiosos (en su mayoría especialistas en educación), y sólo unos pocos eran educadores “a tiempo completo”. El término “experto” está caracterizado, en el contexto salesiano, por un énfasis de lo académico, que lo coloca más allá del papel de un facilitador o de un buen organizador.⁶ El énfasis en la dimensión académica de los “expertos” en la Congregación se fortificó, en los años 80, a través de la cooperación entre el Dicasterio de Pastoral Juvenil de la Congregación y la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma (UPS).

1.1.2. *Implicaciones para la Pastoral Juvenil*

El CG19 fue el primer Capítulo que demostró tener conciencia de los cambios que tuvieron lugar en el contexto educativo y pastoral del período de la posguerra. Sus objetivos pastorales pueden compendiarse en cuatro áreas: reorganización de las estructuras centrales del gobierno; redimensionamiento de las estructuras; centralización por encima de la cualificación; formación de adultos, y algunas aplicaciones educativas prácticas.

En primer lugar, a nivel del Consejo General se introdujo, en modo experimental, el Consejero de la Pastoral Juvenil Salesiana y de la

5 P. Braido, *Le metamorfosi dell'Oratorio Salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, en «Ricerche Storiche Salesiane» 49 (2006) 2, 319.

6 El experto como facilitador fue propuesto por el clásico *Lexikon der Pastoraltheologie* editado por Karl Rahner: “Lo que concierne a todos, también debe ser decidido por todos. De acuerdo con este criterio jurídico, en principio todo el mundo es competente en cuanto a la planificación pastoral [...]. La tarea de los expertos y gestores es permitir a las personas planificar por sí mismas los cambios necesarios y aplicarlos”. Ver N. Hepp, *Piano pastorale*, en K. Rahner et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979, pp. 567-568.

Parroquia. Su área de influencia unió tres campos precedentes: escuelas, formación profesional y oratorios-parroquias. Se instituyeron, además, seis Consejeros Regionales para descentralizar el liderazgo y el servicio pastoral. Los cambios en el Consejo General tendieron a potenciar la especificidad de las regiones y, al mismo tiempo, a mantener unidas las diferentes dimensiones y estructuras educativas y pastorales.⁷

La segunda área de reflexión se refería al redimensionamiento de las estructuras, un concepto que estuvo en auge durante el CG19 debido a una necesidad generalizada de la Congregación. El principio general era la simplificación de las casas y el robustecimiento de las pequeñas comunidades. En cuanto al tipo de estructura educativa, los internados parecían estar en crisis, tanto desde la perspectiva de los salesianos como de la de los educandos. El Capítulo reevaluó la estructura “primordial” del oratorio, “oportunamente puesta al día, reajustada y planificada [...] para que consiga atraer y servir al mayor número posible de jóvenes, con una variedad de instituciones (centros juveniles, clubs, asociaciones varias, cursos, clases nocturnas)”.⁸ El oratorio era ya visto en ese momento como “un instrumento pastoral de acercamiento a todos los jóvenes, abriéndose con este espíritu de diálogo misionero a todos los jóvenes de la parroquia, del territorio, de la ciudad, hasta alcanzar a los que no tienen fe en absoluto”.

Un tercer tema que estuvo muy presente en el CG19 se resumió en la palabra clave “cualificación” de los salesianos. Significaba principalmente la adquisición de las habilidades necesarias para la misión en el “mundo de hoy”. Don Luis Ricceri hizo un significativo llamamiento diciendo: “Hoy en día toda manifestación de nuestra actividad requiere gente cualificada en el campo teológico, litúrgico, filosófico, pedagógico, científico, técnico, escolar, artístico, recreativo, administrativo”.⁹ Parece que la atención a la cualificación, junto con la opción de redimensionar

7 Ver CG19 (1965), pp. 25-30.

8 CG19 (1965), pp. 119-120.

9 CG19 (1965), p. 5.

las estructuras a escala humana, fue una aplicación del giro antropológico del Concilio.¹⁰

El último núcleo de la reflexión se centró en los temas educativos y pastorales, designadas estas todavía con el término tradicional de “apostolado”. La reflexión sobre la formación cristiana de los adultos se asoció al tema de la Pastoral Juvenil. Se incorporaron seis nuevas áreas a las ya tradicionales del apostolado adulto: la asistencia a las Hijas de María Auxiliadora, los Cooperadores, los Antiguos Alumnos y la Misión ad gentes. Estas nuevas áreas fueron: la pastoral parroquial, la catequesis de los adultos, el apostolado familiar, la formación de los maestros laicos, la pastoral de la clase trabajadora, y la comunicación social. Algunos temas educativos y pastorales más concretos todavía reflejaban la presencia del paradigma del internado y su escasa compatibilidad con el deseo de la libertad de expresión vivido por la generación joven a finales de la década del 60.¹¹ Las preocupaciones reales de los capitulares estuvieron relacionadas casi exclusivamente con la vida en los internados: una animada discusión sobre la asistencia obligatoria a las misas o los temas de la educación sexual, la coeducación, el tiempo libre y la gestión de las vacaciones de los internos.¹²

1.1.3. Conclusiones y recomendaciones pastorales

Indiscutiblemente el CG19 fue el inicio de un nuevo camino en la Congregación. En 1982 don Egidio Viganò habló de muchas “orientaciones anticipadas”¹³ del Capítulo, y en 2010 don Pascual Chávez

10 Ver CG19 (1965), pp. 9-10.

11 El paradigma del internado se puede ver en la presentación del CG19 hecha por el Rector Mayor, que omite el internado en la sección sobre el recorte de las estructuras, y también en la estructura heterogénea de los documentos IX - XIX, que describen el internado (y las escuelas con una estructura adjunta) como las únicas estructuras para el apostolado juvenil.

12 Ver CG19 (1965), pp. 221-222; 227-234 y 389-394.

13 E. Viganò, *Capítulo General XXII*, en ACS 63 (1982) 305, 10.

Villanueva vio el CG19 como una representación del “primer acto de conciencia comunitaria sobre el cambio que se está realizando en el área juvenil y sobre la exigencia de reformular la praxis educacional-pastoral tradicional”.¹⁴ Dada la importancia del CG19 resulta útil, por lo tanto, estudiar no sólo el contenido de las discusiones, sino también la “historia de impacto”¹⁵ de las nuevas ideas. El Rector Mayor Luis Ricceri presentó las Actas de la CG19 subrayando algunos criterios para la aplicación de sus conclusiones. El primer criterio fue “formarse personalmente una mentalidad, más que redactar un inventario de cosas que se han de practicar”.¹⁶ El segundo, destinado especialmente a los superiores, establece que deberían utilizar un enfoque gradual y prudente en la aplicación del Capítulo. La aplicación gradual no debería improvisarse, sino seguir las normas emitidas por los superiores para evitar el peligro de interpretaciones arbitrarias. El diálogo se enfatiza como la habilidad clave de un superior para fomentar la colaboración en los diferentes niveles. El redimensionamiento de las estructuras funcionó como tercer criterio del CG19. El redimensionamiento de las estructuras educativas no se refería a la eficacia de la actividad de la comunidad, sino a prestar atención al verdadero bien de los hermanos. El Rector Mayor escribió: “Antes que esforzarnos por aumentar, en número y volumen, las obras ya existentes, debemos todos sentir la preocupación por el hombre, por el religioso, por el salesiano, protagonista de esta vertiginosa actividad.

14 P. Chávez Villanueva, “Y le dio lástima de ellos, porque andaban como ovejas sin pastor, y se puso a enseñarles con calma” (Mc 6,34). *La Pastoral Juvenil Salesiana*, en ACG 91 (2010) 407, 7.

15 La “historia de impacto” o la “historia de los efectos” (*Wirkungsgeschichte*) es un concepto clave de la teoría hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. En la presente publicación lo utilizaremos como categoría interpretativa para captar los matices semánticos de los conceptos clave como la educación, la pastoral juvenil, el servicio pastoral, el proyecto, el plan, la importancia, etc., que están estrechamente relacionados con el contexto en el que surgieron, con interpretaciones en documentos salesianos posteriores y, por último, pero no menos importante, con las formas en las que se llevaron a cabo.

16 CG19 (1965), p. 7.

[...] El apostolado es una delicada labor espiritual. No puede ser eficiente si el espíritu está exhausto”.¹⁷

Paradójicamente, parece que la transformación postconciliar requería muchos recursos humanos. Ello ocurrió justo en la época de la primera grave crisis demográfica del personal salesiano, cuyos signos se remontan a principios de los años 60.¹⁸ Pietro Braidó señaló que, después del CG19, ya en el solo nivel mundial, “había casi treinta proyectos en espera de actuación: manuales y reglamentos que se iban a escribir, comités que se debía crear, centros y oficinas que se debían organizar a nivel de Gobierno General, y estudios sobre temas particulares que debían llevarse a cabo”.¹⁹ Se utilizaron muchos recursos para crear una organización más descentralizada creando nuevas estructuras, como, por ejemplo, la configuración de los centros regionales, las Conferencias Inspectoriales, los sistemas de coordinación entre nuevos niveles de gestión, etc. Seis años más tarde, don Ricceri evaluó la situación del personal salesiano en términos de “hemorragia grave también y, a veces, casi crónica que [...] al consiguiente envejecimiento del personal, añade el de su insuficiencia para las tareas anteriormente asumidas”.²⁰ En su opinión, en esta situación “de cada dos o tres sacerdotes salesianos hay que sacar un Dirigente”.²¹

Los efectos más inmediatos del CG19 en el área educativo-pastoral fueron la elección de Gaetano Scrivo, ex superior de la Inspectoría romana, como Consejero de la Pastoral Juvenil, y el establecimiento del Centro de la Pastoral Juvenil en Turín con el francés Michel Mouillard como delegado. El medio de difusión de la información fue la revista

17 CG19 (1965), pp. 10-11.

18 Ver las cartas del Rector Mayor don Renato Ziggiotti en ACS 44 (1963) 233 y 234.

19 Braidó, *Le metamorfosi dell'Oratorio Salesiano*, 336.

20 L. Ricceri, *Presentación de la “Relación general sobre el estado de la Congregación”*, en CGE (1972), p. 624.

21 Ver *Idem*, p. 631.

Note di Pastorale Giovanile (Notas de Pastoral Juvenil), cuyo primer número fue publicado en 1967.

El nuevo término “Pastoral Juvenil” se introdujo en el CG19, y se aplicó en algunas decisiones sobre estructuras generales y regionales. Pero la mentalidad preconiliar de “apostolado juvenil” vinculada a los internados, estaba todavía presente en la mayoría de los salesianos.²² El cambio de mentalidad evocado por don Ricceri requirió más tiempo. En 1982, el Rector Mayor Egidio Viganò hizo una observación con respecto a este cambio de paradigma: “La percepción de las exigencias conciliares era más bien limitada, pues no todos habían tenido la posibilidad de captar la profunda renovación eclesiológica del Vaticano II. Sin embargo, la Asamblea Capitular ya respiró su atmósfera”.²³ En ese sentido, algunos principios clave de la Pastoral Juvenil, como la centralidad de los jóvenes, el sentido de libertad, la conciencia social, la adhesión al mundo actual y el principio de gradualidad se desarrollarían sólo en los años 80 en términos de dimensiones, metodología, herramientas y de mentalidad pastoral educativa.

Un año después de la clausura del Capítulo, la Carta Apostólica en forma de Motu Proprio *Ecclesiae sanctae*, que anunciaba un Capítulo General Especial (CGE) para todos los institutos religiosos, suspendió la aplicación de las ambiciosas conclusiones del CG19. Todos los esfuerzos operativos y creativos se trasladaron a la preparación del Capítulo General Especial, que declaró después de seis años: “Gran parte del CG19 permaneció en el papel”.²⁴ Por lo tanto, los mayores efectos de CG19 fueron el cambio del paradigma del Capítulo General Salesiano hacia una mayor apertura y diálogo, la adopción de la mentalidad del Vaticano II, el establecimiento de una estructura regional de gestión global que

22 Ver S. Frigato, *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione Salesiana nel Postconcilio*, en A. Bozzolo – R. Carelli (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, pp. 70-72.

23 Viganò, *Capítulo General XXII*, 10.

24 CGE (1972), n. 393.

permitiera más diálogo y participación y, finalmente, la valoración de expertos-estudiosos en diferentes campos de la vida salesiana. El efecto secundario más preocupante de las muchas (demasiadas) exigencias del CG19 fue expresado por don Juan Vecchi: “El CG19 no tuvo una actuación satisfactoria [...]; la mentalidad y la práctica operativa no experimentaron cambios importantes en las bases de Congregación”.²⁵

1.2. El Post-Vaticano II y el Capítulo General Especial (1966-1972)

Los últimos años de la década de los años 60 se caracterizaron por la creciente autoconciencia de los jóvenes que surgieron como una nueva generación y una fuerza política de acuerdo con la visión ideológico-crítica subyacente. Este proceso fue catalizado por los fenómenos de subdesarrollo del “tercer mundo”, la opresión de los desfavorecidos, la discriminación racial, las guerras por la dominación mundial, la subordinación educativa y cultural a los sistemas económicos. En el mundo intelectual la ideología marxista, la crítica de la dinámica de la sociedad de masas de la Escuela de Frankfurt, y la pedagogía crítica de los oprimidos, a menudo vinculados con la teología de la liberación, resurgieron con nueva fuerza.

El *espíritu del tiempo* de ese período es definido, en los Estados Unidos, como “movimiento de derechos civiles”, en Italia y Francia como “contestatario”, y con un toque más “revolucionario” en los países de habla hispana. El movimiento juvenil adoptó un espíritu de lucha contra la opresión académica, industrial y capitalista. El mundo ideal y utópico que se construiría se vio a través de la óptica de la participación, la descentralización, el diálogo, la conciencia social, la libertad, la justicia y la nueva ética. Hubo diferentes paradojas entre la proclamación del principio de diálogo y paz, y las formas reales de protestar y dividir ideológicamente el mundo en “clases”. Todos estos ideales y paradojas se

25 J.E. Vecchi, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi Salesiana, en Il camino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 10.

interpretaron dentro de los desarrollos económicos, tecnológicos y de los medios de comunicación de la posguerra.

Después de algunos años, la crisis energética de mediados de la década del 1970 puso fuertemente a prueba el idealismo utópico de las perspectivas del movimiento. En el contexto salesiano la mentalidad tradicionalista post-Ricaldoniana, el cambio de paradigma del Vaticano II y la cercanía a los sentimientos de la generación joven pueden explicar las fuertes controversias de esos años. El período postconciliar puede llamarse, efectivamente, una verdadera época de crisis en la Iglesia y en la Congregación Salesiana.²⁶

1.2.1. La crisis y los preparativos del Capítulo General Especial

El Rector Mayor Luis Ricceri (1965-77), sexto sucesor de Don Bosco, recogió los resultados del trabajo realizado por sus predecesores. De hecho, en 1967 los salesianos alcanzaron el número máximo de 21.614 miembros y 1.196 novicios. Pero también hubo una doble crisis: una, que surgió de la misma expansión mundial de la Congregación, no siempre purificada y controlada; y otra, derivada del contexto cultural y eclesial coincidente con la celebración del Vaticano II. La nueva situación se hizo evidente poco a poco en Europa y Estados Unidos. El movimiento de 1968 condujo a una contestación de los jóvenes salesianos, que alcanzó su apogeo durante los años 1969-1970.

La crisis en el contexto salesiano fue evidente, y se patentizó especialmente en la rápida disminución de las vocaciones y las deserciones de los salesianos durante la formación, y también en el aumento de las solicitudes de laicización de los sacerdotes. El número de salesianos

26 Ver M. Wirth, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, pp. 447-449; M. Tolomelli, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008 e A. Bernhard – W. Keim (eds.), *1968 und die neue Restauration*, Jahrbuch für Pädagogik 2008, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009.

en la década 1968-1977 disminuyó aproximadamente de un cuarto. La crisis demográfica fue sólo el efecto más visible de una orden religiosa que estaba pasando por un fuerte proceso de transformación. Por un lado, surgieron nuevas formas de apostolado, un número considerable de nuevas iniciativas en el ámbito pastoral, especialmente en el contexto de la apertura dialogante al mundo y del compromiso por los desfavorecidos. Por otro lado, hubo discusiones y polarizaciones entre los “progresistas” y los “fundamentalistas” y, en el campo específico de la Pastoral Juvenil, entre los “pastores” (nueva escuela) y los “educadores” (vieja escuela).²⁷

En el primer sexenio de su mandato, don Ricceri había centrado su atención en el objetivo de llevar a cabo las conclusiones del CG19, e hizo todo lo posible para equilibrar la descentralización y la unidad en la Congregación.²⁸ Podemos afirmar que la Congregación experimentó la “descentralización desde el centro”, lo que representa la participación primaria de la jerarquía en la implementación de un modelo descentralizado complejo, con algunos límites y directrices específicos decididos en Roma.²⁹

Las directivas romanas no fueron actuadas, debido a la influencia de la paradoja de que la descentralización produjo un cierto retroceso en las Inspectorías de la periferia. Riccardo Tonelli, director de la revista *Note di Pastorale Giovanile* y una de las figuras importantes del modelo de la Pastoral Juvenil post-Vaticano II, declaró: “Estos fueron años de

27 Ver Wirth, *Da Don Bosco ai giorni nostri*, pp. 527-532; F. Desramaut –M. Midali, *L'impegno della Famiglia Salesiana per la giustizia*. Colloqui sulla vita Salesiana 7. Jünkerath 24-28 agosto 1975, LDC, Leumann (TO) 1976.

28 En sus cartas, Luis Ricceri defendió su derecho y deber de dirigir, animar e indicar el camino correcto, corrigiendo rápidamente los errores, reportando abusos, definiendo a veces las posiciones correctas, para que todos en un momento dado puedan conocer el camino a seguir con la claridad necesaria. Véase ACS 54 (1973) 269 y ACS 54 (1973) 270.

29 Ver las paradojas de la descentralización desde el centro en S. Kühl, *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, pp. 36-39; 65-88 y 131-166.

cambio. De hecho, se inició y se consolidó un modelo de cultura muy original, de reflexión y de planificación sociopolítica [...]. Por supuesto, debido a la urgencia de los problemas [...], no siempre fue fácil proceder con la tranquilidad y el equilibrio necesario”.³⁰

En la carta de octubre de 1968, el Rector Mayor describió un complejo proceso de 9 etapas y 15 pasos que debía realizarse en los primeros meses de 1971. Un paso importante fue la publicación de las propuestas enviadas por los Capítulos Inspectoriales celebrados en 1969. La publicación fue editado por las Comisiones previas al CGE, se dividió en cuatro volúmenes, y se publicó bajo el subtítulo “*La radiografía de la Congregación*”.³¹ Daba una idea sobre el tipo de problemas y sobre la mentalidad que prevalecía entre los salesianos. La mayoría de las Inspectorías manifestó la idea de repensar y reestructurar, pero las propuestas concretas de su aplicación diferían en casi todas ellas. Las formas preferidas de la reestructuración fueron la descentralización, la consultación de expertos y la planificación racional. Los editores de la *radiografía* señalaron que los Capítulos Inspectoriales hablaban continuamente de “integración”, “coordinación”, “planificación” y “proyectos”. La descentralización del gobierno tuvo que actuarse mediante la creación de otras instituciones, departamentos, equipos, grupos y comisiones, siguiendo el camino abierto por el CG19 en 1965.³² El clima de la época indicaba que había una confianza ciega en la planificación, en las soluciones científicas y en la confrontación dialogante, sin tener en cuenta los recursos humanos necesarios para que todo ello sucediera. Esta mentalidad de planificación no era sólo una “obsesión” salesiana. El ya mencionado Diccionario de Pastoral lo dice muy claramente: “Por medio de la ciencia

30 R. Tonelli, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, entrevista a cura di Giancarlo De Nicolò, en «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 14-15.

31 Ver CGS-Commissioni Precapitolari Centrali, *Ecco ciò che pensano i Salesiani della loro congregazione oggi*. “Radiografia” delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969, 4 vols, Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.

32 Ver *Ecco ciò che pensano i Salesiani*, vol. 1, p. 108.

y la gestión, el hombre es ahora capaz de planificar, manipular y cambiar el medio ambiente y la sociedad [...]. Estos medios están disponibles también para la Iglesia, con el objetivo de planificar conscientemente el futuro y desarrollar una estrategia adecuada”.³³ En esos años, como en el CG19, los verdaderos problemas de la Pastoral Juvenil fueron casi completamente marginados, lo que consideramos una de las paradojas del “giro pastoral” del Vaticano II, que se pretendía llevar a cabo a través de un nuevo conjunto de estructuras gubernamentales y ministeriales, haciendo poco en referencia a la formación pastoral del personal.

1.2.2. *Capítulo General Especial*

El objetivo general del CGE era “revisar, en profundidad, nuestra identidad a la luz de las realidades modernas”.³⁴ El objetivo específico del CGE fue formular un nuevo texto de las Constituciones y Reglamentos que se ajustara a las directrices del Vaticano II. Por consiguiente, es fácil entender que las cuestiones pastorales siguieran siendo un tema secundario, y que la búsqueda de soluciones se delegara prácticamente a las Inspectorías, siguiendo la lógica de la descentralización.

La identidad de la actividad educativa y pastoral salesiana se expresó en términos de “misión” y “servicio”. La misión se refirió principalmente a la salvación de los jóvenes pobres y abandonados, sin hacer referencia a las actividades y estructuras, con el fin de hacer hincapié en su integridad en oposición a la variedad de actividades. La relación entre la misión y la pastoral juvenil se definió de la siguiente manera: “La “pastoral” es una actuación concreta de la misión bajo la dirección de los “pastores”.³⁵ La Pastoral Juvenil Salesiana se actualizó aún más con el pensamiento cristocéntrico y eclesiocéntrico del Vaticano II. Desde esta perspectiva, el CGE afirmó la prioridad absoluta de la Pastoral Juvenil con la necesidad de actualizar todas las actividades, comunidades y es-

33 Hepp, *Piano pastorale*, en Rahner et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, p. 567.

34 CGE (1972), p. 8.

35 CGE (1972), n. 30.

estructuras de acuerdo con esta nueva mentalidad “pastoral”.³⁶ En las actas del CGE se pueden leer algunos enunciados como: “Es inadmisibile [...] que continúe existiendo una obra que gasta y consume a los hermanos en su organización mecánica y pastoralmente ineficaz”.³⁷ La Pastoral se convirtió teóricamente en una clave integral que conecta la promoción humana y la evangelización.³⁸

Como primer paso, los participantes del Capítulo Especial necesitaban un criterio para unificar los esfuerzos de renovación, a fin de equilibrar el retorno a las fuentes con la adaptación a las condiciones de los tiempos. Se lo encontró en la fórmula: “Don Bosco en el Oratorio”, fórmula que no implicaba tanto una referencia al concepto de la estructura oratoriana cuanto a la persona de Don Bosco que había llevado a cabo su servicio en el cronológicamente bien definido oratorio de Valdocco. Primero fue un simple oratorio dominical, luego se convirtió en un “Oratorio” en su totalidad, con una escuela secundaria, un centro de formación profesional, instalaciones de internado y lugares anexos para actividades culturales y recreativas de tiempo libre. El criterio ideal estaba representado por Don Bosco en el oratorio, en el cual el Oratorio debe ser entendido como “la matriz, la síntesis, el conjunto total indicador de las geniales creaciones apostólicas del santo Fundador y del fruto maduro de todos sus esfuerzos”;³⁹ y Don Bosco, “fiel y dinámico, sumiso y creador, firme y al mismo tiempo flexible, sobresale como dechado del comportamiento que habrán de adoptar sus hijos”.⁴⁰

El esfuerzo de un replanteamiento salesiano en clave pastoral, según el Concilio y su acentuación del compromiso social, desde el punto

36 Ver CGE (1972), n. 180.

37 CGE (1972), n. 398. La referencia a una obra ineficaz debe vincularse a los internados tradicionales. ver Frigato, *Educazione ed evangelizzazione*, en Bozzolo – Carelli (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, p. 73.

38 Ver CGE (1972), n. 61.

39 CGE (1972), n. 195.

40 CGE (1972), n. 197.

de vista de la pastoral, marginó implícitamente el concepto de “educación”, que debería ser una característica distintiva de la Congregación según el CG19. Estamos de acuerdo con una evaluación posterior del CGE de don Juan Vecchi: “Hay muchas ideas e inspiraciones educativas esparcidas por doquier. Aun así, se necesitan muchos complementos, mediaciones y esfuerzos de reorganización para que las ideas sean aplicables por parte de los operadores y aceptadas por los beneficiarios”.⁴¹ Hay que tener en cuenta también el uso variado del término “educación” según el contexto. Puede estar vinculado con la evangelización, con el cuidado, con la instrucción o con la socialización, pero también puede significar todo tipo de intervención que requiera un cierto nivel de competencia. A pesar de la poca importancia dada a la dimensión educativa, debemos reconocer la importancia de un término novedosamente introducido, la “comunidad educativa”, término que tendrá su desarrollo ulterior sucesivamente. Según lo concebido por el CGE, la comunidad educativa debía estar compuesta por salesianos, educadores laicos, jóvenes y padres que regularmente planifican y revisan su acción en un ambiente familiar de corresponsabilidad.⁴²

1.2.3. Actuación de las directrices del CGE

Podemos acordar con don Egidio Viganò que el CGE con sus más de 200 días de trabajo en la nueva sede en Roma, fue “un intenso esfuerzo de los participantes por construir una nueva mentalidad, y fue sin duda uno de los momentos más fuertes de reflexión comunitaria salesiana en la historia de la Congregación [...]. Realizó un trabajo enorme y sustancialmente bien logrado, juzgado positivamente incluso por estudiosos y especialistas no salesianos”.⁴³

41 Ver Vecchi, *Pastorale, educazione, pedagogia*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 18.

42 Ver CGE (1972), n. 395.

43 Ver Viganò, *Il Capitolo Generale XXII*, pp. 11-12. (La traducción es nuestra, con el fin de mantener el significado en italiano).

El CGE hizo hincapié en la identidad de los salesianos, tras la renovación del Vaticano II, más que en dar respuestas a las necesidades de los jóvenes. Sin embargo, al final de casi todos los documentos había un capítulo titulado “orientaciones para la acción”. Por ejemplo, la sección sobre la misión salesiana contenía más de 50 instrucciones específicas. Algunas de ellas se referían a la necesidad de estudios y oportunidades de cualificación académica para los salesianos, al cambio estructural de la Pastoral Juvenil, a los criterios para la redimensión institucional, a la creación de centros de investigación y estudio, a la creación de equipos y a la planificación de reuniones a diferentes niveles. La dificultad al actuar estas conclusiones se vio reforzada por la diversidad del contenido y el estilo de los documentos del CGE. El Rector Mayor Luis Ricceri captó este riesgo y en su presentación intervino en contra de un uso manipulador de los documentos: “Pero si a veces puede faltar la homogeneidad, se da siempre la organicidad global entre todos y cada uno de los Documentos”.⁴⁴ La actuación de numerosas tareas fue también operativamente complicada por el principio de la descentralización, que dejó un amplio margen para la creatividad y las iniciativas de cada una de las Inspectorías.⁴⁵

Otro punto de vista sobre la ejecución de las directrices del CGE se puede ver en la *Relación sobre el Estado de la Congregación* de 1977, y en las relaciones de los Capítulos inspectoriales. Las descripciones presentan una imagen de muchas iniciativas diferentes mal coordinadas, con el riesgo de dispersión o contraste entre ellas. Algunas personas o grupos pequeños actuaron como protagonistas, pero parece que no involucraron a la mayoría de las comunidades en las Inspectorías, hecho que es comprensible dada la complejidad del fenómeno juvenil, el pluralismo de los panoramas y las diferentes teorías de interpretación.

La redimensión institucional general, en la que tanto el CG19 como el CGE insistieron, podría haber sido el indicador más concreto de los cambios a diferentes niveles. Después de algunos años don Vecchi

44 CGE (1972), pp. 11.

45 Ver CGE (1972), n. 759.

interpretó la *Relación sobre el Estado de la Congregación* y llegó a una enérgica conclusión: “La experiencia fallida de una “reestructuración general” parece llevar a las Inspectorías a una política progresiva a largo plazo, que consiste en redimensiones parciales, desarrollos y cambios de las comunidades, la creación de algún nuevo servicio o desplazamiento de recursos humanos”.⁴⁶ Parece que las nuevas propuestas e iniciativas, que exigían personal nuevo y preparado, simplemente se añadieron a las actividades existentes, produciendo a veces sólo un cambio de fachada. Más tarde, el CG23 de 1990 reanudaría el debate sobre las nuevas estructuras desde una perspectiva del “significado”. Recientemente, también los Capítulos Inspectoriales de mitad de período después del CG27 han tenido que discutir los criterios de “gestión de estructuras” con un acento en la consistencia numérica de las comunidades. Cabe señalar que el redimensionamiento institucional a largo plazo ha llevado al debilitamiento de las comunidades y a la sobrecarga de trabajo de los hermanos activos en diferentes tipos de pastoral. Como menciona el Rector Mayor Luis Ricceri, la sobrecarga de trabajo a menudo conduce al activismo y a una fe que es “bastante epidérmica, superficial, es sólo una información, un hecho externo, un cliché, que no brota del interior hasta convertirse en vitalidad”.⁴⁷

1.3. El proyecto educativo-pastoral de Viganò y Vecchi (1978-1990)

El CG21, celebrado desde finales de octubre de 1977 hasta febrero de 1978, pudo aprovechar algunas de las grandes propuestas indicadas por el CGE. El turbulento sexenio anterior se caracterizó por un aumento no coordinado de muchas iniciativas, a pesar de la crisis demográfica

46 Vecchi, *Verso una nuova tappa di PG Salesiana*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 79.

47 L. Ricceri, *Lettera del Rettor Maggiore*, en ACG 51 (1970) 260, 14. Véase también A. Giraudo, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità Salesiana*, en C. Semeraro (ed.), *La spiritualità Salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, pp. 138-141.

en curso. Con respecto a las estructuras centrales, se pueden mencionar algunos desarrollos. En 1973 el Pontificio Ateneo Salesiano se convirtió en la Universidad Pontificia Salesiana (UPS), un centro intelectual que desempeñaría un papel importante en los años 70 y 80. Tienen un relieve particular la Conferencia sobre “El sistema educativo de Don Bosco entre una vieja y una nueva pedagogía” con cerca de 300 participantes, y la “Semana Europea de la Juventud” que evaluó diferentes experiencias.⁴⁸ En ese período, el Centro de Estudios Don Bosco de la UPS publicó 37 volúmenes de *Opere edite*, que reproducían todas las obras publicadas por Don Bosco y, de esta manera, contribuyó a profundizar y compartir el conocimiento sobre el Fundador. En la lógica de la descentralización del gobierno, podríamos mencionar tres reuniones de don Luis Ricceri y algunos miembros del Consejo General con los Inspectores y delegados de diferentes continentes en 1975.

El séptimo sucesor de Don Bosco debía ser elegido durante el CG21. En la segunda votación fue elegido don Egidio Viganò, ex Consejero de la formación. Braidó describe la personalidad de don Viganò como una “figura polifacética, una personalidad con inteligencia lúcida y penetrante, y una fuerte pasión disciplinada; un líder visionario y un legislador iluminado, perspicaz y firme”.⁴⁹ En sus cartas, el nuevo Rector Mayor hizo hincapié en el surgimiento de una superficialidad espiritual, y propuso una interioridad apostólica como fruto de la “gracia de unidad”. Ya en el discurso de clausura del CG21 introdujo el concepto del “corazón oratoriano”, vinculándolo con el espíritu de iniciativa y creatividad pastoral en toda presencia salesiana.⁵⁰ Gracias a sus habilidades de liderazgo y gobierno, la Congregación se volvió más pacífica y unida

48 Ver *Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo Salesiano sul Sistema Preventivo di Don Bosco, svoltosi a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974, y *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di G. Malizia ed E. Alberich, LAS, Roma 1984.

49 Braidó, *Le metamorfosi dell'Oratorio Salesiano*, p. 350.

50 Ver CG21 (1978), nn. 565-568.

en el pensamiento y en la acción en comparación con los quince años anteriores.⁵¹

1.3.1. PEPS como la actualización del Sistema Preventivo

El trabajo de CG21 se centró en la educación salesiana y en la pastoral juvenil. El documento “Los salesianos Evangelizadores de los Jóvenes” puede ser considerado como el primer tratado sobre educación y evangelización salesiana. De hecho, los temas que fueron tratados por este Capítulo determinaron los temas primordiales para los Capítulos de las tres décadas siguientes: la estrecha relación entre la educación y la evangelización, la comunidad salesiana como núcleo animador de la Comunidad Educativo-Pastoral (CEP), el Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano (PEPS), y el tema del “criterio” o “corazón” oratoriano desarrollado particularmente por Viganò en términos de preferencia por los jóvenes vinculados con el lema tradicional salesiano *Da mihi animas, caetera tolle*.

El Capítulo, reconociendo “el real riesgo de desafección educativa”, confirmó el estrecho vínculo entre la educación y la evangelización en referencia a Don Bosco, a la tradición salesiana y a la *Evangelii Nuntiandi* (1975).⁵² La fuerte conexión de los dos momentos se tradujo como un plan de compromiso práctico para la salvación de los jóvenes. “Porque participamos en la actividad evangelizadora de la Iglesia, tenemos fe en el carisma de Don Bosco y, también, en el modo original salesiano de evangelizar a los jóvenes. Nuestro modo original de hacer la evangelización una realidad es el *proyecto educativo salesiano*, el ‘Sistema Preventivo’, repensado y actualizado”.⁵³

Con la recuperación de la dimensión educativa, que equilibró la relación entre la educación y la pastoral, vemos el surgimiento de un

51 Ver Wirth, *Da Don Bosco ai giorni nostri*, p. 466.

52 Frigato, *Educazione ed evangelizzazione*, en Bozzolo – Carelli (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, p. 77.

53 CG21 (1978), n. 14. Véase también nn. 4, 81 y 569.

axioma epistemológico y metodológico para los años siguientes: “Somos conscientes de que educar y evangelizar son actividades diferentes en su categoría, pero van estrechamente unidas en el plano de la vida práctica”.⁵⁴ El documento especifica que la educación y la evangelización, “no son de por sí sucesivas cronológicamente y menos aún divergentes, sino que tocan dos aspectos esenciales de la única vocación del hombre, tal como está delineada en el proyecto de Dios”.⁵⁵ Riccardo Tonelli fue testigo del riesgo de percibir la educación y la evangelización en la lógica del “antes y después”, que lamentablemente se implementó en algunos contextos.⁵⁶ El riesgo de pasar de la autonomía a la separación entre la educación y la evangelización se percibe en la carta sobre el PEPS de don Viganò, quien recuerda la necesidad de la unidad de vocación, motivación, opción fundamental por Cristo y acción concreta, proponiendo una posibilidad práctica de una “educación cristiana”.⁵⁷ La solución para reunir estas dos dimensiones “en el nivel práctico de existencia” ha sido a menudo descuidada, tanto por la diversidad de los contextos en los que la Congregación lleva a cabo su misión, cuanto por el empleo de no pocos salesianos en tareas organizativas y administrativas.⁵⁸ Sin embargo, parece que el tema del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano fue vital por sus implicaciones prácticas, y agradó a muchos educadores, pastores, eruditos y líderes desde finales de los 70 hasta los 90. Veamos ahora los comienzos y el desarrollo de la reflexión sobre estos muy particulares “proyectos” o “planes”.

El replanteamiento de lo educativo pastoral salesiano a través del PEPS fue distribuido por el Capítulo General en la sección “contenido” (la situación, los objetivos y los medios de realización), y en una sección sobre el estilo y el “espíritu” (las actitudes de los educadores y las características del medio ambiente). Como veremos en los párrafos

54 CG21 (1978), n. 14.

55 CG21 (1978), n. 91.

56 Ver Tonelli, *Ripensando quarant'anni*, pp. 41-42.

57 Ver E. Viganò, *El Proyecto educativo salesiano*, en ACS 59 (1978) 290, 28-42.

58 Ver CG21 (1978), nn. 14 y 85.

siguientes, la primera sección tuvo una buena adaptación en una serie de subsidios prácticos publicados por el Dicasterio de la Pastoral Juvenil bajo la dirección del recién elegido Consejero Juan Edmundo Vecchi. La segunda sección sobre el espíritu o el estilo, siempre vital para Pastoral Juvenil Salesiana, quedó desatendido, y parece que este fallo habría conducido a serias cuestiones y dificultades prácticas.

1.3.2. Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano como instrumento operativo

En el discurso de clausura del CG21 don Viganò presentó el Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano como una nueva lectura del Sistema Preventivo de Don Bosco. La suya no era una visión desde una perspectiva exclusivamente pedagógica-teórica, que se reduce a reorganizar los contenidos y el vocabulario: “Si alguien pensara que esta es una propuesta teórica o secundaria, yo me atrevería a decir que demostraría no ha comprendido ni el corazón de Don Bosco ni el delicado ‘momento’ actual de la Congregación”.⁵⁹ El Rector Mayor hizo notar que el Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano es el punto unificador del plan para el sexenio siguiente. En este sentido, propuso estudiar, aprender y analizar el patrimonio educativo de Don Bosco, y adaptarlo a la práctica en las zonas o contextos de la evangelización salesiana.⁶⁰

El CG21 volvió a hacer hincapié en el aspecto de la descentralización y en la atención a las realidades peculiares de cada contexto, y el PEPS se convirtió en su principal instrumento: “Cada Inspectoría (o grupo de Inspectorías) elaborará un proyecto educativo adaptado a la realidad local como base de programación y de control para sus varias obras, en la línea de las opciones de fondo hechas por la Congregación: oratorios, centros juveniles, escuelas, internados, convictorios, residencias, parroquias, misiones, etc. Para favorecer la unidad en la descentra-

59 CG21 (1978), n. 569.

60 Ver CG21 (1978), n. 571.

lización, el Dicasterio de la Pastoral Juvenil, a la luz de la experiencia y de la reflexión salesiana, indique las líneas fundamentales de este proyecto (objetivos, contenidos, método, características...), teniendo en cuenta las diversas situaciones geográficas y culturales”.⁶¹

La difusión de las decisiones y de la información fueron delineadas por el Capítulo en una lógica obvia “desde el centro hacia la periferia”, a partir de las decisiones del Capítulo, continuando con las instrucciones del Dicasterio de Pastoral Juvenil, la PEPS Inspectorial, y concluyendo finalmente la serie con el trabajo de un PEPS local. Esta lógica es comprensible en una asamblea capitular, pero no es necesariamente la mejor para los fines concretos. Este momento fue clave para darse cuenta de la paradoja de la “centralización a través de la descentralización”, con una serie de implicaciones prácticas que han sido parte de la “historia de impacto” de la mentalidad de gestión de proyectos salesianos. La secuencia de la implementación de proyectos de la estructura más grande a las unidades más pequeñas llevó a los salesianos a adoptar una mentalidad de imitación (copiar/pegar).⁶² Los documentos y decisiones del Capítulo General fueron a menudo adaptados lingüísticamente por los Capítulos Inspectoriales, y el PEPS local reprodujo fielmente el contenido del proyecto Inspectorial, ya que la comunidad tenía que sintonizarse con él. Creemos que la mentalidad, las implicaciones y los riesgos habrían sido diferentes si los proyectos propuestos hubiesen comenzado localmente y hubiesen seguido una lógica más “inductiva”.

Seis meses después de la conclusión del CG21, el Rector Mayor envió una circular en la que se presentaba un resumen de los resultados del Capítulo concernientes a los Proyectos Educativos-Pastorales Salesianos, y reafirmó que “a nivel de ideas y de práctica la síntesis del Sistema Preventivo [...], es uno de los deberes señalados en el programa de este sexenio”,⁶³ y debe incluir a todos y cada uno de los salesianos y a

61 CG21 (1978), n. 105.

62 Ver Kühl, *Sisyphos im Management*, pp. 131-166.

63 Ver Vigano, *El Proyecto educativo salesiano*, 45-46.

todas y cada una de las comunidades. Según don Viganò, la forma salesiana de componer el PEPS significa:

- “convocar al estudio y a la reflexión;
- fijar la atención en el contexto social y eclesial en que nos movemos;
- buscar, con creatividad, caminos y soluciones que respondan a las situaciones que afrontamos,
- hacer que la comunidad tenga criterios comunes, en los que todos se inspiren y en los que todos se reconozcan,
- asegurar la integridad, y liberarnos de la improvisación y de la sectorización”.⁶⁴

Juan Edmundo Vecchi, Consejero de la Pastoral Juvenil elegido durante el CG21, señaló que “desde 1978 existe mayor bibliografía motivacional, producción de subsidios y modelos prácticos. Los primeros pasos implicaron la animación a nivel inspeccional, animación que las comunidades locales estaban luchando por adoptar”.⁶⁵

64 Viganò, *El Proyecto educativo salesiano*, 46-47 (la traducción es nuestra, con el fin de mantener el significado original)

65 Cfr. Vecchi, *Pastorale, educazione, pedagogia*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 26. Los proyectos pastorales y las experiencias de planificación en un contexto más amplio de la Iglesia fueron muy similares. Varias diócesis elaboraron proyectos para su pastoral juvenil. Sin embargo, el diseño era heterogéneo, las intervenciones eran de diferentes categorías y eran autónomas, es decir, a veces eran el resultado de una larga preparación, a veces aparecían en los sínodos diocesanos, eran más extendidas o demasiado sintéticas. Estamos de acuerdo con Giuseppe Angelini quien, en 1979, habló de la Pastoral Juvenil en Italia como una “nube de polvo hecha de experiencias prácticas extremadamente variadas, muy diversificadas y generalmente mal desarrolladas en la reflexión teórico-práctica”. Ver G. Angelini, *Pastorale giovanile e prassi complessiva della Chiesa*, en Facoltà Teologica dell’Italia Settentrionale, *Condizione giovanile e annuncio della fede*, La Scuola, Brescia 1979, p. 81. Véase también A. Del Monte, *Una Chiesa giovane per annunciare il vangelo ai giovani*, en «Il Regno-documenti» 3 (1979) 63-76 e G. Costa, *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Rocca, Roma 1981.

1.3.3. El PEPS en los Subsidios de la Pastoral Juvenil (1978-80)

Diversos estudios, manuales y subsidios sobre la gestión de proyecto, producidos por el Dicasterio de Pastoral Juvenil desde la década de 1970 hasta la actualidad, han estado bajo el influjo de la ambigüedad semántica de la palabra “proyecto”. La ambigüedad del término proviene de dos fuentes principales: el uso de la expresión “proyecto” en la lengua italiana y su doble uso en los documentos salesianos. Estos están vinculados con la dificultad de la traducción a otros idiomas. En italiano, el término “progetto” tiene dos connotaciones diferentes: una más precisa, en la que significa un plan de trabajo ordenado y detallado; y la otra más indeterminada, que lo entiende sólo como una idea vaga o un intento genérico para el futuro que difícilmente puede ser implementado de una manera operativa.

En las otras lenguas neolatinas la palabra “proyecto” conserva ambos significados, aunque en algunos casos las traducciones de los documentos salesianos eligen “plan” o “diseño”. Además, la relación semántica entre “proyecto” e “ideario” no fue siempre clara en los ambientes salesianos, especialmente en los países de habla hispana. La palabra española “ideario”, que también fue utilizada por el CG21, no tiene un término italiano con el que coincida exactamente.⁶⁶ Esta palabra indica las bases de un Proyecto Educativo vinculado con una “memoria” inspiradora, un término a menudo utilizado por don Vecchi para indicar “tradición”. Un problema más agudo se da en los contextos inglés y alemán, donde los términos “project” y “project management” tienen, casi exclusivamente, el sentido de un plan de trabajo estructurado y preciso con una metodología clara. En las ciencias de la educación también se utilizaron los términos “educational planning” o “instructional design”. El término alemán para proyecto es “Projekt”, pero los salesianos de los países de habla alemana adoptaron una solución más apropiada desde el

66 Ver CG21 (1978), n. 84.

punto de vista lingüístico y no tradujeron el término PEPS como “Projekt”, sino como “Pastoralkonzept” (bosquejo pastoral) o “Leitlinien” (líneas guía). Estos términos expresan mejor la verdadera naturaleza de los documentos salesianos producidos bajo el nombre de “proyecto”.⁶⁷

También podemos observar que el uso del término “proyecto” en el mundo salesiano pone el acento sobre dos aspectos diferentes. Por un lado, el CG21 acentuó el aspecto teórico, por lo que el proyecto educativo salesiano se concibió como una reinterpretación del Sistema Preventivo de Don Bosco,⁶⁸ y, por otro, destacó la aplicación operativa y práctica que examina la programación de objetivos, procesos, estrategias y medios.⁶⁹ Consideramos el término salesiano “proyecto” como un aspecto conceptual en el que la cantidad de contenido es inversamente proporcional a la precisión requerida por las necesidades operativas de la metodología de gestión de proyectos.⁷⁰

Subsidio No.1: Metodología del PEPS (1978)

El primer Subsidio de la Pastoral Juvenil se publicó en diciembre de 1978, diez meses después de la conclusión del CG21. Más que estudios detallados, este documento había querido ser bastante simple,

67 Para saber más de la ambigüedad del término “proyecto” véase G. Morante, *Progetto educativo*, en Z. Trenti et al. (eds.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, pp. 752-753. Para la importancia del paradigma de la diversidad cultural en la gestión de proyectos y el liderazgo, véase el análisis de Lewis, *When Cultures Collide. Leading across cultures*, Nicholas Brealey International, Boston³ 2006, pp. 3-80.

68 Ver CG21 (1978), nn. 14, 4 y 81.

69 Ver CG21 (1978), nn. 105 y 127-161.

70 Un ejemplo emblemático es la carta de E. Viganò, *Riprogettiamo insieme la santità*, en ACS 63 (1982) 303, 3-28, que utiliza el término italiano “progetto” en expresiones tales como: debemos reprojectar juntos nuestra santidad; el hombre como proyecto con una voluntad hacia Dios; reprojectar en nosotros la capacidad de conversión, expiación y prevención; un proyecto más grande en el que Dios interviene como Padre: es un vasto proyecto de amor y victoria; proyecto del Padre; proyecto divino de redención, etc.

como un acompañamiento de los “primeros pasos hacia un proyecto”.⁷¹ El texto, que consta de 25 páginas y un apéndice, es breve pero sustancial y revela el experto toque del Consejero Juan E. Vecchi, quien, como estudioso de las ciencias de la educación y Consejero Regional de América del Sur, tenía una amplia experiencia en proyectos educativos y delineación de planes de estudios.

Aunque el “Voluminoso Esquema” de la Congregación tenía una estructura descendente que comenzaba con los Capítulos Generales y bajaba a las comunidades locales, la propuesta de don Vecchi privilegió a los Inspectores y a sus delegados de la Pastoral Juvenil como promotores y facilitadores de los PEPS de la comunidad local. Comparando el Subsidio con la conferencia de don Vecchi de 1978 sobre el Sistema Preventivo, entendemos el marco teórico del documento,⁷² el cual subraya la dinámica real de las comunidades y la necesaria integración de la lógica “de abajo hacia arriba”. El Animador Inspectorial del PEPS debe formar un grupo de animación inspectorial con las siguientes tareas: involucrar, iluminar, motivar, indicar metodologías, facilita; es decir, ayudar a aquellos que no saben cómo proceder, formular conclusiones y enviarlo a los hermanos para mejorar el proceso de aprendizaje.⁷³ Con un sano realismo, el Subsidio propone un proyecto que sólo contiene formulaciones provisionales y que evoluciona dinámicamente, no siguiendo una lógica

71 Ver Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, Roma 1978, p. 3.

72 Ver J.E. Vecchi, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, en Ispettoria Salesiana Lombardo-Emiliana [ILE], *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, y *Le principali difficoltà emerse dal dibattito sulla relazione di don J.E. Vecchi*, en ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978. Véase también la conclusión de la conferencia acerca del proyecto “no desde una posición superior de poder (autoridad) ni desde una posición profesionalmente superior (expertos)”, en A. Viganò, *Alcuni punti fondamentali riaffermati dal convegno sul Sistema Preventivo* en ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978.

73 Ver Dicastero per la PG, *Metodologia*, Sussidio 1, p. 6.

de reglamentación, sino que con el objetivo de “ayudar a los grupos a operar conscientemente, con atención y responsabilidad”.⁷⁴

La segunda parte del Subsidio habla de los elementos de la “memoria salesiana” que constituyen un marco PEPS. Este vuelve de nuevo a Don Bosco y a su legado educativo-pastoral que “configura nuestra identidad”. En nueve puntos, remitiendo a diferentes documentos, ofrece un resumen práctico y breve de la Pastoral Juvenil concebido por los dos Capítulos Generales anteriores:

- punto de partida: amor por los jóvenes y conciencia de una misión;
- acción: Comunidad Educativa;
- actitud fundamental: estar en sintonía con los jóvenes;
- criterio de metodología educativa: prevención;
- concepción educativa: la educación como servicio total;
- enfoque unificador: salvación holística de los jóvenes en Cristo;
- propuesta: itinerario hacia la madurez cristiana;
- dimensión constante en el proceso educativo: discernimiento vocacional;
- algunas opciones compartidas para la praxis educativa: ambiente educativo, relación personal, apelación a las fuerzas internas de los jóvenes, grupos y asociaciones, asistencia.⁷⁵

La tercera parte del Subsidio ofrece algunas sugerencias metodológicas prácticas para el proceso de desarrollo de proyectos. La metodología propone un conjunto de temas para la reflexión que dividen el PEPS en tres etapas: análisis de la situación; planificación operativa y evaluación del proyecto.

El análisis de la etapa situacional inicia el proceso de planificación desde la comprensión de la situación de los jóvenes. No se trata sólo de

⁷⁴ *Idem*, p. 8.

⁷⁵ *Idem*, pp. 10-13.

una estadística y de una descripción objetiva del contexto, sino que debe incluir también la experiencia de los jóvenes, sus tendencias, sus opiniones, sus aspiraciones y, como contrapartida, las respuestas que la Comunidad Educativo-Pastoral da a estos retos. La situación debe interpretarse desde el punto de vista de la fe: “Por lo tanto, debemos evaluar los hechos de acuerdo con su capacidad de facilitar a los jóvenes crecer tanto en la humanidad como en la fe”.⁷⁶ De esta manera se implementaron las directrices del CG21, vinculando la educación con la evangelización en la fase de interpretación de la planificación. Sin embargo, en este modelo no se tuvo en cuenta una dimensión fundamental que caracteriza la situación, que es el análisis de recursos de la CEP, de los jóvenes y de la institución. Paradójicamente, en una época de crisis demográfica salesiana, no se tuvo en cuenta la posibilidad de no proporcionar los recursos necesarios. Esta omisión podría interpretarse dentro de una antropología típica de los años 70, que enfatizaba el futuro y no miraba al pasado ni al presente. Como veremos en el próximo capítulo, sólo unas pocas décadas más tarde los estudiosos de la gestión del proyecto dieron más importancia a la “gestión de los recursos humanos”, que aspira a conseguir un equilibrio entre “producción” y “capacidad productiva”.

El segundo paso consiste en la *planificación operativa*, la cual propone el primer objetivo de la formación y el desarrollo de la Comunidad Educativo-Pastoral. Los siguientes objetivos deben ser las principales opciones educativas y pastorales. Para expresar los objetivos con suficiente claridad, la CEP debe ofrecer una descripción de los resultados deseados al final del proceso, determinar la prioridad de los objetivos basados en valores fundamentales y en las necesidades de la situación, formular objetivos secundarios específicos, claros y comunicables. Parece que los objetivos fijados de esta manera tienden a acentuar la claridad y la forma de medir la gestión por objetivos (GPO) de los años 70. En el Subsidio No.1 la atención al “estilo educativo”, al “espíritu del proyecto”, a las actitudes

76 *Idem*, p. 14. Véase también CG21 (1978), n. 13 que se refiere a Pablo VI, *Evangelii Nuntiandi* (1975), n. 19.

del educador (virtudes) y a las características del medio ambiente se han dejado de lado, aunque dichos temas ocupan una parte importante del documento CG21. El Subsidio No.2 trató de repetir un estudio sobre el estilo educativo, pero fue sólo un parche que no encajaba en la lógica lineal de análisis, planificación y evaluación.⁷⁷ Podemos ver así por qué estos temas no se incluyeron en paradigma proyectual de estos años.

El tercer y último paso del ciclo del proyecto consiste en la *evaluación*. El proyecto debe evaluarse de acuerdo con dos perspectivas que son mutuamente enriquecedoras. La primera es la evaluación de todas las partes del proyecto con la tradición salesiana; la segunda examina los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos previstos, evaluando así la eficiencia operativa del proyecto.

El Subsidio No.1 debía acompañar los primeros pasos del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano en las comunidades. A pesar de su brevedad, fue una pequeña joya de la primera síntesis de don Vecchi sobre este tema. La metodología del ciclo del proyecto en la lógica de evaluación de análisis-planificación se ha mantenido inalterada hasta ahora, con pequeñas añadiduras. La lógica del proceso de animación a nivel inspeccional mantuvo el equilibrio entre la inversión en las personas y las tareas de planificación, entre el papel del grupo de animación y la participación de las comunidades. Lo que también resulta interesante es la integración de la lógica sistémica en el párrafo sobre la CEP, que ve como un todo y, por lo tanto, como una comunidad. Don Juan Vecchi lo había dicho de esta manera: “A menudo cuando hablamos del Sistema Preventivo no vamos más allá de la perspectiva individual: es fácil pensar en un educador [...], es más difícil comprender e implementar lo que significa la palabra SISTEMA, es decir, la convergencia y la referencia mutua, la naturaleza orgánica de muchos elementos”.⁷⁸ Don Vecchi

77 Ver Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale Salesiano*, Sussidio 2, Roma 1979, pp. 13-14.

78 Vecchi, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, en ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, p. 1.

expresó la relación sistémica-circular entre el proyecto y la comunidad con dos eslóganes: “La Comunidad Educativa crea un Proyecto” y “El Proyecto crea una Comunidad”.⁷⁹ Parece que en el pensamiento de don Vecchi la lógica sistémica-holística equilibró la lógica lineal-operativa típica de la gestión de proyectos de los años 70. Sin embargo, como veremos en los párrafos siguientes, la historia del PEPS no siguió la dirección de este equilibrio, y los autores, presionados por las necesidades de situaciones concretas, se centraron más en la lógica de los objetivos operativos lineales, o se difundieron en exuberantes y palabreros “proyectos copiar y pegar” para estar en línea con el nuevo Magisterio Salesiano.

Subsidio No. 2: Elementos y líneas para la PEPS (1979)

El segundo Subsidio, titulado “Elementos y líneas”, fue elaborado por el Dicasterio de Pastoral Juvenil en octubre de 1979, apenas diez meses después de la publicación del primero. Por supuesto, el tiempo era demasiado breve para llevar a cabo una evaluación del impacto educativo y pastoral de los proyectos en el campo. En ese sentido, la retroalimentación de las Inspectorías se basó principalmente en la lectura de los proyectos inspectoriales. Dada la heterogeneidad de los PEPS examinados en el Dicasterio y la diversidad de interpretaciones sobre lo que debería ser un proyecto educativo, el Subsidio No.2 se centró en la organización del texto escrito, y prestó atención a la precisión técnica de las etapas del ciclo del proyecto.⁸⁰ El núcleo se define de la siguiente manera: “El Subsidio se utilizará para organizar la materia prima de un proyecto, para dar una idea de la principal preocupación por nuestro proyecto”.⁸¹ La atención al “contenido” o al “producto final” tiende a marginar la atención al “proceso” de planificación y a la dinámica sis-

79 *Idem*, pp. 5 y 7.

80 Ver la presentación en Dicastero Per la PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2, pp. 5-7.

81 *Idem*, p. 5

témica dentro de la Comunidad Educativo-Pastoral local y del Equipo Inspectorial de Animación.⁸²

En muchos puntos, el Subsidio No.2 aclaró los temas en continuidad con el anterior: “Aunque haya tenido una buena acogida, es probable que la palabra [proyecto educativo] se tome en un sentido múltiple y genérico y, por lo tanto, no sirva para aclarar un tema. Por esta razón, quisiéramos hablar sobre el sentido técnico y el alcance de los tres términos que indican diferentes niveles de realización”:⁸³

1. *El marco de referencia*, entendido como un conjunto de principios sobre antropología, teoría de la educación, objetivos y métodos que pueden integrarse en el proyecto en forma de “directrices”.
2. *El proyecto educativo* como plan general de acción que indica los objetivos operativos, propone cursos de acción específicos de ejecución con sus medios y crea las funciones.
3. *La programación* definida como el momento de la gestión de tareas en términos de personal, tiempos y lugares.

La parte central del Subsidio No.2 describe cinco áreas de intervención: Comunidad Educativo-Pastoral; educación y cultura; evangelización y catequesis; orientación vocacional y experiencia social. Para cada área, las directrices describen el objetivo general y los objetivos específicos, los criterios⁸⁴ y las opciones de intervención. Las funciones del personal se

82 Como describiremos en el 2do capítulo, existen tres paradigmas fundamentales en relación al Proyecto: 1. El Proyecto es un “producto”, 2. El Proyecto es un “proceso”, 3. El proyecto es una “identidad”.

83 Dicastero Per la PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2, p. 6.

84 El Subsidio No.2 incorpora una nueva categoría metodológica llamada “criterio”, definiéndola en un sentido muy genérico: “Los criterios [...] nos ayudan a alcanzar los objetivos y a poner en práctica las directrices en una situación determinada”. Esta definición difiere del sentido común del término criterio que significa “más bien un principio para evaluar, juzgar o discernir”. Como demuestran los PEPS Provinciales de los años 90, los criterios no fueron un principio metodológico que guiaron el diseño, el discernimiento y la evaluación, sino que se convirtieron en uno de los muchos llamados “elementos operativos” como “intervención educa-

desarrollaron en los próximos Opúsculos debido a su dependencia de la estructura educativa particular (escuela, parroquia, oratorio).

La división en cinco áreas implicó el riesgo de perder el contacto con las prioridades y los criterios salesianos. Como sugieren algunos estudios, la división de las intervenciones y las actividades en distintas áreas puede llevar a la fragmentación de la misión educativa y pastoral.⁸⁵ La división de las áreas del proyecto multiplica además el contenido del proyecto, lo que hace que sea demasiado largo a nivel de texto y demasiado difícil para ser puesto en práctica. Si contamos en el Subsidio las directrices, objetivos, criterios y opciones de intervención para las cinco áreas, podemos llegar a 250 elementos interconectados en varios niveles. Este número elevado de elementos podría también ser más numeroso, ya que los autores esperaban que “los elementos característicos fuesen elaborados por las comunidades inspectoriales”.⁸⁶

En resumen, podemos afirmar que el Subsidio No.2 aumentó la atención de los salesianos en cuanto a la redacción correcta, la capacidad lingüística compositiva e introdujo la división en cinco áreas de intervención. Perdió en atención sobre las variables procesuales (por ejemplo, no se menciona el Equipo Inspectoral de Animación), a la ejecución de un proyecto, y a la convergencia entre áreas o dimensiones.

tiva”, “actividades”, “experiencia educativa”, “línea de acción”, “opción de intervención” o “línea de trabajo concreta”. El gran número de criterios combinados con la ambigüedad semántica creaba una gran confusión a nivel de texto que podría inducir una parálisis operativa. Ver Dicastero per la PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2, pp. 5; 20-22; 28-30; 35-39; 46-48; 53-55 y Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995.

85 Ver G. Angelini, *Il vincolo ecclesiastico, la pratica religiosa, la fede cristiana*, en G. Ambrosio et al., *Progetto pastorale e cura della fede*, Glossa, Milano 1996, pp. 38-39. Para un enfoque más organizacional véase P.M. Senge, *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 2006.

86 Dicastero Per la PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2, p. 5.

Subsidios No. 3a, 3b, 3c: Parroquias, Oratorios, Escuelas

La tercera serie de subsidios, publicados en noviembre de 1980, eran explícitamente “una serie de consejos más que requisitos obligatorios”,⁸⁷ aunque se referían a las Constituciones, al Reglamento y a las diferentes conclusiones del Capítulo General. Por lo tanto, los Subsidios combinaron algunos elementos obligatorios con algunas sugerencias prácticas. Cada Subsidio de esta serie tenía su propia estructura, que intentaba adaptarse a una actividad específica. Un punto en común fue el debate sobre la definición de objetivos y líneas de acción; otro punto fue la omisión tanto de la evaluación como de los “criterios”.

El Subsidio No. 3a está dirigido a las parroquias confiadas a los salesianos. Después de hacer una descripción del modelo de Iglesia y de las características de la parroquia salesiana, se divide en tres partes: la parroquia como comunidad; la parroquia para los jóvenes, y la parroquia como centro de evangelización y educación. El diseño del PEPS en los oratorios salesianos es el objetivo del Subsidio 3b, que describe los aspectos típicos de la educación y la Pastoral Juvenil vinculados con el modelo de Comunidad Educativo-Pastoral. El Subsidio 3c, hablando de la pastoral en las escuelas, se divide en tres partes: la CEP, la dimensión educativa y cultural, y la dimensión de la evangelización y la catequesis.

En la tercera serie de Subsidios podemos observar una presencia bastante heterogénea de las cinco áreas del PEPS. Los ámbitos de la educación, la evangelización y la experiencia social están a veces explícitos como un capítulo, otras veces están implícitos en pequeñas alusiones dispersas en diferentes partes del texto. Una característica común es la de describir la CEP en un capítulo separado. El ámbito del discernimiento vocacional se reduce a unas pocas frases, y de esta manera queda prácticamente descuidado. El siguiente Subsidio No.4, publicado en septiembre de 1981, propuso un esquema esencial para un Plan Ins-

87 Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai Salesiani*, Sussidio 3a, Roma 1980, pp. 3-4.

pectoral de Vocaciones con la intención de salvar subsanar esta brecha, pero fue presentado como una categoría separada planificada y organizada por la Inspectora, no por las comunidades locales.⁸⁸

1.4. Colaboración entre el Dicasterio de Pastoral Juvenil y la UPS (1980-1988)

El esfuerzo conjunto entre el Dicasterio de PJ y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana comenzó con una serie de reuniones en enero de 1979, en las que surgió el interés común por el estudio de ciertos puntos del Sistema Preventivo en relación con el PEPS. Este esfuerzo de colaboración comenzó con una serie de conferencias y publicaciones. Los aspectos más significativos sobre los temas de gestión y liderazgo de proyectos educativos y pastorales fueron: el Seminario sobre “Planificación de la Educación hoy con Don Bosco” celebrado en 1980,⁸⁹ la publicación de “Elementos Modulares del Proyecto Educativo Salesiano” en 1984,⁹⁰ y la Conferencia sobre “Práctica Educativa y Pastoral y Ciencias de la Educación” organizada en vísperas de las celebraciones del Centenario de Don Bosco, en 1987.⁹¹

1.4.1. Seminario sobre “Planificación de la educación hoy con Don Bosco”

El primer taller celebrado en Roma con la participación de 35 estudiosos y agentes pastorales de Europa, se enfrentó a algunos aspectos

88 Ver Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, Roma 1981.

89 Ver R. Gianatelli (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale “Opere Don Bosco” in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981.

90 Ver J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.

91 Ver J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.

problemáticos del PEPS. La principal dificultad era la ambigüedad del concepto y la práctica del “proyecto”. Don Vecchi afirma en la presentación: “Es, a veces, un pequeño tratado, una declaración de principios, una conferencia sobre un problema educativo con algunos consejos prácticos, una exhortación a poner en práctica ciertas directrices”.⁹² El segundo problema observado se derivó de una “preparación cultural inadecuada [...] Nos enfrentamos a dificultades en la comprensión de los componentes históricos en los que se ofrece el núcleo del Sistema Preventivo”.⁹³ El camino que se debía seguir para encontrar una solución fue el estudio sistemático y científico del Sistema Preventivo visto como una garantía de creatividad pastoral y fidelidad. El seminario promovió el avance en la línea de pensamiento y el ofrecimiento de ideas sobre los siguientes temas: amabilidad en la relación educativa, gestión de la comunidad educativo-pastoral, educación para la libertad, sexualidad, compromiso social y político, evangelización, liturgia, sentido de la Iglesia, y orientación vocacional. La tercera dificultad mencionada fue la preferencia de los salesianos por las intervenciones educativas individuales, sin esforzarse por actuar en relación con la comunidad.

Las diferentes conferencias, aunque se referían al objetivo de cara a las aplicaciones prácticas, fueron de carácter general y teórico, proponiendo modelos teóricos de interpretación, documentos a tener en cuenta y estructuras a implementar. Se puede notar la falta de conexión entre las conferencias y la ausencia de una aplicación metodológica concreta. Un tema importante fue “La Comunidad Educativo-Pastoral” presentado por Riccardo Tonelli, el cual se centró más en los principios que en su aplicación procesal y metodológica. La síntesis de Tonelli nos ofrece diferentes perspectivas sobre la mentalidad de los años 80: “Cada comunidad crea sus propias estructuras para la discusión y el diálogo. Una vez afirmada la necesidad, sólo podemos ofrecer ejemplos de una tradición educativa bastante extendida: consejos a diferentes niveles,

92 J.E. Vecchi, *Presentazione*, en Gianatelli (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, p.14.

93 *Ibidem*.

asambleas, métodos de planificación, metodologías de fijación y evaluación de objetivos, estructuras de toma de decisiones y coordinación. Es importante recordar que el ejercicio adecuado de estas estructuras participativas requiere experiencia técnica adquirida mediante el estudio de disciplinas especializadas (por ejemplo, dinámicas de grupo o animación sociocultural). El respeto y la confianza en estas herramientas son un requisito para todos los salesianos, ya que son el resultado de la estrecha relación entre la educación (y las ciencias relacionadas con la educación) y la evangelización”.⁹⁴

Como resultado, los temas metodológicos se consideran técnicos y se requiere tener confianza en los axiomas epistemológicos. Como era habitual para los teóricos pastorales, Tonelli no discutió las diferencias entre varios modelos de gestión participativa de grupos. A la etiqueta “participativa” se le dio importancia porque difería del antiguo modelo de liderazgo “jerárquico”. En las otras conferencias del seminario, había partes dedicadas a cumplir algunos requisitos operativos, pero eran intervenciones *ad hoc* frente a la vieja mentalidad colegial o una copia inteligente de las directrices operativas salesianas o eclesiales.

El seminario “Planificación de la Educación con Don Bosco” mostró la adaptación salesiana del paradigma “liderazgo a través de la gestión” de las ciencias organizativas de los años 70 y principios de los 80.⁹⁵ Produjo la sensación de contacto con el mundo moderno, aunque amplió la brecha entre el contenido y el método de la educación salesiana. El contenido sobre la amabilidad, la proximidad en la relación educativa y la importancia de la animación grupal debería haberse llevado a cabo a través de las habilidades técnicas de un equipo de gestión de proyectos. La última tendencia a destacar en este seminario es el surgi-

94 R. Tonelli, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, en Gianatelli (ed.), *Progettare l'educazione oggi*, p. 83.

95 Ver M. Witzel, *A History of Management Thought*, Routledge, Abingdon 2012, pp. 198-218 y G.P. Quaglino (ed.), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano 2005.

miento de los expertos, vistos como eruditos o técnicos, rompiendo así con la tradición de los “profesionales de la educación” que se remonta a Don Bosco.

1.4.2. Publicación de “Elementos modulares del proyecto educativo salesiano”

El volumen trató de responder a los problemas relacionados con los proyectos educativo-pastorales, expresados por don Vecchi de la siguiente manera: “Una vez que entiendes la dinámica y aprendes las técnicas, te das cuenta de que las verdaderas dificultades se encuentran en las bases. Se originan en la comprensión fundamental de algunos puntos clave relacionados con la educación y la Pastoral Juvenil”.⁹⁶ En lugar de entender la Pastoral Juvenil en su conjunto, pensamos que el enfoque académico fortaleció la división en diferentes dimensiones. El volumen *Proyecto Educativo Pastoral: Elementos Modulares*, publicado en 1984, es un buen ejemplo de una publicación con estructura académica multidisciplinar.

La publicación constituye una mini-enciclopedia de la educación salesiana y la pastoral juvenil, dividida en 34 temas que siguieron la misma estructura: la definición del término con referencias conceptuales o históricas, la importancia del tema, los contenidos esenciales, y la bibliografía. El objetivo del volumen no fue presentar estrategias prácticas, sino ampliar la sensibilidad y formar una mentalidad ofreciendo “un marco seguro y sustancialmente completo” sobre los temas clave del PEPS.⁹⁷ Los expertos en el campo teológico, filosófico, psicológico, sociológico y educativo tienen a su cargo el desarrollo de los temas siguiendo los elementos básicos de un proyecto: temas generales, objetivos, métodos, temas de acción y ambientes. Los aspectos específicos de la metodología del proyecto se tratan en los módulos relacionados con

96 J.E. Vecchi, *Presentazione*, en Vecchi – Prellezo, *Elementi modulari*, p. 5.

97 *Idem*, p. 8.

el área de la educación escolar, dejando de lado los campos del oratorio, la parroquia, el discernimiento vocacional o las actividades misioneras. El vínculo entre el proyecto y la pedagogía escolar fue confirmado de nuevo por don Vecchi: “Los términos ‘proyecto’ y ‘plan’ no se introdujeron en el lenguaje pedagógico sino hasta hace poco [...]. Esto parece deberse especialmente a los desarrollos en el ámbito de las ciencias de la educación, en los que surgió más claramente la necesidad de una conexión orgánica entre los diferentes requisitos del complejo proceso del desarrollo de la personalidad. El impulso se originó por la didáctica que introdujo el concepto del currículo”⁹⁸.

Otro objetivo de don Vecchi fue armonizar varios elementos del proyecto, reflejando la situación fragmentada de los jóvenes y de la sociedad. En este sentido, el PEPS debería proponer: un marco único y coherente de valores, una visión orgánica de las intervenciones convergentes y una convergencia de funciones y ejecución de las mismas.⁹⁹ La retórica subraya los enfoques interdisciplinarios, la convergencia de instrumentos e intervenciones, pero el meta-mensaje del volumen parece ser la división en la fragmentación de temas, instrumentos, teorías y vocabulario de las diferentes ciencias. También el módulo sobre la “promoción integral” escrito por Giuseppe Groppo, que podría ser “unitario” por excelencia, está compuesto por demasiadas secciones y subsecciones. Parece que esta desarticulación está vinculada con el paradigma de la ciencia moderna que tiende a especializarse en un área en particular, y resulta necesariamente fragmentada. Por lo tanto, se plantea la cuestión de si el enfoque científico-técnico es la mejor herramienta para lograr una educación integral.

La atención de los autores fue dirigida al desarrollo reciente de las ciencias pedagógicas pastorales para ofrecer una visión amplia. La ampliación de las perspectivas se produce con el riesgo de perder la especificidad de la tradición salesiana. La identidad salesiana del PEPS está

98 J.E. Vecchi, *Progetto educativo pastorale*, en Vecchi – Prellezo, *Elementi modulari*, p. 15.

99 *Idem*, pp. 16-19.

presente sólo en un módulo redactado por don Vecchi que vincula el desarrollo histórico del Sistema Preventivo con las experiencias actuales de la educación y la pastoral juvenil. Su módulo es un excelente resumen de la educación salesiana, pero es una unidad independiente que no influye, como paradigma subyacente, al resto de la publicación.

Entre las referencias teóricas potencialmente interesantes sobre la metodología de planificación y gestión de proyectos, podemos enumerar la teoría de la catequesis desarrollada por Emilio Alberich y Giuseppe Groppo; la teoría de la animación desarrollada por Mario Pollo, Riccardo Tonelli y Aldo Ellena; el valor de la educación propuesto por Pietro Gianola y las teorías de liderazgo citadas por Pio Scilligo. Intentaremos ofrecer un análisis más detenido de las posiciones de estos autores en el segundo capítulo de este estudio con el fin de comprender los antecedentes teóricos del PEPS.

1.4.3. Conferencia sobre “*La práctica educativa y pastoral y las ciencias de la educación*”

La Conferencia se llevó a cabo con motivo de las celebraciones del centenario de Don Bosco en 1988, y abordó dos temas fundamentales: la fragmentación de diferentes enfoques educativos y la creciente brecha entre los enfoques científicos y prácticos de la Pastoral Juvenil. A diferencia de las iniciativas anteriores, la Conferencia promovió la “convergencia dialéctica entre la teoría y la práctica”,¹⁰⁰ y entre los estudiosos y la sensibilidad educativa de los operadores. En el seminario participaron cien SDB y HMA de treinta contextos diferentes. Los informes se estructuraron en cuatro partes: la perspectiva histórica, la situación actual, las nuevas preguntas y, por último, las propuestas y directrices.

Con una interesante contribución, el sociólogo Giancarlo Milanesi, analiza el uso de las ciencias educativas en tres experiencias peda-

100 J.E. Vecchi – J.M. Prellezo, *Introduzione*, en Vecchi – Prellezo, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, p. 6.

gógicas salesianas significativas: los “limpiabotas” de Roma, la casa de reeducación en Arese (Milán), y la experiencia de Bosconia-la Florida en Colombia, y señaló un uso esencialmente ecléctico y funcional de las ciencias educativas. En las experiencias seleccionadas los salesianos unieron la originalidad del enfoque salesiano con uno psicológico exclusivo, escogiendo sólo algunas técnicas o métodos, sin dejar de ser críticos con los presupuestos antropológicos de la ciencia. En cuanto a la planificación educativa y pastoral, en los dos primeros experimentos Milanesi observó una menor influencia de la educación científica en la formulación del proyecto. Si se utilizaba, era sólo *ex post* para justificar las opciones educativas ya determinadas. El trabajo del proyecto de Bosconia-la Florida, que se considera como el más conectado con un marco teórico, se describe como centrado en las personas involucradas en el programa, la teoría, los objetivos, las estrategias y la evaluación. El eclecticismo también estaba presente en Bosconia, pero a diferencia de las otras obras, se presentó allí como previsto y justificado.¹⁰¹

El tema de los proyectos educativos y pastorales se discute directamente sólo en la reflexión de don Vecchi, quien vio la planificación como una herramienta educativa en la era de la complejidad. Las Inspectorías que utilizan el PEPS se caracterizan por los primeros frutos: una mayor convergencia entre evangelización y educación, gestión del medio ambiente educativo, atención a las necesidades de los jóvenes y, por último, innovación de los contenidos y de la metodología. Don Vecchi analizó los datos de las visitas inspectoriales y el informe sobre el estado de la Congregación, y concluyó que las Inspectorías sólo habían llegado a una etapa inicial de progreso en el área de los proyectos educativo-pastorales. En su mayor parte, señaló, los PEPS estaban casi ausentes en las comunidades locales.

101 Ver G. Milanesi, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei Salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, en Vecchi – Prellezo, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, pp. 89-115.

Otras intervenciones abordan los temas de la diversidad epistemológica, la necesidad de una síntesis operativa que implique opciones claras, la necesidad de una nueva pastoral para los jóvenes secularizados, el replanteamiento de las asociaciones salesianas a la luz de los cambios culturales, la promoción de las habilidades docentes y educativas, la actitud de aprendizaje permanente, etc. Las propuestas se asemejan más a un conjunto de deseos o a una lista de lluvia de ideas que a un plan sistemático. El PEPS fue visto como una aplicación concreta de las ciencias de la educación a nivel práctico. Al igual que otras propuestas, sólo había algunas señales genéricas como “mejorar y profundizar el PEPS [...], apoyar la validez y centralidad de la evaluación de la educación a todos los niveles, y aplicar un modelo de análisis institucional a nuestro contexto”.¹⁰²

La Conferencia, que puso fin a una década de estrecha colaboración entre la UPS y el Dicasterio de PJ, consideró la existencia de dos “mundos” existenciales y mentales. El primero estaba compuesto principalmente por eruditos, que fueron bastante críticos con las prácticas educativas y pastorales, expresando su punto de vista y destacando “la necesidad de calificar la acción educativa salesiana a todos los niveles”.¹⁰³ El segundo era más amplio y más relacionado con la vida cotidiana de las obras salesianas. Don Viganò declaró: “En el momento actual de expansión y aceleración de los cambios educativos, vemos la falta de capacidad para asumir la renovación de los contenidos, las estructuras y el saber-hacer determinado por la evolución cultural, con el fin de actuar eficazmente y tomar buenas decisiones”.¹⁰⁴ El desarrollo de la década de 1990 parece indicar una consolidación gradual de la brecha entre estos dos “mundos”.

102 *Sintesi dei lavori e conclusioni*, en Vecchi – Prellezo, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, p. 326.

103 *Idem*, p. 327.

104 E. Viganò, *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, en Vecchi, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi Salesiana*, en Vecchi – Prellezo, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, p. 148.

1.4.4. Evaluación de la implementación del PEPS en los años 80

En los años 80 los salesianos de Don Bosco invirtieron muchos esfuerzos y energías en el desarrollo de proyectos educativos y pastorales. Se han hecho progresos con el PEPS, pero lamentablemente algunos problemas estuvieron presentes desde el inicio, especialmente a nivel práctico y operativo. Juan E. Vecchi describió la imagen final como una “brecha entre la cantidad de propuestas y la capacidad de implementarlas”.¹⁰⁵ Hay diferentes aspectos operativos del PEPS que deben señalarse:

- las etapas de implementación fueron demasiado cortas. Una sucesión continua de nuevas propuestas ha bloqueado la verdadera asimilación de la mentalidad del PEPS en las Inspectorías, y ha hecho imposible la aplicación en la práctica cotidiana. El lema de don Egidio Viganò - “pasar del papel a la vida”¹⁰⁶ – señalaba la necesaria (pero desaparecida) internalización, el peligro de la mediocridad espiritual y el debilitamiento de la identidad salesiana;¹⁰⁷
- en algunas regiones, la planificación del PEPS sólo ha producido cambios de algunos términos, dejando intacta la mentalidad pastoral anterior;¹⁰⁸
- la planificación educativo-pastoral “involucra en primer lugar a los animadores del PEPS a nivel inspectorial, mientras que las comunidades locales están luchando por adoptarla”;¹⁰⁹

105 Ver Vecchi, *Verso una nuova tappa di PG*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 88.

106 Viganò, *Discurso inaugural*, en CG22 (1984), n. 19.

107 Ver *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, pp. 151-159; Vecchi, *Verso una nuova tappa di PG*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 88 y Giraudo, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio*, en Semeraro (ed.), *La spiritualità Salesiana*, pp. 142-143.

108 Ver Chávez, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, pp. 9-10.

109 Vecchi, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi Salesiana*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 2.

- la variedad de propuestas que deben llevarse a cabo creó una dispersión en demasiados compromisos que obstruyen la integración y unidad de la Comunidad Educativo-Pastoral;
- las sugerencias en el ámbito de la Pastoral Juvenil fueron solo “estímulos generales, no instancias estructurales decisivas y operativas, que habrían de ser aplicadas a las personas, los recursos y las directrices [...]. La Pastoral se considera sólo un objeto de ‘animación’ y no un campo de decisiones de gobierno”;¹¹⁰
- las comunidades tuvieron que acelerar los procesos de aprendizaje en una época que requería convicciones y una mentalidad operativa estable y profunda;¹¹¹
- no se coordinó el trabajo del Dicasterio general de PJ, de los centros regionales de PJ y de los equipos inspeccionales. Los equipos estaban más preocupados por la presencia de sus publicaciones en el mercado que por la implementación de las directivas. Hay que tener en cuenta los canales de comunicación problemáticos, y también la falta de personal en las estructuras de animación;¹¹²
- la ambigüedad y la multiplicidad de directivas se incrementó por las diferencias de los contextos, siendo de esta manera imposible una propuesta unidireccional;¹¹³
- las propuestas de la Pastoral Juvenil fueron separadas de la dimensión vocacional y la descuidaron, como se puede ver en la estructura del CG21 y en la estructuración temática de los Subsidios de PJ.¹¹⁴

110 *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, pp. 155-157.

111 Ver Vecchi, *Verso una nuova tappa di PG*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 88 y *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, pp. 156.

112 Ver *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, pp. 156-157 y Vecchi, *Verso una nuova tappa di PG*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, pp. 88-89.

113 Ver *Ibidem*.

114 Véase también CG23 (1990), nn. 251-253 y Tonelli, *Ripensando quarant'anni*, pp. 48-49.

También se dieron algunos efectos contrarios o no deseados. La excesiva cantidad de propuestas de la Pastoral Juvenil, combinada con la cooperación entre el Dicasterio de PJ y la UPS, dio lugar a un efecto secundario no deseado: una brecha cada vez mayor entre el “mundo de los expertos”, que no se preocupa por la lentitud del cambio de mentalidad, y el “mundo de los practicantes” inmerso en los problemas prácticos cotidianos.

Se puede observar una pérdida en la integridad del PEPS en cuanto a la división en cinco áreas dentro del PEPS en el Subsidio No 2 (1979), y en los treinta módulos del Proyecto Pastoral Educativo (1984), que reflejaban las diferentes especializaciones de expertos. El historiador salesiano Aldo Giraudo advierte una separación entre pastoral y espiritualidad, observando una “oración que se mueve entre el intelectualismo y la emoción, a menudo incapaz de remover la vida de los jóvenes”. Las experiencias educativas y pastorales a menudo tienden a “resolver o encerrarse en sí mismas, tienen un carácter gratificante y anestésico, sin una verdadera consistencia y calidad interior. Si realmente fuera así [...] los proyectos educativos y pastorales corren el peligro de convertirse en un esfuerzo sin sentido, sin alma ni columna vertebral». ¹¹⁵

Una reacción a la división entre evangelización y educación se expresa claramente en la carta de 1991 de don Viganò “La nueva educación”. Su insistencia en la gracia de la unidad sugiere que la tendencia a separar las dos áreas no solo es prácticamente posible, sino que es un verdadero problema en la Pastoral Juvenil Salesiana. Tonelli confirma tal intuición hablando sobre el PJ: “Uno de los límites del trabajo de estos años ha sido... el juego del “antes” y “después”. Hay quien dijo: primero la educación y luego el anuncio; otros prefirieron revertir los momentos”. ¹¹⁶ Sabino Frigato, en su análisis de la relación entre la educación y la evangelización en la Congregación, señaló que “a pesar de la

115 Giraudo, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità Salesiana*, en Semeraro (ed.), *La spiritualità Salesiana*, p. 154.

116 R. Tonelli, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, entrevista a cura di Giancarlo De Nicolò, en «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 41-42.

multiplicidad de definiciones, el papel de la fe se revela sustancialmente “separado” del proceso educativo. La fe y la educación se consideran dimensiones “distintas”, “mutuamente independientes” y “polarizadas”.¹¹⁷

Por otra parte, la única manera de hacer una síntesis en la Pastoral Juvenil Salesiana pareció ser la del volumen *Pastoral Juvenil Salesiana* de 1990, que recogió los diversos temas en forma de ilustraciones simbólicas, dio una breve explicación y enumeró una bibliografía sobre el tema. La manera “simbólica” de presentar los contenidos con una imagen eludió el problema de las interrelaciones entre los elementos y dio la impresión de unidad. El volumen podría considerarse como el ícono del contenido y de las aspiraciones de la Pastoral Juvenil entre 1978 y 1990.¹¹⁸

1.5. Consolidación del PEPS (1990-2002)

En los años 80 la Congregación invirtió notables energías en el desarrollo del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano, que expresó con mayor claridad los objetivos finales de la educación y facilitó el establecimiento de algunos estándares para diferentes ámbitos, como las escuelas, los oratorios o las parroquias. También debe mencionarse la formación de Delegados para la Pastoral Juvenil como parte del proceso. En algunas regiones,¹¹⁹ como América Latina, el esfuerzo por desarrollar el PEPS fue más intenso, y la mentalidad de proyecto tuvo más influencia en la vida cotidiana de las Inspectorías. Sin embargo, además de los logros se dieron algunos problemas más o menos definidos, especialmen-

117 S. Frigato, *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione Salesiana nel Postconcilio*, en Bozzolo A. – Carelli R. (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, p. 89.

118 Ver Dicastero Per La Pastorale Giovanile, *Pastorale Giovanile Salesiana*, SDB, Roma 1990.

119 Véase, por ejemplo, el curso para los Delegados Provinciales de Pastoral Juvenil en la Sede General de la Pisana desde noviembre de 1986 hasta enero de 1987, o los manuales de formación utilizados en el mundo hispano: Centro Internacional Salesiano de Pastoral Juvenil/Roma, *Comunidad educativa en formación. Guiones para educadores*, 5 vols., CCS, Madrid 1985-86.

te en el área de la aplicación operativa de los proyectos. Basándonos en las evaluaciones del Rector Mayor podríamos describir la imagen final, junto con don Vecchi, como una “brecha entre la cantidad de propuestas y la capacidad de implementarlas”.¹²⁰

1.5.1. CG23 y los itinerarios de educación de fe

El CG23 fue convocado como un Capítulo General ordinario, ya que la revisión post-Vaticano II de la Identidad Salesiana se había ya completado. En ocasión de su convocatoria el Rector Mayor Egidio Viganò escribió: “Ahora el Capítulo que estamos preparando puede llamarse ‘ordinario’ [...]; se quiere centrar la atención de los salesianos en un tema específico de carácter operativo”.¹²¹ De hecho, el CG23, que duró “sólo” dos meses, desde marzo hasta mayo de 1990, estableció un estándar de duración para los futuros CGs. El Capítulo aceptó el documento pre-capitular como una buena base, pero quería que el documento final fuese un documento pastoral, muy práctico, operativo y dirigido a los salesianos vistos como educadores en la fe para diferentes situaciones y contextos.¹²² Don Egidio Viganò fue reelegido Rector Mayor para un tercer sexenio, don Juan E. Vecchi pasó a ser su vicario y don Luc Van Looy fue elegido Consejero para la Pastoral Juvenil.

Los itinerarios de educación de fe tenían que ser el elemento operativo del CGs, ya que era la aplicación de la teoría a itinerarios prácticos de aprendizaje, estructurados en etapas graduales, adecuadas a la condición de los jóvenes que los tendrían que implementar (objetivos, actitudes, conocimientos, compromisos concretos y experiencias), con algún contenido claramente definido. Estos itinerarios debían estructurarse en cuatro ámbitos y en consonancia con las dimensiones del PEPS,

120 Ver Vecchi, *Verso una nuova tappa di PG*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 88.

121 E. Viganò, *Convocatoria del XXIII Capítulo General*, en ACG 69 (1988) 327, 6.

122 Ver *Crónica del CG23*, en CG23 (1990), n. 370.

pero omitiendo el “área comunitaria educativa y pastoral” que, en ese momento, era la quinta área de los proyectos.¹²³

En este momento puede surgir una pregunta: ¿cuál es la diferencia entre un proyecto y un itinerario? Riccardo Tonelli, una figura clave en la preparación del documento previo al capítulo CG23, se expresó con estas palabras: “No hay gran diferencia entre los términos proyecto e itinerario. Las dos fórmulas se utilizan indistintamente”.¹²⁴ Después del Capítulo, Tonelli explicó la diferencia con una definición teórica y ambigua, precisando que “un itinerario es una síntesis dinámica del proyecto”.¹²⁵ Parece que la introducción del nuevo término “itinerario” debería haber sido la solución para la falta de actuación operativa de los “antiguos” proyectos. La tendencia de los Capítulos Generales a introducir nuevos términos para resolver temas antiguos y estructurales, parece ser un rasgo típico de la mentalidad salesiana del post-Vaticano II.

Aunque no hay mucha diferencia entre un proyecto y un itinerario a nivel de definición, ha habido dos cambios prácticos merecedores de atención. El primero se refiere al ámbito de actuación de un itinerario. En general, un itinerario debe ser llevado a cabo por un grupo o por una sola persona joven. En este sentido, un itinerario es más específico que un proyecto, y la introducción de los “programas” llevó al método de gestión de proyectos y a la mentalidad a un nivel más concreto.¹²⁶

123 Ver CG23 (1990), nn. 116-118. Las cuatro áreas son: crecimiento humano, encuentro con Jesucristo, inserción en la comunidad de creyentes, compromiso y vocación para la transformación del mundo.

124 R. Tonelli, *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, en «Note di Pastorale Giovanile» 18 (1984) 8, 62.

125 R. Tonelli, *Progetto Educativo-Pastorale*, en Istituto di Teologia Pastorale Università Pontificia Salesiana, *Dizionario di Pastorale Giovanile*, a cura di Mario Midali e Riccardo Tonelli, LDC, Leumann (TO) 1992, p. 906.

126 Ver CG23 (1990), n. 280. La especificidad de los programas luego se confirma Ruta, Sigallini y Domènech en *Itinerari di educazione alla fede. Un confronto interdisciplinare: orizzonti e linguaggi*, Entrevista a C. Bissoli, A. Domènech, G. Ruta, D. Sigallini, R. Tonelli, G. Venturi a cura di G. De Nicolò, en «Note di Pastorale Giovanile» 39 (2005) 8, 5-6.

El segundo cambio reforzó la ya existente lógica lineal de la gestión de proyectos. Don Van Looy adoptó un claro pensamiento lineal: “La lógica progresiva de alcanzar los objetivos en cada área determina un orden lógico de hitos intermedios. Partiendo del punto donde están los jóvenes, procedemos paso a paso para alcanzar el objetivo; se pasa de X a Y, y de nuevo desde el punto de llegada se pasa a la siguiente categoría, de Y a Z”.¹²⁷ Una lógica más sistémica y no lineal de los itinerarios educativos propuesta por Michele Pellerey en la publicación sobre Elementos modulares del PEPS parece ser ignorada y se refuerza una lógica lineal de gestión por objetivos.¹²⁸

El CG23 no sólo ofreció una reflexión sobre los itinerarios. En relación con el tema de la educación basada en la fe, el Capítulo desarrolló el concepto de Espiritualidad Juvenil Salesiana, que expresaba una nueva forma de ser discípulo en el mundo, integrando las ideas de la fe, la elección de valores y las actitudes vividas. Es una espiritualidad para los jóvenes y, por lo tanto, es una espiritualidad educativa desarrollada en cinco dimensiones básicas: la vida cotidiana, la alegría y el optimismo, la amistad con el Señor Jesús, la comunión eclesial y el servicio responsable.¹²⁹ Otro elemento nuevo en el área de las estructuras de la Pastoral Juvenil es el Movimiento Juvenil Salesiano (MJS), formado por todos los grupos que se identifican con la espiritualidad y la educación salesiana.¹³⁰

1.5.2. Revisión de los PEPS inspeccionales a principios de los años 90

En la carta de convocación del Capítulo General 23, don Viganò habló de la necesidad de “verificar la eficacia de la educación salesiana en la vida de fe de los jóvenes con quienes trabajamos, a fin de revisar después con un enfoque más operativa los proyectos educativo-pastorales

127 L. Van Looy, *Mentalità di itinerario*, en ACG 74 (1993) 345, 55.

128 Ver M. Pellerey, *Itinerario*, en Vecchi – Prellezo, *Elementi modulari*, pp. 191-195.

129 Ver CG23 (1990), nn. 158-161.

130 Ver CG23 (1990), nn. 275-277.

inspectoriales y locales”.¹³¹ El CG23 formuló claramente la necesidad de revisar los Proyectos Educativos Pastorales Inspectoriales,¹³² para dar una respuesta operativa al fallido redimensionamiento de las instituciones salesianas propuestas en los años 60. Don Vecchi expresó una evaluación realista de este esfuerzo en 1991: “El problema del redimensionamiento se ha asumido desde la visión de la “importancia” de la presencia salesiana. Hay algunos intentos de reubicar o de confiar las instituciones a otras personas a través de formas de gestión participativa. También hay algunas presencias en contextos nuevos. Pero los nuevos proyectos requieren un uso adicional de los recursos, y añaden simplemente tareas a los compromisos existentes, debilitando la consistencia de las comunidades y sobrecargando a los hermanos con nuevas responsabilidades”.¹³³

Evaluaciones de los equipos inspectoriales de Pastoral Juvenil

A pesar del énfasis del Capítulo en la concreción operativa, la revisión lanzada por don Luc Van Looy apuntaba a “examinar la calidad de los proyectos inspectoriales escritos, sin indagar en la verificación de la ejecución efectiva de estos proyectos en las instituciones”.¹³⁴ La revisión se concentró en “los principios escritos”¹³⁵ y en la integridad de los temas abordados en los proyectos, haciendo hincapié una vez más en la elección de no concentrarse en el campo problemático de la actuación de los proyectos o de su impacto en la realidad. En el área de la formulación completa del proyecto, la revisión mostró una satisfacción sustancial. Los PEPS inspectoriales fueron bien escritos y utilizaron referencias actualizadas que mencionaban los documentos salesianos anteriores.

131 Viganò, *Convocatoria del XXIII Capítulo General*, 1988, 7.

132 Ver CG23 (1990), n. 230.

133 J.E. Vecchi, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 79.

134 L. Van Looy, *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, en ACG 75 (1994) 349, 36.

135 Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Il Progetto Educativo-pastorale Salesiano. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul “Progetto educativo-pastorale”*, Dossier PG 8, SDB, Roma 1995, p. 6. See also Van Looy, *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, 34-38.

Hay una observación interesante sobre la integración de las múltiples dimensiones del proyecto. Las respuestas acerca de la relación entre las distintas dimensiones del proyecto se interpretaron e informaron de la siguiente manera: “No hay una relación real de integración” y “la relación con las otras dimensiones es más bien incierta”.¹³⁶

Entre los 45 puntos del cuestionario sólo tres se ocupan de la fase operativa del proyecto. Los resultados de la encuesta sobre estas tres preguntas se formularon de una manera muy breve y genérica: “Podemos ver un lento movimiento en el compromiso educativo que se traduce en la formulación del proyecto, que comienza a involucrar a los laicos”.¹³⁷ Los resultados bastante genéricos de la revisión pueden ser especificados con algunos datos estadísticos tomados de la carta de don Van Looy de 1994 sobre el PEPS en las Inspectorías. El Consejero de la Pastoral Juvenil destacó los siguientes temas:

- Falta de *metodología* de proyecto: el 38% de las casas no tiene un proyecto escrito; el 17% de las Inspectorías no tiene un PEPS aprobado por el Capítulo Inspectorial. De las Inspectorías que tienen un proyecto, en el 76% de los casos fue escrito sólo por algunos salesianos, sin participación de los demás.
- *Deficiencia de corresponsabilidad con los laicos en la Comunidad Educativo-Pastoral*: en el 36% de las casas no existe una CEP. El 78% de las respuestas no demuestra saber que la CEP es el garante del carisma salesiano, y el 67% dice que no entiende muy bien cómo compartir la responsabilidad con los laicos. El 78% no tiene muy clara la tarea de la comunidad salesiana de formar a los laicos.
- Inserción fallida en el contexto social y eclesial: sólo el 3% considera importante la relación con las organizaciones sociales y políticas, y sólo el 4% valora positivamente las relaciones con las organizaciones culturales. La inserción en la Iglesia es considerada importante para el 19% de los encuestados; las relaciones con

136 Ver Dicastero per la PG, *Rilettura dei progetti ispettoriali*, pp. 20-24.

137 *Idem*, p. 28.

las familias de los jóvenes son importantes para el 11%, y el 14% quiere entablar relaciones con otras organizaciones educativas.¹³⁸

Algunos resultados, especialmente la corresponsabilidad con los laicos y la vinculación con la sociedad, eran bastante alarmantes. Tres cuartas partes de las comunidades salesianas no sabían cómo aplicarlo o no pensaban que el trabajo en equipo con los laicos era importante y, por supuesto, el mismo porcentaje de los proyectos fue escrito solo por los salesianos. La unión y el intercambio entre salesianos y laicos en la CEP fue elegido como tema principal del próximo Capítulo General en 1996.

Análisis de los textos de los proyectos Inspectoriales

Otra fuente de análisis de la mentalidad de gestión de proyectos salesianos de los años 90 es *PEPS: Antología de los textos*, publicada por el Dicasterio de la Pastoral Juvenil en 1995.¹³⁹ Los textos fueron seleccionados con el fin de servir de inspiración a otras Inspectorías o comunidades locales.¹⁴⁰ En ese sentido, es una buena fuente de “el mejor material” que representa la mentalidad compartida de estos años. Leyendo los textos, podemos resumir un esquema típico simplificado de una composición de proyecto educativo-pastoral en tres pasos:

1. *Describe los desafíos contextuales* vistos como una ausencia de calidad (A, B, C...) o como un fenómeno negativo (X, Y, Z...), y divídalos en cuatro dimensiones. Esta operación podría inspirarse posiblemente en los documentos del Capítulo General anterior.
2. *Elija un objetivo* entre los siguientes: promover (educar, mejorar, avalar, alentar, patrocinar, apoyar, impulsar, desarrollar, formar actitudes, tomar acciones) para llegar a a1, a2, a3..., b1, b2, b3..., c1, c2, c3... o no-x1, no-x2, no-x3..., no-y1, no-y2, no-y3..., no-z1, no-z2, no-z3... etc.

138 Ver Van Looy, *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, 36-40.

139 Ver Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Il Progetto Educativo-pastorale Salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995.

140 Ver *Idem*, p. 7.

3. *Decida una línea de acción* y fórmulela como gerundio: promoviendo (educando, mejorando, apoyando, alentando, patrocinando, impulsando, desarrollando, formando actitudes, tomando acciones) para a1, a2, a3..., b1, b2, b3..., c1, c2, c3... o no-x1, no-x2, no-x3..., no-y1, no-y2, no-y3..., no-z1, no-z2, no-z3... etc.

Algunos ejemplos típicos podrían ser los siguientes: Ejemplo 1: En respuesta a la falta de profesores laicos suficientemente preparados (situación), la Inspectoría decide mejorar su formación (objetivo), patrocinando programas específicos de formación salesiana, y mejorando sus habilidades de enseñanza mediante el desarrollo de una actitud de formación de larga duración (línea de acción). Ejemplo 2: El creciente número de deserción escolar desafía nuestro ministerio pastoral (situación); por lo tanto, elegimos el objetivo de mejorar los servicios existentes para las familias desfavorecidas mejorando los programas específicos que se ocupan explícitamente del riesgo de deserción escolar (objetivo), patrocinando un curso de formación de educación responsable y desarrollando una mayor conciencia sobre el fenómeno (línea de acción).

Como se puede observar, esta metodología de proyecto tiene dos riesgos principales. La primera es el de involucrarse sólo en temas lingüísticos, con poca atención a la ejecución. Algunas Inspectorías prefirieron llevarlo a cabo de otra manera: haciendo que el proyecto se convirtiera en una reformulación del Sistema Preventivo, en la que prevalecen los aspectos teóricos y generalmente no se aceptan directrices prácticas.¹⁴¹ De hecho, la evaluación de los resultados del proyecto fue tratado únicamente por dos Inspectorías que han utilizado la herramienta de un cuestionario. Ellas tenían previsto preguntar al equipo inspectorial sobre el logro de los objetivos, aunque no se especificó ningún conjunto de indicadores.¹⁴²

141 En un caso emblemático de enfoque filosófico-teórico, una descripción de nueve páginas de la situación mundial desde la perspectiva de los pobres introdujo el proyecto. Ver *Idem*, pp. 317-325.

142 Ver *Idem*, pp. 247-249.

El segundo riesgo de esta mentalidad de planificación fue la proliferación de objetivos, que generalmente sigue las exhortaciones de los últimos Capítulos Generales. En muchos proyectos el número es tan grande que su logro es altamente improbable.¹⁴³ Sin embargo, algunas Inspectorías tendieron hacia cierta concreción operativa; hubo también Inspectorías que adoptaron un número realista de objetivos.¹⁴⁴ Algunos PEPS especificaron un programa para la formación de animadores; otros presentaron medidas concretas para la formación local de la CEP.¹⁴⁵ Un enfoque realista se puede encontrar en aquellas Inspectorías que decidieron adoptar un breve conjunto de criterios para la contratación de profesores o para la importancia de sus instituciones.¹⁴⁶ Algunos proyectos integraron breves y sintéticas partes de la declaración y de los criterios de la misión como parte del marco del PEPS.¹⁴⁷

1.5.3. *Síntesis de las dos primeras ediciones del “Cuadro de referencia” (1998, 2000)*

La revisión de los proyectos inspectoriales de la primera mitad de los años 90 llevada a cabo por don Luc Van Looy, continuó por los dos sexenios (1996-2008) de la animación de don Antonio Domènech. Su influencia puede resumirse como un esfuerzo por difundir y sintetizar la mentalidad de la Pastoral Juvenil Salesiana. Estas dos líneas de acción fueron seguidas de manera interrelacionada desde que las dos ediciones del Cuadro de Referencia presentaron los comentarios de los equipos ins-

143 En el Capítulo 2 abordaremos específicamente los límites y paradojas de la Gestión por Objetivos. Para una visión crítica sobre objetivos, véase, por ejemplo, J.Y. Shah – R. Friedman – A.W. Kruglanski, *Forgetting all else: on the antecedents and consequences of goal shielding*, en «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 6, 1261-1280.

144 Ver Dicastero per la Pg, *Raccolta antologica di testi*, pp. 231-232; 233-235 y 292-293.

145 Ver *Idem*, pp. 94-98; 119-122; 102-110 y 189.

146 Ver *Idem*, pp. 237-238 e 243-246.

147 Ver *Idem*, pp. 253-256.

pectorales de PJ recibidos durante las reuniones regionales, que sirvieron a su vez como una ocasión para formar una mentalidad compartida.

Don Pascual Chávez Villanueva caracteriza este esfuerzo afirmando tener un patrimonio extraordinariamente rico y sólido de reflexión y práctica de la acción pastoral salesiana. Al mismo tiempo se sentía la necesidad de tener una visión global completa y de reunir, de manera estructurada y compartida, las directrices fundamentales para facilitar su asimilación y proporcionar directivas para la praxis. El Dicasterio de la Pastoral Juvenil trató de responder a esta necesidad ofreciendo a las Inspectorías y a las comunidades un manual de orientación, y proporcionando un proceso sistemático de formación pastoral en estos años, particularmente a aquellos salesianos con responsabilidades de animación, e insistiendo en ciertos temas clave a tener en cuenta.¹⁴⁸ En los párrafos siguientes examinaremos brevemente dos capítulos de la primera edición del Cuadro de Referencia (1998), que están vinculados con contenido y la metodología del PEPS. El tercer párrafo describirá algunas mejoras de la segunda edición (2000).

Integridad y Dimensiones del PEPS

El segundo capítulo del volumen se centra en los fundamentos del PEPS, dividiéndolos en cuatro partes que siguen la lógica de las “dimensiones”. Las dimensiones están divididas en las cinco áreas del Subsidio No. 2 (1979), eliminando la llamada “área comunitaria”, que se convierte en un capítulo separado sobre la identidad y la animación de la Comunidad Educativo-Pastoral. Las cuatro dimensiones (educación-cultura, evangelización-catequesis, experiencia social, vocación) están presentes en todos los documentos anteriores vinculados con el PEPS.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Ver Chávez Villanueva, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, 2010, 20.

¹⁴⁹ Ver los siguientes documentos en orden cronológico: Const, 40; Reg, 5-10; Dicastero per la PG, *Elementi e linee*, Sussidio 2, p. 15; Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Pastorale giovanile Salesiana*, SDB, Roma 1990, pp. 63-73; CG23 (1990), nn. 116-118 y 158-161; Dicasteri Per La Pastorale Giovanile Fma-Sdb, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia Salesiana per la vita e la speranza di tutti*, Roma 1996.

La decisión de tratar la CEP en un capítulo separado comporta ventajas y desventajas al mismo tiempo. El beneficio es el énfasis en el tema de la comunidad, que es comprensible después del CG24 (1996) que profundizó e intensificó el tema de la comunión y de la misión entre los salesianos y los laicos. Sin embargo, existe el riesgo colateral de la separación mental entre el PEPS y la CEP, con la consecuencia práctica de no prestar atención a la construcción y a la formación de la comunidad dentro de un proyecto educativo-pastoral.

La división en dimensiones del proyecto hace referencia al crecimiento integral y a la unidad orgánica de todos los elementos del PEPS. El texto de la primera edición afirma que “el PEPS, como mediación de la Pastoral Juvenil Salesiana, expresa la unidad orgánica y la complementariedad de los diferentes objetivos e intervenciones, mutuamente entrelazados entre sí y orientados hacia una misma finalidad. Esta unidad orgánica se expresa en las cuatro dimensiones del PEPS”,¹⁵⁰ pero desafortunadamente el llamado a la unidad orgánica no va acompañado de sugerencias metodológicas que podrían responder a la pregunta de cómo llegar a la unidad fuera de las diferentes dimensiones.¹⁵¹ Incluso los temas transdimensionales, como prevención, animación, Espiritualidad Juvenil Salesiana y Movimiento Juvenil Salesiano, se colocan dentro de las respectivas dimensiones, neutralizando su potencial para una integración sinérgica multidimensional. El texto, por un lado, expresa una fuerte necesidad de integración, y por otro, está dominado por la lógica de las dimensiones.

150 Ver Dicasterio de Pastoral Juvenil, *La Pastoral Juvenil Salesiana. Cuadro fundamental de referencia*, CCS, Madrid ¹1998, p. 27.

151 Sólo existen algunas sugerencias retóricas, por ejemplo: “elevar el desarrollo positivo de la realidad cultural del grupo humano hacia una síntesis de fe y vida”; “Una personalidad unificada”; “Educar y socializar”; “La perspectiva de la educación que evangeliza y la evangelización que educa, el cual es el objetivo último del proceso, es la síntesis de la fe y de la vida en una cultura particular”; “La elección vocacional es una dimensión siempre presente en todo momento, las actividades y etapas de nuestra acción educativa y pastoral”; “El grupo juvenil debe buscar la inserción social y eclesial de acuerdo con su elección vocacional.” Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ¹1998, pp. 27-40.

Una misma metodología después de veinte años de práctica

El sexto capítulo acerca de líneas metodológicas sobre procesamiento y evaluación del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano se encuentra al final del volumen, y ocupa poco más de cinco páginas del texto. El título no apunta a explicar una completa metodología de gestión de proyectos, sino que establece solo algunos principios. El hecho de abordar solo unos pocos temas metodológicos básicos se confirma en la última página del Cuadro de Referencia, que recomienda crear una metodología que fomente la participación de todos los grupos y organizaciones de la CEP de acuerdo con sus responsabilidades y posibilidades. Esta amplia orientación da la libertad de elegir una metodología, pero por otro lado deja algunos dilemas metodológicos en el aire, sin ofrecer un método unificador armonizado con el marco teórico. En este sentido, una comunidad corre el riesgo de desempeñar el papel de un “secretario” que prepara todos los documentos solicitados sin plantear preguntas sobre su ejecución, implementación, su viabilidad, sus interrelaciones, su sostenibilidad, sus recursos, sus dinámicas de grupo, sus roles, etc.

El contenido de este capítulo resume la metodología tal como fue presentada en los dos primeros Subsidios en 1978 y 1979. En resumen, describe:

- *niveles del esquema* (marco de referencia, proyecto educativo y pastoral, plan anual, programa de planificación, calendario);
- *pasos de la planificación* (análisis de la situación, planificación operativa, evaluación);
- *criterios del esquema* (participación de todos, clarificación de los puntos de referencia, claridad sobre los diferentes niveles de participación, evaluación continua);
- *Sujeto de todo el proceso* es la Comunidad Educativo-Pastoral.¹⁵²

152 N.B. Existen mejoras en el uso del término “criterio” y en el nuevo uso del término “evaluación continua”.

Mejoras metodológicas de la segunda edición

Don Antonio Domènech y su equipo¹⁵³ tomaron medidas concretas para promover la unidad de la Pastoral Juvenil Salesiana, para aplicar el Cuadro de Referencia a diferentes idiomas, y para la preparación de cursos regionales para los equipos inspeccionales de la Pastoral Juvenil. El Dicasterio de PJ recogió los frutos de la experiencia de los cursos regionales, y decidió revisar el texto y hacerlo más claro y preciso. El resultado de su trabajo fue la publicación del Cuadro de Referencia en el 2000.¹⁵⁴

La primera modificación considerable fue trasladar el capítulo de la CEP del “modelo de trabajo” a la parte “fundamental” de la publicación. Siguiendo las intenciones de los editores, la comunidad debía considerarse como una realidad esencial del modelo de la Pastoral Juvenil, y no sólo como una estructura pragmática u operativa.

El segundo cambio se refiere al concepto de marco de referencia, que no sólo declara los “principios que definen una filosofía de la educación”,¹⁵⁵ sino más bien las respuestas fundamentales “a las preguntas: ¿quiénes somos y qué hacemos? ¿qué queremos y a dónde queremos llegar?”.¹⁵⁶ De esta manera el marco de referencia queda relacionado con los conceptos de “misión”, “visión” o “*propuesta educativa*” que no aparecen en la primera edición.

La tercera e interesante línea de pensamiento común de la segunda edición es un uso más preciso de los términos de la gestión de proyectos como criterio, objetivo, evaluación, etc. (por ejemplo, la expresión “decisiones educativo-pastorales” se cambió con el más adecuado y común término “objetivos”). En la sección de la evaluación se simplificó

153 En el grupo de la Pastoral Juvenil de Domènech estaban: Jerome Vallabaraj, un docente salesiano en ámbito catequético de la India, y José Raúl Rojas, un experto salesiano en aprendizaje cooperativo de Latinoamérica.

154 Ver Dicasterio de Pastoral Juvenil, *La Pastoral Juvenil Salesiana. Cuadro fundamental de referencia*, CCS, Madrid 2000, p. 5.

155 Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, 1998, p. 126.

156 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, 2000, p. 142

la lista de diez instrucciones de la primera edición fue simplificada, y fue evocada una importante y “holística” atención: examinar “si se ha generado un verdadero proceso educativo mediante las diferentes actividades (continuidad, interacción, nuevas posibilidades y recursos generados, protagonismo del sujeto, etc.)”.¹⁵⁷

La paradigmática tarea conclusiva de la CEP, recomendada en la última página de la publicación - “pensar en un método de fomento de la participación de todos” - sigue siendo la misma que fue hecha en la primera edición. Entendemos que sea un final abierto, confirmado por las declaraciones iniciales de los autores: “Este documento está, pues, abierto al desarrollo y al enriquecimiento que aportarán la vida, la reflexión y la experiencia”.¹⁵⁸ El Rector Mayor Pascual Chávez Villanueva confirmó en el 2010 la necesidad de una nueva metodología, un nuevo tipo de presencia y una visión unificada: “Todo este esfuerzo de repensar la práctica educativa implica necesariamente una apertura a nuevos esquemas y a nuevas prácticas, un nuevo modo de pensar y un nuevo modo de organizar que forman parte del proceso educativo, una nueva metodología y un nuevo modo de estar presentes entre los jóvenes [...]. Es importante adoptar una visión unificada y orgánica del servicio, centrada en la persona de cada joven y no tanto en las obras o en las actividades, superando la desmembración todavía presente en la práctica cotidiana”.¹⁵⁹ Como veremos en los párrafos siguientes, algunas de sus exhortaciones se siguieron en la revisión y en las integraciones de la tercera edición en 2014.

1.5.4. “Mentalidad de proyecto” que implica un número insostenible de proyectos (2002)

El Capítulo General 25, celebrado en 2002, además de profundizar en la comprensión de la comunidad salesiana hoy, puso el acento

157 *Idem*, p. 149.

158 *Idem*, p. 3.

159 Chávez Villanueva, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, 2010, 24. Ver también la p. 47.

sobre la así llamada “mentalidad proyectante”. La aplicación operativa inmediata de la misma fue la introducción de tres nuevos tipos de proyectos: Proyecto Personal,¹⁶⁰ Proyecto Comunitario,¹⁶¹ y Proyecto Orgánico Inspectorial.¹⁶² Estos proyectos son una ulterior parte de la red de diversos proyectos y planes delineados en diferentes niveles (inspectorial, local, personal), con diferentes perspectivas (educación, pastoral, economía, formación de salesianos, formación de laicos, etc.), y en diferentes ocasiones, creados por diferentes equipos y coordinados por distintos facilitadores-animadores. Contando todos los proyectos y planes se podría llegar a 24 unidades.

Un optimista podría decir que esta situación se debe a la extendida aplicación de la “mentalidad de planificación” a la entera vida de un salesiano. Estos tres nuevos proyectos deberían convertirse, como desea el documento del CG, en un recurso de coordinación integral y unificación de la intención a nivel personal, comunitario e inspectorial. Pero una visión más realista podría también vislumbrar varios problemas del modelo actual, bastante complejo, de gestión de proyectos, que podría llevar a una parálisis organizativa o a un modelo de planificación formal:

- *Prioridad*: ¿a qué proyecto se le da la máxima prioridad? ¿hay siempre una mentalidad de arriba hacia abajo? Si la hay ¿estamos sólo aplicando las directivas más recientes del centro (Roma), cosa que implica una mentalidad reactiva (no proactiva)?
- *Heterogeneidad*: ¿cómo resolver las diferentes propuestas de los diferentes equipos? ¿el Plan Orgánico Inspectorial anula el PEPS inspectorial? ¿qué proyecto tiene prioridad en mi vida personal: ¿el Proyecto Personal o el Comunitario?
- *Sincronización*: ¿cuál es la sincronización correcta de los proyectos? ¿es el proyecto más reciente el más válido solo porque está más “adaptado” a la situación actual?

160 Ver CG25 (2002), nn. 14 y 56.

161 Ver CG25 (2002), nn. 15; 46; 61; 64; 72-74.

162 Ver CG25 (2002), nn. 82-84.

- *Continuidad*: si el equipo que trazó el proyecto actual ha cambiado ¿sigue siendo válido el proyecto? ¿es suficiente el lenguaje esquemático de un proyecto para guiar a una comunidad a través del cambio de sus actores principales?
- *Método*: ¿qué modelo de planificación es el “correcto” para la creación de una mentalidad: ¿el enfoque educativo-pastoral de Vecchi, la lógica del Proyecto Orgánico de Domènech, la lógica formativa de Cereda?

1.6. Nuevos desafíos y perspectivas de la Pastoral Juvenil (2002-2014)

Algunas de las preguntas formuladas anteriormente y los nuevos desafíos del tercer milenio han introducido nuevas perspectivas o ideas relativas a la planificación y a la gestión de proyectos. Algunas de ellas entraron también en los textos de los Capítulos Generales o en otros manuales. Sintetizaremos algunas líneas de su desarrollo en los capítulos siguientes.

Las diferentes evaluaciones subrayan lo siguiente: en algunas Inspectorías los PEPS están en las manos de salesianos individuales y no orientan la pastoral de las comunidades;¹⁶³ sólo una pequeña parte de Inspectorías acompaña los procesos con el fin de alcanzar los objetivos y de verificar los procesos a su debido tiempo;¹⁶⁴ se privilegia el aspecto organizativo de la pastoral;¹⁶⁵ los PEPS elaborados y las CEP trazados con mentalidad de planificación no se asumen fácilmente;¹⁶⁶ reducción de toda la pastoral a las actividades pastorales, lo que implica poca aten-

163 Ver *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002*. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Luc Van Looy, SDB, Roma 2002, n. 110.

164 Ver *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1990-1995*, n. 137.

165 Ver CG25 (2002), n. 194 y Chávez Villanueva, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, 2010, 55-56.

166 Ver *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002*, n. 118.

ción a los procesos;¹⁶⁷ escasa asimilación e implementación práctica del modelo operativo de la Pastoral Juvenil Salesiana;¹⁶⁸ y, por último, predominio de una mentalidad organizativa rígida en el ámbito de las actividades pastorales, que presta poca atención al ritmo de la vida de los jóvenes y no promueve la cooperación.¹⁶⁹

1.6.1. “Mentalidad de proyecto” como un posible concepto holístico más amplio

Desde el CG25 (2002) hasta el CG27 (2014) la mentalidad de planificación no consistió solo en planificar mayormente y en aumentar el número de proyectos, planes y programas. El concepto evolucionó y se convirtió en una nueva mentalidad de gestión de proyectos vinculada con la categoría de las “nuevas presencias”. Es importante recordar que en los años 70 y 80 la expresión “nueva presencia” fue entendida en referencia a las nuevas formas de servicio a los más pobres, y fue concebida como una “pequeña comunidad” y, por lo tanto, la novedad no se aplicaba a todas las casas de la Congregación.¹⁷⁰

En el tercer milenio, la atención pasó de un “nuevo tipo de estructuras” a un “nuevo tipo de presencia” en todas las obras o estructuras educativas y pastorales. El noveno sucesor de Don Bosco, don Pascual Chávez Villanueva, exhorta: “Convertir en nuevas las obras institucionales que tenemos: escuelas, centros de formación profesional, parroquias, oratorios y centros juveniles, residencias universitarias, etc., requiere centrar la función de la comunidad salesiana no tanto en la gestión y or-

167 Ver *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2002-2008*. Relazione del Rettor Maggiore don Pascual Chávez Villanueva, SDB, Roma 2008, p. 45 y CG25 (2002), nn. 44-47.

168 Ver *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2002-2008*, pp. 41 y Chávez Villanueva, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, 2010, 20-22.

169 Ver CG26 (2008), n. 103.

170 Ver CGE (1972), nn. 510, 619 y CG21 (1978), n. 159. Este tipo de intervención fue criticada en *Relazione Generale del Rettor Maggiore sullo stato della Congregazione*, en CG21 (1978), n. 157.

ganización de la obra, cuanto en el acompañamiento y en la formación de los educadores y de los jóvenes”.¹⁷¹ Podemos resumir algunos rasgos de esta mentalidad de “nueva presencia” de la siguiente manera:

- cambiar el enfoque pasando de la gestión del trabajo al *acompañamiento* y a la formación entre salesianos y laicos;
- pasar de una mentalidad que favorezca la función de la gestión directa a una mentalidad que favorezca la *presencia evangelizadora* entre los jóvenes;
- cultivar la *corresponsabilidad* a través de la planificación con la familia salesiana y la creación de redes colaboradoras;
- tener valor apostólico para recrear las obras para los jóvenes y promover formas más *flexibles* de presencia;
- garantizar la *coherencia* cuantitativa y cualitativa de las comunidades, coordinada por un director encargado para esa principal labor.¹⁷²

1.6.2. Método del discernimiento de Cereda y Domènech

En la estructura formal de los últimos tres Capítulos Generales (2002-2014) podemos encontrar una nueva metodología¹⁷³ de elaboración de proyectos, que fue llamado “método del discernimiento”, expresión que se usa también para designar el proceso de trazado de los tres nuevos “proyectos” presentados por el CG25: Proyecto Personal, Proyecto Comunitario y Proyecto Orgánico Inspectorial. El enfoque metodológico está vinculado con las propuestas de don Francesco Cereda

171 Chávez Villanueva, *La Pastoral Juvenil Salesiana*, 2010, 55.

172 Cfr. CG (2002), nn. 26; 46; 50; 60; 138; 157; CG26 (2008), nn. 10-11; 20; 31; 38; 100; 103; 112; 113. Nótese que la CG27 (2014) en ocasiones omite el término “mentalidad planificadora”, y se refiere a “cultura salesiana” de comunión y corresponsabilidad en la comunidad salesiana y la comunidad educativo-pastoral, en CG27 (2014), n. 71.

173 Ver P. Chávez Villanueva, *Presentación*, en CG26 (2008), pp. 14-16 y Ángel Fernández Artime, *Presentación*, en CG27 (2014), pp. 11-13.

y don Antonio Domènech, quienes difieren de la metodología PEPS en varios puntos.¹⁷⁴

1. En primer lugar, el *proceso del discernimiento* comienza con el reconocimiento de la “llamada de Dios”, que permite captar las llamadas urgentes y las prioridades. El objetivo principal es distinguir lo que es esencial de lo que es secundario, con el fin de tomar decisiones en torno a temas prioritarios.
2. El segundo paso es el *análisis de la situación*, que identifica los recursos, el fundamento de la esperanza, las limitaciones y los desafíos, pero siempre vistos en relación con las opciones identificadas en la fase anterior de la llamada de Dios.
3. Las *directrices* se establecen en el tercer momento, siguiendo este orden: primero vienen los procesos a activar para pasar de los desafíos a una nueva mentalidad y a nuevas estructuras; sólo en un segundo momento se toman, planifican y programan acciones, eventos o decisiones concretas.

Don Cereda sintetiza el método en su carta en los siguientes términos: “Los tres momentos del discernimiento podrían luego expresarse por medio de expectativas, llamadas, deseos, en el primer paso, que manifiesta la llamada de Dios; recursos, dificultades y, sobre todo, desafíos, en el segundo paso, que describe la situación de la comunidad; objetivos, estrategias o procesos e intervenciones, en el tercer paso, que marca las líneas de acción”.¹⁷⁵

En comparación con la lógica tradicional del PEPS, se han añadido algunas mejoras metodológicas. El horizonte del cambio de mentalidad amplía el modelo, que podría volverse menos lineal y mecanicista. Hay

174 Ver. Antonio Domènech, *El Proyecto Orgánico Inspectorial*, en ACG 84 (2003) 381, 31-38 y Francesco Cereda, *El proyecto de la comunidad salesiana*, en bit.ly/36VWtdb; ID., *El Proyecto Personal de Vida. Formación inicial*, en bit.ly/2QUPWKj; ID., *El Proyecto Personal de Vida. Formación permanente*, en bit.ly/2TrPPb0.

175 Cereda, *El proyecto de la comunidad salesiana*.

objetivos verificables y concretos a perseguir, pero su logro no es la única finalidad. El objetivo fundamental es seguir una llamada, y ello constituye un concepto más holístico en comparación con las mejoras de los desafíos educativos y pastorales concretos divididos en cuatro dimensiones. El método del discernimiento podría ser un proyecto más breve con una visión más integrada de la llamada de Dios que valora los recursos espirituales y motivacionales del individuo y de la comunidad.¹⁷⁶

La principal dificultad del método del discernimiento fue la colocación del momento de la “llamada de Dios” al inicio del proceso, lo que llevó a considerar la vocación como una realidad desencarnada, sin relaciones significativas con el contexto. En este sentido, el segundo paso del análisis de la situación que siguió a la llamada fue sólo funcional para la lógica operativa y ejecutiva. Es interesante ver cómo en 2014 el CG27 invierte el orden y vuelve al antiguo orden de los tres pasos del PEPS: escucha, interpretación y camino a seguir (es decir, análisis de la situación, interpretación y planificación operativa).¹⁷⁷ Otro límite del método de discernimiento es la falta de evaluación, aunque, paradójicamente, pide objetivos evaluables. Este hecho confirma el movimiento hacia un tipo de proyectos más motivacional y menos operativo, lo cual se entiende porque la formación es el área donde se llevó a cabo. El dilema entre la concreción de los objetivos y la visión integral, es una de los temas teóricos y epistemológicos que se abordarán en los capítulos siguientes.

1.6.3. Cambio de las perspectivas en la tercera edición del “Cuadro de Referencia”

El Consejero de la Pastoral Juvenil don Fabio Attard, recibió el mandato del CG26 de actualizar el Cuadro de Referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana, y junto con su equipo ha coordinado la consulta sobre

176 Ver *Discurso del Rector Mayor don Pascual Chávez Villanueva en la clausura del CG25*, en CG25 (2002), n. 185; Pascual Chávez Villanueva, *Presentación*, en CG25 (2002), pp. 16-17; CG25 (2002), nn. 73, 81; Cereda, *El proyecto de la comunidad salesiana*.

177 Ver Artime, *Presentación*, en CG27 (2014), pp. 11-13.

la necesaria “profundización de la relación entre evangelización y educación en vistas a actualizar el Sistema Preventivo, y adecuar el marco de referencia de la pastoral juvenil a las cambiadas condiciones culturales”.¹⁷⁸ La tercera edición pretende estar en continuidad con las ediciones anteriores, enriqueciéndolas con una reflexión teológica, espiritual y carismática desarrollada en los últimos años. Algunos temas están surgiendo con más fuerza, aportando una valiosa contribución al equilibrio entre la pastoral y la educación: la necesidad de abrirse a la vida y a la cultura de los jóvenes de hoy (Capítulo 1); la importancia de la inspiración en Cristo Buen Pastor y la inclusión en la Iglesia evangelizadora (Capítulo 2); la acentuación de la relación entre educación y evangelización (Capítulo 3); la importancia metodológica del proceso del discernimiento; y por último, el Sistema Preventivo de Don Bosco, que “en cuanto proyecto educativo de educación integral, se articula sustancialmente en dos direcciones: como propuesta de vida cristiana (Espiritualidad Juvenil Salesiana) y como metodología pedagógica práctica”.¹⁷⁹

La concepción del PEPS es explicada en el último capítulo dedicado al *Cuadro de Referencia*, y no parece haber sido sustancialmente afectado por la perspectiva de la base teológica de los tres primeros capítulos. El manual hace hincapié en la función del discernimiento entendido como la actitud transversal de escuchar el plan de Dios,¹⁸⁰ pero las fases de planificación (análisis de la situación, planificación operativa, evaluación) se conservan en su lógica de la “gestión por objetivos”. El discernimiento se concibe como una atención global que acompaña todo el proceso para prevenir el extremismo de proyectos comerciales, económicos y políticos, por un lado, y como una vaguedad espiritual, por el otro. El discernimiento es el criterio que debe mantener el espíritu educativo y pastoral del PEPS, y su naturaleza evangélica al ofrecer

178 CG26 (2008), n. 45.

179 Dicasterio de PJ, *Cuadro de Referencia*, ³2014, p. 77. Véase también F. Attard, *Ripensare la pastorale giovanile*, LAS, Roma 2013

180 Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de Referencia*, ³2014, pp. 27-28.

la salvación en Cristo a los jóvenes, y superar el riesgo de un proyecto estático, rígido y anónimo.¹⁸¹

La introducción del discernimiento, el llamado a la simplicidad de los proyectos, el riesgo de la mentalidad técnica de la gestión de proyectos, el peligro de un proyecto trazado por una sola persona, la complejidad organizativa que puede opacar la educación y el espíritu pastoral, podrían considerarse como la “señal de socorro” de la Congregación respecto de un modelo disfuncional de gestión de proyectos. Se puede añadir que, según el texto, los salesianos ni siquiera cuentan con una única metodología de la planificación. En comparación con la segunda edición, que sugería “pensar en un método que fomentara de la participación de todos”, en la tercera edición se mencionan tres métodos de discernimiento (1. Ver, juzgar, actuar; 2. La llamada de Dios, las situaciones, los planes de acción; 3. Revisión de vida). El Cuadro de Referencia ofrece a los operadores la libertad de elegir una metodología en función de las circunstancias y de los contextos.¹⁸² La misma libertad metodológica, con un conjunto diferente de criterios, concierne a la metodología de los “itinerarios” introducidos por el CG23.¹⁸³

La hipótesis de este estudio, como veremos en el segundo capítulo, es que el PEPS ya tiene un método desde 1978 y está inspirada en la teoría de gestión por objetivos. Por supuesto, su uso en los ambientes educativos y pastorales parece demasiado técnico, por lo que los salesianos lo han precisado con diferentes “criterios” sin modificar el núcleo de la teoría. Los diferentes documentos enfatizan, por un lado, la concreción de los objetivos

181 Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de Referencia*, ³2014, p. 292.

182 Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de Referencia*, ³2014, pp. 281-282.

183 El capítulo sobre el Sistema Preventivo dice: “Es necesario traducir la síntesis teórica en itinerarios pedagógicos estructurados en etapas graduales, según la condición de los niños y de los jóvenes que los deben recorrer (objetivos, actitudes, conocimientos, compromisos concretos y experiencias), con algunos contenidos claramente definidos”. Luego indica cuatro áreas de madurez humana y cristiana (no alineadas con las cuatro dimensiones del PEPS); un conjunto de cuatro criterios prácticos y siete metodológicos. Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de Referencia*, ³2014, pp. 99-103.

y, por otro, dan a los operadores el derecho a elegir cualquier metodología. En los próximos capítulos queremos proponer una metodología inspirada en la experiencia de Don Bosco en el Oratorio de Valdocco siguiendo este principio: “El planteamiento pedagógico del método, en estrecha conexión con el de los contenidos y la dinámica, es importante. [...] Algunos ‘puntos de no retorno’ adquiridos en temas pedagógicos esenciales, nacen de la realidad. [...] A la pastoral juvenil se le pide flexibilidad y creatividad. En este sentido, el método es también mensaje”.¹⁸⁴

184 Dicasterio de PJ, *Cuadro de Referencia*, ³2014, p. 101.

Capítulo II

Antecedentes teóricos del Liderazgo Salesiano y de la Gestión de Proyectos

En el capítulo anterior hemos expuesto los principales cambios de la Pastoral Juvenil Salesiana que tuvieron un impacto en la gestión de proyectos educativos y pastorales. Después de los preludios del Capítulo General 19 en 1965, vino el período crucial del enfoque sistemático y metodológico de Juan Edmundo Vecchi en la Pastoral Juvenil de 1978 a 1990. Hemos visto la evolución de la Comunidad Educativo-Pastoral Salesiana al desarrollarse el sujeto activo del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano en cuatro dimensiones, y planificado a través de una metodología de tres pasos (análisis de la situación, planificación operativa, evaluación). Desde mediados de la década de 1980 concluyó la evolución, y el Dicasterio de PJ consolidó el modelo con la idea de “planificar la mentalidad”. En el tercer milenio podríamos encontrar, por un lado, indicadores de algunos límites del modelo de gestión de proyectos salesianos posteriores al Vaticano II, y por otro, propuestas de mejora.

En este capítulo analizaremos, en primer lugar, los antecedentes teóricos de la metodología de gestión de proyectos salesianos, sus puntos fuertes y sus puntos débiles. El segundo paso nos llevará a los recientes, pero ya consolidados, desarrollos de las ciencias organizativas, con el fin de encontrar un modelo teórico más equilibrado.¹⁸⁵ La tercera parte de este capítulo expondrá concisamente los diferentes enfoques de la gestión y del liderazgo en el ámbito de la vida consagrada con el fin de evidenciar su peculiaridad. Estos tres pasos deberían llevarnos a

185 En este estudio entendemos las “ciencias organizacionales” como el área de la gestión científica, la administración, la teoría de liderazgo y la práctica organizativa.

adoptar un modelo organizativo más integrado, que se construya sobre la tradición, para dialogar con las ciencias organizativas y con sus recientes mejoras prácticas, para respetar los rasgos específicos de la vida cristiana y de la vida consagrada, y que nos guíe en la remodelación de la metodología salesiana del liderazgo y de la gestión de proyectos.

La metodología del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano desarrollada por el Dicasterio de Pastoral Juvenil desde 1978 a 1984 bajo la dirección de Juan E. Vecchi, no fue creada de la nada. No solo se inspiró en la “memoria salesiana”, sino también y en forma especial en las teorías de gestión de proyectos populares durante los años en torno al Vaticano II. Don Vecchi describe la situación de los años 60 y 70 y sus implicaciones en la educación haciendo hincapié en los siguientes aspectos: “Había nuevos niveles de necesidades educativas y una nueva forma de enfrentar los temas educativos en una sociedad básicamente urbana, con necesidades materiales dominadas por el espíritu de la ciencia y la tecnología. En este contexto, la nueva mentalidad daba más importancia al llegar a ser que al persistir, a la existencia que al ser, al hombre como proyecto que al hombre como sujeto”.¹⁸⁶

La nueva forma de ver a los seres humanos, la sociedad y la educación influyó en el pensamiento de los educadores salesianos y en los teóricos de la educación. La principal fuente de estudio de los antecedentes teóricos del PEPS es la publicación enciclopédica sobre el Proyecto Educativo-Pastoral editado en 1984 por Juan Edmundo Vecchi (del Dicasterio de PJ) y José Manuel Prellezo (de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana).¹⁸⁷

Don Vecchi hizo algunas alusiones explícitas a las ciencias de la educación en el primer párrafo del módulo sobre el Proyecto Educativo-

186 Ver J.E. Vecchi, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi Salesiana*, en *Il cammino e la prospettiva 2000*, p. 20.

187 Ver J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.

Pastoral: “Los términos ‘proyecto’ y ‘proyectar’ no figuraban en el lenguaje pedagógico hasta hace relativamente poco. [...] Parece que este hecho se debe mayormente al desarrollo en el área de las ciencias de la educación, en el que apareció con mayor claridad la conexión orgánica de las exigencias del complejo proceso de crecimiento de la personalidad en su fase evolutiva. El impulso decisivo lo dio la didáctica, que introdujo el concepto del ‘currículo’”.¹⁸⁸ Don Vecchi utiliza entonces la definición de “currículo” brindada por el pedagogo Lawrence Stenhouse, que más influyó en su concepto de proyecto educativo y pastoral: el currículo es “un intento de comunicar los principios y características esenciales de una propuesta educativa, de manera tal que esté abierta al examen crítico y sea susceptible de una traducción eficiente en la práctica”.¹⁸⁹

Los científicos que han estudiado la teoría y la práctica de proyectos educativos-pastorales, la comunidad educativa, los objetivos, los programas y la planificación curricular, se pueden dividir en tres grupos. El primero incluye a los estudiosos salesianos del área de la didáctica o del diseño curricular autores de la publicación enciclopédica *Progetto Educativo Pastorale* de 1984: Juan E. Vecchi, Consejero de la Pastoral Juvenil y editor de la publicación, junto con los profesores de la UPS Michele Pellerey, experto en planificación curricular, y Silvano Sarti,¹⁹⁰ especialista en estadística y en el campo de la evaluación educativa.¹⁹¹

El segundo grupo está vinculado con el campo de la didáctica y de la planificación curricular, y está formado por autores citados explícitamente en los aspectos metodológicos del proyecto educativo-pastoral. Hay un grupo estadounidense formado por estudiantes y colaboradores de Ralph

188 J.E. Vecchi, *Progetto educativo pastorale*, en Vecchi – Prellezo, *Progetto educativo pastorale*, p. 15. Véase también Vecchi, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, p. 4.

189 L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975, p. 4.

190 Ver M. Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979; Id. (ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, LAS, Roma 1981.

191 Ver S. Sarti, *Valutazione*, en Vecchi – Prellezo, *Progetto educativo pastorale*, pp. 310-321.

W. Tyler: Benjamin S. Bloom, Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs. Los autores europeos más conocidos son los belgas Erik de Corte, Gilbert L. de Landsheere y el mencionado erudito británico Lawrence Stenhouse.¹⁹²

El tercer grupo se distingue por su principal referencia a la teoría de la animación desarrollada en los años 70 y 80. El principal y más conocido autor es el salesiano Riccardo Tonelli, autor de un módulo sobre la comunidad educativa, seguido por los salesianos Aldo Ellena y Mario Pollo, que desarrollan una reflexión más específica sobre las formas de animación.¹⁹³

En esta sección describiremos las teorías e ideas principales de estos autores con el fin de entender el modelo y la metodología del PEPS. Comenzaremos con el desarrollo de las teorías de la planificación curricular hasta 1984, año en que se publicó el *Progetto Educativo Pastorale* que concluyó con la construcción de la metodología PEPS. Después analizaremos la teoría de la animación que influyó significativamente en el modelo de liderazgo salesiano. Los teóricos de la animación sólo adoptaron algunos principios del campo de la didáctica para la metodología de gestión de proyectos.¹⁹⁴

2.1 . Influencias de la planificación curricular de Bobbitt a través de Tyler y Stenhouse

M. Pellerey describe los proyectos educativos de los años 60 y 70 como un movimiento que quería “superar tanto el riesgo de la burocracia como la ineficiencia del espontaneísmo. Y de ese modo entraron en el campo de la pedagogía las teorías de los proyectos curriculares, y los educadores comenzaron a asimilar las directivas de la tecnología

192 Ver Vecchi – Prellezo, *Progetto educativo pastorale*, pp. 100; 196; 312 y 321.

193 Ver *Idem*, pp. 285-309; 355-363; 399-417 y R. Tonelli, *Per fare un progetto educativo*, en «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66 mencionado por Vecchi en Vecchi – Prellezo, *Progetto educativo pastorale*, p. 25.

194 Tonelli reconoce que la inspiración para los proyectos en el área de animación derivan de la didáctica de los currículos. Véase Tonelli, *Per fare un progetto educativo*, 3-13.

educativa”.¹⁹⁵ El comienzo y el trasfondo de este impresionante movimiento de aquellos años se originaron a principios del siglo XX.

El origen de las innovadoras teorías curriculares se remonta a la época de John Dewey. En su libro de 1902, *The Child and the Curriculum*, el autor delinea la teoría innovadora y flexible del currículo como “la experiencia actual del niño” y como “objeto de estudio”.¹⁹⁶ Pero a principios del siglo XX la eficiencia era mucho más valorada. Los diseñadores de currículos científicos, fuertemente influenciados por el tiempo y por los estudios sobre el progreso en la industria, aplicaron un proyecto industrial a las escuelas: un programa creado sistemáticamente, que incluía el seguimiento y las pruebas, habría clasificado eficientemente a los estudiantes en razón de la aptitud y el logro alcanzado.

En los primeros años del siglo, el creador de currículos, Franklin Bobbitt, examinó los conocimientos, habilidades y valores que poseían los adultos exitosos en Los Ángeles, y elaboró planes de estudio en las Filipinas, dando prioridad a los temas que creía que tenían una gran utilidad en la vida diaria, como la ortografía y la aritmética. Su teoría se resumió en su publicación *The Curriculum* de este modo: “La vida humana, por variada que sea, consiste en el desempeño de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es una de ellas, que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas. Sean los que sean su número y su diversidad en cada clase social, estas actividades siempre pueden ser descubiertas. Ello requiere solo que uno se asome al mundo de las actividades y descubra los detalles que caracterizan a cada una de ellas. Ellas mostrarán las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que las personas necesitan. Estos serán los objetivos del plan de estudios. Serán nume-

195 Pellerey, *Progettazione didattica*, p. 10.

196 J. Dewey, *The Child and the Curriculum*, en D.J. Simpson – M.J.B. Jackson, *John Dewey's View of the Curriculum in The Child and the Curriculum*, en «Education and Culture» 20 (2003) 2, 25. See also C. Kridel (ed.), *Encyclopedia of Curriculum*, Sage, Thousand Oaks CA 2010, pp. 199-200.

rosos, definidos y particularizados. El currículo será entonces esa serie de experiencias que los niños y los jóvenes deben tener a través de la consecución de esos objetivos”.¹⁹⁷

La forma en que Bobbitt concibió la educación estaba fuertemente influenciada por el auge de la gestión científica. En 1911, Frederick W. Taylor, en su trabajo más importante sobre gestión científica, propone tres elementos para acrecentar la eficiencia de cualquier proceso: 1. estudio científico de las tareas; 2. descripción detallada y desglose de las actividades; y 3. ampliación del control de gestión y estudio científico de todos los elementos del espacio y del tiempo en los que se llevan a cabo las actividades. El proceso educativo sería, según este racionalista y voluntarista modelo, semejante a una línea de producción en la industria.¹⁹⁸

En los años 20 y 30 la teoría y la práctica de Bobbitt no tuvieron una buena acogida debido a la popularidad de la “educación progresiva” de Dewey, que se centró más en el aprendizaje experiencial y en la personalidad del alumno. En el contexto modificado de finales de los años 40 se dio la posibilidad de nuevos desarrollos de teorías curriculares, y aunque no hay una influencia directa de la teoría de Bobbitt en la metodología del PEPS, podemos percibir su influencia a través del vínculo que introdujo entre el pensamiento organizativo y el proyecto curricular. En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial se originaron diferentes necesidades educativas que fomentaron el intercambio entre la gestión de proyectos y el proyecto curricular. Podríamos dividir las escuelas

197 J.F. Bobbitt, *The Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918, p. 42.

198 Ver J.F. Bobbitt, *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*, National Society for the Study of Education, Bloomington 1913; R. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, University of Chicago Press, Chicago 1962; C.H. Edson, *Curriculum Change During the Progressive Era*, en «Educational Leadership» 36 (1978) 64; T. Bush, *Leadership and management development in education*, Sage, London 42011, p. 10; R. Bates, *History of Educational Leadership/Management*, en P. Peterson – E. Baker – B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia Of Education*, vol. 4, Academic Press, Oxford 32010, p. 724.

más influyentes de acuerdo con tres paradigmas principales: el currículo entendido como producto, como proceso, o como investigación.

2.1.1. El Modelo del producto

La figura principal del proyecto del currículo educativo de la década de 1950 fue Ralph W. Tyler. Una referencia clave es su libro de 1949 titulado: *Principios básicos de currículo e instrucción*, un best seller de 36 ediciones con gran influencia en la práctica educativa.¹⁹⁹ La publicación pretendía, entre otras cosas, reafirmar la importancia de la educación y la instrucción contra la invasión de la psicometría y del pensamiento estadístico. Tyler abre su libro con cuatro preguntas que determinan, junto con sus respuestas, el marco racional que abarca los temas relacionados con el plan de estudios y la educación. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas pueden facilitarse para lograr estos objetivos?
3. ¿Cómo se pueden organizar eficazmente estas experiencias educativas?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se están logrando estos objetivos?.²⁰⁰

En la primera parte de su libro Tyler alude al concepto de objetivo educativo, que conecta las aportaciones interdisciplinarias de la filosofía y la psicología con las necesidades del alumno, sus relaciones con el entorno físico y social, sus valores, y sus habilidades para promoverlos. El autor hace énfasis en el concepto de los “objetivos” con un boceto de una taxonomía de objetivos educativos para un currículo de estudios

199 Ver R.W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949. N.B. “Instrucción” y “Educación” tienen diferentes connotaciones en inglés americano y británico. Aquí entendemos la “Educación” como un proceso integral de desarrollo de la personalidad, y vemos la “Instrucción” como el proceso de adquirir conocimientos y competencias específicas.

200 Tyler, *Basic Principles of Curriculum*, p. 1.

sociales.²⁰¹ La linealidad de su plan comienza con la indicación de los objetivos, continúa con la selección de experiencias de aprendizaje, y termina con la evaluación del logro de los objetivos. La clave para diseñar un plan de estudios es el conjunto de objetivos a alcanzar. En este sentido, este modelo se basa en el “producto” final, y organiza todas las actividades orientadas a su “logro”. El “modelo de educación basada en resultados” o “modelo basado en resultados”²⁰² fueron otros nombres dados a este programa.

Tyler trata también de formular el concepto de continuidad de diferentes experiencias de aprendizaje. “También es esencial identificar los principios de organización, ya que estos hilos se tejerán juntos”.²⁰³ Lamentablemente, el “principio organizador” integrador sigue siendo un concepto menos explicitado, y el autor se centra casi exclusivamente en las estructuras organizativas del plan de estudios, como lecciones, unidades y temas. También los ejemplos que utiliza en el proyecto curricular están vinculados a los contenidos de las asignaturas de la escuela, y hay en él muy pocos valores, habilidades o actitudes a adquirir.²⁰⁴

Algunos de los estudiantes y colegas de Tyler integraron su modelo con algunas instancias de las teorías de aprendizaje creadas por Burrhus F. Skinner y Norman A. Crowder. Existe un claro acento tecnológico en la programación de secuencias que consiste en un proyecto, el proceso de implementación del proyecto, el seguimiento sistemático tanto del producto (control de calidad) como del proceso (evaluación).²⁰⁵ La tecnología educativa y la experimentación de las máquinas de enseñan-

201 *Idem*, pp. 3-62 e 89-94.

202 Ver J. McKernan, *Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research*, Routledge, London 2008.

203 Tyler, *Basic Principles of Curriculum*, p. 95.

204 *Idem*, pp. 95-100.

205 R. Glaser – A.A. Lumsdaine (eds.), *Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book*, National Education Association, Washington DC 1961 and J. Hartley, *Programmed Instruction 1954-1974. A Review*, en «Innovations in Education & Training International» 11 (1974) 6, 278-291.

za se combinaron con algunos resultados del comportamiento radical y con la teoría popular de la Gestión por Objetivos (GPO). La “década de la educación” en los Estados Unidos (1957-1968), que siguió a la idea de haber dejado atrás a los soviéticos en la “carrera espacial”, creó el contexto para el desarrollo de un movimiento masivo de proyecto curricular de los años 60 y 70.²⁰⁶

Hilda Taba, una estudiosa del proyecto curricular, después de su colaboración con Dewey, Tyler y Bloom desarrolló su propia teoría curricular. Incorpora el concepto de “necesidades”, actualizando los pasos de desarrollo curricular de Tyler mediante el diagnóstico de las necesidades, en un primer momento, y formulando después los objetivos.²⁰⁷ Su teoría establece una distinción entre las finalidades generales de la educación y los objetivos educativos más específicos. Las finalidades son orientaciones generales en orden a transmitir cultura o a pasar a un estilo de vida democrático. Los objetivos son más específicos y están relacionados con un comportamiento pretendido. Las finalidades son definidas, pero la importancia se atribuye a los objetivos - la eficacia del proceso educativo está en proporción a la concreción de los objetivos, porque estos regentan las opciones en la etapa de creación y evaluación del plan de estudios.²⁰⁸

206 J.I. Goodlad, *Improving Schooling in the 1980s: Toward the Non-Replication of Non-Events. We have learned some painful lessons about how not to achieve change, en «Educational Leadership»* 40 (1983) 4; P.M. Senge, *The Industrial Age System of Education*, en P.M. Senge et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 27-49 y J.L. Miller, *Curriculum and Poststructuralist Theory*, en Peterson - Baker - McGaw (eds.), *International Encyclopedia Of Education*, vol. 1, 2010, pp. 499-500.

207 Ver H. Taba, *Curriculum development: theory and practice*, Burlingham: Harcourt, Brace & World, New York 1962, pp. 12; 284-289.

208 Ver *Idem*, pp. 196-199 y W.J. Popham – E.L. Baker, *Systematic instruction*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ 1970, p. 19. La influencia de la distinción finalidad-objetivo es observable en M. Pellerey, *Obiettivi*, en Vecchi - Prellezo, *Progetto Educativo Pastorale*, pp. 94-95; 99-100.

El problema de la formulación correcta de los objetivos educativos llamó la atención de una gran parte de los eruditos, que a menudo se centraban en una redacción y formulación clara y precisa de los objetivos. Ralph Tyler ha dedicado la mitad de su volumen *Principios básicos del currículo* a este tema. El intento de producir una taxonomía de los objetivos educativos surgió en los Estados Unidos a finales de los años 40, y tuvo su mayor auge en las publicaciones de Benjamin S. Bloom, quien publicó dos de los tres volúmenes planificados en los que se describía la taxonomía de los objetivos cognitivos y afectivos. El tercer volumen, publicado unos años después, describe las áreas de desarrollo psicomotor. La taxonomía de Bloom describe el crecimiento humano en tres áreas y once sub-áreas, con un total de 54 elementos que necesitan ser especificados con objetivos curriculares.²⁰⁹

Posteriormente se forjaron instrumentos para facilitar la formulación de objetivos educativos utilizando la taxonomía de Bloom. Como ejemplo podemos mencionar la publicación de Newton S. Metfessel, William B. Michael y Donald A. Kirsner que ofrece un instrumento dispuesto en tres columnas: la primera contiene la clasificación original de Bloom, la segunda presenta ejemplos de verbos que expresan la acción, y la tercera proporciona ejemplos de un objeto que puede especificar aún más la acción descrita.²¹⁰ Las mismas cuestiones de formulación lingüística, como hemos visto, surgieron en el análisis de los PEPS Inspectoriales de principios de los 90. También en ellos hay una lógica similar a la que se puede ver en otras aplicaciones: el banco de Intercambio de

209 Ver B.S. Bloom – D.R. Krathwohl et al., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*, Handbook 1: *Cognitive domain*, David McKay, New York 1956 e D.R. Krathwohl – B.S. Bloom – B.B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Handbook 2: *Affective domain*, David McKay, New York 1964 y A.J. Harrow, *A taxonomy of the psychomotor domain. A guide for developing behavioral objectives*, David McKay Company, New York 1972.

210 Ver D. Brown, *Usiamo il cervello*, SEI, Torino 1976, pp. 287-291 quien reprodujo los instrumentos citados y luego fue propuesto en Pellerey, *Progettazione didattica*, 1979, pp. 240-244.

Objetivos Instructivos constituido para los profesores en los años 70, podría compararse con la antología de los PEPS publicada por el Dicasterio de PJ destinada a servir de inspiración para la elaboración de proyectos de las Inspectorías y de las casas salesianas.²¹¹

Hay otros autores que pueden ayudarnos a entender el exagerado número de objetivos de los PEPS. Siguiendo la lógica de Bloom, prefieren una descripción racionalista completa de la educación a un número realista de objetivos. Uno de estos autores, citado por Pellerey, es Louis D'Hainaut, un investigador de química convertido en teórico de la educación, que ha desarrollado un modelo detallado de objetivos educativos basado en 20 operaciones intelectuales, que se subdividen en más de 100 objetivos, y que a su vez se especifican en más de 200 sub-objetivos.²¹² Pellerey utilizó este modelo porque era el más completo a finales de los 70, confirmando el paradigma científico racionalista de aquellos años. Basándose en el modelo de las ciencias naturales, los autores creyeron en la creación de un modelo racional completo de crecimiento humano y de los proyectos educativos correspondientes.

El modelo de Pellerey presentado en el *Progetto Educativo Pastorale* y en sus previas publicaciones,²¹³ se basa en las teorías de “Círculo de Tyler”: Bloom, Gagné-Briggs, Glaser, Mager y Taba. Sólo enumeraremos algunas de sus propuestas que atenúan el enfoque técnico de los

211 Ver W.J. Popham, *Instructional Objectives Exchange rationale statement*, UCLA Center for the Study of Evaluation, Los Angeles CA 1970 y Dicastero Per la Pastorale Giovanile, *Il Progetto Educativo-pastorale Salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995.

212 Ver L. D'Hainaut, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor, Bruxelles 1977, pp. 106-120.

213 La principal experiencia en el diseño curricular de Pellerey está en el campo de la enseñanza de la matemática. Ver M. Pellerey, *L'educazione matematica. Problemi e sperimentazioni*, en Pellerey, *Progettazione didattica*, p. 245; Id., *Per un insegnamento della matematica dal volto umano. Contributi per una didattica della matematica per la scuola media*, SEI, Torino 1983 y Id., *L'insegnamento della matematica*, SEI, Torino 1986.

proyectos educativos. La primera distinción interesante en su teoría es entre objetivos educativos y didácticos. Tras la diferenciación de Tyler entre finalidades y objetivos, Tyler define los objetivos educativos como directrices básicas, principios de acción que crean un horizonte educativo o un marco de valores a implementar. Los objetivos de enseñanza son objetivos más específicos que deben alcanzarse en el contexto de la enseñanza de temas o áreas específicas.²¹⁴ Esta distinción es útil a la hora de diseñar un proyecto educativo en una estructura menos formal, o informal: familia, grupo juvenil, oratorio, organizaciones deportivas, etc., en la que los objetivos educativos deben tener un impacto más concreto en las actividades proyectadas.²¹⁵

La segunda idea innovadora es la definición de necesidad educativa, vista como una fisura entre una situación existente y un ideal educativo perseguido, o entre “lo que debería ser” y la situación “tal como es”. Se pensó que la definición debía superar el dilema del punto de partida del proyecto curricular: ¿Empezamos con los objetivos ideales o con el análisis de la situación? Desarrollando esta definición, Pellerey propone varios tipos de necesidades educativas:

- necesidad como una variable en comparación con una norma;
- necesidad como un deseo en el alma de una persona;
- necesidad como una exigencia expresada;
- necesidad que surge de la confrontación con personas que poseen algo más;
- necesidad como anticipación de las futuras necesidades.²¹⁶

Hay un tercer grupo de conceptos útiles elaborados por las intuiciones de Pellerey que no se siguieron en el modelo PEPS. La noción de

214 Ver Pellerey, *Progettazione didattica*, pp. 54-55.

215 Ver Pellerey, *Obiettivi*, en Vecchi - PELLEZO, *Progetto Educativo Pastorale*, pp. 96 y 99. Este equilibrio no se menciona en el artículo sobre la evaluación del proyecto, que sólo habla desde una perspectiva de enseñanza. Ver Sarti, *Valutazione*, en Vecchi - PELLEZO, *Progetto Educativo Pastorale*, pp. 310-321.

216 Ver Pellerey, *Progettazione didattica*, pp. 90-93.

“objetivos institucionales” podría introducir algunos elementos específicos de la tradición salesiana en el proceso de formulación de objetivos. Diferentes instituciones responden de manera diferente a la misma necesidad.²¹⁷ Otra propuesta útil, pero no aplicada en los documentos de la Pastoral Juvenil Salesiana, fue la introducción del modelo de proyecto sociocultural, basado en la interacción entre las personas, los valores y los recursos presentes en la comunidad y en el territorio. A menudo, un proyecto sociocultural no proporciona un camino lineal claro de su realización. Tampoco la teoría de las secuencias de proyecto no lineales dentro de los itinerarios tuvo un seguimiento posterior.²¹⁸

2.1.2. El Modelo del proceso

En su propuesta Pellerey se enfrenta con dos conceptos del proyecto curricular: el modelo del producto y el modelo del proceso, y su solución radica en la distinción entre los objetivos educativos, que están más vinculados con todo el “proceso” educativo, y los objetivos de enseñanza, vinculados con unidades o competencias didácticas específicas que se ven más como un “producto”. Esta solución del dilema sigue enteramente vinculada con el modelo de proyecto de paradigma de producto, porque sólo introduce una subdivisión en una lógica general de la Gestión por Objetivos.

Hay autores que vale la pena mencionar pues han ido más allá en la lógica procesual, y han cambiado el paradigma del proyecto curricular. Richard Stanley Peters, profesor de filosofía educativa en la Universidad de Londres, va más allá del esquema lineal de la evaluación de la necesidad-objetivo, pues es consciente de que la educación necesita la participación en diferentes actividades que “pueden ser valoradas por sus normas y no por lo que ellas causan”.²¹⁹

217 Ver Pellerey, *Obiettivi*, en Vecchi - Prellezo, *Progetto Educativo Pastorale*, pp. 93-94.

218 Ver Pellerey, *Itinerario*, en Vecchi - Prellezo, *Progetto Educativo Pastorale*, pp. 191-192 y 194-195.

219 R.S. Peters, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London 1966, p. 155.

En su teoría, Peters distingue entre “objetivos” y “principios de procedimiento”, distinción en la que los primeros son objetivos de comportamiento y los segundos son los criterios para la selección y adaptación de actividades que valen la pena. Como ejemplo, podemos considerar el proceso intrínsecamente gratificante de entender conceptos, como el de la tragedia de la lectura de *Macbeth*, que va más allá de un simple objetivo de comportamiento. Los maestros y teóricos en artes y humanidades han objetado que en estos campos la preocupación no es que los estudiantes alcancen objetivos o resultados inmediatos, sino más bien que desarrollen normas de juicio y de crítica. Peters confirma su posición en su posterior publicación sobre filosofía de la educación, viendo la noción de “ser educado” como un moverse entre diferentes perspectivas. Lo que se necesita no es una preparación apresurada, sino trabajar con precisión, pasión y gusto en temas dignos y válidos.²²⁰

James D. Rath, un experto estadounidense en proyecto curricular y formación de maestros, ofrece una interesante lista de doce criterios para identificar actividades que tienen un valor inherente en sí mismas independientemente del contenido o de los objetivos. Una buena actividad:

1. Ayuda a tomar decisiones informadas y a reflexionar sobre las consecuencias;
2. Asigna a los estudiantes roles activos en lugar de pasivos;
3. Pide a los alumnos que participen en investigaciones sobre ideas, aplicaciones o problemas actuales;
4. Ayuda a los niños a interactuar con cosas de la vida real (objetos concretos, materiales, artefactos, etc.);
5. Puede ser realizada con éxito por niños con diferentes niveles de capacidad;
6. Pide a los alumnos que examinen una idea o problema previamente estudiado;

220 Ver R.S. Peters (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford 1973.

7. Requiere examinar temas que normalmente no son tomados en consideración en la sociedad;
8. Implica correr el riesgo de fracaso o éxito;
9. Requiere que los alumnos reescriban, ensayen y mejoren sus esfuerzos;
10. Involucra a los estudiantes en la aplicación y el dominio de reglas, normas o disciplinas significativas;
11. Da la oportunidad de desarrollar un proyecto, llevarlo a cabo y compartir los resultados con otros;
12. Es relevante para los propósitos expresados de los estudiantes.²²¹

Pareciera que el modelo del proceso se centra en la calidad intrínseca de las actividades, y debido a su naturaleza no incluye un examen final para poner a prueba el logro de los objetivos delineados. Esta característica hace que sea menos aplicable en la educación formal, especialmente en un entorno de sociedad complejo que requiere varios estándares. Es más natural adoptar el paradigma del proceso en la enseñanza de las humanidades y en los programas de educación no formal. Otra diferencia importante entre los dos paradigmas curriculares mencionados es el diferente peso otorgado a cada ambiente específico de clase, escuela o estudiante,²²² y la diversidad sobre la visión de los “resultados” o “éxito educativo” de los procesos que se llevan a cabo en entornos y con personas únicas. Los estudiantes, según el paradigma del proceso, no son objetos pasivos, pues cuentan con una voz importante para decidir la forma en que se llevan a cabo las lecciones y el plan de estudios. Por lo tanto, el enfoque del proceso se centra enteramente en las interacciones que cambian la visión de la enseñanza al aprendizaje.

221 Ver J.D. Rath, *Teaching without specific objectives*, en «Educational Leadership» 28 (1971) 714-720.

222 Ver el análisis de Rath acerca de las actividades educativas que no tienen un objetivo específico, sino que crean un entorno de aprendizaje en Rath, *Teaching without specific objectives*, 716.

2.1.3. El modelo de la investigación

Lawrence Stenhouse es un estudioso británico que desarrolló un modelo que va más allá del dilema proceso-producto. Su pensamiento giró en torno a un punto central en el proyecto curricular: el profesor, como parte activa de la investigación educativa. Superar la rígida estandarización del modelo del producto, y al mismo tiempo evitar la no fácil realización del modelo de procedimiento no es una tarea fácil. En una situación polarizada entre la teoría del producto y la teoría del proceso cualquier investigador corría el riesgo de ser comprendido dentro de estos dos paradigmas, y no como el creador de un tercer modelo original. De hecho, John Elliott y Stephen Kemmis, los sucesores de Stenhouse, lo identifican como un seguidor de Peters y llaman a su teoría “procesal”, sin considerar la originalidad de su enfoque.²²³ Como hemos visto, Stenhouse fue una inspiración fundamental para la metodología PEPS de don Vecchi, puesto que ambos ponen en marcha un modelo equilibrado que no es fácil entender en su total equilibrio teórico, ni poner en práctica en aplicaciones vinculadas con la teoría. Según parece no todo investigador tiene la suerte de ser entendido por sus sucesores, y así Stenhouse fue vinculado con el paradigma del proceso, y don Vecchi parece que es interpretado en el marco de un modelo de producto lineal de gestión de proyectos.²²⁴

Stenhouse centró su atención en la relación entre la teoría y la práctica en la educación, y adelantó una nueva perspectiva. Señaló que una

223 Ver J. Elliott, *Education in the Shadow of the Education Reform Act*, en J. Rudduck, *An Education that Empowers. A collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon (Avon) 1995, pp. 54-55 y M. James, *An alternative to the objectives model. The process model for the design and development of curriculum*, en J. Elliott – N. Norris (eds.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research. The Work of Lawrence Stenhouse*, Routledge, London 2012, pp. 64-83.

224 La interpretación del modelo de Vecchi tiene que ver principalmente con el contexto científico general de los años 70 que prefería las soluciones lineales tecnológicas. Las explicaciones sintéticas de su teoría son más equilibradas y su método de facilitación personal fue muy inclusivo y funcional. En este sentido, la historia simplificada de los efectos de PEPS anula el equilibrio de su teoría y práctica.

investigación a gran escala no conduce necesariamente a la mejora de la práctica educativa local. Con el fin de llegar a una mejora sostenible en la calidad de la educación, es siempre necesario que todo docente investigue sobre sus prácticas educativas específicas. En este sentido, el autor concibe el currículo como la interacción entre el profesor y los alumnos en la construcción del mismo, entendido como un proceso de investigación y verificación de presupuestos educativos.²²⁵ Su propuesta no es fácil de implementar, como se puede ver en las primeras páginas de su publicación en las que define el currículo. Como mínimo, “un plan de estudios debe proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los fundamentos de su justificación. Debe ofrecer:

A. En la planificación

1. Principios para la selección del contenido – lo que se debe aprender y enseñar.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza – cómo debe ser aprendido y enseñado.
3. Principios para la toma de decisiones sobre el orden.
4. Principios sobre los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, y diferenciar los principios generales anteriores 1, 2 y 3, para ir al encuentro de los casos individuales.

B. En el estudio empírico

1. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los docentes.
3. Orientación sobre la viabilidad de la aplicación del plan de estudios en variantes contextos escolares, en contextos de alumnos, en ambientes y situaciones de grupos.

225 Ver L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975, pp. 123-141.

4. Información sobre la variabilidad de los efectos en diferentes contextos y alumnos, y comprensión de las causas de la variación.

C. En relación con la justificación

Una formulación de la intencionalidad u objetivo del plan de estudios que sea accesible al escrutinio crítico”.²²⁶

Stenhouse reafirma la tradición británica de las escuelas individuales y de la autonomía de los profesores, descentralizando tanto el producto como el proceso de creación del currículo. Su integración de los modelos anteriores acepta el currículo con sus objetivos, pero sólo como hipótesis. También integra la lógica procesal, aplicándola al proceso de planificación curricular y no al proceso de enseñanza.

De esta manera, el docente se convierte en un investigador y el plan de estudios en una herramienta de investigación para resolver problemas en un aula o en una escuela.²²⁷ En el modelo del producto, la escuela es principalmente un lugar donde el docente es un obrero y el niño es el producto. Para Stenhouse, toda clase es un laboratorio y el docente es un miembro de la comunidad científica. Concibe “el currículo como una política, afirmando que las políticas evolucionan y mejoran continua y progresivamente mediante el estudio de sus debilidades. Desde este punto de vista, los conceptos de éxito y fracaso se vuelven irrelevantes, puesto que un plan de estudios sin deficiencias no tiene perspectivas de mejora y, por lo tanto, no ha sido suficientemente ambicioso. [...] Sus dilemas deben ser importantes y sus deficiencias deben reflejar dificultades reales e importantes”.²²⁸ Además del modelo de investigación de falsificación de Popper, parece que Stenhouse no se aleja del modelo de Acción-Investigación de Kurt Lewin desarrollado en EEUU a finales de la década de 1940. De hecho, diferentes autores afirman que bajo la in-

226 Stenhouse, *An Introduction to Curriculum*, p. 5.

227 Ver *Idem*, pp. 142-165.

228 *Idem*, p. 125.

fluencia de Stenhouse, se redescubrió la Acción-Investigación referente a las ciencias de la educación en Gran Bretaña y Australia.

2.1.4. Evaluación crítica de los modelos de planificación curricular

Los modelos descritos tienen bases filosóficas subyacentes. Identificaremos algunas ventajas y límites de cada una de estas ideas.²²⁹ En este sentido, hay diferentes modelos que pueden ser más adecuados para diferentes configuraciones organizativas que tienen una línea específica de pensamiento. Es decir, podemos afirmar que el modelo del producto tiene una estrecha relación con las ciencias naturales y con las soluciones técnicas; el modelo del proceso está más ligado con las artes, la literatura, la filosofía o las humanidades. El modelo de Stenhouse no está vinculado solo con un conjunto de asignaturas específicas, sino también con la filosofía de la acción de un profesional en el campo del paradigma curricular.

Pareciera que el contexto salesiano del post-Vaticano II requería un modelo simple y claro para el Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano. Pellerey confirma que los PEPS deberían haberse convertido en un instrumento del gobierno central después de los años turbulentos atravesados. El modelo del producto con su concreción, que fue compartido por muchos estudiosos de los años 70, respondió al optimismo tecnocrático de aquellos años y se practicaba especialmente en los países salesianos de habla hispana. Por el contrario, el modelo del proceso fue demasiado genérico y no era el adecuado para los fines del gobierno central; y el modelo de investigación de Stenhouse (junto con el de don Vecchi) era bastante fluido, complicado y requería demasiados roles y cualidades de la misma persona: profesor, investigador, planificador de estudios y director de proyecto. Cabe destacar que la experimentación de Stenhouse con el *Proyecto de Currículo de Humanidades* tuvo lugar en el entorno específico “optimista” de los años 1967-1972 bajo la autoridad

229 Ver McKernan, *Curriculum and Imagination*, pp. 3-36.

del Consejo de Escuelas para el Currículo y los Exámenes en Inglaterra y Gales.²³⁰ Podemos concluir que el modelo del producto, vinculado con la Gestión por Objetivos (GPO), ejerció la influencia principal en la metodología PEPS. En los párrafos siguientes describiremos sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

El atractivo del paradigma del producto se debe principalmente a la fuerza organizativa y a la linealidad simple del modelo. La concreción y medición de los resultados se basa en la formulación de objetivos de comportamiento, en la vinculación de objetivos y actividades específicas, y finalmente en la evaluación del logro de los objetivos. Además de estas ventajas organizativas, que se pueden aplicar en ciertas estructuras y programas, se dan algunas dificultades inherentes al propio paradigma.

Existe el riesgo de despersonalización o incluso de alienación tanto para los estudiantes como para los docentes. Esta dificultad se acentúa porque los planes de estudio se crean fuera de la concreción de un ambiente educativo. Los planes de estudio tienden a ser estandarizados y “trazados para maestros”. Al ser impulsados por un programa prescrito, los docentes se convierten en técnicos educativos que no pueden explotar positivamente la interacción concreta en el aula.²³¹

Otra dificultad, que fue ya vista por Joseph J. Schwab, consistía en la excesiva teorización de los estudios curriculares después de Tyler. El núcleo de su crítica ataca el proceso de formulación de objetivos, que a menudo son equívocos y ambiguos y, por lo tanto, no adecuados para las decisiones educativas prácticas. Un grupo de docentes se pondrá de

230 Ver Stenhouse, *The Humanities Curriculum Project*, en «Journal of Curriculum Studies» 1 (1968) 1, 26-33.

231 Ver H.M. Kliebard, *Curricular Objectives and Evaluation. A reassessment*, en «The High School Journal» 51 (1968) 246; Stenhouse, *An Introduction to Curriculum*, pp. 98-106; J. Forester, *Planning in the Face of Power*, University of California Press, Berkeley CA 1989; M. Galton, *Big change questions: Should pedagogical change be mandated? Dumbing down on classroom standards. The perils of a technician's approach to pedagogy*, en «Journal of Educational Change» 1 (2000) 2, 199-204.

acuerdo de buena gana sobre los objetivos y, poco después, cada uno seguirá un camino de decisiones educativas concretas diferente.²³² Cabe señalar que el uso de instrumentos para la formulación de objetivos, como la base de datos instruccional de intercambio de objetivos o el modelo de Metfessel, refuerza la ambigüedad de los objetivos teóricos que podrían permanecer vacíos, sin concreción semántica contextual.

La tercera dificultad se refiere a la comprobación y concreción de los objetivos educativos. En la educación siempre hay incertidumbre y duda sobre el método y el objeto de la medición. En continuidad con la gestión científica de Taylor y la gestión por objetivos, los objetivos se dividen en diferentes niveles de sub-objetivos. Por lo tanto, se llega a interminables listas de habilidades a menudo más fútiles que significativas, perdiendo de vista el panorama total y reduciendo la educación a una repetición de gestos o contenidos.²³³ Pellerey critica también la taxonomía que no tiene en cuenta la diversidad de situaciones, y según él, si la taxonomía se vuelve más específica y detallada, se vuelve también demasiado voluminosa e impracticable.²³⁴ Pudimos ver esta tensión entre la concreción y la extensión en el desarrollo de los Subsidios PEPS. El modelo propuesto por los Subsidios se ha ampliado cada vez más y es menos aplicable.

Un cuarto riesgo de esta educación basada en los resultados es que debe garantizar la aprobación de los exámenes, pero sin tener en cuenta los resultados a largo plazo considerados en su totalidad. El paradigma del producto adopta una mirada analítica a la realidad educativa, y prefiere la gestión lineal del proyecto, dejando de lado la causalidad no lineal, las consecuencias imprevistas, los efectos retardados, la comple-

232 Ver J.J. Schwab, *Science, curriculum and liberal education*, The University of Chicago Press, Chicago 1978.

233 Ver M.J. Pickard, *The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences*, en «Journal of Family and Consumer Sciences Education» 25 (2007) 1, 52.

234 Ver Pellerey, *Progettazione didattica*, pp. 109-110.

alidad de las interacciones y otras implicaciones de la teoría general de los sistemas aplicados a la realidad educativa.²³⁵ Stenhouse afirma: “El conocimiento se ocupa principalmente de la síntesis. El enfoque analítico implícito en el modelo de objetivos lo trivializa fácilmente”.²³⁶ En este sentido, creemos que los documentos salesianos que recuerdan constantemente una unidad integral de las dimensiones del PEPS, podrían ser vistos como una expresión de la falta de enfoque sistémico, inherente a la Gestión por Objetivos.

Una dificultad final deriva del campo de la praxis educativa. Después de un período de entusiasmo inicial, los estudiosos que han adoptado el plan de estudios basado en objetivos, han notado la falta de impacto real en las prácticas educativas concretas. Parece que el paradigma del producto es más adecuado para un modelo teórico de comportamiento humano y de la educación que para una metodología educativa concreta. En los ambientes salesianos, la dificultad práctica mencionada se vuelve más fuerte debido a la consistente presencia de objetivos educativos generales, como la capacidad de amar, la generosidad, la ciudadanía activa, etc. La dificultad persiste si consideramos la aplicación en ambientes educativos salesianos menos estructurados como el oratorio tradicional o los más nuevos como centros juveniles, grupos y movimientos.

Stenhouse, como pensador práctico, señala un aspecto negativo de la GPO que puede referirse al desarrollo del PEPS en los años 90: “Creo que hay una tendencia, lo suficientemente recurrente como para sugerir que puede ser endémico en el enfoque, para que los estudiosos de la educación utilicen el modelo de objetivos como un instrumento con la cual lidiar con los maestros. ‘¿Cuáles son sus objetivos?’ se pre-

235 Cfr. A.L. Wilson – R.M. Cervero, *Program Planning*, en Peterson - Baker - McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, ³2010, pp. 53-54 e Z. Deng, *Curriculum Planning and Systems Change*, en Peterson - Baker - McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, ³2010, pp. 384-389.

236 Stenhouse, *An Introduction to Curriculum*, p. 83.

gunta a menudo en tono desafiante. La demanda de objetivos es una demanda de justificación y no de descripción de los fines. Como tal, es parte de un diálogo político más que de un diálogo educativo”.²³⁷

2.2. La animación como modelo teórico de liderazgo

El término “animación” ha tenido éxito especialmente en los contextos neolatinos como Italia, España, Francia, Canadá y América Latina. En cada uno de esos ámbitos tuvo un enfoque diferente, que abarcaba desde una praxis del desarrollo comunitario a través de programas de educación informal hasta una metodología de educación holística. En Italia, la animación comenzó como una tendencia de experimentaciones teatrales en escuelas del estado, y como nuevas técnicas participativas de desarrollo comunitario. El 1968 y los años sucesivos constituyeron el período de despegue de la animación, que representaba una buena parte de la tensión política de la época. En los años 80, la animación implicó un horizonte más educativo, promoviendo la colaboración con las agencias de educación y socialización. La animación fue vista, especialmente en Francia y Canadá, como una continuación de las metodologías educativas utilizadas en entornos informales de campamentos de verano, actividades al aire libre, centros juveniles, etc., que se remontan a las últimas décadas del siglo XIX.²³⁸

En el contexto italiano, que es fundamental para la animación salesiana, podemos distinguir tres tipos principales de teoría y práctica de animación. En dos de ellos hubo una presencia clave de los salesianos. El primer tipo se refiere a la animación teatral, se inscriben en él autores como Gianni Rodari, Giuliano Scabia y Franco Passatore. Este tipo de teatro fue desarrollado como un medio para la liberación de la expresi-

237 *Idem*, p. 77.

238 Ver M. Pollo, *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002, pp. 13-15; J.P. Augustin – J.C. Gillet, *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Harmattan, Paris Montréal 2000, pp. 23-40 y H. Campfens (ed.), *Community Development Around the World*, University of Toronto Press, Toronto 1997.

vidad y la imaginación. La segunda categoría se llama “animación cultural”, y sus principales autores son Riccardo Tonelli y Mario Pollo, ambos catedráticos de la Universidad Pontificia Salesiana y colaboradores de la revista de la Pastoral Juvenil italiana titulada *Note di Pastorale Giovanile*. La tercera línea se constituye en torno a la actividad del salesiano Aldo Ellena en el norte de Italia, y de la revista *Animazione Sociale*. Analizaremos la animación cultural y social en su relación con el PEPS a través de las publicaciones y artículos de Tonelli, Pollo y Ellena en el compendio *Progetto Educativo Pastorale*.²³⁹

2.2.1. Animación cultural

La publicación principal para este tipo de animación es *L'animazione culturale: teoria e metodo* de Mario Pollo. Se trata de una propuesta que ofrece un esquema teórico de animación cultural. En su concepto, “la animación cultural es una metodología educativa general que apunta al crecimiento y desarrollo armonioso del individuo considerado como una unidad indivisible, y no como una suma de partes o funciones. Los grupos individuales y sociales se desarrollan a través de la conciencia de la habitabilidad en un mundo simbólico. Por consiguiente, como tarea, deben desarrollar su capacidad de aprender, utilizar y crear sistemas simbólicos”.²⁴⁰ Esta definición nos proporciona los elementos que guían el pensamiento de Pollo a través de toda la publicación: la integridad de la persona insertada en un mundo simbólico; la animación como una metodología educativa holística; la interacción entre individuos en grupos sociales; la comunicación como creación y uso de sistemas simbólicos y, por último, la metodología de la investigación.

La animación propuesta por Pollo reúne diferentes fragmentos de teorías que fueron populares entre los estudiosos de los años 70 y 80. El

239 Ver Vecchi – Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale*, pp. 285-309; 355-363; 399-417 y Pollo, *L'animazione culturale*, p. 12.

240 M. Pollo, *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (TO) 1980, p. 33.

hombre, el sujeto y objeto de la animación, es visto a través de la óptica de la teoría de Ernst Cassirer como un símbolo animal. El concepto de Cassirer se actualiza con la teoría de la comunicación de Bernard Kaplan, la teoría de sistemas de Ludwig von Bertalanffy y el modelo de sistemas vivos de James G. Miller. De esta antropología, Pollo recoge algunos resultados significativos: “Muchos estudiosos de las ciencias sociales creen que la única forma de salir de la banalidad de numerosos resultados es abordar el estudio del *homo symbolicus*”.²⁴¹ La animación cultural ofrece, según el autor, un enfoque integral de la metodología educativa: “Sin duda es bastante difícil abordar en el hombre un área de vida emocional, intelectual y finalmente social [...]. La animación cultural tiende a superar toda esta serie de dicotomías que han caracterizado durante mucho tiempo las opciones humanas, como racionalidad-emociones, mente-cuerpo, pensamiento-instinto”.²⁴² Para él, la unidad del hombre “está garantizada por el hecho de que construye y habita mundos simbólicos”.²⁴³ Las grandes esperanzas de superar las dicotomías de la realidad en la creación de mundos simbólicos se combinan con la teoría de los sistemas, que supera la linealidad del mundo de Newton con la idea de ética social de Fromm, que va más allá del poder alienante de la conformidad.

Este marco teórico para vincularse con el Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano tiene que verse desde dos aspectos importantes: el lugar de la dimensión religiosa o espiritual en el proceso educativo, y las implicaciones metodológicas de la animación. La posición de Pollo sobre la religión está entre el misticismo y la ciencia, e inicia sus pensamientos con la cita de Ludwig Wittgenstein sobre los límites del conocimiento: “De hecho, hay cosas que no se pueden poner en palabras. Se manifiestan. Son lo místico. [...]. De lo que no se puede hablar, hay que quedarse en silencio”.²⁴⁴ Con este punto de partida él no puede ir adelante y ve la

241 *Idem*, p. 13.

242 *Idem*, p. 34.

243 *Idem*, p. 35.

244 L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, en Pollo, *L'animazione culturale. Una proposta*, p. 67.

dimensión religiosa solo como lo inexpresable, como un simbolismo no-lingüístico, y sostiene que la animación es una comunicación existencial, un instrumento que triunfa en esta difícil e imposible tarea de expresar lo inexpresable. Podemos ver que Pollo acepta prácticamente la invitación de Wittgenstein al silencio, y no desarrolla sus posibles aplicaciones en la espiritualidad o la religión. De hecho, el capítulo sobre la dimensión religiosa es el más corto de su volumen, en el que ocupa sólo siete páginas. Sin conexiones significativas con el resto de la teoría, la religión y la espiritualidad quedan al margen de sus intereses.

Se pueden encontrar algunas implicaciones metodológicas en la teoría de la animación de Pollo. Sugiere tres así llamados “instrumentos”, pero dos de ellos corroboran teorías y sólo uno es un método práctico para hacer más real la animación. Es el que denomina “el grupo primario”. Describe siete etapas evolutivas de la vida de un grupo, e incorpora algunos elementos de la animación aplicada a la dinámica de grupo: interacciones, unidad psicológica del grupo, normas, propósitos comunes, estructura informal-formal, subconsciente, equilibrios por la estabilidad, clima, estereotipos, estándares y cumplimiento.

En la teoría de la animación la dinámica de grupo se convirtió en una fórmula casi mágica, destinada a resolver muchos problemas organizativos en un paradigma centrado en la corresponsabilidad, la toma de decisiones democráticas y la lógica de los derechos civiles. El autor confirma la necesidad de una planificación educativa: “En un sistema social determinado, el vínculo entre teoría educativa y su traducción a una actividad concreta se lleva a cabo mediante un proyecto educativo”.²⁴⁵

El trazado del proyecto educativo dentro de la teoría de la animación sufrió principalmente el influjo de la toma de decisiones igualitarias. Para Pollo es difícil no contradecir una práctica real de liberación en la actuación práctica de proyectos educativos. La liberación se logra cuando un proyecto no es redactado desde un escritorio o solo por ani-

245 Pollo, *L'animazione culturale*, p. 51.

III

madores, sino que es elaborado por un grupo, que es el objetivo de la animación. Pollo trata de ir más allá del modelo mecanicista y lineal de planificación, hablando de modelos sistémicos de gestión de proyectos. Sin embargo, no ofrece ninguna indicación de autores y no muestra procedimientos, modelos ni metodologías concretos. La definición de objetivos se considera como la “creación de un sistema conceptual”, las actividades o los medios para alcanzar el objetivo se denominan “coordenadas morales y culturales” y, por último, la evaluación debe realizarse como la “creación de sistemas de retroalimentación”.²⁴⁶ Parece que se queda en su dominio preferido: la teoría participativa de la liberación a nivel de principios.

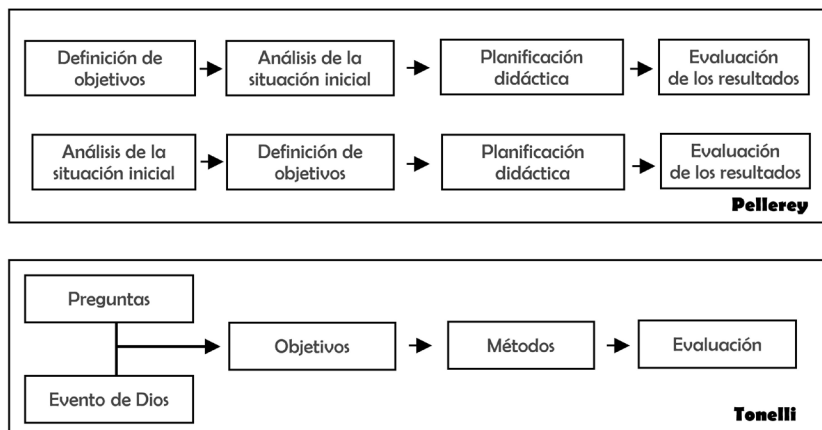
Algunas indicaciones metodológicas provienen del salesiano Riccardo Tonelli, que ha escrito sobre proyectos en la pastoral juvenil desde 1968.²⁴⁷ Tonelli se centra principalmente en el enfoque general de la Pastoral Juvenil y no en la metodología, que considera como una cuestión más bien técnica que “requiere una habilidad técnica a ser adquirida a través del estudio de disciplinas especializadas [...]. Esta confianza y respeto de los equipos técnicos es una necesidad salesiana precisa, consecuencia lógica de la idea de que existe una estrecha relación entre la educación (y las ciencias relacionadas de la educación) y la evangelización”.²⁴⁸

246 Pollo, *L'animazione culturale*, p. 66.

247 Ver la monografía «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 4-84. Son de particular importancia los artículos: R. Tonelli, *Riunioni di verifica*, en «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 60-65 e Id., *Punti fermi per una programmazione valida*, en «Note di Pastorale Giovanile» 3 (1969) 8-9, 43-59.

248 R. Tonelli, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, en Gianatelli (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, p. 83.

Esquema A: Metodología del proyecto de Tonelli y Pellerey



A pesar del énfasis puesto en el aspecto técnico de los proyectos, el autor ofrece interesantes pasos metodológicos de planificación pastoral.²⁴⁹ Por empezar, presenta dos esquemas de planificación ya mencionados a partir de la publicación de Pellerey: uno comienza con los objetivos, el otro con el análisis de la situación (véase el esquema A). Tonelli rechaza los dos esquemas por razones epistemológicas: el primero es demasiado objetivo y el segundo demasiado subjetivo. Por lo tanto, su propuesta es un nuevo “modelo hermenéutico”. Los objetivos y las preguntas que surgen del análisis de la situación deben leerse a la luz del llamado “evento de Dios”. Afirma: “Debemos usar la fe como una clave. No puede reemplazar las ciencias descriptivas. Cuando estas ciencias quieren investigar necesidades humanas existenciales profundas, no pueden proceder sin la fe”.²⁵⁰ La interpretación a la luz del “evento de Dios”, a la luz de la fe, es importante tanto para la lectura de la situación juvenil como para la formulación de objetivos. La interpretación de la situación a la luz de la fe ya está presente en la metodología del PEPS desde 1978,

249 Ver R. Tonelli, *Per fare un progetto educativo*, en «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.

250 *Idem*, p. 61.

pero el vínculo entre los objetivos y la fe no se acentúa en ella. Tonelli afirma que los objetivos tienen que estar en estrecha relación con las verdades de la fe, “para evitar que la reinvencción de los objetivos reduzca el evento de Dios solo a un nivel antropológico”.²⁵¹ Sus observaciones se mantienen en el nivel de los principios teóricos, sin aplicarlas en el nivel metodológico. La cuestión de cómo interpretar la situación a la luz del “evento de Dios” sigue sin respuesta.

2.2.2. Animación social

Un tipo diferente de animación se estructuró en torno a las actividades del salesiano Aldo Ellena, que fue el fundador de la revista *Animazione sociale* en 1971. Sus reflexiones están relacionadas con las actividades llevadas a cabo en los años 70 y 80, que consistieron en la formación de líderes y en actividades de desarrollo comunitario.²⁵² Los intereses teóricos de Ellena variaron desde la traducción de la *Psicología de los Líderes* escrito por H. Harroux y J. Praet, hasta la publicación de una Enciclopedia de Estudios Sociales, y la edición de dos volúmenes sobre presencia educativa.²⁵³

Al examinar más de cerca su primera publicación sobre animación, se entiende su interés por la animación como una práctica social que “tiene como objetivo crear conciencia y desarrollar el potencial latente de un individuo, un grupo o una comunidad que fue suprimida o eliminada”.²⁵⁴ La animación no se concibe como una nueva profesión

251 *Ibidem*.

252 Ver G. Contessa – A. Ellena – R. Salvi, *Animatori del tempo libero*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1979; G. Contessa – A. Ellena, *Animatori di quartiere*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1980 y P.G. Branca – G. Contessa – A. Ellena, *Animare la città*, Istituto di Scienze Amministrative e di promozione sociale, Milano 1982.

253 Ver H. Harroux – J. Praet, *Psicologia dei leaders*, SEI, Torino 1957; A. Ellena (ed.), *Enciclopedia sociale*, vol. 1: *Introduzione ai problemi sociali*, Paoline, Roma 1958; F. Demarchi – A. Ellena (eds.), *Dizionario di Sociologia*, Paoline, Roma 1976 y A. Ellena (ed.), *Presenza educativa*, 2 volumes, LDC, Leumann (TO) 1976-77.

254 Contessa – Ellena – Salvi, *Animatori del tempo libero*, p. 132.

específica ni como un método técnico de práctica social, sino como una “nueva forma de adaptar un perfil profesional en una sociedad cambiante”. Las actividades de animación se describen en las áreas de bienestar físico y social, expresividad, creatividad, voluntariado, actividades de tiempo libre, dinámicas de grupo, educación de valores, compromiso con el territorio o ciudadanía activa.

Resulta muy interesante su conjunto de criterios aplicados a un proyecto de formación para jóvenes animadores, publicado en el volumen *Progetto Educativo Pastorale*. Lo resumimos aquí porque esta lista es una buena síntesis de los paradigmas antropológicos compartidos en la teoría de la animación. Según Ellena, la aplicación de estos casos debe marcar una diferencia cualitativa entre un uso técnico de las actividades de animación y un enfoque de la vida y de las personas:

- ❑ Tener en cuenta algunos valores fundamentales:
 - ✓ prioridad a ciertas personas;
 - ✓ libertad de conciencia;
 - ✓ estado secular;
 - ✓ el pluralismo social como garantía de la libertad de las personas y de los grupos;
 - ✓ no adoptar una educación adaptativa, sino un enfoque crítico y evolutivo (véase Paulo Freire), realizado a través de un proceso de formación continua.
- ❑ Pensar en el animador como:
 - ✓ una persona que sabe cómo tratar con la estrategia de la libertad en lugar de las estrategias de no libertad: miedo, espera, prudencia, regulación, tradición, compromiso ambivalente, anonimato;
 - ✓ una persona con algunos “significados” básicos de la vida que coincidan con la tipología habitual de un adulto: apertura a la verdad, lealtad, responsabilidad, respeto, fidelidad, sentido de la realidad y de sus límites, sentido de experimentación gradual, prioridades, conciencia histórica, sentido particular,

- sentido colectivo, sentido del riesgo, capacidad de diálogo, sensibilidad a la pobreza;
- ✓ una personalidad unificada y abierta a la universalidad de los valores;
 - ✓ una persona con mensaje de esperanza.
- En coherencia con los valores y las direcciones fundamentales indicadas, el animador tiene que ser flexible con algunos principios operativos:
- ✓ no debe persistir en una crisis de identidad con actitudes masoquistas vistas como una excusa y una compensación de sus propios límites;
 - ✓ no debe vivir la animación como una dinámica compensatoria a situaciones psicológicas personales inestables;
 - ✓ debe animar de acuerdo con el concepto de práctica-teoría-práctica, que se puede expresar también en el concepto ver-juzgar-actuar;
 - ✓ debe vivir de acuerdo a la situación y al mismo tiempo seguir una dirección;
 - ✓ debe realizar constantemente un auto-cuestionamiento a través de una revisión razonable del modelo de vida;
 - ✓ debe desarrollar la imaginación: inventar nuevas actividades; ponerse al día y anticiparse al futuro;
 - ✓ debe superar el papel técnico de los trabajadores sociales (específico, vertical con función defensiva y corporativa) por un papel funcional (compartido, horizontal, unificador a todos los trabajadores sociales) para las necesidades de la comunidad;
 - ✓ debe actuar de acuerdo con el principio de mediación *et-et*, y no de acuerdo con el principio de exclusión *aut-aut* (adoptado por pseudo-revolucionarios).²⁵⁵

255 Contessa – Ellena, *Animatori di quartiere*, pp. 92-94 y A. Ellena, *Animatori*, en Vecchi – Prelezo, *Progetto Educativo Pastorale*, pp. 359-360.

2.2.3. La evaluación crítica de las teorías de animación

La teoría de animación parece proporcionar un punto de vista antropológico con algunos principios metodológicos. A partir del análisis de algunos escritos principales, podemos concluir que la animación, especialmente de acuerdo con Pollo y Ellena, está vinculada con puntos de vista seleccionados del “movimiento de derechos civiles” de las personas y la sociedad, eligiendo dinámicas de grupo y pedagogía crítica como métodos de educación. La animación cultural tiene la alta aspiración de ser “un método que no sólo permite que las actividades educativas se organicen de cierta manera, sino que también ayuda a redefinir y seleccionar los objetivos propuestos”.²⁵⁶ Como hemos visto, esta operación se hizo en el nivel de principios. La animación mezcla la idea del *homo symbolicus*, la teoría de los sistemas, los principios filosóficos democráticos y la teoría de la comunicación, y rechaza la idea mecánica y determinista de los seres humanos vinculada a un modelo de organización jerárquica.²⁵⁷ En este sentido, la animación podría considerarse más como una teoría de liderazgo compartido o comunitario que como una teoría innovadora de gestión de proyectos.

En un nivel más práctico y metodológico, la animación no ofrece una metodología diferente de gestión de proyectos. La gestión por objetivos que proviene de las teorías de paradigma curricular es aceptada con algún asesoramiento de unificación, participación, corresponsabilidad, etc. Resulta interesante la forma en que Pollo defiende su posición teórica: “Proporcionar un programa detallado de animación es una operación excesivamente técnica, basada en un modelo mecanicista de animación”.²⁵⁸

256 Pollo – Tonelli, *Animazione*, en Vecchi – Prellezo, *Progetto Educativo Pastorale*, p. 288.

257 Aunque Tonelli hizo ajustes y aplicó la animación en el campo de la Pastoral Juvenil Salesiana, la teoría de la animación no requiere en sí la dimensión religiosa y espiritual de la acción educativa o pastoral. Este límite de su antropología aunado a la posición de ignorar el modelo jerárquico, hace que la animación en la configuración de la CEP salesiana sea un problema si es el único modelo, puesto que requiere otros elementos para equilibrar el marco teórico y práctico.

258 Pollo, *L'animazione culturale*, p. 75.

Pollo no ignora la existencia de una metodología existente entre una pura teoría y un tipo técnico de gestión de “lista de tareas”. Este axioma lleva a los autores a adoptar un doble enfoque: o permanecen en la teoría general o adoptan el modelo del producto de las teorías curriculares.²⁵⁹

A pesar de las limitaciones establecidas, podemos observar algunas innovaciones metodológicas típicas de la animación. La primera y más significativa es la construcción de proyectos a través de dinámicas de grupo, que equilibran el individualismo implícito de la propuesta de Stenhouse, centrada en el solo maestro y no en la comunidad educativa. La segunda es de Tonelli y su hermenéutica en el proceso de diseño del proyecto. La interpretación de la situación y de los objetivos con los ojos de la fe es la integración de las teorías curriculares exigidas por la relación complementaria entre la educación y la evangelización dentro del PEPS.

2.3. Gestión por Objetivos y más allá

El análisis previo nos permitió dar un vistazo a las teorías citadas directamente en la formulación y articulación de la metodología del PEPS, especialmente en la publicación de 1984 sobre el Proyecto Educativo Pastoral. Las teorías curriculares y de animación se presentaron en la interacción interdisciplinar con las ciencias de la gestión y organización. Desde la década de 1970 hasta la actualidad, la metodología de gestión de proyectos salesianos ha estado bajo el influjo del modelo de Gestión por Objetivos (GPO), que inspiró las teorías de planificación curricular de los años 60. Entre los teóricos de la educación que han tenido el mayor impacto en la formulación del PEPS encontramos a Ralph Tyler, Leslie Briggs, Robert Gagné, Robert Mager, Hilda Taba y, sobre todo, Lawrence Stenhouse, quien tuvo mayor influjo en Juan Edmundo Vecchi, que fue el Consejero de la Pastoral Juvenil en la Congregación de 1978 a 1990, y a quien debemos las principales ideas respecto del PEPS. Las dificultades de los objetivos presentes desde las primeras evalua-

259 Este enfoque está presente en diferentes tesis de maestría guiadas por Pollo en la UPS.

ciones de los años 70 hasta los proyectos inspectoriales de los años 90 podrían entenderse si estudiamos el modelo por objetivos en sí mismo. A menudo los salesianos fueron corrigiendo el modelo con principios y criterios teológicos externos, pero la lógica del modelo se mantuvo sin cambios. Veamos el desarrollo del modelo GPO y los intentos de superar sus limitantes mediante modelos organizativos contemporáneos.

2.3.1. *Gestión por Objetivos*

La situación política, económica y social de la posguerra favorecía al desarrollo de la gestión de proyectos como una rama específica de los estudios. La creciente colaboración económica de los años 50, la estrategia militar de la guerra fría y la carrera espacial brindaron la oportunidad de gestionar proyectos a una escala incomparable en relación con el pasado. La denominación Gestión por Objetivos (GPO) se hizo famosa con el *bestseller* de Peter Drucker de 1954, denominado *The Practice of Management*, y se desarrolló con éxito en sus publicaciones posteriores.²⁶⁰ La GPO trataba de involucrar a los gestores en un proceso de toma de decisiones de equipo en torno a la formulación de objetivos, superando la lealtad tradicional hacia las tareas definidas y la lealtad a la jerarquía. Según Drucker, la GPO no es sólo un instrumento de gestión utilizada en muchas organizaciones lucrativas y sin fines de lucro, sino que es una filosofía de acción que transforma las necesidades reales en objetivos. El hombre es concebido como un ser libre que decide implementar un objetivo que no le es impuesto por los demás, sino que refleja una necesidad real. La posterior realización del objetivo se lleva a cabo principalmente a través del autocontrol.²⁶¹

260 Ver P.F. Drucker, *The Practice of Management*, Harper & Row, New York 1954; Id., *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*, Truman Talley Books, New York 1986; J. Davidson Frame, *The New Project Management. Tools for an Age of Rapid Change, Complexity, and Other Business Realities*, Jossey-Bass, San Francisco CA 2002, pp. 1-6 y M. Witzel, *A History of Management Thought*, Routledge, Abingdon 2012, pp. 162-164.

261 Ver Drucker, *Management*, pp. 10-11 y 303-304.

Algunos aspectos particulares de la teoría de Drucker fueron examinados por varios estudiosos y fueron completados con la ayuda de la psicología. Como ejemplo importante podríamos mencionar los estudios pioneros de Edwin A. Locke y Gary P. Latham, formulados como Teoría de la Fijación de Objetivos que correlaciona la motivación y la eficacia de la acción con objetivos específicos y desafiantes.²⁶² Otros teóricos y profesionales desarrollan la GPO de los años 80 sugiriendo objetivos SMART con cinco características: específico (*specific*), medible (*measurable*), asignable (*assignable*), realista (*realistic*) y relacionado con el tiempo (*time-related*).²⁶³

Aunque la validez del modelo ha sido discutida, la GPO sigue siendo bastante utilizada en diferentes organizaciones, especialmente en el sector industrial, en el que la concreción y medición de los objetivos son más fáciles de aplicar. Ya en los años 80 y 90 algunos investigadores sugirieron diferentes factores que contribuyen al fracaso de la GPO: problemas en el proceso de implementación de la GPO, falta de sistemas de incentivos adecuados, apoyo inadecuado de la alta dirección, formación inadecuada del personal, etc.²⁶⁴ Y sin embargo, pareciera que dejar de lado

262 Ver E.A. Locke – G.P. Latham, *Goal setting: A motivational technique that works*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984; Id., *A theory of goal setting and task performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1990; Id., *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey*, en «American Psychologist» 57 (2002) 9, 705-717 e Id., *New Directions in Goal-Setting Theory*, en «Current Directions in Psychological Science» 15 (2006) 5, 265-268.

263 Ver G.T. Doran, There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives, en «Management Review» 70 (1981) 11, 35-36 y K. Blanchard – P. Zigarmi – D. Zigarmi, *Leadership and the one minute manager: Increasing effectiveness through situational leadership*, William Morrow and Company, New York 1985

264 Ver J.N. Kondrasuk, *Studies in MBO Effectiveness*, en «The Academy of Management Review» 6 (1981) 3, 419-430; J.P. Muczyk – B.C. Reimann, *MBO as a Complement to Effective Leadership*, en «The Academy of Management Executive» 3 (1989) 2, 131-138; M.F. Duffy, ZBB, MBO, PPB and their Effectiveness within the Planning/Marketing Process, en «Strategic Management Journal» 10 (1989) 2, 163-173 y R. Rodgers – J.E. Hunter, *Impact of Management by Objectives on Organizational Productivity*, en «Journal of Applied Psychology» 76 (1991) 2, 322-336.

la GPO es difícil, razón por la cual algunos estudiosos están tratando de hacerlo funcionar. Como ejemplo reciente de muchos intentos similares, Sharon Gotteiner se plantea la pregunta principal: “Si el sistema de objetivos funciona ¿por qué no funciona todo el sistema GPO?”. Luego busca respuestas tratando de arreglar la GPO proponiendo un modelo “GPO Óptimo”.²⁶⁵ En las siguientes páginas veremos los defectos inherentes a la GPO, y luego resumiremos el desarrollo de modelos alternativos.

2.3.2. Críticas de la Gestión por Objetivos

Después de años de práctica Peter Drucker, el creador de la gestión por objetivos comenta: “La GPO es sólo un instrumento más. No es la panacea de la ineficacia de la gestión. [...]. La gestión por objetivos funciona si conoces los objetivos: pero el 90% de las veces no los conoces”.²⁶⁶ Locke y Latham reconocen los problemas de su teoría de objetivos, pero proponen sólo algunos ajustes sintomáticos que quedan en el mismo nivel de pensamiento, es decir, utilizando principalmente la lógica de los objetivos. Una solución sintomática es la propuesta de una parte adicional de objetivos intermedios para redescubrir el vínculo perdido entre los objetivos específicos y los objetivos a largo plazo.²⁶⁷

Teniendo en cuenta la evolución histórica de la metodología de gestión de proyectos salesianos, es importante señalar varios límites de la GPO desde diferentes perspectivas. Muchas de las dificultades mencionadas también estuvieron presentes en el entorno educativo-pastoral salesiano.

265 S. Gotteiner, *The Optimal MBO. A Model for Effective Management-by-Objectives Implementation*, en «European Accounting and Management Review» 2 (2016) 2, 43-56.

266 T. Hindle, *Guide to Management Ideas and Gurus*, The Economist, London 2008, p. 122.

267 Ver Locke – Latham, *Has Goal Setting Gone Wild*, p. 21 e G.P. Latham, *Work motivation: History, theory, and practice*, Sage, Thousand Oaks CA 2007, p. 183. See also an interesting dispute between Locke-Latham y Ordóñez-Schweitzer-Galinsky-Bazerman en «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) nos. 1 y 3.

- Según William Edwards Deming, la GPO hace que la organización se centre en el cumplimiento de los objetivos y descuide la calidad de los mismos. En sus famosos 14 puntos de gestión de calidad insiste en abandonar la GPO y sustituirlo por el liderazgo.²⁶⁸
- Aaron Wildavsky, uno de los primeros críticos, evidenció los problemas inherentes a GPO. Wildavsky argumenta que “el planificador se ha convertido en la víctima de la planificación; su propia creación lo ha abrumado. La planificación se ha vuelto tan amplia que el planificador no puede abarcar sus dimensiones. Planificar se ha convertido en un planificador tan complejo que no puede mantenerse al día con ella, y despinata en tantas direcciones, que el planificador ya no puede discernir su forma. Puede ser economista, politólogo, sociólogo, arquitecto o científico. Pero la esencia de su planificación se le escapa. Lo encuentra en todas partes en general y en ninguna parte en particular”.²⁶⁹
- La GPO no tiene en cuenta la dependencia de los recursos humanos de los recursos materiales. El número de objetivos debe ampliarse o reducirse según los recursos. En las organizaciones existen varias dinámicas paralizadoras vinculadas con la desproporción entre recursos y objetivos.²⁷⁰
- La GPO olvida el hecho de que los objetivos están interconectados, son dependientes de las variables cognitivas y contextuales. Los objetivos también tienen un impacto a nivel subconsciente y pueden contraponerse entre sí. Es normal que los diferentes medios, instrumentos o actividades conduzcan a la consecución

268 Ver W.E. Deming, *Out of the Crisis*, MIT Press, Boston 1986 y Witzel, *A History of Management Thought*, pp. 196; 202-204.

269 A. Wildavsky, *If Planning Is Everything, Maybe It's Nothing*, en «Policy Sciences» 14 (1983) 4, 127.

270 Ver B. Wernerfeldt, *A Resource-Based View of the Firm*, en «Strategic Management Journal» 5 (1984) 2, 171-180; R.M. Grant, *The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation*, en «California Management Review» 33 (1991) 3, 114-135 y G. Hamel – C.K. Prahalad, *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, Boston 1994.

de un objetivo, pero, al mismo tiempo, comportan muchos efectos secundarios que pueden paralizar el logro de otros objetivos. Hay también una transferencia asociativa entre objetivos y medios (o viceversa) que afectan la motivación.²⁷¹

- La antropología de la GPO vinculada con la concepción de Drucker, es incompleta y defectuosa. El mecanismo de una decisión racional para lograr un objetivo y la posterior implementación a través del autocontrol consciente, es bastante simple y convincente. Pero en los últimos años se ha enfrentado a una fuerte crítica, no sólo desde un punto de vista filosófico o teológico, sino también desde una organización basada en la evidencia. Mencionamos especialmente la línea de pensamiento de Daniel Kahneman sobre las interrelaciones entre componentes intuitivos y racionales en la acción humana, por las que recibió el Premio Nobel en el campo de la economía.²⁷²
- La GPO a menudo inhibe el aprendizaje organizativo, especialmente en situaciones complejas, dirigiendo toda la atención hacia objetivos específicos y descuidando el estudio de las complejidades e interrelaciones en la organización.²⁷³
- La GPO promueve la competencia en lugar de la cooperación, y tiende a descuidar la construcción de la comunidad porque no

271 Ver A.W. Kruglanski et al., *A Theory of Goal Systems*, en M.P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 34, Academic Press, San Diego CA 2002, pp. 331-378.

272 Ver la síntesis en D. Kahneman, *Thinking Fast and Slow*, Farrar Straus and Giroux, New York 2011 y otra investigación junto con Amos Tversky: Id. – A. Tversky, *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, en «Econometrica» 47 (1979) 2, 263-291; Id. – P. Slovic – A. Tversky (eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge 1982 y A. Tversky – Id., *Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probabilistic reasoning*, en «Psychological Review» 90 (1983) 293-315.

273 Ver D. Cervone – N. Jiwaní – R. Wood, *Goal setting and the differential influence of self-regulatory processes on complex decision-making performance*, en «Journal of Personality and Social Psychology» 61 (1991) 2, 257-266 y Locke – Latham, *Building a practically useful theory of goal setting*, 2002.

está relacionada con funciones específicas que tienen responsabilidades para lograr objetivos concretos.²⁷⁴

- Un grupo muy específico de objetivos produce una disminución en el campo de percepción, lo que resulta ser peligroso ya que conduce a decisiones incorrectas e ineficaces, especialmente en situaciones inestables con muchas variables.²⁷⁵
- Los objetivos muy específicos pueden causar resultados más bajos a largo plazo, porque toda la energía se consume en la obtención de objetivos específicos, y se descuida el objetivo general más importante.²⁷⁶
- En el caso de contar con demasiados objetivos, las personas tienden a preferir un objetivo y consideran a los demás como secundarios. En el caso de múltiples objetivos, se favorece un objetivo cuantitativo más que el cualitativo, y este se logra a corto plazo y no a largo plazo.²⁷⁷
- Las personas tienden a percibir los objetivos como el límite máximo de su rendimiento. Después del logro de los mismos, tienden a relajarse, disminuyendo el compromiso con el proyecto total.²⁷⁸
- Es cierto que los objetivos difíciles requieren más energía, pero hay pruebas que sugieren que estos objetivos están también vinculados a estrategias más arriesgadas o moralmente cuestionables. De igual

274 Ver T.R. Mitchell – W.S. Silver, *Individual and group goals when workers are interdependent: Effects on task strategies and performance*, en «Journal of Applied Psychology» 75 (1990) 2, 185-193 y P.M. Wright – J.M. George – S.R. Farnsworth – G.C. McMahan, *Productivity and extra-role behavior: The effects of goals and incentives on spontaneous helping*, en «Journal of Applied Psychology» 78 (1993) 3, 374-381.

275 Ver M.H. Bazerman – D. Chugh, *Decisions without blinders*, en «Harvard Business Review» 84 (2006) 1, 88-97.

276 Ver B.M. Staw – R.D. Boettger, *Task revision. A neglected form of work performance*, en «The Academy of Management Journal» 33 (1990) 3, 534-559 e A.E. Tenbrunsel et al., *Understanding the Influence of Environmental Standards on Judgments and Choices*, en «The Academy of Management Journal» 43 (2000) 5, 854-866.

277 Ver M. Cheng – K.R. Subramanyam – Y. Zhang, *Earnings Guidance and Managerial Myopia*, en kellogg.northwestern.edu/accounting/papers/k.r.%20subramanyam.pdf.

278 Ver Ordóñez – Schweitzer – Galinsky – Bazerman, *Goals Gone Wild*.

forma, inducen expectativas exageradas de las personas que trabajan en el proyecto, situación que puede llevar a la organización a un estancamiento en relación con el contexto real.²⁷⁹

- La GPO puede conducir a comportamientos poco éticos en casos extremos, pero también afecta a la dimensión ética indirectamente a través de su efecto en la cultura organizativa. Los objetivos atraen la atención hacia la realización de los resultados y no a los temas éticos en torno a ellos. Un GPO agresivo desdibuja la conciencia de la ética y apoya la racionalización de comportamientos poco éticos.²⁸⁰
- Los objetivos desafiantes tienen un efecto secundario contraproducente: disminuyen la satisfacción de los resultados obtenidos y llevan a las personas a percibirse a sí mismas como menos eficaces, con serias consecuencias para sus acciones y desempeño en el futuro.²⁸¹
- Si la intención de una actividad es lograr un objetivo, trabajamos en un nivel de motivaciones externas controlables, y esto dismi-

279 Neale – Bazerman, *The Effect of Externally Set Goals*, 1985, pp. 19-32; D. Knight – C.C. Durham – E.A. Locke, *The Relationship of Team Goals, Incentives, and Efficacy to Strategic Risk, Tactical Implementation, and Performance*, en «The Academy of Management Journal» 44 (2001) 2, 326-338; A.D. Galinsky – T. Mussweiler – V.H. Medvec, *Disconnecting outcomes and evaluations: The role of negotiator focus*, en «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 5, 1131-1140; M.E. Schweitzer – L. Ordóñez – B. Douma, *Goal Setting as a Motivator of Unethical Behavior*, en «Academy of Management Journal» 47 (2004) 3, 422-432 y B. Hofmeister, *Werte im Management*, VDM Verlag, Saarbrücken 2006.

280 Ver A. Barsky, *Understanding the ethical cost of organizational goal-setting: A review and theory development*, en «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 1, 63-81 y P. Fleming – S.C. Zyglidopoulos, *The Escalation of Deception in Organizations*, en «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 4, 837-850.

281 H. Garland, *Influence of ability, assigned goals, and normative information on personal goals and performance: A challenge to the goal attainability assumption*, en «Journal of Applied Psychology» 68 (1983) 1, 20-30; T. Mussweiler – F. Strack, *The “relative self”: Informational and judgmental consequences of comparative self-evaluation*, en «Journal of Personality and Social Psychology» 79 (2000) 1, 23-38 y Galinsky – Mussweiler – Medvec, *Disconnecting outcomes and evaluations*, 1131-1140.

nuye las motivaciones internas relacionadas con la esencia o la dinámica típica de la actividad.²⁸²

- Un objetivo específico no está relacionado con las variables ambientales y no respeta la idiosincrasia de una acción personal.²⁸³

2.3.3. Cambio de paradigma organizacional

En vez de reducirse a criticar la GPO, es importante ver en qué dirección la GPO movió a los investigadores y profesionales en el campo organizativo. A mitad de los años 80, los diferentes teóricos de la gestión comenzaron a detectar cambios sociales, políticos y económicos, y empezaron a esbozar el paso del paradigma de gestión de la sociedad industrial al paradigma de liderazgo compartido, relacionado con la interconexión de la sociedad de la información. La transición es claramente perceptible en la extensa documentación de la edición de 1990 del libro de *Manual del Liderazgo* de Bass y Stogdill.²⁸⁴ Hay que señalar que este cambio paradigmático no pretende indicar que el liderazgo es superior a la gestión; más bien habla de sus diferencias y de cómo son un doble concepto complementario. Esta es la perspectiva de John P. Kotter y Warren Bennis, dos de los principales estudiosos en el área de la gestión y liderazgo durante esos años.²⁸⁵

282 Ver A.J. Elliot – J.M. Harackiewicz, *Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis*, en «Journal of Personality and Social Psychology» 70 (1996) 3, 461-475 y L.J. Rawsthorne – A.J. Elliot, *Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review*, en «Personality and Social Psychology Review» 3 (1999) 4, 326-344.

283 Ver Ordóñez – Schweitzer – Galinsky – Bazerman, *Goals Gone Wild*, pp. 15-16.

284 Ver B.M. Bass, *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications*, Free Press, New York 1990.

285 Ver J.P. Kotter, *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, Free Press, New York 1990; W. Bennis, *An Invented Life. Reflections on Leadership and Change*, Addison-Wesley, Reading MA 1993; W. Bennis – J. Goldsmith, *Learning to Lead. A workbook on Becoming a Leader*, Addison-Wesley, Reading MA 1997, pp. 9-10.

El cambio de paradigma tiene muchas facetas en las diversas teorías. Al igual de lo que hemos visto en el área salesiana, existen estudios organizativos que mantienen la lógica de la GPO y añaden algunos principios o instrumentos que ayudan a manejar el ulterior elemento de turbación e incertidumbre. Pero a nosotros nos interesan las teorías de liderazgo que van más allá de la GPO, con el fin de ver la dinámica central de los proyectos y la planificación. Teniendo en cuenta la historia del PEPS, es útil recordar algunos aspectos del cambio de paradigma a medida que se desarrolló mediante algunos conceptos clave de su metodología.

Como primer aspecto del cambio hay una integración de la lógica de evaluación de objetivos-lineales-actividades-evaluación con un enfoque sistémico de organización, introducido por William E. Deming. A través de su conocida publicación *Out of the Crisis*, el autor inspiró el vasto movimiento de Gestión de Total Calidad.²⁸⁶ Su concepción sistémica es una profunda noción que entiende la organización en su conjunto, y valoriza los procesos transversales. El estudio de las interacciones y feedbacks entre los elementos de un sistema, puede tener como efecto que el mismo se comporte como un organismo único que busca automáticamente una condición estable. La visión sistémica también inspira las actuaciones en el área de la educación. Entre muchos autores, estudiaremos más en profundidad la teoría de Peter M. Senge, sucesor de Deming en el Instituto Tecnológico de Massachusetts en Boston.²⁸⁷

El segundo aspecto del cambio de paradigma fue el paso del *cambio transaccional* al cambio transformacional. Es el uso de la planificación, del gobierno y del control centralizado; por otro lado, el cambio

286 Ver la edición: W.E. Deming, *Out of the Crisis*, MIT Press, Boston 1986. Hay que tener en cuenta las distancias de Deming con el Movimiento de Total Calidad. Según él, sólo se ha convertido en un conjunto de instrumentos y técnicas, dejando de lado el conocimiento sistémico vinculado con la antropología y la epistemología. Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. XI-XV.

287 Ver P.M. Senge et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000.

transformacional requiere la actuación de un grupo, una visión compartida, una comunicación personalizada, y tiene el poder de cambiar los modelos de pensamiento y acción. Esta distinción entre los dos estilos de liderazgo proviene de James MacGregor Burns, quien analizó los líderes políticos en los años 70, pero fue mayormente conocida en 1985 a través del libro de Bernard M. Bass *Leadership and Performance*.²⁸⁸ Un año más tarde, el concepto transformador fue reforzado por Noel M. Tichy y Mary A. Devanna en su publicación *Líder Transformacional*.²⁸⁹ Las ideas de transformación y la importancia del cambio de perspectiva se desarrollan aún mayormente en el campo de la educación, especialmente en el aprendizaje transformador de Jack Mezirow.²⁹⁰

El tercer cambio de perspectiva, relacionado con el anterior, es la importancia de la participación y complementariedad en el liderazgo, que fue promovido por Edgar H. Schein con el concepto de organización del aprendizaje, y por Arie de Geus con la idea de planificar como aprendizaje.²⁹¹ Estas ideas encontraron una aplicación en la teoría del aprendizaje organizacional desarrollada más tarde por Senge. En esta perspectiva, el liderazgo es compartido entre todos los participantes activos, eliminando la identificación del liderazgo con el papel jerárquico formal. Senge define el liderazgo como “la capacidad de una comunidad

288 Ver J.M. Burns, *Leadership*, Harper&Row, New York 1978; B.M. Bass, *Leadership and Performance*, Free Press, New York 1985 y Mulford, *Leadership and Management Overview*, en Peterson - Baker - McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, p. 698.

289 Ver N.M. Tichy – M.A. Devanna, *Transformational Leader*, Wiley, New York 1986.

290 Ver J. Mezirow et al., *Fostering Critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990 e Id., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

291 Ver E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1985; A. De Geus, *Planning as Learning*, en «Harvard Business Review» 66 (1988) 2, 70-74 y W.R. King (ed.), *Knowledge Management and Organizational Learning*, Springer, New York 2009, pp. 301-384.

de dar forma a su propio futuro”.²⁹² La idea de integrar el empoderamiento en los ambientes organizativos va más allá de la polarización entre el líder y los seguidores, y está presente en las teorías tradicionales de liderazgo, ayudando a ampliar un enfoque educativo más genuino. Aquí podemos mencionar el modelo de *Liderazgo servidor* de Robert Greenleaf.²⁹³ Es significativa también la contribución de Etienne Wenger y su concepto de comunidad de práctica, que se centró en la dinámica existente entre las relaciones dentro de una comunidad y el intercambio práctico del conocimiento. En este sentido, pasamos de un equipo de proyecto a una comunidad de práctica.²⁹⁴

El cuarto aspecto del cambio de paradigma, es la transición de la eficacia en la gestión a la grandeza de los líderes en todos los sectores y en el papel de la vida de las personas y de los grupos. El cambio va en una dirección educativa, ya que implica una necesidad real de desarrollar competencias en diferentes áreas: comunicación, toma de decisiones, planificación estratégica e incluso cualidades éticas de líderes que van más allá de los “resultados” exitosos de acuerdo con los “objetivos”. Las publicaciones de Max de Pree, Warren Bennis y John W. Gardner van en esta dirección.²⁹⁵ Este tipo de concepción organizativa reconoce la importancia de los valores. El correspondiente compromiso ético fue desarrollado por Stephen R. Covey, un autor de los años 90 que desa-

292 P.M. Senge et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999, p. 16.

293 Ver R.K. Greenleaf, *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. 25th Anniversary Edition, Paulist press, New York 2002.

294 Ver E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; E. Wenger – R. McDermott – W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston MA 2002.

295 Ver M. De Pree, *Leadership is an Art*, Michigan State University Press, East Lansing MI 1987; W. Bennis, *On Becoming a Leader*, Perseus Books, Reading MA 1989; J.W. Gardner, *On Leadership*, Macmillan, New York 1990 y J. Collins, *Good to great. Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't*, HarperCollins Publishers, New York 2001.

rolló el carácter ético de un modelo de liderazgo-centrado-en-principios.²⁹⁶ La dimensión ética del liderazgo y de la gestión es normalmente aceptada en las teorías desarrolladas después del cambio de paradigma de finales de los 80.

La quinta aportación proviene de la escuela de gestión basada en recursos, que se hizo popular gracias a Coimbatore K. Prahalad y Gary Hamel. Sus teorías aportan la contribución necesaria de los recursos limitados disponibles en la lógica de los objetivos. La organización no debe imitar el éxito ni los objetivos de otras organizaciones que no tienen en cuenta sus propios recursos, pues es más realista centrarse en sus principales puntos fuertes y desarrollar mayormente su propia “competencia básica”, que consiste en la capacidad de realizar mejor una actividad particular.²⁹⁷

El sexto elemento es la dimensión espiritual, vista en los ambientes organizativos, también denominada liderazgo trascendente. Diversas teorías consideran la espiritualidad como una dimensión innata e integral de todas las personas, que implica niveles profundos de significado, dirección, motivación, comprensión, integridad interior y conexión profunda con los demás. La espiritualidad no es pensada como sectaria o confesional, y los autores tratan de encontrar rasgos comunes en las experiencias espirituales de diferentes tradiciones religiosas. Podemos ver la importancia de la espiritualidad en las teorías de liderazgo de Covey y Senge, así como en la “Teoría U” de Claus Otto Scharmer.²⁹⁸

296 S.R. Covey, *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*, Simon & Schuster, New York 1989; Id., *Principle – Centered Leadership*, Free Press, New York 1992; Id., *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004.

297 Ver B. Wernerfeldt, *A Resource-Based View of the Firm*, en «Strategic Management Journal» 5 (1984) 2, 171-180; C.K. Prahalad – G. Hamel, *The core competence of the corporation*, en «Harvard Business Review» 68 (1990) 3, 79-91; Id., *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, Boston MA 1994; Davidson Frame, *The New Project Management*, pp. 2-5 y 252-273.

298 Véanse especialmente las publicaciones del tercer milenio de Covey y Senge: Covey, *The 8th Habit*; C.O. Scharmer – P. Senge – J. Jaworski – B.S. Flowers, *Presence*.

El séptimo elemento de los estudios organizativos está vinculado con la cuestión del método, en la búsqueda de una metodología de investigación que pueda garantizar el procedimiento científico y que sea al mismo tiempo significativo en las actividades diarias de los líderes. Los primeros estudios de los años 70 de Chris Argyris fueron reanudados en los años 80 por Dian Marie Hosking e Ian Morley, los cuales señalaban que los profesionales consideraban los estudios de gestión sobre liderazgo confusos, desorganizados y mal integrados, y con muchas discrepancias.²⁹⁹ El nuevo paradigma del experto en gestión es ubicado en una posición intermedia entre un estudioso y un profesional. El dilema entre rigor y relevancia sugiere que una teoría organizativa o se basa por cierto en la evidencia, pero es demasiado reduccionista para tener un significado práctico, o apreciable en una práctica holística, pero carece de suficiente y rigurosa convalidación.³⁰⁰ Sin embargo, aun con ambigüedades y riesgos, los consultores y expertos de la gestión tratan de vincularse con las dos concepciones de teorías organizativas entrando, en

Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society, Currency Doubleday, New York 2004; C.O. Scharmer, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007.

299 Ver C. Argyris, *How normal science methodology makes leadership research less additive and less applicable*, en J.G. Hunt – L.L. Larson (eds.), *Crosscurrents in leadership*, Southern Illinois University Press, Carbondale IL 1979, pp. 47-63; D.M. Hosking – I.E. Morley, *The skills of leadership*, en J.G. Hunt – B.R. Baliga – H.P. Dachler – C.A. Schriesheim (eds.), *Emerging leadership vistas*, Lexington Books, Lexington MA 1988, pp. 89-106.

300 J.M. Beyer – H.M. Trice, *The Utilization Process: a Conceptual Framework and Synthesis of Empirical Findings*, en «Administrative Science Quarterly» 27 (1982) 591-622; D.A. Schön, *The Reflective Professional. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983, pp. 3-69; J.B. Miner, *The Validity and Usefulness of Theories in an Emerging Organizational Science*, en «Academy of Management Review» 9 (1984) 296-306; J.E. Van Aken, *Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules*, en «Journal of Management Studies» 41 (2004) 2, 221.

algunos casos, en el campo filosófico y metafísico que fue abandonado hace mucho tiempo por los expertos organizativos.³⁰¹

Esquema B: Binomios liderazgo y gestión

LIDERAZGO	GESTIÓN
Orientado a las personas	Orientado a las tareas
Espontaneidad y casualidad	Estructura y formalidad
Empoderamiento	Control
Principios y propósitos	Técnicas y prácticas
Transformación	Transacción
Discernimiento	Medida
Proceso: hacer cosas correctas	Procedimiento: hacer las cosas bien
Proceso: dirección y eficacia	Procedimiento: velocidad y eficiencia
Diseñar y organizar los sistemas	Operar dentro de los sistemas

El esquema B presenta una serie de binomios (contrastes apareados e interrelacionados) inspirados en la síntesis de Stephen R. Covey.³⁰² Estos binomios ilustran el cambio de paradigma en varios aspectos interdependientes entre el liderazgo y la gestión. Los estudios organizativos han pasado de ser un paradigma de “liderazgo como gestión” a “liderazgo interdependiente con la gestión”. El liderazgo y la gestión son vistos en el mundo de la organización como dos polos, razón por la cual existe un equilibrio entre la preocupación por las personas y la preocupación por los sistemas y las tareas. A pesar de que la distinción entre liderazgo y gestión como aspectos interdependientes puede correr el riesgo de convertirse en un *cliché* que tiene la presunción de resolver

301 Ver R. Whitley, *The Management Sciences and Managerial Skills*, en «Organization Studies» 9 (1988) 1, 47-68; G. Burrell, *The Absent Centre. The Neglect of Philosophy in Anglo-American Management Theory*, en «Human Systems Management» 8 (1989) 307-312.

302 Ver S.R. Covey, *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004, p. 364.

todos los problemas organizativos, sigue siendo una teoría válida que puede ejercer influencia en el área de estudios organizativos.³⁰³

Este cambio de paradigma no fue explícitamente tenido en cuenta en la metodología del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano, que hace todavía referencia a la lógica GPO de los años 80. Por lo tanto, pareciera que el modelo de liderazgo salesiano posterior al Vaticano II se encuentra como atrapado entre dos modelos. El primero es el clásico modelo de la jerarquía eclesiástica, que tiende a micro-gestionar la vida cotidiana; el segundo es el modelo de animación de un líder animador-facilitador de la comunidad. Este último incorpora la lógica de “liderazgo por gestión de proyectos” de los años 80, y concibe al director como un facilitador de un equipo de proyecto, y no como un verdadero líder.

Trataremos de implementar el cambio de paradigma organizativo dentro de la lógica central del PEPS, con el fin de equilibrar la importancia de la eficacia de la planificación (lógica de gestión) con la importancia del gobierno, del discernimiento y de la motivación (lógica de liderazgo). Presuponemos que debe haber equilibrio entre la necesidad de establecer objetivos claros y compartidos (gestión), y trabajar con los demás y valorar sus ideas (liderazgo), puesto que sin liderazgo, acompañamiento y discernimiento comunal lo más probable es que no se logren los objetivos. La práctica consolidada y las teorías organizativas de las últimas dos décadas confirman la insuficiencia del modelo de gestión por objetivos, que tiene como propósito la obtención de los objetivos a través del autocontrol. Queda claro que es necesaria una profunda motivación espiritual, junto con la dinámica de la corresponsabilidad comunitaria, no sólo como criterios, sino también como metodología.

303 Ver J.P. Kotter, *Accelerate. Building Strategic Agility for a Faster Moving World*, Harvard Business Review Press, Boston 2014 y G. Edwards et al., *Exploring power assumption in the leadership and management debate*, en «Leadership & Organization Development Journal» 36 (2015) 3, 328-343.

Capítulo III

Don Bosco en el Oratorio: criterio de renovación permanente

En el primer capítulo hemos visto el desarrollo de la Pastoral Juvenil Salesiana concentrándonos en el Proyecto Educativo-Pastoral (PEPS) como un instrumento importante para la gestión y el liderazgo de la educación de las comunidades educativas pastorales (CEP). En el segundo capítulo hemos analizado los antecedentes teóricos del modelo de gestión y de liderazgo de los proyectos salesianos. En la sección final hemos visto algunas observaciones críticas del modelo PEPS que reflejan una mentalidad básica de Gestión por Objetivos (GPO), popular en los años de la definición del PEPS y de su desarrollo. También hemos visto que el modelo de planificación y gestión de los proyectos salesianos se ha mantenido sin cambios importantes en los últimos 30 años.

Con el fin de actualizar el modelo PEPS, podríamos simplemente integrar algunas de las teorías y prácticas recientes más generalizadas de la organización, pero sería solo una estrategia que trataría de ponerse al día con los últimos modelos, sin tener un criterio interno para seleccionar las teorías y las prácticas. Deseamos aprender algunas lecciones del pasado, y para ello quisiéramos mantener algunas líneas de continuidad con el pensamiento del post-Vaticano II y los modelos organizativos. Si observamos con atención, el Capítulo General Especial (CGE) definió un “criterio duradero para la renovación de la acción salesiana” y lo llamó “Don Bosco en el Oratorio”.³⁰⁴ El CGE afirma que el criterio para cualquier renovación auténtica tiene que ser volver a los primeros

304 Ver CGE (1972), p. 150.

momentos de la historia salesiana, a la persona de Don Bosco en los procesos del desarrollo del Oratorio de Valdocco. Como sucede a menudo, el criterio se definió pero sólo se aplicó a algunos “temas candentes” de la época y se descuidó en otras esferas. En el ámbito de los modelos organizativos y de gestión de proyectos, los Subsidios del Dicasterio de la Pastoral Juvenil y otras publicaciones no hacían referencia a Don Bosco, y si algunos autores la hacían, lo hicieron de manera genérica.

Este capítulo describirá, en la primera sección, el criterio de “Don Bosco en el Oratorio” y su aplicación y uso (limitado) en los años 70 y 80. La segunda sección preparará el terreno para la aplicación del criterio en el área organizativa, examinando los estudios organizativos de la vida consagrada que hacen referencia al legado de sus fundadores. La última y más sustancial sección del análisis presentará algunos rasgos de liderazgo y gestión de Don Bosco, con la finalidad de dar concreción organizativa al criterio “Don Bosco en el Oratorio”. Para ello nos basaremos en estudios históricos que ven a Don Bosco en su tiempo y en el contexto del desarrollo de sus obras.

3.1 . Criterio para la renovación del Vaticano II

El documento del Capítulo General Especial ofrece una clara consideración sobre el tema. Resumiremos sus aspectos más destacados. Hay dos aspectos esenciales, según el Concilio, en una auténtica renovación: una vuelta (*reditus*) a las fuentes, y una adaptación (*aptatio*) a las condiciones nuevas y cambiantes de nuestros tiempos y contextos.³⁰⁵ El Capítulo propone el concepto fundamental de fidelidad dinámica. La fidelidad al espíritu del fundador es “uno de los principios de la renovación, y uno de los criterios más seguros para lo que todo Instituto debería eventualmente emprender”.³⁰⁶

305 Ver CGE (1972), n. 192 que se refiere a *Perfectae Caritatis*, n. 2.

306 Pablo VI, *Evangelica Testificatio*, en CGE (1972), n. 151.

Se hace necesario buscar un criterio adecuado que haga posible distinguir las fórmulas auténticas de renovación de sus eventuales imitaciones, que van de la repetición mecánica al relativismo. Los capitulares proponían un criterio que sea ideal, y por tanto inequívoco en su función de signo distintivo, específico en su información concreta, y universal, es decir, accesible a todos, en todas partes y en todo momento. En consecuencia, ese criterio debe ser necesariamente objetivo y externo. Pareciera que ni la apelación al “espíritu” del fundador ni a sus “obras” concretas cumplen con estos requisitos. No puede ser solo el “espíritu”, porque a menudo las evaluaciones subjetivas se inmiscuyen en el tema y dan lugar a nuevos criterios, ni tampoco las “obras” por sí solas, pues no están exentas de eventuales idealizaciones y necesitan por lo tanto una evaluación previa. Es claro, entonces, que el criterio de fidelidad dinámica, en la renovación de nuestro campo de trabajo específico, exige más un “signo” que una identificación con una obra en particular.³⁰⁷

Sigue luego la parte argumentativa central, que el Capítulo expresa de una manera concisa: “El Don Bosco del Oratorio parece responder admirablemente a las exigencias del criterio ideal. Obsérvese que se trata de la persona viva de Don Bosco, actuando entre sus muchachos, a lo largo de toda su vida apostólica. Téngase en cuenta además que, al referirnos al Oratorio, lo hacemos restituyendo a la palabra la plenitud de contenido que tuvo en la pluma de sus biógrafos y con la aureola propio de los primeros tiempos. No hay que entender, pues, el Oratorio a la manera de una actividad concreta contrapuesta a otras iniciativas de nuestro Padre, sino más bien en su calidad de matriz, de síntesis, de cifra indicativa de las geniales creaciones apostólicas del santo Fundador y de fruto maduro de todos sus esfuerzos”.³⁰⁸ El primer criterio de nuestra renovación salesiana debe encontrarse en la persona de Don Bosco, que en el Oratorio nos da una ejemplar lección de fidelidad a su vocación

307 Véanse el escepticismo del CGE sobre la autenticidad de las obras en el contexto de la crisis de los internados salesianos, y las críticas sobre algunos aspectos “representativos” del modelo educativo tradicional salesiano.

308 CGE (1972), n. 195.

apostólica: “Siempre he ido adelante según me inspiraba el *Señor* y exigían las *circunstancias*”.³⁰⁹

3.1.1. Descripción del CGE del “Don Bosco en el Oratorio”

En el siguiente capítulo de su documento, el CGE nos recuerda el criterio y describe algunos rasgos típicos y permanentes de la acción de Don Bosco. Por Oratorio, como lo creó Don Bosco, no nos referimos al instituto, sino a un espíritu que impregna todo el trabajo complejo con la juventud necesitada. Cuando se entiende esto, el Oratorio recuerda todo lo que Don Bosco hizo y quiso hacer, y hoy se destaca como un recordatorio constante de lo que debe ser un salesiano. De esta manera, el Oratorio no sería sólo una entre muchas otras obras salesianas, sino la fórmula fundamental de la que derivan todas las demás, es decir, las diferentes obras llevadas a cabo por una comunidad salesiana en favor de todos los jóvenes de un área en particular. Esto es precisamente lo que era originalmente el Oratorio. Por lo tanto, el CGE opta por reconstruir la línea de pensamiento de Don Bosco sobre su obra, ya sea partiendo de su temprana vocación y pasando a su trabajo realizado en el Oratorio, ya partiendo de sus muchas actividades y volviendo a los motivos que las inspiraron. Por un lado, una forma sencilla de hacerlo es recordar sus sueños sobre su vocación, y por el otro, leer las reglamentaciones del Oratorio.³¹⁰

El análisis narrativo de la infancia de Don Bosco, visto como el origen de su acción educativa y pastoral, pone en evidencia algunos aspectos fundamentales de su personalidad y actividad. Don Bosco estaba conven-

309 MB, vol. 18, p. 127 como se encuentra citado en el CGE (1972), n. 197. Este pasaje es crucial en el debate sobre Don Bosco considerado sólo como un educador o también como un teórico de la educación. Desde los años 30 hasta los años 50, fueron dadas diferentes interpretaciones de él por el Consejero General de las Escuelas, el P. Bartolomé Fascie, por el Rector Mayor Pedro Ricaldone, y también por los primeros escritos científicos de Pietro Braidó. Este pasaje del CGE es una de las primeras ocasiones en que se da un significado metodológico, viendo a Don Bosco como un ejemplo de un método de fidelidad dinámica.

310 Ver CGE (1972), nn. 203-204.

cido de haber recibido una vocación superior a ser pastor de la juventud. Sus preferidos eran los jóvenes más pobres y abandonados. Por lo tanto, el estilo de su acción tenía que ser una fusión de bondad y atención solícita. La enseñanza del catecismo fue la primera área de sus intervenciones y de su arte pedagógico. La Virgen María, como Madre, era el ícono de la solicitud de Dios para con los jóvenes privados de la calidez de una familia y del amor de una madre.³¹¹ El artículo final de este párrafo enuncia una síntesis: “Como aparecía querido por Dios en los sueños, el Oratorio estaba destinado a ser la casa de instrucción religiosa para los jóvenes abandonados. Debía llegar a ser especialmente un terreno de entrenamiento en el que ellos pudieran adquirir una formación integral según las vivas verdades del Evangelio, y en el cual (ya que la Maestra era también Madre) ellos pudieran encontrar una auténtica familia, en la que los pobres huérfanos pudieran descubrir la bondad salvífica del Padre, hecha visible a través de la pedagogía del Evangelio, que es pedagogía de amor”.³¹²

Por otra parte, el Reglamento del Oratorio identifica el enfoque típico de Don Bosco de una manera diferente, pero llegando a conclusiones similares. La primera es la imitación de Cristo en su congregar a los hijos de Dios que estaban esparcidos. Ello debía hacerse de una manera feliz, agradable y atractiva; pero, al mismo tiempo, esta acción es formativa, educativa y dirigida a la salvación de las almas. La catolicidad de Don Bosco se interpreta como universal en la medida en que está abierta a todos. El Reglamento afirma también la preferencia por los pobres y abandonados. La acción educativo pastoral de don Bosco ve al joven en su totalidad, considerándolo tanto como un ser humano cuanto como un ser un cristiano. El método está impregnado de una intensa caridad evangélica.³¹³ La síntesis final recuerda los cuatro elementos fundamentales de la afortunada formulación del “criterio oratoriano” en las Constituciones: una casa para aquellos que no la tienen;

311 Ver CGE (1972), nn. 206-210.

312 CGE (1972), n. 211.

313 Ver CGE (1972), nn. 212-218.

una parroquia para los que no conocen la suya; una escuela accesible a quienes encontrarían insuperables dificultades en otras; recreación como primera encarnación de la caridad evangélica, de una amistad feliz y serena, de una verdadera familia y de amorosa bondad.³¹⁴

3.1.2. *Aplicación del criterio contextualizado*

El criterio “Don Bosco en el Oratorio” se desarrolló más ampliamente en dos capítulos del documento del CGE, en los que se trató de equilibrar el cuadro entre dinamismo y fidelidad hablando de “fidelidad en el dinamismo” y “del dinamismo en la fidelidad”.³¹⁵ Parece, sin embargo, que el enfoque era el típico de los años 70. Los salesianos de la época se centraron especialmente en dos temas: la posibilidad (y urgencia) del cambio y la restructuración de las obras.

El documento habla de fidelidad dinámica, pero da más espacio al aspecto del cambio, que se centra en garantizar la libertad de acción: “No hay motivo para temer ninguna limitación arbitraria en el verdadero dinamismo apostólico ya en acto”.³¹⁶ En este sentido, el Vaticano II es percibido por los salesianos como un llamamiento a la innovación, y por lo tanto para ellos la verdadera actitud salesiana será “la fidelidad a los Pastores de la Iglesia de manera que, permaneciendo intacta la identidad salesiana, se llegue incluso al sacrificio de algunas tradiciones de familia muy arraigadas”.³¹⁷ Se ven a sí mismos como enfrentados a situaciones que son completamente nuevas, y exaltan el atrevido arrojo de Don Bosco en una perspectiva de expansión.³¹⁸ La sección sobre la fidelidad al legado de Don Bosco y a los fundamentos de nuestras obras se reduce a 4 de los 45 artículos totales de los dos capítulos.³¹⁹

314 Ver CGE (1972), nn. 216 y 218.

315 Ver CGE (1972), nn. 228-273.

316 CGE (1972), n. 246.

317 CGE (1972), n. 238.

318 Ver CGE (1972), n. 248.

319 Ver CGE (1972), nn. 233-236.

Los principales argumentos y reflexiones están orientados a resolver el problema de la crisis del internado, que parecía sofocar a los salesianos de los años 70. Hay algunos signos claros de ello: el trabajo de docente del salesiano se describe como si obstaculizara o hiciera imposible o precaria una obra específicamente pastoral. Hay demasiadas ocupaciones que impiden el contacto directo con los jóvenes. Las “obras” deben ser vistas en confrontación con el ideal básico, y no deben necesariamente estar fijadas en estructuras rígidas anticuadas.³²⁰ La idea de fondo de la argumentación se sintetiza en el artículo central sobre la fidelidad a Don Bosco: “Será conveniente reexaminar las obras juveniles tradicionales. A este respecto no hay preferencias ni exclusivismos. Lo que cuenta es la sintonía con la Obra de Don Bosco. Y más que la enumeración de posibles obras, lo que interesa es centrar la atención en el núcleo de la acción salesiana. Tres son los principios que rigen su legítima expansión:

- que tienda a la búsqueda y a la preparación de los *educadores*;
- que se oriente a la formación humana y cristiana de los *jóvenes*;
- que sirva para favorecer el encuentro de los protagonistas en la *acción educativa*”.³²¹

Se puede decir que esta síntesis en tres elementos es demasiado pobre, y que puede prácticamente aplicarse a cualquier obra educativa realizada por cualquier denominación o carisma cristiano en cualquier contexto.

Algunos agudos comentarios de Pietro Braidó merecen ser tenidos en cuenta. Refiriéndose el texto del CGE comprendido bajo el título “fidelidad y utopía”,³²² Braidó critica el excesivo uso de los nuevos términos “pastoral” y “servicio”, señalando que a menudo se los utiliza como un remedio universal que los convierte casi en un contenedor semántico

320 Ver CGE (1972), nn. 231-232 y 242.

321 CGE (1972), n. 244.

322 P. Braidó, *Le metamorfosi dell'Oratorio Salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, en «Ricerche Storiche Salesiane» 25 (2006) 49, 333.

vacío. Sostiene que se habrían debido llevar a cabo grandes planes de expansión en nuevas fronteras, cuales los institutos seculares, la colaboración con organizaciones internacionales como ONU, UNESCO, FAO, COE, el trabajo con inmigrantes, aprendices, jóvenes abandonados, universidades, parroquias. Añade aún que todos estos esfuerzos habrían debido ser realizados con “dedicación absoluta”, siguiendo el camino de los movimientos bíblico, litúrgico y pastoral presentes y operantes en el siglo XX;³²³ solo se menciona un ejemplo concreto para este tipo de expansión: la apertura a los no católicos.³²⁴

3.1.3. *Ulteriores alcances del criterio oratoriano de don Viganò*

El “Don Bosco en el Oratorio”, o criterio oratoriano, tuvo otros alcances y desarrollos en la enseñanza del Rector Mayor Egidio Viganò, que lo relacionó con otro término: el “corazón oratoriano”. En 1978, recién elegido Rector Mayor, introdujo el término “corazón oratoriano” en el discurso de clausura del Capítulo, y hasta el final de su vida no cesó de proponerlo casi como un resumen del ser y operar de un educador salesiano, y en sus enseñanzas vinculó el corazón oratoriano con el Sistema Preventivo, tal como se describe en las *Memorias del Oratorio*.

El criterio oratoriano no está vinculado con las obras y actividades (casa, parroquia, escuela, patio), sino con una actitud fundamental de Don Bosco: la caridad pastoral. Por lo tanto, no se utiliza en el sentido de dedicarse a un tipo particular de obras, sino en el sentido de vivir y expresar una actitud pastoral, característica que califica toda presencia salesiana en cualquier obra. Prácticamente era urgente priorizar la Pastoral Juvenil Salesiana, llenando los corazones de un “anhelo oratoriano”, y ubicando el criterio de la predilección por los jóvenes como la raíz

323 Ver CGE (1972), nn. 250-265.

324 Ver CGE (1972), nn. 268-269.

de todo nuestro trabajo. El corazón oratoriano es a menudo visto por don Viganò conectado con el típico lema salesiano *da mihi animas*.³²⁵

El “Don Bosco en el Oratorio” es una excelente síntesis, un criterio evocador y comprensible para la renovación del Vaticano II; está presente en muchos documentos de la Congregación y ha moldeado la identidad salesiana. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, aunque es una síntesis universal, no está completa puesto que se centra en algunos elementos y descuida otros. El vínculo con el aspecto material de las obras es evidente (casa, parroquia, escuela, patio), y de ese modo constituye el ideal impulso de la caridad pastoral (*da mihi animas*). Sin embargo, hay algunos aspectos que podrían quedar desatendidos:

- el criterio oratoriano se salta las solicitudes concretas, como ya ha señalado el CGE;³²⁶
- a nivel de las dimensiones de la Pastoral Juvenil, la evangelización (parroquia), la educación (escuela) y la experiencia social (patio) están presentes, pero falta la dimensión vocacional;
- señala la pasión educativa general o la caridad pastoral, pero no describe concretamente las actitudes o virtudes de Don Bosco;
- falta una metodología real vinculada con el criterio.

En las siguientes páginas intentaremos llenar el vacío y describir más concretamente a Don Bosco en el Oratorio. Nos centraremos en sus actitudes o principios permanentes de su acción, y también en algunos elementos de su metodología. Pero primero veremos cómo las órdenes religiosas describen a sus fundadores y carismas en relación con los temas organizativos.

325 Ver CG21 (1978), pp. 328-33; E. Viganò, *Lettera del Rettor Maggiore*, en «Atti del Consiglio Superiore» 64 (1983) 310, 10 y Braido, *Le metamorfosi dell'Oratorio*, 347-350.

326 Ver CGE (1972), nn. 270-273.

3.2. La vida consagrada y la investigación organizativa

El liderazgo y la gestión no son desconocidos en el mundo de la vida consagrada, pues hay muchos estudios que tratan de este tema y los puntos de vista varían. Recordaremos sólo algunos autores que entienden que el binomio *liderazgo-gestión* dentro de las órdenes religiosas tiene mucho que decir al mundo secular, y que los expertos de la organización pueden iluminar algunos aspectos de la vida comunitaria en las órdenes religiosas.

3.2.1. Liderazgo consagrado como modelo universal

En su libro *Liderazgo heroico: las mejores prácticas de una empresa de 450 años que cambió el mundo* de Chris Lowney,³²⁷ un ex jesuita ahora consultor y gestor, se centra en gran medida en la experiencia de las primeras generaciones de la Compañía de Jesús y selecciona cuatro principios clave de liderazgo implícitos en el “modo de proceder” jesuita. El autor propone este modelo como método universalmente válido, no restringido a la Compañía de Jesús. El “liderazgo heroico” jesuita se basa en cuatro pilares:

Autoconciencia: de los propios puntos fuertes, de las debilidades, los valores y la visión del futuro, fomentando el hábito de la auto-examen y de la profundización de los conocimientos a través de los Ejercicios Espirituales.³²⁸

Ingenio: que consiste en abrazar al mundo siempre en cambio y en iniciar cambios. Los líderes jesuitas “anclados en principios y valores no negociables, cultivan la ‘indiferencia’, que les permite adaptarse siempre al mundo con confianza”.³²⁹

327 Ver C. Lowney, *Heroic Leadership: Best Practices from a 450-Year-Old-Company That Changed the World*, Loyola Press, Chicago 2005.

328 Ver *Idem*, pp. 113-126.

329 *Idem*, p. 39.

Amor: una actitud amorosa concreta hacia todos los involucrados en la misión. De ese modo cada uno está dispuesto a “un amor más grande que el miedo”.³³⁰

Heroísmo: alimentados por aspiraciones heroicas que infunden energía en ellos y en los demás, los líderes “se esfuerzan por lograr grandes soluciones y suscitan deseos igualmente grandes”.³³¹

El punto de partida del autor es el concepto de liderazgo³³² de John Kotter, que compara con otros autores de libros relacionados con las ciencias de la gestión.³³³ Sin embargo, inmediatamente deja en claro que su concepto es diferente, y que habla de un liderazgo compartido, de la fuente interior del liderazgo, de la formación continua del liderazgo y del liderazgo entendido como una forma de vida, no como una técnica o un conjunto de acciones aisladas. El autor describe también la calidad de la organización jesuita confrontándola con las tradiciones ya arraigadas de los benedictinos, dominicos y franciscanos, cuyas estructuras de gestión considera insuficientes.³³⁴

Craig S. Galbraith, benedictino, estudioso de la gestión y cofundador de varias empresas en el área de la biotecnología, tiene un enfoque similar a Oliver Galbraith III, que es profesor emérito de la Universidad Estatal de San Diego. Ambos autores han descrito la Regla de S. Benito desde el punto de vista del liderazgo, y han producido una síntesis que lo reduce a 15 principios: interés común; selección y formación; mérito y edad; empresas focalizadas; innovación; ética; estabilidad; determinado

330 *The Constitutions of the Company of Jesus*, en Lowney, *Heroic Leadership*, p. 32.

331 *Letters of St. Ignatius of Loyola*, en Lowney, *Heroic Leadership*, pp. 33-34.

332 Ver J.P. Kotter, *Leading Change*, en Lowney, *Heroic Leadership*, pp. 13-14.

333 Véase las referencias realizadas hacia los autores Badaracco, Collins, Drucker, Goleman, Herzberg, Heskett, McGregor, y Zaleznik a través de *Liderazgo Heroico* de Lowney.

334 Ver Lowney, *Heroic Leadership*, pp. 137-149.

ritual; dependencia y respeto de los grupos; disciplina; consejero; luchador; ejemplo de líder; humildad y moderación; con voluntad de acero.³³⁵

3.2.2. Estudios comparativos entre los establecimientos consagrados y seculares

Un segundo tipo de enfoque lo ofrece Claudio Johannes Eckert, benedictino y profesor de Teología en la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich, que hace una comparación entre la cultura organizativa de la Bayerische Motoren Werke (BMW) y la de la Congregación Benedictina Bávara (BBK).³³⁶ El análisis exhaustivo, desarrollado en casi 500 páginas, comienza describiendo los desafíos culturales reales que cuestionan los modelos de gestión económicos, y al mismo tiempo la praxis organizativa de la Iglesia. En la segunda parte, el autor continúa el camino de la reflexión con una base filosófica y teológico-antropológica (conciencia, socialización, existencia conflictiva, libertad y vínculos, necesidades, trabajo y formación de identidad, sociedad, comunidad, organización).

De la comparación exhaustiva de las dos culturas organizativas, que constituyen el punto focal de la publicación, se desprende el siguiente mensaje final: “Es nuestro mutuo interés que BMW y BBK aprendan la una de la otra. Si miramos por encima de las vallas de la fábrica y de las paredes del monasterio, podemos encontrar zonas comunes, y de esa base emergen oportunidades de aprendizaje”.³³⁷ Por supuesto, Eckert ve las diferencias, que se dan especialmente en la determinación de los objetivos (creación de valores materiales frente a la creación de valores ideales), en la función del conjunto (organización industrial frente a la comunidad de compartir vida) y en el resultado final (flexibilidad frente a estabilidad). Esto no le impide percibir un área de aprendizaje mutuo

335 Ver C.S. Galbraith – O. Galbraith III, *Benedictine Rule of Leadership*, Adams Media Corporation, Avon, MA 2004.

336 Ver J.C. Eckert, *Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen, Herausforderungen, Anregungen*, Schäfer Poeschl, Stuttgart 2000.

337 *Idem*, p. 234.

basado en estos principios comunes: la conciencia de renovación continua; logro de los objetivos a través de la comunicación (reflexión del grupo) y la participación (apertura mutua) y, por último, principios rectores comunes de formación (corresponsabilidad y liderazgo).³³⁸ En su siguiente publicación, el autor ofrece consejos prácticos para el liderazgo que actualizan el sermón de Bernardo de Clairvaux al Papa Eugenio III. La visión equilibrada combina el espíritu contemplativo con la atención y la responsabilidad de la pastoral en la Iglesia, e integra experiencias prácticas de seminarios de liderazgo guiados por el propio autor.³³⁹

El salesiano Reinhard Gesing, Director del Instituto de Espiritualidad Salesiana en Benediktbeuern, orienta sus reflexiones en la misma dirección, pero con un enfoque específico; es decir, comparando la función del coloquio con el director de la comunidad salesiana tradicional con la entrevista entre empleado y gestor en la RWE (una empresa multinacional de energía).³⁴⁰

La comparación de los dos tipos de diálogo puso el acento en las oportunidades de aprendizaje para ambas organizaciones: los salesianos pueden valorar más los coloquios mensuales y volver a su práctica motivados también por recientes estudios sobre gestión. En este sentido, el papel del director podría integrar algunas funciones de *coach* (dar y recibir feedback, ejercitarse en prácticas de comunicación). El diálogo debería seguir directrices metodológicas, y podría extenderse también a los colaboradores laicos en las obras salesianas como instrumento de coordinación y formación continua. Las oportunidades de aprendizaje para la RWE son: considerar la dignidad de la persona como una guía funda-

338 *Idem*, pp. 234-280.

339 Ver J.C. Eckert, *Die Kunst, sich richtig wichtig zu nehmen. Führungskompetenz aus dem Kloster*, Kösel, München 2012.

340 Ver R. Gesing, *Das Mitbrudergespräch in einer Ordensgemeinschaft und das Mitarbeitergespräch im Unternehmen. Eine vergleichende Darstellung unter besonderer Bezugnahme auf das Mitbrudergespräch bei den SDB und das Mitarbeitergespräch bei RWE*, Manuscrito en las series, Benediktbeurer Schriftenreihe zur Lebensgestaltung im Geiste Don Boscos”, Benediktbeuern 2004.

mental del diálogo; desarrollar un conjunto de pautas para la discreción y la protección de los empleados; dar prioridad al empoderamiento y, por último, aumentar la capacidad de aprender de los errores.³⁴¹

3.2.3. *Teorías de liderazgo aplicadas a la vida consagrada*

El jesuita maltés Alfred Darmanin, profesor de psicología y ex-presidente de la Conferencia de Provinciales Jesuitas Europeos, adopta un enfoque diferente en su artículo sobre la espiritualidad ignaciana y el liderazgo contemporáneo.³⁴² Hace una lista de las tendencias de las teorías contemporáneas del liderazgo, y luego busca las semejanzas con el método organizativo enunciado por Ignacio de Loyola. En su artículo examina las siguientes tendencias: visión-misión compartida (Hesselbein); liderazgo situacional (Hersey-Blanchard); liderazgo transformador (Burns); cultura organizativa (Schein); liderazgo-gestión (Kotter, Covey); metáforas organizativas (Morgan); organización de aprendizaje (Senge); y liderazgo de los trabajadores (Greenleaf). En un artículo posterior, Darmanin aplica su análisis de investigación de gestión a algunos de los materiales de la 35ª Congregación General de los jesuitas, y además de llamar la atención sobre la estructura organizativa, insiste en la necesidad de formación al liderazgo dentro de la Compañía de Jesús.³⁴³

Un cuarto estudio de la relación entre las ciencias organizativas y la vida de los institutos religiosos fue realizado por la Familia Vicentina, que adoptó e implementó la teoría del cambio sistémico en la vida de los Institutos de las Hijas de la Caridad, de la Congregación de la Misión y del Voluntariado Vicentino y la Asociación Internacional de Caritas (AIC).³⁴⁴ Robert Maloney, Superior General entre 1992 y 2004, resume

341 Ver *Idem*, pp. 45-47.

342 Ver A. Darmanin, *Ignatian Spirituality and Leadership in Organizations Today*, en «Review of Ignatian Spirituality» 36 (2005) 2, 1-14.

343 Ver A. Darmanin, *Governance in the Society of Jesus. What's New?*, en *Review of Ignatian Spirituality*» 39 (2008) 3, 75.

344 Ver *The Vincentian Family*, en aic-international.org/content.php?m=4&l=en

la esencia del cambio sistémico en la vida y la actividad pastoral de Vicente de Paul: las estructuras sociales cambiantes; la evangelización integral y el testimonio, la predicación y la promoción humana; el servicio holístico; la calidad; la organización; las bases sólidas como base para la sostenibilidad; la transparencia; la educación y la capacitación en el empleo; redes; y la promoción.³⁴⁵

Otro punto de vista es el adoptado por Pat Smith, un franciscano de los Estados Unidos, que retoma la idea de líder propuesta por Lowney y la compara con la experiencia de Francisco de Asís, acudiendo también a otras fuentes.³⁴⁶ “Un líder es aquel que tiene una profunda experiencia y pasión (amor) por la vida junto con una visión del futuro. Un líder es aquel que puede comunicar con éxito esta visión y que es capaz de inspirar y motivar a otros a compartirla y adoptarla. Un líder puede ayudar a otros a lograrlo, a pesar de los conflictos y obstáculos que podrían tener que ser superados”.³⁴⁷ El liderazgo franciscano está centrado en el Evangelio y es familiar, arraigado en el ser (no en el hacer), brota de la pequeñez, y requiere una conversión continua. A diferencia de Lowney y del modelo de liderazgo de la familia Vicentina, el artículo de Smith y otras publicaciones franciscanas están dirigidos como textos de formación sobre todo a la familia religiosa, y no aspiran a tener un impacto organizativo global.³⁴⁸

345 R. Maloney, *Ten seeds of systemic change in the life and works of St. Vincent*, en aic-international.org/pdf/publicationions/cahier13en.pdf

346 Ver M. Carney – J. Chinnici, *Implications for Governance from Franciscan Christology. Response to Zachary Hayes’ presentation on Christology*, Franciscan Federation, Anaheim, LA 1995; D. Julien, *Clare’s Model of Leadership*, en «The Cord» 51 (2001) 4, 184-198; P. Smith, *Franciscan Leadership: Mutual Love Generating a Future. Keynote presentation at the Franciscan Federation Annual Conference 2009*, en franfed.org/Keynote - AFC2009, PatSmithOSE.pdf

347 Smith, *Franciscan Leadership*, p. 1.

348 Ver P. O’Mara, *The Franciscan Leader: A Modern Version of the Six Wings of the Seraph. An Anonymous Franciscan Treatise in the Tradition of St. Bonaventure*, Franciscan Institute Publications, St. Bonaventure, NY 2013; D.D. Ream – T.A.

El salesiano Ric Fernando Lorenzo adoptó una particular perspectiva en su tesis doctoral en derecho canónico titulada *Gestión de las estructuras de gobernancia en los Institutos Religiosos de vida activa: Aplicada a la Sociedad Salesiana de San Juan Bosco*. Analiza la estructura organizativa mundial de los salesianos (en los niveles general, regional e inspectorial) desde el punto de vista del derecho canónico y de las ciencias organizativas. Propone algunas mejoras en las estructuras de gobierno a través de la combinación de varias teorías, pero desafortunadamente no cuenta con una perspectiva exhaustiva y unitaria.³⁴⁹ Inspirado por los Verbitas, el autor sugiere el fortalecimiento de las Regiones como una estructura intermedia de gobierno. Otra propuesta implica una importante coordinación de los Dicasterios dentro de la Dirección General a través de una “Oficina de Coordinación”.

3.2.4. Otros estudios organizativos escritos por los SDB o HMA

Además del estudio comparativo de Gesing y la propuesta de reforma estructural de Lorenzo, podemos encontrar publicaciones de diferente naturaleza escritas por los Salesianos o las Hijas de María Auxiliadora. No escriben explícitamente sobre Don Bosco o el carisma salesiano, y sus características varían desde el análisis académico hasta libros de autoayuda o motivacionales. El salesiano Giuseppe Tacconi, investigador y profesor de la Universidad de Verona, presentó una interesante publicación académica titulada *Alla ricerca di nuove identità* (“En busca de nuevas identidades”), en la que amplía el horizonte de la formación continua de las órdenes religiosas de la vida apostólica activa. Tacconi afirma que las estructuras organizativas de las órdenes religio-

Ream (eds.), *Handbook for Secular Franciscan Servant Leadership*, en [troubadour-sofpeace.org/ Documents/Formation/SFO Formation Resource Manual.pdf](http://troubadour-sofpeace.org/Documents/Formation/SFO%20Formation%20Resource%20Manual.pdf)

349 En relación a las teorías organizacionales el autor hace referencial casi que exclusivamente al libro: J.M. Ivancevich – M.T. Matteson, *Organizational Behavior and Management*, McGraw Hill/Irwin, New York 2002, pp. 4-32 y Ric Lorenzo, *Management of Governance structures*, pp. 217-241.

sas son más bien formas de pensar que simples instrumentos técnicos. En este sentido, el autor propone el aprendizaje organizativo de Edgar Schein como instrumento para el aprendizaje permanente, refiriéndose particularmente a las órdenes religiosas en el contexto italiano, y ofrece materiales y métodos educativos en las áreas de psicología, sociología, narrativa, autobiografía y clínica. De igual forma, el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin, afirma la necesidad de pasar de un paradigma “simple” de la vida consagrada a un paradigma de “complejidad”. Su publicación propone también indirectamente diferentes estímulos para la formación de la Comunidad Educativa Pastoral que se tendrán en cuenta en los próximos capítulos.³⁵⁰

Hay también algunas otras publicaciones de autores salesianos que no son estrictamente académicas o se centran en el liderazgo en general. La Hija de María Auxiliadora Enrica Rosanna, que fue Subsecretaria de la Congregación para los Institutos de Vida Consagrada y las Sociedades de Vida Apostólica desde 2004 a 2011, escribió junto con Notkert Wolf un *best seller* titulado *Die Kunst Menschen zu führen* (El arte de los líderes).³⁵¹ Los autores asumen las indicaciones de los ideales organizativos de la vida consagrada y las integran con la experiencia personal. En *Leadership Success: The Real Way*, el salesiano Michael Biju, especialista en teología moral, aborda el tema del liderazgo desde una perspectiva cristiana, y desde un punto de vista más general de la integridad basada en la relación entre el líder y sus seguidores en una búsqueda para lograr el bien común.³⁵² De igual forma, David O'Malley propone una perspectiva similar sobre el liderazgo cristiano que media

350 Ver G. Tacconi, *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità di vita apostolica attiva nel tempo di crisi*, LDC, Leumann (TO) 2001.

351 Ver N. Wolf – E. Rosanna, *Die Kunst Menschen zu führen*, Rowohlt Taschenbuch, Hamburg 2007.

352 Ver M. Biju – R.J. Lochrie, *Integrity. The Core of Leadership*, Tate Publishing, Mustang OK 2009.

entre la ejecución de los planes y el sentido de la presencia oculta de Dios en todos los acontecimientos.³⁵³

3.3. El liderazgo y la gestión de Don Bosco

Los enfoques antes mencionados podrían clasificarse a la luz de diferentes criterios. Todos los autores realizan un análisis del carisma de la orden y lo comparan con las teorías organizativas contemporáneas. Si vamos más allá del alcance y de la calidad del análisis, la diferencia radica principalmente en la intención de la publicación:

1. *El enfoque fenomenológico* (Lowney, Galbraith, y en parte Darmanin y Eckert) comienza a partir de la experiencia fundacional de una orden para recabar un modelo explícito de liderazgo o gestión.
2. *El enfoque comparativo* (Eckert, Gesing) entabla un diálogo entre el modelo organizativo de una orden religiosa y un modelo práctico de organización empresarial para entresacar algunas consecuencias para el aprendizaje organizativo de ambas partes.
3. *El enfoque aplicativo* (Maloney, Smith, y en parte Lorenzo y Darmanin) adopta un conjunto de teorías de gestión-liderazgo, ve el carisma de la orden religiosa a través de sus lentes y proporciona orientación operativa para la orden.

En el estudio presentado advertimos un punto problemático en los enfoques comparativos y aplicativos. Los autores que los siguen a menudo aplican una teoría o práctica específica a una orden religiosa sin un análisis más profundo de los marcos mentales implícitos, que normalmente son contrarios al carisma fundacional. En la última sección de este capítulo desarrollaremos un enfoque fenomenológico para describir a Don Bosco en lo concreto del desarrollo del Oratorio, y daremos un vistazo más profundo a sus mundos mentales y a las actitudes organizativas cristianas y salesianas que puso en práctica en las diferen-

353 Ver D. O'Maley, *Christian Leadership in Education*, Don Bosco Publications, Bolton 2007.

tes fases de su vida. Posteriormente, en el próximo capítulo, centrado en el modelo antropológico de Don Bosco, elegiremos algunas teorías organizativas que puedan ayudar a desarrollar el potencial del liderazgo educativo y pastoral salesiano y la gestión de proyectos.

En los párrafos siguientes, que estarán enmarcados desde un punto de vista fenomenológico, examinaremos la vida de Don Bosco con la ayuda del doble concepto universal de *gestión-liderazgo*, con el objetivo de descubrir cómo fue capaz de unificar estas dos perspectivas en su vida. Por *liderazgo* entendemos un tipo de actividad humana que se dirige hacia las personas buscando dirección y metas finales con la ayuda de principios y criterios. El énfasis se hace sobre los métodos de transformación, empoderamiento, informalidad y reorganización de los sistemas. *Gestión*, de su parte, es un tipo de actividad humana centrada en cosas y objetos utilizando métodos formales y estructurados, costumbres y técnicas eficientes, confiando en la estrategia de control, medición y evaluación dentro de los sistemas existentes.

3.3.1. Los diferentes “mundos” en la vida de Don Bosco

Toda persona existe en un entorno físico, cultural y espiritual, y lleva consigo los paradigmas que se le han transmitido durante sus años de formación. Estos sistemas físicos, culturales y espirituales son los “mundos” en los que se desarrolló la personalidad de Don Bosco, y constituyen las coordenadas en las que tuvo lugar su actividad. Estos “mundos” que ahora se convertirán en una parte de su persona, suelen acarrear una tensión entre varios elementos que se relacionan entre sí. La tensión entre los “mundos” o sus componentes puede estimular el desarrollo de la persona o, si se maneja incorrectamente, puede frenar todo crecimiento. Por lo que se refiere al estilo de gestión en la actividad de Don Bosco, examinaremos sobre todo los aspectos relacionados con la forma en que respondió a la realidad en la que se encontró; por otro lado, su estilo de liderazgo aparecerá dentro de las coordenadas de un horizonte significativo o del futuro ideal que da una finalidad a los esfuerzos de gestión de

cada día. Desde esta perspectiva pretendemos esbozar la relación polifacética de Don Bosco con su entorno sociocultural.

1. El mundo rural del Piamonte durante el período posterior a la Restauración Napoleónica (1815-1848) fue el primer contexto en el que nació Don Bosco. Pietro Braidó lo describe, por lo que se refiere a su estilo de liderazgo y gestión, en estos términos: “En este suelo se hunden las raíces psicológicas y mentales de un frugal hombre y sacerdote con manejo de grandes cantidades de dinero, siempre firme y cauteloso en los negocios, simple y prudente, perspicaz en hacerse querer y solicitar dinero, decidido y flexible, todo «para la mayor gloria de Dios y la salvación de las almas», como pudo haber escuchado en los sermones y en las instrucciones catequéticas y morales». ³⁵⁴

Don Bosco, fiel a sus raíces, logró combinar la prudencia con una riqueza de sabiduría, de anécdotas y experiencias adquiridas de su tradición piamontesa, que podrían resumirse como “una austera escuela de emprendimiento junto con la confianza en la Providencia”. ³⁵⁵ El binomio *trabajo manual-confianza en la Providencia*, en cuanto es el modo de vida real de una persona, podría ser muy bien una descripción adecuada de la gestión-liderazgo en un entorno rural. ³⁵⁶ Este binomio revela la interdependencia entre ambos elementos, y evita caer en una forma de ingenua confianza en la providencia o en una especie de pelagianismo práctico. Pietro Stella ha sintetizado, con sus propias palabras, esta mentalidad que aparece en los escritos de Don Bosco: “Dios domi-

354 P. Braidó, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. 1, LAS, Roma ²2003, pp. 111-112.

355 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 118.

356 Acerca de la afinidad de Don Bosco con la vida y ambiente rural, véase P. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, LAS, Roma 1980, pp. 11-27; P. Stella, *Don Bosco*, Il Mulino, Bologna 2001, pp. 23-26; Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 112-121. Para el binomio “Providencia – historia humana” en Don Bosco, véase P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2: *Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Roma ²1981, pp. 59-100.

na los acontecimientos humanos, aun cuando los seres humanos sean los actores”.³⁵⁷

2. El mundo de la clase obrera y el del humanismo cristiano, asimilado durante sus años de estudio en Chieri, representan otras dos coordenadas de la relación de Don Bosco con la realidad. La contemporaneidad de la *artesanía* con sus *estudios* alimentó en él una fuerte mentalidad: el arduo trabajo necesario para gestionar las tareas cotidianas es tan necesario como el estudio que amplía los horizontes y da sentido al día. Sin embargo, ambas “culturas [...] seguirían siendo dos mundos distintos en la mentalidad personal e institucional de Don Bosco. También los jóvenes que él educaba provenían de diferentes áreas socioeconómicas y tenían diferentes aspiraciones de vida, y sin embargo, compartían la vida común en una sociedad fraternal y organizada, cada una en manos de la Providencia”.³⁵⁸ La unión de estos dos mundos crea la fuerte comunión de salesianos laicos y salesianos clérigos en la Congregación.³⁵⁹

3. La formación que Don Bosco recibió en el Seminario de Chieri (1835-1841) y en el “Convicto Eclesiástico” de Turín (1841-1843), le dejó una huella de una *espiritualidad austera* de salvación, así como de una *espiritualidad de amor*. Los años pasados en el seminario estuvieron marcados por la insistencia en salvar la propia alma; la teología que se enseñaba en ese momento era abstracta, pero fijó algunas nociones teológicas en el joven Juan Bosco que permanecieron en él a lo largo de su vida: examinar todas las cosas a la luz de la eternidad, ser responsable ante el Juez Divino, esperar la vida eterna o la muerte eterna; y también la relación entre la Ley Divina y la libertad como la entendía el proba-

357 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 2: *Mentalità*, p. 53.

358 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 125.

359 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 329-361, y L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, en F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, pp. 39-46.

biliorismo moral.³⁶⁰ La formación impartida en el Convicto, además de las prácticas experiencias pastorales, crearon en los jóvenes sacerdotes una espiritualidad fundada en el amor como se ejemplificaba en la vida de San Felipe Neri, San Francisco de Sales, San Vicente de Paúl, propusieron soluciones a los problemas morales que promovían la gloria de Dios y el bien de la persona.³⁶¹ Al comenzar su misión como educador de los jóvenes en Turín, Don Bosco se da cuenta de que debe unir varios puntos de vista diferentes.

“El seminario y el Convicto [...] le habían inculcado una estructura básica que, dada su inteligencia y su realismo innato, le hizo posible tomar decisiones correctas al iniciar su ministerio con los jóvenes. El Convicto generó una evolución en su eclesiología, en la práctica de ciertas devociones y pautas morales, que se enriquecieron aún más a través de sus lecturas personales. El encuentro con las enseñanzas de S. Alfonso de Liguorio y con la realidad de los jóvenes en Turín, permitió un enfoque sustancial de sus métodos a la salesianidad entendida en un sentido amplio, incluyendo la mezcla de las espiritualidades filipina y vicentina”.³⁶²

4. Algunos de los métodos de gestión económica arraigados de Don Bosco pertenecían, por un lado, a la *sociedad rural* y, por otra, a la *sociedad liberal industrializada*.³⁶³ Stella describe la mentalidad de anti-planificación de Don Bosco en el ejemplo de su forma de manejar sus cuentas. Sus obras “fueron confiadas más casi ilimitadamente a la ‘buena voluntad’ sorda a las demandas más elementales de las estadísticas o a la gestión científica [...]”. Incluso en el manejo de las finanzas, su prác-

360 Ver P. Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita e opere*, pp. 59-66 y Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 152-155.

361 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 160-164; Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 92-95 y F. Casella, *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco. Studi sull'educazione Salesiana fra tradizione e modernità*, LAS, Roma 2007, pp. 45-49.

362 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 185.

363 Ver Stella, *Don Bosco*, p. 61; y P. Braidó, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006, pp. 166-170.

tica reflejaba la cultura organizativa del Oratorio, situada entre la vida urbana y la rural, entre una cosmovisión científica y una analfabeta. En muchos sentidos, los métodos de Don Bosco eran los del estilo de vida campesino-familiar, pero ya mostraban algunos cambios sugeridos por sus experiencias en la ciudad. De su entorno rural Don Bosco había asimilado ciertos hábitos, como eran el llevar una contabilidad oral o el de evaluar situaciones complejas basándose en datos esenciales situados en el horizonte de su experiencia diaria”.³⁶⁴

Resulta muy reveladora la reacción del médico y escritor Serafino Biffi, quien recogió datos para su informe sobre las instituciones correccionales juveniles, en el que resume las profundas raíces de Don Bosco en la cultura rural: “Se podría decir que ese respetado sacerdote resta importancia a todo lo que la ciencia moderna tiene que decir en este campo. Para él parece que es suficiente que una persona haga el bien con una intención piadosa, dejando a la Providencia el cuidado de la buena semilla que está a punto de brotar, crecer y dar fruto; y si se hablaba de estadísticas, de hacer distinciones, de tomar precauciones, de regulaciones, por lo general respondía con una sonrisa de sorpresa, incredulidad y compasión”.³⁶⁵ P. Stella ofrece su resumen al respecto en la conclusión su volumen sobre la actividad organizadora del Fundador de la Sociedad Salesiana: “Don Bosco estuvo de acuerdo con la economía capitalista, siempre consciente de sus derechos civiles. Se convirtió en propietario de una creciente propiedad mueble e inmueble [...]. Mientras que la marquesa Barolo financió sus instituciones con los ingresos por renta, Don Bosco basó sus propias finanzas en los fondos de donaciones privadas, asistencia pública, matrícula escolar, producción de talleres y actividades editoriales”.³⁶⁶

Si por un lado Don Bosco rechaza la mentalidad liberal y ciertas ideas progresistas, por otro lado debe ser considerado un “santo mo-

364 Stella, *Don Bosco nella storia economica*, p. 371.

365 S. Biffi, *Sui riformatori dei giovani*, en Stella, *Don Bosco nella storia economica*, p. 369.

366 Stella, *Don Bosco nella storia economica*, p. 398.

dermo” debido a su espíritu empresarial, su mentalidad metodológica abierta, su capacidad de motivar a otros logrando un papel significativo en la sociedad, su capacidad de asegurar que la Congregación pudiera funcionar con sus propios medios, incluso hasta el punto de que otros, como las empresas, las redes sociales y los servicios de salud, quisieran asociarse con él.³⁶⁷

Los cuatro “mundos” mencionados anteriormente moldearon la personalidad de Don Bosco: su método de acción (*trabajo-Providencia*), sus coordenadas culturales (*estudios clásicos-artesanía*), su espiritualidad (*salvación austera-amor benévolo*), y su estilo de gestión (*rural-moderno*). En cada una de estas dimensiones existe una polaridad que permite la presencia de una tensión que se convierte en la chispa de la sinergia y la creatividad de Don Bosco en su educación y en su trabajo pastoral.

3.3.2. Infancia y formación de Don Bosco (1815-1841)

Desde el día de su nacimiento hasta su vida en el “*Convicto Eclesiástico*” de Turín, Juan Bosco adoptó sus propias normas culturales y espirituales sentando las bases iniciales para su estilo de educación-pastoral, que luego maduró durante los años siguientes. Cuando comenzó sus estudios, inmerso en el entorno cultural del campo piamontés, “tuvo que adaptarse a la experiencia de ‘dos culturas’”.³⁶⁸ Escribe en las *Memo-rias del Oratorio*: “La ida y vuelta a y de la escuela me facilitaban algún rato para estudiar. Después, al llegar a casa, asía con una mano la azada y

367 Ver P. Bairati, *Cultura Salesiana e società industriale*, en Traniello, *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, pp. 331-357; F. Motto, *Ripartire da don Bosco. Dalla storia alla vita d'oggi*, LDC, Leumann (TO) 2007, pp. 33-35 e 40-41; G. Costa, *Don Bosco in terza pagina. La stampa e il Fondatore dei Salesiani*, Istituto Teologico S. Tommaso, Messina 1991.

368 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 120.

la gramática con la otra”.³⁶⁹ Así, el estudio como símbolo del ideal futuro y las duras fatigas del trabajo de camarero, sastre y encuadernador, se convirtieron en las fuerzas que formaban parte de la vida cotidiana del joven Bosco.³⁷⁰ Desde esta perspectiva se puede decir que el principio dinámico que operó en este período de su vida fue el binomio *deberes-vocación*. La vocación sacerdotal de Juan a una edad tan temprana constituye la esencia del liderazgo que él ejerció a lo largo de toda su vida, dilatando el horizonte de su visión en el que depositó eficazmente los deberes de gestión de estudio, trabajo y oración.

La armonía y la mezcla de ambos componentes se hacen evidentes en su proactividad, su pasión y alegría que fueron los elementos de una exitosa, aunque difícil, síntesis. “La lectura se convirtió en una pasión. El gusto de Juan por las obras literarias le privó del sueño, pero también alentó su reflexión y su introspección”.³⁷¹ Su proactividad se observa no sólo en su amor por el estudio, sino también en su determinación en ser ascendido rápidamente a clases más avanzadas.³⁷² Lo que permitió todo lo anterior fue la actitud alegre que caracterizó toda su actividad como signo de su serenidad interior, y la vinculación entre el cumplimiento de los deberes con la alegría de un grupo juvenil, que fundó en Chieri y, conocido como “la Sociedad de la Alegría”, se convirtió en un paradigma para el futuro. Esta conexión deber-alegría formará parte de su

369 J. Bosco, *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales de 1815 a 1855*, CCS, Madrid 2011, p. 23.

370 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 42-44; S. Caselle, *Giovanni Bosco a Chieri 1831 – 1841. Dieci anni che valgono una vita*, Edizioni Acclaim, Torino 1988, pp. 24-25; 46; 79; 84-85; y 121. Véase también M. Bay, *Giovanni Bosco a Chieri 1831-1841. Scuola pubblica e seminario*, LAS, Roma 2010.

371 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 44. Véase también Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol.1, p. 127.

372 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol.1, p. 126 y F. Desramaut, *Don Bosco en son temps (1815-1888)*, SEI, Torino 1996, pp. 49-50 y 56-57.

método educativo,³⁷³ como se puede ver atestiguado en las biografías de Domingo Savio, Miguel Magone y Francisco Besucco.³⁷⁴

El pan diario de Don Bosco son el estudio, el trabajo y la oración, garantizado por las estructuras de la educación pública y las del seminario Chieri y del Convicto de Turín. “La formación cultural, moral y religiosa era obligatoria”,³⁷⁵ no sólo en el Seminario y el Convicto, sino también en la escuela secundaria de Chieri, según lo establecido por el Reglamento Escolar de 1822, fruto de la Restauración y basado en la *Ratio Studiorum* de los jesuitas. Juan vivió cada día según lo prescrito por las normas³⁷⁶ establecidas en las listas de resoluciones que se convirtieron en su primera experiencia de planificación. Podemos recordar los consejos dados por su madre Margarita en ocasión de su primera comunión, las siete resoluciones junto con el consejo de su madre cuando recibió el hábito talar en el seminario, sus decisiones durante su estancia en el seminario, las nueve resoluciones antes de su ordenación, y las tres resoluciones para la vida sacerdotal en 1842.³⁷⁷ Braidó describe la relación entre sus propuestas y las normas existentes con estas palabras: “Las siete resoluciones reflejan hasta cierto punto las reglas prescritas para los estudiantes según se encuentra en el Reglamento de las escuelas a partir de 1822”.³⁷⁸ Por lo tanto, el primer método de planificación de Don Bosco consiste, en términos generales, en el cumplimiento de los

373 Ver Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 250-268 e 324-337. Véase también J.M. Prellezo, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di Don Bosco*, LDC, Leumann TO 2000, pp. 69-77.

374 Ver G. Bosco, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*, LAS, Roma 2012, pp. 61-62; 19-120; y 195-196. Véase también A. Giraudo, *Maestri e discepoli in azione*, en Bosco, *Vite di giovani*, pp. 27-28.

375 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 129.

376 Ver Bosco, *Memorias del Oratorio*, pp. 35-37.

377 Ver Bosco, *Memorias del Oratorio*, pp. 9, 61, 69-71. Véase también F. Motto (ed.), *Memorie dal 1841 al 1884-5-6 pel Sac. Gio. Bosco a' suoi figli Salesiani (Testamento spirituale)*, LAS, Roma 1985, pp. 21-22.

378 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol.1, p. 138.

deberes diarios requeridos por la normativa vigente y en la selección de algunos otros pocos elegidos como resoluciones.

Una segunda forma de planificar el futuro y su vida va más allá de la realidad cotidiana, y está relacionada con su elección vocacional. El discernimiento y el avance a lo largo de este segundo camino no fueron una realización inmediata. En la mentalidad del tiempo la elección vocacional tenía una importancia exagerada, incluso hasta el punto de verla como decisiva para la salvación o la condenación. Este modo de pensar, combinado con la convicción de que todo ya estaba predispuesto por Dios, causó en Juan algunos momentos de ansiedad.³⁷⁹ Hubo dos pasos para un manejo de gestión del dilema vocacional: seguir el camino de la obediencia y/o el camino de la lógica. En cuanto a la obediencia a su confesor José María Maloria, conocido como el eclesiástico más instruido de Chieri, Juan habría esperado un parecer más concreto, que le ayudara a decidir sobre su vocación.³⁸⁰ El joven Juan se sintió a gusto con su guía³⁸¹ y habría continuado a acudir a él para sus confesiones mientras estaba en el seminario; sin embargo, no estaba satisfecho con su consejo en lo que respecta al discernimiento vocacional: “En este asunto es preciso que cada cual siga sus propias inclinaciones y no los consejos ajenos”.³⁸² Puede haber muchas razones por las que Maloria no era el más acertado; el hecho es que Juan simplemente no podía obedecer ciegamente el consejo de otra persona. La alternativa que quedaba era hacer una elección bien pensada. Varios elementos entraron en juego: el momento adecuado para tomar una decisión (el último año de la escuela secundaria), la estima que tenía de la dignidad del sacerdocio, la conciencia de sus propias debilidades y los peligros del mundo, y final-

379 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 46-48.

380 Ver Bosco, *Memorias del Oratorio*, p. 54.

381 Ver *Idem*, p. 37.

382 *Idem*, p. 55.

mente el tema de las finanzas. El resultado real y racional de esta lógica de discernimiento fue hacerse franciscano.³⁸³

Aunque tomó una decisión racional, lo asaltaron la ansiedad y la indecisión, como se evidencia en el sueño de los franciscanos conventuales.³⁸⁴ En este contexto de lógica de gestión y espiritualidad voluntarista de salvación que causa ansiedad, Don Bosco da un paso más de “planificación”, vinculado con la confianza en una visión del futuro con la fe como clave, activando la energía motivacional interior, dando una paz interior que no tiene apariencia de la rigidez de un frío proceso racional.

Este segundo método de planificación del futuro está relacionado con el aspecto de liderazgo de la acción humana, que ofrece una brújula para la vida, y no sólo un conjunto de criterios a aplicar. Esta forma típicamente bosconiana de imaginar su camino de vida futura requiere un contexto de oración a fin de centrarse, con una atención más profunda, en el proceso de discernimiento. Se puede describir fenomenológicamente como la creación de una visión del futuro totalmente impregnada por la confianza en la Divina Providencia.

Debemos entender que Juan se confía a la Providencia mientras se dedica a la oración: está haciendo una novena con esta intención en la mente y recibe los Sacramentos con gran fervor. Luego busca consejo una vez más, y acude a su amigo Luis Comollo. El consejo dado por un sacerdote, el tío de Luis, es muy importante. Sugiere que Juan entre en el seminario, donde conocerá mejor los planes de Dios para él.³⁸⁵ En lugar de ser una decisión final, se trata de un acto de entrega a un lento proceso de discernimiento de por vida.

El tema de los sueños no es indiferente desde punto de vista, ya que está relacionado con el proceso de discernimiento vivido por Don

383 Ver Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 135 y Bosco, *Memorias del Oratorio*, pp. 54-55.

384 Ver Bosco, *Memorias del Oratorio*, pp. 10-12 y 55.

385 Ver *Ibidem*.

Bosco, como se ve en el intranquilo sueño de los frailes conventuales. Hay un sueño más importante relacionado con su proceso de discernimiento vocacional, que tuvo lugar a la edad de nueve años. En comparación con el sueño de los conventuales este no es solo una señal de un difícil dilema, sino que contiene un mensaje propositivo, una llamada. Stella escribe sobre su importancia: “Este sueño en particular afectó toda la forma de pensar y actuar de Don Bosco”.³⁸⁶

Sólo estamos de acuerdo en cierta parte con Braido en que “el sueño a la edad de nueve o diez [...] no era sino su deseo de convertirse en sacerdote”,³⁸⁷ porque ello reduce la riqueza del proceso de previsión a ese solo momento, y ese resultado podría haberse planeado y obtenido de una manera racional y voluntaria. En momentos importantes de la vida de Juan, vemos en cambio una fuerte dinámica vocacional en juego. Su discernimiento vocacional es un proceso más interior, pasivo y receptivo, vivido en forma tanto de escucha cuanto de búsqueda de la voluntad de Dios. En ese sentido, la forma de un sueño es una manera narrativa ideal del proceso de discernimiento: la pasividad del sujeto, la visualización y la evolución de la historia son comunes en ambos. En estos acontecimientos de la vida de Don Bosco, podemos encontrar las raíces de sus cualidades de liderazgo: su identidad de discípulo, pues sólo un auténtico seguidor puede evolucionar hasta convertirse en un lí-

386 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 31.

387 Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 114. Cabe señalar que Braido está más preocupado por los críticos históricos y la naturaleza de los sueños de Don Bosco. Nuestro objetivo no es responder a estas preguntas; nuestra finalidad es mencionar los sueños en el contexto de los procesos motivacionales y de toma de decisiones de Don Bosco. Para un enfoque histórico-crítico, véase P. Stella, *Don Bosco's Dreams. A historico-documentary analysis of selected samples*, Salesiana Publishers, New Rochelle NY 1996; Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 373-376; M. Guasco, *Don Bosco nella storia religiosa del suo tempo*, en *Don Bosco e le sfide della modernità*, Centro Studi «Carlo Trabucco», Torino 1988, p. 34 y A. Lenti, *I sogni di Don Bosco. Esame storico-critico, significato e ruolo profetico-missionario per l'America Latina*, en *Don Bosco e Brasilia: profezia, realtà sociale e diritto*, ed. Cosimo Semeraro, CEDAM, Padova 1990, pp. 85-130.

der auténtico e inspirado en el futuro. El tipo de liderazgo del proceso es lo primero en la vocación de Juan como sacerdote y educador, mientras que el aspecto de gestión de su acción se encuentra, entre otros factores, en el contexto de las normas institucionales, persiguiendo sus resoluciones como parte del proceso de discernimiento.

Hay un segundo uso de los sueños que está conectado con Don Bosco líder. Es su uso educativo y formativo en sus últimos años. Este tipo de narración de sueños es esencial porque, además de ofrecer material que es comprensible y se expresa en un lenguaje vívido y atractivo, también estimula las motivaciones de los oyentes. Don Bosco es un tipo de líder visionario, y sus sueños no deben ser vistos simplemente como una parte de la historia, sino como la expresión de su identidad y de su misión. Sólo en ese sentido identificativo transmiten el poder educativo-motivacional a los jóvenes formados por Don Bosco a través de esos sueños. La intención del narrador no era convencer a tomar un camino que estaba técnicamente al alcance de la mano, sino seguir y hacer que otros siguieran el mismo camino trazado por la Providencia a la que él mismo se había encomendado.³⁸⁸

El nexo entre los dos métodos de planificación se vuelve de ese modo más importante.³⁸⁹ Cincuenta años más tarde Don Bosco, en una carta a Juan Cagliero, confirmó el equilibrio entre los ideales expresados en las visiones y los reglamentos que guían la realidad cotidiana: “Una vez más os ruego, no prestéis mucha atención a los sueños, etc. Si os ayudan a aclarar algún problema moral o a explicar algunas de nuestras reglas, está bien, haced uso de ellos. De lo contrario, no les deis ningún valor”.³⁹⁰

388 Ver Stella, *Don Bosco's Dreams*, pp. 71-76. Vale la pena señalar cómo esta confianza en la Providencia se enfatiza especialmente cuando recuerda los momentos difíciles de su vida, por ejemplo, el tiempo que pasó en Capriglio después de la muerte de Don Calosso. Véase Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 39.

389 Ver Motto, *Ripartire da don Bosco*, pp. 54-57.

390 Carta de Don Bosco a Giovanni Cagliero de 10^{mo} febrero de 1885, en Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 3.

La capacidad de Don Bosco de crear una armonía entre la perspectiva de gestión y el liderazgo de la acción, se observa en la importancia que otorga a la alegría, como ya se ha dicho, en su capacidad de construir relaciones y en su compromiso con el bien de los demás. Su modo de ver, que lo orientó día a día, no consistió solo en el cumplimiento de sus responsabilidades en el camino formativo para ser sacerdote, sino también en vivir la misión en situaciones y con las personas con las que se encontraba. Por ejemplo, en sus años de formación asume el papel de acróbata antes de repetir la homilía,³⁹¹ enseña catecismo y cuenta historias, crea amistades en la Sociedad de la Alegría con Guillermo Garigliano, Pablo Braja, el niño judío Jonás, y Luis Comollo.³⁹² En sus relaciones, sus cualidades de liderazgo eran evidentes; también se basaron en el hecho de ser seguidor de sacerdotes como Juan Calosso, Pedro Banaudi y José Maloria. Eran ya visibles los signos de su capacidad para crear sinergia en la organización de eventos que combinaban una recreación agradable y narraciones edificantes, o liderando grupos juveniles como la Sociedad de la Alegría, con sus coordenadas de alegría y deberes.

En conclusión, podemos decir que el elemento de los deberes diarios de Don Bosco, gestionado mediante resoluciones, caminó de la mano con su vocación de ser un líder como sacerdote y educador, como se ve en sus sueños, y con su pasión por el estudio y su compromiso de ser una parte activa en la red de relaciones con seguidores y amigos.

3.3.3. Encuentro con la realidad de los jóvenes en Turín (1841-1846)

Durante los primeros cinco años de sacerdocio, el deseo de Don Bosco de pasar su vida con los jóvenes necesitados se hace realidad a través de diferentes actividades educativas y pastorales. En 1846 se entregó

391 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 32-33; Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 119; Bosco, *Memorias del Oratorio*, pp. 15-18 y 47-53.

392 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 132-135; Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 48-49; 78-82; Bosco, *Memorias del Oratorio*, pp. 35-41 y 43-46.

a tiempo completo al Oratorio de San Francisco de Sales en el barrio de Valdocco de Turín. Al observar su encuentro con la realidad de los jóvenes en Turín a principios de la década de 1840, podemos detectar tres dinámicas subyacentes: el estilo típico de su presencia entre ellos, la elección de la prevención y el compromiso total con la misión educativa.

En primer lugar, se encuentra su decisión de estar con ellos, de mezclarse con ellos y de participar en su mundo, actitud que se muestra de dos maneras diferentes. Don Bosco no sólo cumple con sus responsabilidades ministeriales, como por ejemplo impartir catequesis, predicar y visitar las prisiones de Turín,³⁹³ sino que también se siente cómodo en el mundo informal de los jóvenes. Mientras estaba en el Convicto “también le agradaban las conferencias y las lecciones de sagrada elocuencia. Proponiendo casos prácticos no le enseñaban un sistema teológico o una teoría del apostolado, sino el arte de preocuparse de las almas. Les presentaban situaciones de la vida cotidiana, y luego se ponían a prueba en actividades sacerdotales como predicar, dar clases de catecismo entre otros”.³⁹⁴

El participar en esos cursos formativos dictados en el Convicto, como dictar catequesis, predicar y formar parte de la pastoral penitenciaria en Turín, constituyó en realidad una formación pastoral para Don Bosco. Pero su estilo de presencia entre los jóvenes fue más allá: apuntaba a la realización de su visión, abierta a la “originalidad y a la creatividad, mano a mano con su sensibilidad hacia las preferencias de los jóvenes y por lo que fuera en su beneficio”.³⁹⁵

Su estilo de liderazgo, que reflejaba lo que había visto en su sueño, lo impulsó a involucrarse totalmente con los jóvenes, sin estructuras formales y apoyando sus aspiraciones. Pietro Stella habla de “un apos-

393 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 95-101; Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 205-208 y Bosco, *Memorias del Oratorio*, p. 88.

394 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 101.

395 A. Giraud, *L'importanza storica e pedagogica – spirituale delle Memorie dell'Oratorio*, en G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. ed. Aldo Giraud, LAS, Roma 2011, p. 47.

tolado itinerante entre tiendas, talleres, mercados”,³⁹⁶ llevado a cabo por una nueva generación de sacerdotes. Don Bosco, “a partir de las experiencias catequéticas del Convicto, se sintió impulsado a iniciar nuevos modelos de oratorio, que quiso que fueran algo más que los métodos habituales de instrucción religiosa o una escuela de doctrina cristiana. Fue el preludio de su decisión final”.³⁹⁷ Antes de 1844 participó en todas las actividades del programa en el Convicto, pero trabajó también con un grupo de jóvenes por iniciativa propia.

En 1844 Don Bosco se trasladó al Refugio y al pequeño hospital (Ospedaletto) de la Marquesa Barolo, ayudando como asistente al Padre Borel, y fue allí acompañado por el grupo de jóvenes que había reunido en torno a sí en el Convicto y que no despidió. Fue allí donde inició el Oratorio, al que dio más tarde el nombre de “San Francisco de Sales”. Si lo hizo todo con la debida consideración, este fue uno de los pasos más cuidadosamente calculados y decisivos que había dado en su vida hasta el momento.³⁹⁸ Luego vinieron los meses del Oratorio de San Pedro in Vinculis, San Martín de los Molinos, la casa Moretta y los campos Filippi.

Hay aquí una segunda dinámica en acción, o sea el modo en que Don Bosco responde a las necesidades de los jóvenes. Da indubitavelmente una respuesta, si bien se trata solo de una solución inicial a tiempo parcial, y consiste en las actividades del oratorio: brindar amistad en una ciudad anónima que está experimentando una notable expansión demográfica e industrial; ofrecer instrucción religiosa a los jóvenes que no pertenecen a una parroquia; brindar un sano entretenimiento a los jóvenes que pasan la mayor parte de su tiempo en el trabajo; ofrecer escuelas nocturnas para los analfabetos.³⁹⁹ Es este un tipo de gestión de respuesta en una sola dimensión a la necesidad de los jóvenes, que po-

396 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 106.

397 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 166.

398 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 108.

399 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 200-202.

dría reducirse al mero asistencialismo si no estuviera caracterizada por una intención más profunda: la educación entendida como prevención.

Don Bosco, en efecto, inserta su actividad en una tradición de prevención que moldeó sus tiempos.⁴⁰⁰ El liderazgo, en la mente de Don Bosco que vio la necesidad de la prevención, consiste en encontrar las causas de los problemas que afligen a los jóvenes que él encuentra. Naturalmente él está interesado por la causalidad individual psicológica o educativa, y no tiene en cuenta las soluciones sociológicas o políticas. Por lo tanto, se fija en las estructuras subyacentes detrás del comportamiento de los jóvenes en la calle y de sus pandillas, con el fin de actuar un programa de prevención.⁴⁰¹ Su misión final como líder es la elección de la prevención-educación, que tiene implicaciones de gestión vistas en su decisión de abandonar la pastoral en las cárceles y en las instituciones de reeducación practicadas por la marquesa Barolo. Él elige una misión insegura a largo plazo en lugar de una función clara en un sistema que le habría proveído un salario. Don Bosco escribe los pensamientos que tenía durante sus visitas a las cárceles: “En tales circunstancias constaté que algunos, poco después de haber salido, volvían a aquel lugar porque estaban abandonados a sí mismos. Quién sabe, me decía a mí mismo, si estos muchachos tuvieran afuera un amigo que se preocupara de ellos, los asistiera e instruyera en la religión en los días festivos... quién sabe si no se alejarían de la ruina o, por lo menos, no se reduciría el número de los que vuelven a la cárcel”.⁴⁰²

Por último, hay una tercera dinámica clara en la vida de Don Bosco a principios de la década de 1840, y es su capacidad de captar la

400 Véase el análisis de Braidó en los cuatro capítulos en *Prevenire non reprimere*, pp. 23-124.

401 Véase los dos párrafos “Prevenzione in senso socio-assistenziale” y “Prevenzione in senso pedagogico”, en Francesco Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, LDC, Leumann TO 2000, pp. 22-30 y el párrafo “Fuggire il male e fare esperienza del bene”, en J.M. Prellezo, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di Don Bosco*, LDC, Leumann TO 2000, pp. 36-37.

402 Bosco, *Memorias del Oratorio*, p. 88.

relación existente entre la educación de los jóvenes y su identidad. Durante su estancia en el *Convicto Eclesiástico* Don Bosco, por un lado está totalmente involucrado en las diversas actividades del programa de formación, pero al mismo tiempo sigue cuestionándose sobre su vocación como sacerdote y educador. Pietro Braidó afirma que durante esos años Don Bosco, “sacerdote y pastor, se convierte cada vez más en educador, y su ministerio está siempre más dirigido hacia los jóvenes”.⁴⁰³ Hay un modelo vocacional evidente en la repetición de su sueño de la infancia, en 1844, con algunos nuevos detalles: los corderos se transforman en pastores, y se añade la presencia de una magnífica iglesia. Pietro Stella ve detrás de ello el desarrollo del proyecto: la necesidad de colaboradores y de un lugar de culto para él y sus jóvenes.⁴⁰⁴ Don Bosco permite la transformación de su propia vida, descarta otras posibilidades, comprometiéndose en la obra del Oratorio.

Es durante estos años cuando madura su nueva identidad: “La actividad de Don Bosco fue [...] una ‘consagración’ consciente y deseada; una ‘misión’ con un objetivo preciso: ‘el pleno logro de la salvación de los jóvenes’”.⁴⁰⁵ La misión de Don Bosco se vuelve más clara y más definida debido a la sinergia entre los dos factores del binomio *actividad formativa-elección vocacional*, que es un reflejo del binomio *gestión-dinámica de liderazgo*. El estudio de la teología pastoral y los numerosos servicios apostólicos disponibles en el Convicto, son el contexto en el que Don Bosco desarrolla la certeza de su vocación educativa y preventiva. Se da una imposibilidad de gestionar el equilibrio entre su elección del Oratorio y otras actividades pastorales, como se ve en su crisis de salud en 1846. Esta dificultad y el influjo decisivo de su sueño reiterado

403 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 185. See also Motto, *Ripartire da don Bosco*, pp. 72-75.

404 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 97; y Bosco, *Memorias del Oratorio*, pp. 97-99.

405 Braidó, *Prevenire non reprimere*, p. 179.

facilitan la elección totalizadora de dedicarse totalmente a la educación preventiva de los jóvenes del Oratorio.⁴⁰⁶

Las tres disposiciones mencionadas anteriormente apuntan a una doble sensibilidad en Don Bosco, que podría describirse como una sinergia entre un aspecto estructurado, lineal y operativo, y un aspecto informal, sistémico, integral y orientado a la misión de la educación y la pastoral. Pietro Stella afirma que ya en estos primeros años Don Bosco aparece como un líder, un “sacerdote activo, un hombre amable con la gente y siempre listo para participar en los deportes y juegos cuando se presentaba la ocasión. Pero ya se estaba ganando también una reputación como excelente sacerdote [...]; había algo particular en él, algo que provenía del Señor. Parecía conocer los secretos más íntimos de la conciencia, podía pasar de las bromas a impresionantes revelaciones, y de alguna manera hizo que la gente valorizara los problemas de su alma y de su salvación eterna”.⁴⁰⁷

3.3.4. Creación del Oratorio y de la casa anexa (1846-1863)

Pietro Braidó describe los años entre 1846 y 1852 como el “rápido comienzo de una institución diocesana que era virtualmente universal”.⁴⁰⁸ El Oratorio con sus actividades se convirtió en una ingeniosa respuesta a una necesidad que formaba parte de la realidad de los contornos marginales de Turín. La poderosa visión de Don Bosco sobre la salvación integral de los jóvenes alimentó varias novedosas actividades del Oratorio, marcadas por una fuerte tensión entre el ideal y la concreta realidad cotidiana. Es durante este tiempo cuando en el Oratorio nacen las clases dominicales y nocturnas, el hospicio y las compañías.

406 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 181-183.

407 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 109.

408 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 212.

Tras las dificultades de Don Cocchi, Don Bosco se hace cargo de la gestión del Oratorio del Ángel de la Guarda. Más adelante, en 1852, el Arzobispo nombra a Don Bosco Director de los tres Oratorios: San Francisco de Sales, Ángel de la Guarda y San Luis. La expansión continúa y es en la próxima década, entre 1853 y 1863 cuando “la mayoría de las iniciativas de Don Bosco se arraigaron firmemente o alcanzaron la plena madurez”.⁴⁰⁹ Estos son los años de oro de su actividad educativa: la presencia de Savio, Magone y Besucco marcó el oratorio ideal, y amplió las posibilidades de su método educativo. Es también un período en el que se funda la Congregación, Don Bosco publica sus libros más innovadores y dirige una serie de proyectos de construcción en Valdocco. Finalmente, es un tiempo colmado de fenómenos extraordinarios que Don Bosco no duda en publicar.⁴¹⁰ A través de todo este crecimiento y expansión, Don Bosco desarrolló un más evolucionado y profundo sentido de equilibrio.

La decisión de Don Bosco de trabajar a tiempo completo con los jóvenes del Oratorio trajo consigo una subyacente incertidumbre sobre su papel como sacerdote. Pietro Stella escribe: “En 1840 la composición del grupo de los niños que frecuentaban los así llamados “oratorios” en el distrito de Vanchiglia y en los campos de Valdocco, reflejaba tanto la afluencia de jóvenes trabajadores estacionales, aún no domiciliados en la ciudad, cuanto de los hijos de la clase obrera que ya habían vivido durante años en las crecientes afueras de la ciudad [...]. Don Cocchi y Don Bosco no competían con otros clérigos en el área de los roles eclesiásticos tradicionales; sin embargo, respondiendo a la urgente situación crítica y aceptando el riesgo de un futuro incierto, demostraron ser capaces de solicitar con éxito subsidios y otros recursos que el clero habría sido incapaz de reunir”.⁴¹¹

409 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 117. Ver también Motto, *Ripartire da don Bosco*, 2007, pp. 77-79.

410 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 117 y Stella, *Don Bosco nella storia economica*, pp. 71-100.

411 Stella, *Don Bosco nella storia economica*, pp. 394-395.

Gracias a su práctico estilo de gestión y al creciente número de ayudantes que creían en su ideal, Don Bosco, a diferencia de Don Cocchi, supo cómo equilibrar la situación de incertidumbre que produjo su visión educativa.⁴¹² El equilibrio entre la incertidumbre en seguir su audaz sueño y su prudente gestión constituye la principal dinámica durante este período de expansión. Braidó afirma claramente: “Don Bosco había adquirido la paciencia del agricultor. Podía albergar grandes sueños, pero sabía que se convertirían en realidad solo poco a poco y a medida que los medios y las personas estuvieran disponibles”.⁴¹³

Hubo una segunda dinámica, producto del trabajo en equipo con otros sacerdotes y laicos. Durante ese período, nació en Turín una nueva clase de estudiantes y sacerdotes, que ya no eran etiquetados como nobles o personas comunes, sino que se sentían atraídos por un proyecto, un futuro, una idea.⁴¹⁴ En el caso de Don Bosco, sus colegas eran Juan Bautista Borel, Sebastián Pacchiotti, Antonio Bosco, Sebastián Trivero, Juan Bautista Vola, Roberto Murialdo, Pedro Ponte y Juan Marengo. La cooperación existente implicaba compartir valores básicos, cierta camaradería y lealtad; pero también existían diferencias con respecto a los métodos y la gestión.⁴¹⁵ Los historiadores han detectado que entre ellos se daba el binomio *colaboración-identidad personal*. Stella escribe: “Incluso antes de 1848 Don Bosco había luchado por la autonomía de su propio Oratorio. Cuando se llevaron a cabo reuniones para unificar la gestión de los oratorios de Turín, rehusó la unión con los otros oratorios. Aunque apoyaba la colaboración entre los diferentes oratorios y entre los sacerdotes relacionados con ellos, según parece, e incluso pudo haber ofrecido sus propios servicios a esa causa. Pero se negó a someter-

412 Ver G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, SEL, Torino 2007, pp. 199-200 y 207-212.

413 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 235.

414 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 105-108.

415 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 197-199 y 240-243.

se a cualquier tipo de subordinación formal a los demás, cuyas ideas no compartía plenamente”.⁴¹⁶

Don Bosco mantuvo incluso el mismo equilibrio hasta después de 1848, manteniendo su ideal de independencia y llegando lentamente a un punto de ventaja en comparación con otros oratorios, y aunque su preeminencia se vio reforzada por el decreto de 1852, no subestimó otros modelos como, por ejemplo, el oratorio de Don Cocchi y de Don Ponte. Stella anota: “Algunos sacerdotes y laicos comenzaron como ayudantes de los Padres Cocchi y Ponte, pasaron a ayudar a Don Bosco entre 1848 y 1856 (quizás notando su necesidad), y luego regresaron al círculo del Padre Cocchi sin renunciar a su amistad y colaboración con Don Bosco”.⁴¹⁷

En la expansión del Oratorio surgió una tercera dinámica: *expansión de las obras-crecimiento de la propia entrega*. Stella lo resume describiendo el estado de ánimo de Don Bosco al fundar la casa anexa (servicio de internado): “Si decides salir y tener contacto con la pobreza y la miseria, y si no sucumbes al tratar de hacer algo al respecto, estarás llevado irresistiblemente a darlo todo: tu tiempo, tus bienes, toda tu vida”.⁴¹⁸ Fue precisamente en la situación de la pobreza material y en medio de la vida cotidiana de un educador que su entrega total se hizo realidad. “En el oratorio de Valdocco, los albergados, que más tarde fueron llamados ‘internos’, llevaron una vida sencilla y más bien rústica, como una gran familia. No había pretensiones, porque todos estaban convencidos de que no podían pedir más ni a Don Bosco ni a los otros”.⁴¹⁹

Aunque la transformación de Don Bosco apenas se notaba a nivel empírico, había algunos indicadores de que algo extraordinario estaba relacionado con su profunda espiritualidad y entrega total. Pietro Stella

416 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 110.

417 *Idem*, p. 112.

418 *Idem*, p. 113.

419 *Idem*, p. 116.

cita un párrafo de los anales de 1861, que describe la atmósfera que reinaba en Valdocco debido a la imagen que sus jóvenes ayudantes tenían de él: “Los brillantes dones excepcionales de Don Bosco, sus extraordinarias experiencias que admiramos al presente, su guía señera por los arduos caminos de la virtud de los jóvenes y sus grandes planes para el futuro, son indicios de una cierta intervención sobrenatural; ellos son augurio de una carrera gloriosa para él y para el Oratorio”.⁴²⁰

La cuarta y última dinámica es la profundización de una ya mencionada más arriba: *audacia de gestión-confianza en la Divina Providencia*. Los extraordinarios fenómenos que rodearon a Don Bosco y su confianza en Dios, que le hicieron emprender planes más allá de sus posibilidades, no estuvieron separados de un cuidadoso análisis de la situación.⁴²¹ Ciertamente él no fue la primera persona que unió los elementos espirituales y de gestión en el servicio a los jóvenes. Pietro Braido ve diferentes modelos y tradiciones que describen el enfoque de Don Bosco: “En todos sus asuntos Don Bosco hizo todo lo posible para seguir los pasos no sólo de sus mentores de tradición moral, sino también de las personas, como el teólogo Guala y Don Cafasso, prudente y honesto en la gestión financiera de los recursos, provenientes principalmente de donaciones. Desde el principio sus benefactores sabían que sus contribuciones estaban siendo depositadas en manos honestas y hábiles que las administrarían en beneficio de sus instituciones caritativas”.⁴²²

El poder de la visión que se estaba convirtiendo en realidad, debe ser visto como la fuerza motriz de la expansión de la obra de Don Bosco. Braido nos da esta descripción de los años que siguieron al 1848: “Don Bosco es un campesino que viene del mundo rural. Podría haber pasado desapercibido y sus logros podrían haber quedado confinados en un vecindario, o a lo sumo en el nivel urbano de eventos. En cambio, los métodos y el estilo de la iniciativa oratoriana, nacida en el momen-

420 AS 110 Ruffino 1 citado en Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 118.

421 Ver Stella, *Don Bosco nella storia economica*, pp. 71-100.

422 Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p.218.

to adecuado entre el antiguo y el nuevo régimen, la ingeniosidad del promotor, las condiciones favorables, todo ello le garantizó una rápida implantación y una asombrosa resonancia”.⁴²³

3.3.5. *Colegialización, fundaciones y misiones (1863-1888)*

A partir de la década de 1860, vemos otro rasgo en Don Bosco que explica bien el indiscutible desarrollo de sus obras y de su liderazgo: la generatividad y la corresponsabilidad. La mejor prueba de estos rasgos es la intrepidez, la identificación y el espíritu emprendedor mostrados por la primera generación de los salesianos que compartieron la visión y la misión de Don Bosco. La dinámica fundamental en este período surge del binomio *visión compartida-búsqueda de estabilidad*.

El primer paso de la expansión fuera de Turín fue el breve experimento del seminario menor de Giaveno, que dejó de funcionar después de corto tiempo. El año 1863 marcó el inicio de la Congregación Salesiana en la educación en internado con la apertura del seminario menor en Mirabello.⁴²⁴ La estructura del internado secundario (colegio), que se situó entre las tendencias de la Restauración y las leyes del Estado liberal, respondió a muchas necesidades de las instituciones de Don Bosco en ese momento histórico.⁴²⁵

Sus escuelas secundarias de internado aseguraron una población de estudiantes menos transitoria y más organizada en comparación con la población de los oratorios. Las escuelas se situaron entre las instituciones educativas especializadas en la educación secundaria privada, ya que el ambiente las estaba requiriendo, lo que garantizó un mayor

423 *Idem*, vol. 1, p. 233.

424 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 121-127; Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 363-469; y Stella, *Don Bosco nella storia economica*, pp. 123-153.

425 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 121-123 que describe el contexto piemontes de principios del siglo XIX, cuando los educadores con cierta autoridad, como Lorenzo Martini, apoyaron la educación del internado. Véase L. Martini, *Emilio*, 12 vols., Tip. Marietti, Torino 1821-1823.

crecimiento, una mayor gama de acción y un sostén más sólido. Estas escuelas comportaban exigencias menos creativas en comparación con los oratorios festivos, pero sirvieron como múltiples semilleros para atraer nuevos miembros a la familia de sus educadores.⁴²⁶

Stella utiliza el término “colegialización” (*collegializzazione*), que significa el predominio de los internados secundarios, para describir el nuevo paradigma creado en la década de 1860. Debido al creciente número de internados, el tipo de educación estructurada de tipo colegial se convirtió en el estándar para la educación salesiana, marginando el estilo oratorio de la catequesis y de la educación de tiempo libre. Junto con eso también cambió la nomenclatura: “casa” se convirtió en “internado”. Durante ese período Don Bosco “a menudo pensaba principalmente o incluso exclusivamente en las comunidades colegiales y los salesianos como educadores en ‘colegios’”.⁴²⁷

El predominio del *polo de gestión* de la dinámica que estamos considerando se acentúa claramente, asegurando la estabilidad de las instituciones en crecimiento. Lo mismo puede decirse del personal: “La experiencia demostró que los voluntarios no garantizaban la estabilidad, la continuidad, o los estándares de acción”.⁴²⁸ La seguridad de la estabilidad tanto de las instituciones educativas como del personal, queda históricamente vinculado con dedicación a los internados combinado con el proceso de aprobación de la Sociedad Salesiana. El otro *polo del liderazgo* de Don Bosco está vinculado con su capacidad de compartir la visión inspiradora que está en proceso de desarrollo. Esta visión de la educación cristiana de los jóvenes, tan a pecho en Don Bosco, comienza a crecer y a extenderse en el Piamonte y más tarde en otros países. A partir de los años 60 es precisamente la sinergia entre el liderazgo de Don Bosco (dinámica de crecimiento y conformidad con su visión) y la

426 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, p. 123.

427 *Idem*, p. 128.

428 Braidò, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 364.

gestión prudente (creando condiciones sostenibles de crecimiento) que acompaña el surgimiento de su nueva familia religiosa.⁴²⁹

Lamentablemente, la transición hacia los internados en cuanto vinculada con la fundación de la Sociedad Salesiana, podría ser vista como un giro hacia un tipo de estabilidad institucionalizada rigurosa. Han sido necesarias algunas aclaraciones históricas para superar la idea simplificadora del proceso de estabilización. El “colegio” era una institución que garantizaba no sólo la persistencia, sino también la libertad en el proceso educativo en comparación con las expectativas y los estereotipos típicos de la parroquia.⁴³⁰ La Congregación, de manera análoga, gozaba de cierta autonomía ministerial en su actividad de la cual no disfrutaba el clero diocesano. Pietro Stella identifica el 1864 como el año en el que Don Bosco se dio cuenta de que para tener éxito y extender la Congregación era necesaria la garantía de un autogobierno, libre del control diocesano.⁴³¹

Durante esos años se dio un notable aumento de varios factores que limitaban el crecimiento y que exigían un diferente enfoque de gestión. Por tres razones se hizo necesario definir los roles de los educadores, de los maestros y de los administradores. La primera eran las inspecciones gubernamentales hechas en Valdocco a partir de la década de 1860, que exigían una mejor organización. La segunda, la necesidad de una cierta normalización de la gestión, porque no todas las casas salesianas durante los años de expansión podían ser gobernadas directamente por Don Bosco. La tercera fue la necesidad de definir mejor los procedimientos para la admisión de jóvenes y del personal, debido

429 Ver el concepto de refuerzo y el equilibrio y su papel en la gestión, tal como se describe por P.M. Senge, *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York 2006, pp. 79-91.

430 Ver *Deliberazioni del terzo e quarto capitolo generale della Pia Società Salesiana. Tenuti in Valsalice nel settembre 1883-86*, tip. Salesiana, S. Benigno Canavese 1887, p. 5; E. Ceria, *Annali della Società Salesiana*, SEI, Torino 1941, vol. 1, pp. 247-260; See also Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 124-125.

431 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 124-152.

a la creciente complejidad administrativa a medida que aumentaba el número de personas.⁴³²

Más tarde, durante los años 80, podemos detectar un avance en las escuelas salesianas hacia un equilibrio entre la multiplicación de las normas y la identidad original del Oratorio Valdocco, que se caracterizó por la apertura, la espontaneidad y la ausencia de formalidad.⁴³³ Nos ocuparemos de esto más adelante, al comentar el Sistema Preventivo.

Don Bosco quería que la Congregación Salesiana tuviera una forma institucional que equilibrara la relación tanto con la Iglesia como con el Estado. Por lo tanto, creó una asociación de ciudadanos consagrados que viven en una comunidad con votos públicos reconocidos por la Iglesia.⁴³⁴ Los salesianos están vinculados “en conciencia” con los superiores, “que junto con sus súbditos están vinculados con el Jefe de la Iglesia, y como consecuencia, con Dios mismo”;⁴³⁵ al mismo tiempo, a los ojos del Estado, la Congregación aparece como “una asociación de ciudadanos libres, que se reúnen y viven en comunidad con el propósito de llevar a cabo obras de caridad [...]. Toda sociedad de ciudadanos libres tiene derecho a existir, siempre y cuando su finalidad y su actividad no sean contrarios a las leyes y a las instituciones del Estado”.⁴³⁶

Durante la larga lucha entablada para obtener la aprobación de la Congregación, Don Bosco mezcla lo divino con lo humano, lo ideal con la práctica.⁴³⁷ Al final del capítulo que trata de la fundación de la Socie-

432 Ver *Idem*, pp. 150-160.

433 Ver Stella, *Don Bosco*, pp. 66-70.

434 Ver el estudio de la mentalidad de Don Bosco como hombre de la Iglesia y como fundador en K. Bopp, *Kirchenbild und pastorale praxis bei Don Bosco. Eine pastoralgeschichtliche Studie zum Problem des Theorie-Praxis-Bezugs innerhalb der Praktischen Theologie*, Don Bosco Verlag, München 1992, pp. 199-218.

435 *Regole o Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales secondo il decreto di approvazione del 3 aprile 1874*, en G. Bosco, *Opere editte*, LAS, Roma 1977, vol. 29, p. 217.

436 *Storia dell'Oratorio de S. Francesco di Sales*, en «Bollettino Salesiano» 7 (1883) 97.

437 Ver *L'evoluzione dei testi delle Costituzioni*, en F. Motto (ed.), *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales 1858-1875*, LAS, Roma 1982, pp. 6-20.

dad Salesiana, Stella hace este resumen: “Hay que tener en cuenta que no es fácil precisar la postura de Don Bosco entre la realidad, por una parte, y los sueños que él considera como proféticos, por otra. Se tiene la impresión de que sus acciones se basan en la convicción de que tiene un mandato del cielo, una meta que alcanzar, algo que lograr, a pesar de que sus sueños no dejen en claro qué sea exactamente lo que será.

Don Bosco remarca que el curso de los acontecimientos le dio a la Congregación una configuración que no era exactamente la que él quería o pensaba que debía ser. Pero esto no significa que no le gustara la forma en que resultó organizada, o que estaba insatisfecho. La actitud de Don Bosco parece ser la de una persona que explica cómo sucedieron las cosas, no la de una persona que se complace en hacer recriminaciones y se aferra a un ideal fantasioso y no a la realidad. [...] Aquí de nuevo se revela su temperamento: práctico y emprendedor, más que pasivo; y extrovertido, más que introvertido. Sus ideas fueron modificadas y definidas con mayor precisión por el curso de los acontecimientos reales. Siempre prestó más atención a estos últimos, no para aceptarlos de manera pasiva, sino para adaptarse a ellos de manera constructiva y creativa [...]. Esto no es pragmatismo, puesto que el entero proyecto es gobernado por un objetivo bien determinado y una serie de principios religiosos y morales. Es la capacidad de buscar y encontrar el momento adecuado; un optimismo radical basado en la convicción de que el curso de los acontecimientos proporcionará siempre un terreno adecuado en el cual plantar sus propias semillas. Es una sentimiento de confianza en que esas semillas, aunque afectadas por el ‘clima lamentable’, de alguna manera encontrarán una forma de sobrevivir a los desastres y dar frutos”.⁴³⁸

Su realismo se percibe claramente en su conciencia de una misión que se le ha confiado desde lo alto, en su confianza de que las buenas semillas producirían frutos a largo plazo, lo cual apunta a la armónica sinergia entre *liderazgo-gestión* que forma parte de la personalidad de Don

438 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 161-162.

Bosco. Las *Constituciones de la Sociedad Salesiana*⁴³⁹ y los *Reglamentos de las Casas de la Sociedad de San Francisco de Sales*⁴⁴⁰ son directrices, “una empresa segura y, yo [Don Bosco] podría decir, una base infalible”⁴⁴¹ para la pastoral salesiana. La forma en que compuso y publicó estos documentos es significativa. En primer lugar, Don Bosco describe la dimensión de liderazgo, su modo de concebirla, las razones de su existencia, las aspiraciones y la identidad de la Congregación, y sus miembros.⁴⁴² Luego sigue el aspecto de la gestión: la descripción de los roles dentro de la comunidad, los comportamientos necesarios en la comunidad y las normas a observar, entendidas como normas esenciales para su identidad que no deben ser cambiadas. Usando el lenguaje de los estudiosos de gestión podríamos decir, con Scharmer, que después de veinte años de prototipación era el momento de la fase de implementación.⁴⁴³

En la fundación de las Hijas de María Auxiliadora (HMA) existen varias diferencias, producto de la experiencia con la Congregación Salesiana, que revelan la perspicacia de gestión de Don Bosco al adaptar su visión a una situación diferente: las raíces de la HMA se encuentran en un grupo preexistente de mujeres consagradas en el mundo.⁴⁴⁴ Don Bosco prefiere no participar personalmente (actúa a través de los sacerdotes Domingo Pestarino, Juan Cagliero, Santiago Costamagna y Juan

439 Ver *Regole o Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales* 1874, en Bosco, *Opere edite*, vol. 29, pp. 199-288.

440 Ver *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales*, en Bosco, *Opere edite*, vol. 29, pp. 97-196.

441 *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales* 1874, en Bosco, *Opere edite*, vol. 29, p. 201.

442 Ver *Il Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù* que procede del *Regolamenti y Ai soci Salesiani* que precede de la *Costituzioni* en la edición de 1877. Véase también, *Opere edite*, vol. 29, pp. 97-113 y 201-241.

443 C.O. Scharmer, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, Society for Organizational Learning, Cambridge MA 2007, pp. 191-229.

444 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 2, p. 56.

Bautista Lemoyne);⁴⁴⁵ sin embargo, el reconocimiento jurídico del Instituto por parte de los obispos locales y una “fusión” con la Congregación Salesiana debía preferirse por razones prácticas, teniendo en cuenta el probable proceso de diez años de reconocimiento independiente a través de la Sagrada Congregación de Obispos y de la vida consagrada.⁴⁴⁶ En la fundación de las HMA (Don Bosco y María Mazzarello) y en la de los Salesianos Cooperadores, además de la clásica ecuación *visión-contexto*, podemos encontrar también la dinámica interdependiente de la autonomía y la centralización en vista de la sinergia que vincula la acción educativo-pastoral.

Según Stella, aunque Don Bosco, de acuerdo con el pensamiento de la Italia católica en la década de 1870, aceptó la autonomía del Instituto y de la Asociación, “la idea de unidad dominó su pensamiento: ‘*vis unita fortior*’. En ella se reflejaba otra consistente idea de su propia herencia religiosa: la de una sola familia a imagen y semejanza de la familia humana cuyo Padre es Dios, y la familia eclesial cuyo padre es el Papa. [...] Este centralismo fue sin duda una de las razones de la vitalidad de la Unión de los Cooperadores, que estaba sólidamente vinculada con los salesianos y dependía del mismo centro. También fue una de las razones del considerable crecimiento de los Salesianos Cooperadores”⁴⁴⁷

Existe un acuerdo entre los elementos jurídicos y administrativos de la unidad y de la vinculación resultante de la amistad, la confianza y la visión compartida que se había hecho realidad. Braido afirma: “Don Bosco no creía que las normas y las conferencias por sí mismas pudieran crear comunidad y comunión. Se prescribieron ciertamente reuniones de la Asociación de Cooperadores, pero la fraternidad salesiana se creó especialmente a través de las relaciones personales, la bondad, la gratitud, el compartir la fe, la oración y el trabajo conjunto”⁴⁴⁸ No sólo hubo

445 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 199-200.

446 Ver *Idem*, pp. 203-207.

447 *Idem*, p. 225.

448 Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 2, p. 192.

fuertes lazos de afecto con los benefactores, sino que también se les ofreció dirección espiritual.⁴⁴⁹

Las expediciones misioneras en América Latina a partir de 1875 son un excelente ejemplo para observar la interdependencia entre el esfuerzo misionero, como lo concibió Don Bosco, y el funcionamiento práctico de la misión confiada a la primera generación de misioneros. Su visión de un enfoque misionero salesiano generó un conjunto de estrategias que vinculaban puestos de misión, educación y estilo de vida salesiano: “Las escuelas, los internados, los asilos, los orfanatos debían abrirse en las fronteras. Esto atraerá a los jóvenes, y mientras educáis a los jóvenes, comenzáis a catequizar a sus padres. Hay dos maneras de hacerlo: por instinto natural los padres escucharán a quien trate a sus hijos con bondad, o mejor, una vez que los niños hayan sido instruidos compartirán la Buena Nueva con sus familias, que aceptarán la palabra de Dios proclamada por sus pequeños”.⁴⁵⁰

El de Don Bosco fue un método ingenioso: aprovechar los efectos misioneros indirectos de la educación, que es la misión salesiana estándar (“los niños han sido instruidos y compartirán la Buena Nueva”) de una manera salesiana (“tratarlos con bondad”), pero también con evangelización directa de la población adulta (“comienzan a catequizar a sus padres”).⁴⁵¹

Las características dinámicas de liderazgo muestran que Don Bosco opera desde la distancia guiando el esfuerzo misionero. No es un planificador que traza planes para lo que se debe hacer de ahora en adelante; más bien alimenta el sueño creando en Italia un clima que hace

449 *Idem*, vol. 2, pp. 35-43 y 192-195.

450 J. Borrego, *La Patagonia e le terre australi del continente Americano [pel] sac. Giovanni Bosco*, en «Ricerche Storiche Salesiane» 7 (1988) 13, 413-414.

451 Ver M.G. Vanzini, *El Sistema Preventivo en los internados de Viedma y Rawson (Patagonia Argentina)*, en J.G. Gonzáles – G. Loparco – F. Motto – S. Zimniak (eds.), *L'educazione Salesiana dal 1880 al 1922. Istanze e attuazioni in diversi contesti*. Atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, LAS, Roma 2007, vol. 2, pp. 79-80.

de la obra misionera una “saga épica” en camino.⁴⁵² Al mismo tiempo, sabe cómo inculcar el don del liderazgo en sus seguidores, creando un “ambiente de interdependencia ordenada, pero sin constricción”.⁴⁵³ La primera generación de salesianos enviados a América, entre ellos Juan Cagliero, Francisco Bodrato, Santiago Costamagna y Luis Lasagna, era conocida por su fuerte liderazgo en la creación de las bases para la obra salesiana en este nuevo contexto.⁴⁵⁴ En sus famosas tres cartas enviadas a los salesianos en América,⁴⁵⁵ está claro que su preocupación es el espíritu de familia y el método de educación, basado en la experiencia de Valdocco, y no la exacta imitación de sus planes anteriores.

Después de haber considerado las diversas fases de la evolución de la actividad educativa y pastoral de Don Bosco, podemos distinguir tres etapas que también definen la mentalidad de Don Bosco: la primera es *la llamada a ser un educador* como se expresa en un sueño, pero no aún con un claro proyecto según se lo entendería hoy; luego sigue la fase de las experimentaciones, que *dan origen a un prototipo*; por último se pasa a *la reglamentación de las prácticas mejores*, que intenta describir los procedimientos más eficientes y la experiencia decenal vivida. Esto se puede aplicar al desarrollo del oratorio festivo (1841-1852), de la casa anexa y de los internados (1853-1877).

Toda esta planificación llega a un punto definitivo en 1877 con dos grupos de reglamentaciones. En primer lugar, el *Reglamento para el Oratorio de San Francisco de Sales para externos*, que consta de tres secciones dedicadas a los diferentes cargos en el oratorio festivo, al reglamento de diferentes actividades, y a los reglamentos de los grados ele-

452 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 1: *Vita*, pp. 184-186.

453 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 2, p. 148. Véase también Motto, *Ripartire da don Bosco*, 2007, pp. 97-98.

454 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 2, pp. 147-161.

455 G. Bosco, *Tre lettere a Salesiani in America*, ed. Francesco Motto, en Braidó (ed.), *Don Bosco educatore*, pp. 439-450.

mentares en el oratorio.⁴⁵⁶ En segundo lugar, el *Reglamento de las casas de la Sociedad de San Francisco de Sales*, que consta de cuatro secciones: “El Sistema Preventivo en la educación de los jóvenes”, que es su ensayo sintético sobre pedagogía; diez “Nociones generales”, que describen a los jóvenes y sus actitudes; el “Reglamento particular”, que define las funciones del personal; y, por último, el “Reglamento de las casas de la Congregación”, que se ocupa de las diversas áreas y actividades en la vida de una casa salesiana.⁴⁵⁷

3.3.6. El Sistema preventivo, liderazgo y gestión

En los párrafos siguientes examinaremos concisamente las dinámicas de trabajo en la experiencia educativa de Don Bosco, intrínsecas al binomio *liderazgo-gestión*. Pietro Braidó, define el Sistema Preventivo de Don Bosco como “una adecuada expresión de todo lo que él dijo e hizo como educador”.⁴⁵⁸ En él, el concepto de prevención trasciende la idea de gestión de la prevención como mera disciplina u organización.⁴⁵⁹ Su Sistema Preventivo “no se agota simplemente en proteger o cuidar”.⁴⁶⁰ La gestión preventiva se vuelve significativa cuando se une a un estilo de educación propositivo que alienta al educando a convertirse en un “honesto ciudadano” y un “buen cristiano”.

456 Ver *Regolamento dell'Oratorio di S. Francesco di Sales per gli esterni*, en Bosco, *Opere edite*, vol. 29, pp. 31-92.

457 Ver *Regolamento per le case della Società de S. Francesco di Sales*, en Bosco, *Opere edite*, vol. 29, pp. 97-196.

458 Braidó, *Prevenire non reprimere*, p. 7.

459 Ver *Idem*, p. 9. En la página mencionada, Braidó aborda los diferentes conceptos de disciplina en la pedagogía de Johann Friedrich Herbart. Ver K. Goetzke, *Der Begriff Der Regierung In Herbarts Pädagogik* (1902), Kessinger Publishing, Whitefish MO 2010.

460 H. Henz, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, en Braidó, *Prevenire non reprimere*, p. 9.

Unido con este liderazgo pro-positivo está el concepto de “asistencia”, que difiere significativamente de una vigilancia opresiva.⁴⁶¹ Como se lee en la carta de Roma de 1884, tiene una doble manera operativa sinérgica. Está unida con “el alma de la recreación”, que crea una familiaridad y un compartir la vida que lleva a la confianza, y con la “observancia de las reglas de la casa”, que incorpora la dimensión de supervisión.⁴⁶² De esta manera, la disciplina y la gestión no sólo se mantienen en equilibrio, sino que también son facilitadas con una proximidad y una asistencia del estilo de liderazgo que empodera al educando. El estilo salesiano de asistencia y supervisión no está lejos del concepto de liderazgo teorizado por Robert Greenleaf.⁴⁶³

Hay otro tipo de equilibrio que es importante tener en cuenta. Es la dinámica que existe entre los tres pilares de la educación salesiana: razón-religión-amabilidad (“amorevolezza”). Braidó escribe: “La razón, la religión y la amabilidad no están simplemente yuxtapuestas, sino que están interrelacionadas; más bien, se compenetran mutuamente. Ello ocurre no sólo en el nivel de los objetivos y contenidos, sino también en el de los medios y los métodos”.⁴⁶⁴ Esta atracción existente entre ellos aparece en la amabilidad como método preferido, y en la razón y la religión como contenido preferido.⁴⁶⁵ La razón y la religión van de la mano con los objetivos de la educación salesiana, a saber, formar “el honesto ciudadano” a través de las humanidades, al tiempo que forman “el buen cristiano” a través del programa de educación religiosa. Ambos componentes incluyen un contenido a asimilar y competencias a adquirir que están más allá del alcance de la amabilidad. El teórico de la educación

461 Ver la concepción Jansenista de las pequeñas escuelas de Port-Royal, creadas como un pequeño “universo monitoreado” en Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 63-67.

462 Ver G. Bosco, *Lettera ai giovani dell’Oratorio di Torino – Valdocco del 10 Maggio 1884*, en Braidó *Don Bosco educatore*, pp. 382-386.

463 Ver R.K. Greenleaf, *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. 25th Anniversary Edition, Paulist press, New York 2002.

464 Braidó, *Prevenire non reprimere*, p. 291.

465 Ver *Idem*, p. 292.

salesiana Reinhold Weinschenk, describe acertadamente esta dinámica en su libro *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos* (Fundamentos de la Pedagogía de Don Bosco), en el que se entienden la razón y la religión como las ideas fundamentales del proyecto educativo de Don Bosco, mientras que la amabilidad es la base de su estilo educativo.⁴⁶⁶

La segunda dinámica operante entre estos tres elementos del Sistema Preventivo indica que el aspecto de la gestión de la educación, que incluye los contenidos y las estrategias de los diversos programas y actividades que ayudan a alcanzar los objetivos del proyecto, se adquiere en una forma específica de liderazgo que incluye amabilidad, confianza y amistad. Este tipo de liderazgo, visto como confianza y amabilidad, da mayor profundidad al proceso educativo. Según Stella, la amabilidad es el arte de “ganar el corazón”, y expresa “la comprensión y simbiosis más profundas entre el educador y el educando. Ganar o robar el ‘corazón’ o, dicho de otra manera, crear la relación interpersonal más profunda entre el educador y el educando, es la premisa para un programa educativo exitoso; es decir, el intercambio de ambos, los objetivos y los medios elegidos”.⁴⁶⁷

Hay una tercera dinámica que actúa entre los tres elementos razón-religión-amabilidad: el primado de la religión. “La búsqueda de la salvación se presenta a los jóvenes como la lección necesaria para aprender la profesión más elevada de ser cristiano, porque es la que da sentido a todas las demás profesiones”.⁴⁶⁸ Para Don Bosco la frase “buen cristiano” no denota un cristiano mediocre (eficacia); ella orienta todo su servicio de educador hacia la santidad (excelencia). Domingo Savio es su ejemplo más significativo. Con Braido podemos decir que el ideal de la santidad se convierte en el objetivo más importante de todo el proyecto educativo.⁴⁶⁹ El sermón de Don Bosco sobre la santidad, que se

466 Ver R. Weinschenk, *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos*, Don Bosco Verlag, München 1987, pp. 40-44 y 116-129.

467 Stella, *Don Bosco*, p. 60.

468 Braido, *Prevenire non reprimere*, p. 239.

469 Ver *Idem*, p. 241.

encuentra en la biografía de Savio, está dirigido a todos como objetivo del servicio educativo-pastoral: “La voluntad de Dios es que todos seamos santos; es sumamente fácil lograrlo; está reservada una gran recompensa en el cielo para quien se hace santo”.⁴⁷⁰ La biografía de Domingo Savio, pensado como modelo para los jóvenes del Oratorio, está en parte idealizada, pero es también “una autobiografía del propio Don Bosco, la imagen de la espiritualidad que él vivió y enseñó. El camino espiritual del discípulo es al mismo tiempo la historia de Don Bosco, sacerdote y educador, en su papel de guía en la ‘historia de un alma’ [...]. Los dos caminos están entrelazados”.⁴⁷¹

El servicio educativo-pastoral trasciende el cumplimiento de los propios deberes o, en términos de gestión, la realización de las actividades y estrategias en pos de los objetivos del proyecto.⁴⁷² Se añade la dinámica de las virtudes teologales, o en lenguaje de liderazgo, los hábitos que incorporan la tensión creativa que apunta hacia un sueño, una visión. El Ejercicio de la Buena Muerte, que refleja la concepción de la vida vista a través de la lente de la eternidad y es típica de la espiritualidad del tiempo, no acaba en una espiritualidad que vive acongojada por la propia salvación; por el contrario, encuentra equilibrio en una espiritualidad de amor que llena el alma de alegría interior.⁴⁷³ Braidó dice: “Desde sus primeros escritos, con sabiduría y normalidad, en un sistema moral que consiste en obligaciones introdujo el brillante sol de las virtudes teologales”.⁴⁷⁴ Stella describe la “religión” como el poder unificador que no debe ser referido “únicamente a las prácticas religiosas

470 G. Bosco, *Vita del giovanetto Savio Domenico allievo dell'oratorio di San Francesco di Sales*, Tipografia e Libreria Salesiana, Torino 1880, pp. 140-141.

471 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 324.

472 Ver *Idem*, vol. 1, pp. 185-195.

473 Ver Bosco, *Vite di giovani*, pp. 27-28.

474 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, p. 187. Véase también G. Gatti, *Dall'osservanza della legge alla crescita delle virtù. Lettura etica della “Vita”*, en A. Giraudo (ed.), *Domenico Savio raccontato da Don Bosco. Riflessioni sulla Vita*. Atti del Simposio, Università Pontificia Salesiana, Roma 8 maggio 2004, LAS, Roma 2005, pp. 177-183.

obligatorias o al valor educativo de frecuentar los sacramentos, sino que va más allá de una visión fragmentaria de la piedad sacramental, no bloqueando la tarea de la educación en cuestiones metodológicas. Para él [Don Bosco] la religión no tiene funciones meramente externas e instrumentales. Considera que los sacramentos son instrumentos de gracia que nos permiten alcanzar la santidad y la salvación eterna”.⁴⁷⁵

Hay aún una cuarta dinámica: poner en práctica la visión del *Da mihi animas caetera tolle* tanto entre educadores como entre educandos, aunque los roles sean diferentes. La diferencia entre las funciones es de menor importancia, porque “los educadores y los educandos trabajarían juntos, cada parte a su manera para llevar a cabo el plan salvador de Dios. [...] En resumen, el núcleo único de la pedagogía y de la espiritualidad de Don Bosco era una soteriología que se había convertido en convicción personal, y equilibró una amplia variedad de elementos que tenían su propio lugar: por ejemplo, salidas, música, teatro y la plena libertad para que los jóvenes ‘corrieran, saltaran y gritaran tanto cuanto quisieran’”.⁴⁷⁶

Esta es la dinámica por detrás del único proyecto que conduce a la salvación y transforma la vida de los educadores y de los educandos en el cumplimiento de su llamada a la santidad.⁴⁷⁷

Sobre estas cuatro dinámicas se apoyan otros equilibrios que forman parte del Sistema Preventivo. A continuación, presentamos una lista de algunos de ellos:

- Un equilibrio entre la pedagogía de los deberes (disciplina) y la pedagogía de la alegría (espontaneidad),⁴⁷⁸

475 Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 2: *Mentalità*, p. 470.

476 *Ibidem*.

477 Ver P. Braidó, “Memorie” del futuro, en «Ricerche Storiche Salesiane» 11 (1992) 20, 97-127.

478 Ver Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 324-337 y P. Braidó, *Il Sistema Preventivo di Don Bosco alle origini (1841-1862). Il cammino del “preventivo” nella realtà e nei documenti*, en «Ricerche Storiche Salesiane» 14 (1995) 27, pp. 283-287.

- Una complementariedad de los objetivos de la educación de un buen cristiano y de un honesto ciudadano;⁴⁷⁹
- La continuidad, el desarrollo y la integración entre las diversas “versiones” del Sistema Preventivo aplicadas en las diversas instituciones (oratorio, internado, formación profesional, universidad, parroquia, obras sociales, etc.);⁴⁸⁰
- La factibilidad del proyecto educativo-pastoral de Don Bosco que encuentra un equilibrio entre la normativa y la formulación de proyectos, por un lado; por otro lado, la asimilación de la visión en forma de pedagogía narrativa;⁴⁸¹
- Un equilibrio entre la gestión y el liderazgo;
- Entre las funciones de Director, Prefecto, Catequistas, Consejeros y Asistentes;⁴⁸²
- Entre la fuerte identidad salesiana educativo-pastoral y la apertura en la creación de una red de cooperadores;⁴⁸³
- Entre la espontaneidad y la disciplina en el funcionamiento de la casa⁴⁸⁴ que encuentra su expresión en el ejercicio de la dirección formal e informal;⁴⁸⁵

479 Ver Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 230-249.

480 Ver *Idem*, pp. 351-374 y Braidó, *Il Sistema Preventivo di Don Bosco alle origini*, 255-320.

481 Ver las tres biografías de Savio, Besucco y Magone escritas por Don Bosco. Véase también el prefacio de Don Bosco a las *Memorias del Oratorio*, 5: “¿Para qué puede servir, pues, este trabajo? Servirá de norma para superar las dificultades futuras, tomando lecciones del pasado; servirá para dar a conocer cómo Dios mismo guió siempre todos los acontecimientos; servirá de ameno entretenimiento para mis hijos”.

482 Ver Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 312-317. Véase también Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 306-308.

483 Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 208-212 y 222-225; Stella, *Don Bosco nella storia economica*, pp. 397-398 y Casella, *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco*, pp. 123-137.

484 Ver Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 309-311.

485 Ver F. Motto, *I “Ricordi confidenziali ai direttori” di Don Bosco*, en «Ricerche Storiche Salesiane» 3 (1984) 4, 150-160; Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 312-316 y C. Colli, *La direzione spirituale nella prassi e nel pensiero di Don Bosco*:

- Entre una intervención que afecta a todo el cuerpo estudiantil y el acompañamiento personal que encuentra en los grupos juveniles un nivel intermedio de realización.⁴⁸⁶

En la búsqueda de su deseo de salvar a todo el hombre, Don Bosco no elige un camino sistemático teórico, indica en cambio pasos prácticos con palabras simples, no todas originales, que demuestran la brillante visión de gestión y educativa de un líder inspirador. “Don Bosco, a diferencia de Teresa de Lisieux, no escribe ‘el pequeño camino’ a la santidad, sino que sugiere maneras fáciles para jóvenes que algunos podrían considerar demasiado triviales. Estos medios triviales no eran, sin duda, un camino extraordinario, sino un camino que conducía “a un maravilloso nivel de perfección”.⁴⁸⁷

3.4. Conclusión: Liderazgo y gestión de Don Bosco

Después de haber analizado la persona y los logros de Don Bosco, aunque no en gran profundidad, podemos verificar la presencia y la conexión entre el liderazgo y la gestión en su vida y mentalidad. Los siguientes conceptos son una síntesis de la relación existente entre liderazgo y gestión por él ejercidos:

1. *Trabajo manual – confianza en la Providencia*: relación que, tan profundamente enriquecida en sus primeros años en que estaba inmerso en el entorno rural, constituye su punto de partida, así como su concepción principal. Su liderazgo está centrado en Dios, y al mismo tiempo se siente llamado a confiarse personalmente en la Providencia y a trabajar eficazmente en la medida en que sus dones y su conocimiento se lo permitan.

“memoria” e “profezia”, en M. Cogliandro (ed.), *La direzione spirituale nella famiglia Salesiana*, SDB, Roma 1983, pp. 53-77.

486 Ver Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 1, pp. 214-214 y 318-320. Véase también Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 319-323.

487 Ver Stella, *Don Bosco nella storia*, vol. 2: *Mentalità*, p. 211.

2. *La gestión prudente – el sueño impactante* se convierte en la aplicación operativa de lo anterior. Su vocación como sacerdote y educador imprime una orientación a todas las opciones posteriores, y crea un horizonte de significado en el que sus habilidades como empresario y gestor encuentran su realización.

3. *La expansión de la obra – el desarrollo de la entrega de sí mismo* explica la armonía interior existente entre el hombre y su actividad. Su dedicación total a su vocación no se limita a la dimensión espiritual, sino que impregna toda su actividad, también en el sentido educativo-pastoral y de gestión-organización.

4. *La identidad personal – la colaboración en equipo* representa la vinculación que Don Bosco creó y que guió a un gran número de personas involucradas en su misión. Su capacidad de ser un líder con un irresistible sueño, capaz de apreciar y combinar los dones y las diferencias de todos es un rasgo típicamente salesiano.

5. *La respuesta a una necesidad – la acción preventiva* que describe la sinergia entre la educación que responde a las necesidades reales de los jóvenes, y al mismo tiempo ofrece una manera de liberarse de las condiciones que causan su necesidad o pobreza. Ellos son empoderados, se les brinda educación, conocimientos y las herramientas que los preparan para una vida mejor.

6. *La educación estructurada – la educación narrativa.* Aquí se hace referencia a un estilo de liderazgo que estimula la participación y sabe cómo compartir el sueño, y se complementa con las reglamentaciones necesarias, los diferentes roles y tareas. En cuanto al crecimiento espiritual, la gestión se compara con la elaboración de resoluciones, mientras que el liderazgo se ejerce a través de las biografías de educandos ejemplares.

7. *Razón y religión – la amabilidad en un entorno familiar.* El aspecto gestional de la educación incluye contenidos, estrategias, programas y actividades, todos dirigidos hacia el logro de los objetivos (buen

cristiano y honesto ciudadano); todo hecho con amor y un estilo de liderazgo que se caracteriza por la confianza, la amistad y la familiaridad.

8. *Gestión de la estabilidad – expansión de una visión.* Aquí nos referimos a cómo Don Bosco madura y equilibra la expansión en Piamonte, en Italia y en las misiones con la apertura de internados que eran financieramente sólidos y habrían de fomentar nuevas vocaciones. De esta manera existe un equilibrio entre la productividad y la atención a los recursos.

9. *Reglamentos promulgados – educación osmótica informal* muestran la complementariedad dentro del método educativo de Don Bosco. El estudio, el trabajo y la oración son “tareas” en un programa, pero se llevan a cabo en un ambiente que es informal, expresado en recreación, confianza y amistad.

Capítulo IV

Propuesta innovadora de liderazgo y gestión salesiana

Con el fin de aportar algunas respuestas a los temas organizativos de la Pastoral Juvenil Salesiana, hemos estudiado su evolución del período posterior al Vaticano II (Capítulo 1) y sus antecedentes teóricos (Capítulo 2). En este capítulo nos dejaremos guiar por el criterio de permanente renovación formulado como “Don Bosco en el Oratorio” (Capítulo 3), con la intención de entablar un diálogo con las ciencias organizativas, delineando un conjunto de virtudes operativas necesarias a un líder salesiano y, por último, proponiendo una metodología actualizada de gestión de Proyectos Educativo-Pastorales.⁴⁸⁸

4.1 . Diálogo con las teorías organizativas

La metodología PEPS sufrió el influjo de la lógica de la gestión por objetivos, difundida en los años 60 y 70. En un período sucesivo, a partir de finales de los 80, ha habido un cambio de paradigma en el campo organizativo. Al presente podemos encontrar numerosas teorías y prácticas diferentes que van más allá de la metodología y de la antropología reductiva de la GPO. Tenemos que elegir una serie de criterios para la elección de las teorías, para no quedar bloqueados por sus diferencias, y también para permanecer fieles al carisma salesiano y a su antropología fundamental.

488 Ver un debate más argumentado en M. Vojtáš, *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale Salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015.

4.1.1. Criterios para la selección del modelo organizativo

Antes de comenzar debemos especificar las diferencias existentes entre los distintos tipos de criterios. El criterio oratoriano (Don Bosco en el Oratorio) será un criterio constante, puesto que dialogaremos entre la tradición salesiana y las teorías organizativas. Se necesita un segundo tipo de criterios para la selección de teorías organizativas significativas. Ellos son:

- La superación de la pura lógica de la gestión por objetivos;
- El logro de la compatibilidad con las cuatro dimensiones de la antropología PEPS;
- El equilibrio entre el carácter científico de la teoría y su aplicación consolidada en diferentes contextos culturales.

El primer criterio se refiere a la superación de la gestión por objetivos, que ha influido en la metodología de los proyectos salesianos. Dicha gestión adopta un enfoque analítico de la realidad, dividiéndola en dimensiones paralelas y a menudo perdiendo de vista la totalidad del hombre o de la comunidad. La linealidad de su método analiza la situación con sus necesidades, formula objetivos que responden a las necesidades, elige actividades u otros medios, y finalmente culmina su ciclo con la evaluación de los resultados. En la mentalidad de GPO el líder es fundamentalmente un director de proyecto. Para una actualización del modelo organizativo de la Pastoral Juvenil Salesiana, es necesario que las teorías del diálogo elaboren pasos sustanciales más allá de la GPO, logrando un equilibrio entre la dirección y el liderazgo. Este equilibrio sinérgico y complementario se ve en varios aspectos descritos anteriormente: lógica sistémica, cambio transformador, ética organizativa, liderazgo espiritual, empoderamiento e integración comunitaria, enfoque del aprendizaje organizativo.

En segundo lugar, elegimos un criterio antropogénico simple. Al adoptar la GPO en la metodología del proyecto salesiano se ha observado una falta de procesos que se concentren en el discernimiento, en

la interpretación evangélica de la situación, en la búsqueda de significado y de motivaciones más profundas. Prácticamente, el método PEPS se quedaba en la posición de una planificación educativa puramente racional.⁴⁸⁹ El mayor desafío abordado en el estudio presentado, es considerar al hombre de manera integral u holística no sólo en el nivel de contenido teórico, sino también en el nivel de procesos metodológicos. Las teorías con las que dialogamos deben tener una visión integral del hombre, expresada en la unidad de las cuatro dimensiones del PEPS: la dinámica de la transformación educativa dentro de la dimensión educativo-cultural, la dinámica del crecimiento espiritual como dimensión central de la evangelización y de la catequesis, la dinámica de la llamada como piedra angular de la dimensión vocacional, la dinámica de la creación de comunidades dentro de la dimensión de la experiencia grupal.

El último criterio establece un equilibrio entre el carácter científico y el aspecto práctico de los modelos organizativos. La unión de la teoría y la práctica es de gran importancia para el PEPS,⁴⁹⁰ ya que a menudo verificamos el fracaso del “pasar del papel a la vida”.⁴⁹¹ El uso práctico de una teoría en la gestión de proyectos sigue también dos principios de validez del conocimiento propuestos por Chris Argyris y Edgar H. Schein, dos estudiosos del comportamiento organizativo: “Sé cuando

489 Desde el CG25 (2002), el método de discernimiento ha creado dos tipos de caminos metodológicos: por un lado, el discernimiento del Plan Estructural Provincial, el Proyecto Comunitario y el Proyecto de Vida; y por el otro, la planificación educativa y pastoral. La tercera edición del Cuadro de Referencia trata de incorporar el discernimiento en el diseño de los PEPS, pero más bien como un enfoque externo, sin incluir los pasos de un ciclo de proyecto.

490 Juan Vecchi propone un concepto armónico: “La inteligencia del amor es la fusión constante de experiencia, sabiduría y conocimiento científico con la que nos acercamos a los jóvenes, y responde a la actitud ‘sintética’ de la ‘unidad’ de Don Bosco, quien no perdió ninguna forma o manera de entender mejor el mundo de los jóvenes y de llegar a ellos eficazmente”, en J.E. Vecchi, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, en Ispettorica Salesiana Lombardo-Emiliana, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, p. 14.

491 Ver E. Viganò, *Discurso del Rector Mayor al inaugurar el XXII Capítulo General*, en CG22 (1984), n. 19.

mi conocimiento es procesable, es decir, cuando puedo producirlo [...] Sé que sé cuando mis conocimientos son útiles para los diversos clientes y profesionales en el campo”.⁴⁹² La proliferación de un modelo organizativo a escala mundial se convierte en un indicador importante de su poder explicativo y práctico, más allá de los límites de una cultura específica. La posibilidad de utilizar un método en diferentes culturas es un requisito obligatorio, ya que el PEPS se estableció principalmente para favorecer la inculturación del Sistema Preventivo en las culturas locales y en diferentes situaciones.⁴⁹³

Siguiendo los criterios mencionados, vamos a considerar los tres siguientes modelos: el *Aprendizaje Organizativo* de Peter M. Senge difundido por la Society for Organizational Learning; el *Liderazgo Centrado en los Principios* de Stephen R. Covey, aplicado por Franklin Covey; y la *Teoría U* de Otto Scharmer y las propuestas del Presencing Institute. La elección de las tres teorías ha sido motivada también por los siguientes factores. En primer lugar, el reconocimiento de la dimensión educativa y espiritual dentro de los procesos organizativos podría hacer que los modelos sean adecuados para un diálogo con el PEPS. Adicionalmente, el Liderazgo Centrado en el Principio de Covey, propone un conjunto de hábitos organizativos basados en principios éticos; su ética de carácter ha tenido un gran impacto en todo el mundo y es un aspecto desatendido, o dado por asentado, en el modelo PEPS. También la implementación de la visión sistémica y holística de Senge en la teoría del liderazgo centrada en el aprendizaje podría equilibrar la linealidad de la lógica de la GPO. Finalmente, el énfasis de Scharmer en el estudio de los procesos del ciclo del proyecto podría equilibrar el énfasis del PEPS en los objetivos, proporcionando instrumentos para ir más allá del paradigma del producto heredado de las teorías curriculares. Por supuesto,

492 C.O. Scharmer, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007, p. 98.

493 Ver CG21 (1978), nn. 82-83 que cita a Paul VI, *Evangelii Nuntiandi* (1975), nn. 20; 38-39 y CG21 (1978), nn. 91 que integra *Nostra Aetate*, n. 2.

cada modelo tiene sus puntos débiles, y por eso hemos optado por presentar múltiples autores para equilibrar un modelo con otros.

En la siguiente presentación de las teorías y de las prácticas educativas con ellas conectadas, queremos ofrecer una comprensión concisa de los paradigmas y de las propuestas de los autores. Después de la presentación se expondrá una síntesis, con el objetivo de resumir la superación de los tres modelos de la GPO, y la compatibilidad con las dimensiones del PEPS de la Pastoral Juvenil.

4.1.2. El aprendizaje organizativo de Peter M. Senge

Peter Michal Senge es profesor de liderazgo y sostenibilidad en la Escuela de Administración del Instituto Tecnológico de Massachusetts. Su actividad de consultoría y sus conferencias se remontan a mediados de la década de 1970, y su publicación de 1990 *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization* ha influido en pensadores organizativos a nivel mundial a través de las actividades de la Sociedad para el Aprendizaje Organizativo.⁴⁹⁴ Después de una década, el enfoque de sus estudios se desplazó a temas relacionados con la educación y la profunda transformación social.⁴⁹⁵

Su modelo aborda el liderazgo y la gestión desde una perspectiva sistémica, centrándose en la dinámica cambiante de los sistemas vivos.

494 Ver P.M. Senge, *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 1990; Id et al., *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Doubleday, New York 1994 y Id et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999.

495 Ver P.M. Senge et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000; C.O. Scharmer – P.M. Senge – J. Jaworski – B.S. Flowers, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004 y P.M. Senge et al., *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*, Doubleday, New York 2008.

El núcleo de su teoría de liderazgo entiende a la organización como un todo interconectado que es mayor que la suma de las partes. Por lo tanto, el crecimiento sostenible y responsable a largo plazo de la organización está vinculado con el aprendizaje permanente de sus miembros y equipos. La visión de la totalidad de la realidad implica conceptos como la causalidad circular, la transformación profunda, la cultura organizacional o la consulta de procesos.

El término central “disciplina” está vinculado con su significado original en latín de “aprender” (*discere*). La práctica de las cinco disciplinas se convierte en un proceso de aprendizaje permanente de toda persona y toda organización. Vivir una disciplina no es poner en marcha una tecnología de planificación; no es la emulación de un modelo o copiar una práctica recomendada, sino que es más bien un flujo de experimentación y avance. Para Senge “metanoia”, en el sentido de un cambio de mentalidad, es el término más apropiado para describir una organización de aprendizaje, pues indica que el “verdadero aprendizaje va al corazón de lo que significa ser humano”. Las disciplinas no se implementan en una organización a nivel formal o de gestión, sino que tienen que ser vividas por los profesionales y los equipos, y sólo entonces una organización puede “aprender” de una manera genuina. Las disciplinas son las siguientes:

1. *Dominio personal*: es la disciplina de aclarar y profundizar continuamente nuestra visión personal, de enfocar las energías, de desarrollar la paciencia y de ver la realidad objetivamente. Como tal, es una piedra angular esencial de la organización del aprendizaje, su fundamento espiritual. El compromiso y la capacidad de aprendizaje de una organización no pueden ser mayores que el de sus miembros. Esta disciplina comienza con aclarar las cosas que realmente nos importan, vivir nuestra vida al servicio de nuestras más altas aspiraciones espirituales.⁴⁹⁶

2. *Modelos mentales*. Los modelos son presuposiciones profundamente arraigadas, generalizaciones o incluso imágenes que influyen

496 Ver *Idem*, pp. 7-8.

en el modo en el que entendemos el mundo y en el que pasamos a la acción. Trabajar con modelos mentales es una disciplina que ayuda a forjar nuestras representaciones del mundo, a sacarlas a la superficie y a mantenerlas bajo observación. Parte de la disciplina se ocupa de la capacidad de llevar a cabo diálogos significativos que equilibren la promoción de la investigación.⁴⁹⁷

3. *Visión compartida*. Cuando se da una visión genuina (a diferencia de toda visión demasiado familiar), las personas sobresalen y aprenden, no porque se les diga que lo hagan, sino porque quieren hacerlo. Con demasiada frecuencia, los objetivos y modos de ver de la organización se centran en el carisma personal de un líder, o de una crisis que galvaniza el grupo. La práctica de la disciplina de una visión compartida, implica revivir imágenes compartidas del futuro que fomenten un compromiso genuino, sincero y voluntario, en lugar del mero cumplimiento.⁴⁹⁸

4. *Aprendizaje en equipo*. Sabemos que los equipos pueden aprender, y que la inteligencia del grupo puede superar la inteligencia de los individuos, con una extraordinaria capacidad de pensamiento coordinado y de acción. Esta disciplina comienza con un diálogo que, a diferencia de la discusión, deja en suspenso las presuposiciones y se orienta hacia un auténtico “pensamiento de conjunto”. Es también la capacidad de reconocer modelos de interacción que pueden promover o comprometer el aprendizaje dentro del grupo. A menudo, en la forma en que funciona un equipo están profundamente arraigados modelos de una actitud defensiva.⁴⁹⁹

5. *Pensamiento sistémico*. Senge considera la organización como un conjunto de muchos componentes dispuestos en un sistema interconectado. La aplicación del pensamiento de sistemas no concluye a nivel de organización, sino que es también una metodología aplicada

497 Ver *Idem*, pp. 8 y 163-190.

498 Ver *Idem*, p. 9.

499 Ver *Idem*, pp. 9-10.

a las cinco disciplinas del aprendizaje organizativo. “Es vital que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto [...]. Esta es la razón por la que el pensamiento de sistemas es la quinta disciplina, pues es la que armoniza las disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Evita que se conviertan en asuntos separados, o bien en las últimas modas de cambio organizativo; así, sin una orientación sistémica no hay motivación para ver cómo las disciplinas se relacionan entre sí. La mejora de cada una de las otras disciplinas nos recuerda continuamente que el conjunto puede superar la suma de sus partes”.⁵⁰⁰

La *interconexión* va en ambos sentidos: no sólo el pensamiento de los sistemas mantiene unidas a las otras disciplinas, sino que también las necesita para realizar su potencial. “Construir una visión compartida fomenta el compromiso a largo plazo. Los modelos mentales se centran en la apertura necesaria para sacar a luz las deficiencias en nuestras formas actuales de ver el mundo. El aprendizaje en equipo desarrolla la habilidad de los grupos de personas a buscar una visión más amplia, que va más allá de las perspectivas individuales. Y el dominio personal fomenta la motivación personal para aprender continuamente cómo nuestras acciones afectan a nuestro mundo”.⁵⁰¹

La organización del aprendizaje no se ve ya a sí misma como separada del mundo, sino conectada con ella. En consecuencia, no ve los temas y desafíos como causados por influencias externas, el “enemigo”, la “condición” o “situación”, que están afuera y son independientes de ellos. Los problemas de una organización están relacionados principalmente con la forma en que pensamos y obramos; son nuestras acciones las que crean los problemas que experimentamos. De esta manera, el pensamiento de los sistemas es la disciplina de ver el todo, es decir, es un marco para ver la interrelación más que las cosas, para ver los modelos de cambio más que modelos estáticos. Nuestro lenguaje da forma a la percepción de la realidad, que en muchos casos no es lineal y no puede

500 *Idem*, pp. 11-12.

501 *Idem*, p. 12.

ser descrita por una lógica causal lineal que sigue la estructura básica de sujeto-verbo-objeto.

Para entender la complejidad, Senge utiliza el “círculo de causalidad” y el “proceso de retroalimentación”. Los dos términos describen los procesos en los que muchas variables se organizan en círculos de relaciones causa-efecto. Los ejemplos clásicos son casos de una profecía autocumplida o de círculos virtuosos y viciosos. A menudo los efectos de las acciones se producen con un retraso considerable, o con un efecto a corto plazo vinculado a un efecto diferente a largo plazo. Prácticamente todos los procesos de retroalimentación contienen cierto retraso, pero a menudo los retrasos no son reconocidos ni aceptados. Por consiguiente, los retrasos no se tienen en cuenta en la planificación y en la evaluación operativa. El trabajo con retrasos constituye por ello otro nivel de pensamiento de los sistemas.⁵⁰² Junto con los fundamentos de la causalidad circular, el proceso de retroalimentación y de los retrasos, Senge incorpora diez arquetipos sistémicos que explican muchas situaciones típicas en una organización. Aquí presentamos dos arquetipos fundamentales, porque dan luz a problemas reales vinculados con el modelo salesiano de gestión de proyectos.

El arquetipo “transferencia” es característico de los procesos de solución de problemas. Por lo general, un problema muestra síntomas que requieren atención. Las personas tienen a menudo dificultades en combatir con el problema fundamental porque es complejo, y su solución requiere mucha energía, así que transfieren su atención hacia una solución sintomática que es más fácil y menos costosa. Después de algún tiempo el problema fundamental empeora, y debido a que los síntomas persisten, el sistema pierde la capacidad de resolverlo de manera exitosa.⁵⁰³

El arquetipo “erosión de los objetivos” es típico de la gestión por objetivos, pues siempre existe una brecha entre la realidad y el ideal ex-

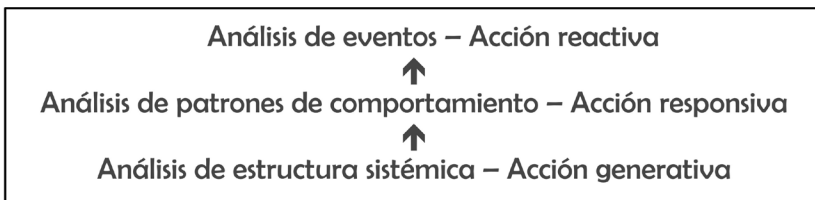
502 Ver *Idem*, pp. 68-91.

503 Ver *Idem*, pp. 103-112.

presado en un conjunto de objetivos. Dado que las acciones para mejorar las condiciones reales producen efectos con algún retraso, existe una tendencia a adoptar una solución a corto plazo para reformular los objetivos de forma fácil o genérica. Si bien ello produce un breve respiro por parte de la presión operativa, lleva también a una mediocridad operativa a largo plazo. En presencia del desgaste dinámico de los objetivos debemos seguir adheridos a la visión e invertir en acciones que produzcan efectos reales de mejora.⁵⁰⁴

El pensamiento de sistemas de Senge trata también de actuar en niveles más profundos de la acción humana que van más allá de la mentalidad reactiva que centra su atención en los eventos. Si una organización quiere aprender de manera razonable, tiene que centrarse en los “modelos de comportamiento” y, más profundamente, en las “estructuras sistémicas”. Las estructuras sistémicas están conectadas con nuestros modelos mentales profundos y con partes de la organización que pueden ser de naturaleza real, simbólica o legislativa. Cuanto más vamos en profundidad a los círculos de causalidad, mayor es la posibilidad de influencia en el proceso, pero con el riesgo de un mayor retraso. El siguiente esquema C, correlaciona la profundidad del análisis con el tipo de acciones:⁵⁰⁵

Esquema C: Niveles de análisis y de acción de Senge



504 Ver *Idem*, pp. 394-395.

505 Ver *Idem*, pp. 51-54. El riesgo de ser víctima del activismo está relacionado con las paradojas de gestión y las “faltas de aprendizaje” de una organización. Mencionamos sólo cuatro: ilusión de tomar las riendas; paradoja de que la cura es peor que la enfermedad; paradoja de actuar rápido en corto tiempo; paradoja de pequeños cambios que producen grandes resultados. Ver *Idem*, pp. 20-21 y 61-65.

La publicación de Senge titulada *Schools That Learn* aplica sistema de pensamiento a la educación después de dos décadas de experimentos y experiencias en el campo.⁵⁰⁶ Los antecedentes teóricos se basan en los críticos del modelo actual de educación pública, que se basa en la gestión de la era industrial de mentalidad tayloriana: “La educación primaria y secundaria es una institución más industrial que los mismos negocios”.⁵⁰⁷ Este modelo fragmenta el sistema en pedazos, crea especialistas, permite que cada uno haga su parte y suponga que algún otro asegura de que todo el sistema funciona.⁵⁰⁸ Los autores proponen una integración sistémica de clases, escuelas y comunidades referentes a experiencias de la vida real y a teóricos de la educación como John Dewey, Jean Piaget, Pablo Freire, Howard Gardner y Parker Palmer. La escuela debe proporcionar, como parte de su finalidad principal, la promoción, el desarrollo y la atención de sus maestros. El maestro es visto como un aprendiz de por vida y un acompañante (*steward*) de los estudiantes. Los estudiantes deben ser empoderados para ser co-creadores de conocimiento y participantes en la escuela.

4.1.3. El liderazgo ético centrado en los principios de Stephen R. Covey

Stephen Richards Covey ofrece un resumen de los pensamientos organizativos y éticos en su libro más vendido *The 7 Habits of Highly Effective People. Restaurar el carácter ético*.⁵⁰⁹ Si comparamos a los dos autores siguiendo el criterio de rigor-relevancia de Schein, podemos afirmar que la teoría de Senge es científicamente más rigurosa (al mis-

506 La publicación se refiere a las experiencias a nivel de escuelas, comunidades, distritos escolares, y también a nivel nacional en el contexto en Estados Unidos, América Latina, Oriente Medio, Asia y Europa.

507 Senge et al., *Schools That Learn*, p. 33.

508 Ver *Idem*, p. 43.

509 Ver S.R. Covey, *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*, Simon & Schuster, New York ¹1989 y ²2004. En este estudio se utilizó la segunda edición.

mo tiempo que tiene buenas aplicaciones prácticas), y que los principios de Covey son relevantes principalmente para un uso práctico (con una suficiente base científica).⁵¹⁰ En la primera década del tercer milenio, Covey fue considerado como el gurú de la gestión de Norte América, con un impacto global de su firma de consultoría Franklin-Covey en más de 140 naciones a nivel mundial.⁵¹¹

La base de la teoría de los siete hábitos se generó durante sus ocho años de investigación que concluyeron con el doctorado interdisciplinar en ciencias educativas y de gestión en 1976. Covey llevó a cabo un estudio crítico sobre la “literatura del éxito” publicada en los Estados Unidos en los últimos 200 años, señalando un cambio fundamental en la década de 1920 en el concepto de éxito de una “ética del carácter” a una “ética de la personalidad”.

La ética del carácter se funda en la noción de que hay principios básicos de una vida efectiva, y que las personas sólo pueden experimentar el verdadero éxito y la felicidad duradera si aprenden e integran estos principios en su carácter. La ética de la personalidad se basa en ideas de imagen pública, comportamientos, habilidades y técnicas que resuelven problemas y facilitan las relaciones interpersonales. Esta ética de “fijación rápida” incorpora técnicas de relaciones públicas, actitud mental positiva combinada con técnicas de manipulación, y diferentes estrategias de

510 Los 7 Hábitos han tenido un fuerte impacto en la práctica de líderes, vendiendo más de 25 millones de copias en 38 idiomas. Su teoría se aplicó aún más al liderazgo para familias, jóvenes y niños. Ver S.R. Covey, *The 7 Habits of Highly Effective Families*, Simon & Schuster, New York 1999; S. Covey, *The 7 Habits of Highly Effective Teens*, Simon & Schuster, New York 1998 e ID., *The 7 Habits of Happy Kids*, Simon & Schuster Books for Young Readers, New York 2008.

511 Ver B. Jackson, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001, p. 94-99; S. Gandel, *The 7 Habits of Highly Effective People (1989) by Stephen R. Covey*, en *The 25 Most Influential Business Management Books*, en «Time» (9 August 2011). Para la lista de premios recibidos Ver Covey, *The 7 Habits*, p. 373.

obtención de poder.⁵¹² Para Covey, “resulta obvio que, si queremos hacer cambios relativamente menores en nuestras vidas, podamos tal vez centrarnos adecuadamente en nuestras actitudes y comportamientos, pero si queremos hacer un cambio significativo, un auténtico cambio, necesitamos trabajar sobre nuestros paradigmas fundamentales”.⁵¹³ Estos paradigmas deben estar en línea con algunos principios clave, leyes naturales, reales, inmutables e incuestionablemente presentes. Los principios básicos están presentes en todas las grandes religiones y sistemas éticos: equidad, integridad, honestidad, justicia, coherencia, dignidad humana, servicio y crecimiento, entendido como el desarrollo de nuestro potencial. “Aunque se puede discutir acerca de cómo se definen, se manifiestan o se logran estos principios, parece haber una conciencia innata y una convicción de que existen”.⁵¹⁴

El crecimiento de la eficacia es un paso continuo de la dependencia a través de la independencia a la interdependencia. Covey ofrece una lectura del paradigma social independentista como reacción a la dependencia, al control y a la manipulación. De esta manera, la independencia es entendida por la mayoría como el valor absoluto, mientras que la comunicación, el trabajo en equipo, la cooperación y la sinergia se ven marginados como si fueran valores de segundo grado. Para esta teoría, la independencia es sólo un paso a un concepto más integrado o sistémico de interdependencia de equipos, familias o comunidades. También la estructura de los siete hábitos sigue este camino de madurez. Los tres primeros hábitos llevan a la persona de la dependencia a la independencia y a la autorrealización, mientras que el cuarto, el quinto y el sexto ayudan a la construcción de relaciones sociales con la transición

512 Covey, *The 7 Habits*, pp. 18-21.

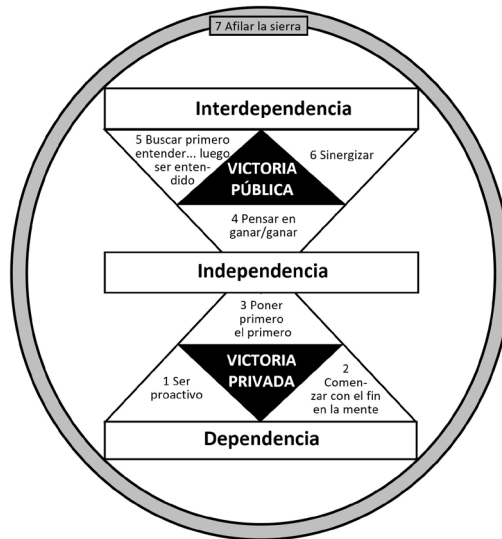
513 *Idem*, p. 31.

514 *Idem*, p. 35. Véase también el punto interesante de: T.K. Smith, *What's so effective about Stephen Covey? The author of The Seven Habits of Highly Effective People sells a message of moral renewal, and corporate America is buying it. Is this a good thing?*, en «Fortune Magazine» 12 December 1994, en money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1994/12/12/80049/index.htm

de la independencia a la interdependencia, mientras que el séptimo está ligado con la integración del todo y a la renovación continua. La trayectoria de crecimiento es definida como “de adentro hacia afuera”, porque el cambio interior tiene que venir antes que los intentos de un cambio externo o social. El cambio personal y la coherencia crean confianza, elemento clave para la construcción de la interdependencia.⁵¹⁵

El concepto de confianza y fiabilidad es el denominador común en el llamado “continuum de crecimiento”, desde la dependencia a través de la independencia hasta la interdependencia, como se muestra en el esquema D:

Esquema D: Continuum de crecimiento de Covey



1. *Ser proactivo.* Pro-activo se utiliza como opuesto a reactivo. Las estrategias reactivas son sólo adaptaciones al medio ambiente

515 Ver *Idem*, pp. 42-44 y las publicaciones de S.R. Covey's son: S.M.R. Covey – R. Merrill, *The Speed of Trust. The One Thing That Changes Everything*, Free Press, New York 2006.

que no permiten actuar en libertad, dada su dependencia de estímulos externos. La proactividad es la capacidad de controlar el espacio entre el estímulo y la respuesta, utilizando la autoconciencia, la imaginación, la conciencia y la voluntad.

2. *Comenzar con el fin en la mente.* Las personas que deseen actuar con la máxima libertad y eficiencia deben desarrollar el hábito de tener una visión de la vida. Dicha visión puede integrar los roles que ellas desempeñan, y orientar las acciones individuales hacia los objetivos generales.
3. *Poner primero lo primero* es la capacidad de ubicar la visión o el proyecto en la realidad cotidiana. El segundo hábito desarrolla una “creación mental” mientras que este hábito transforma la concepción en realidad.
4. *Pensar en ganar-ganar.* Una gran parte de la calidad de la vida humana se basa en los esfuerzos en conjunto. En consecuencia, el diseño de la toma de decisiones debe ser encontrar soluciones beneficiosas para todos, superando la actitud competitiva que se basa en la mentalidad de la escasez de recursos.
5. *Buscar primero entender... luego ser entendido.* Las personas eficientes parten de las necesidades de los otros con los que se reúnen. La persona tiene primero que ser entendida, si queremos desarrollar y mantener una relación positiva necesaria para cualquier tipo de colaboración.
6. *Sinergizar* es el hábito de la cooperación creativa que permite lograr más de lo que podrían obtener los individuos que trabajan de forma independiente, de acuerdo con la idea de que el todo es mayor que la suma de sus partes.
7. *Aflar la sierra.* El cuidado de sí mismo y la superación continua es uno de los hábitos más importantes en orden a realizar cualquier actividad de forma sostenible, manteniendo el equilibrio entre la “producción” y la “capacidad de producción”.

Estos siete hábitos y los principios subyacentes parecen ser bastante simples y obvios. Pensamos que la fuerza de la teoría de Covey se basa

en dos aspectos. En primer lugar, la visión completa de los hábitos entrelazados con los principios subyacentes es presentada de una manera comprensible, e ilumina el objetivo de los instrumentos individuales. La segunda fuerza es la aplicación de cada hábito con instrumentos o prácticas concretas para que puedan experimentarse de inmediato. Por supuesto, implica también una base teórica débil e interpretaciones arbitrarias.⁵¹⁶

La teoría de los siete hábitos de Covey fue ulteriormente enriquecida y encontró aplicaciones inmediatas en el sector de la educación. Centenares de equipos del sector escolar y medio millón de maestros participaron en los seminarios de formación. La publicación de 2008 titulada *Leader in Me* describe las experiencias de diferentes escuelas y presenta una metodología de implementación en la vida escolar cotidiana.⁵¹⁷ El libro comienza con el análisis de las expectativas de los estudiantes, maestros, padres y líderes empresariales de la comunidad local, y afirma que las habilidades de toma de decisiones interpersonales, colaborativas, éticas, creativas y de resolución de problemas, son más importantes para las partes interesadas que el rendimiento en un solo tema académico, que sugiere una distinción entre grandeza primaria y secundaria. La primera tiene que ver con la integridad de la persona, la ética del trabajo, la interacción con los demás, la motivación y la iniciativa. La segunda es la calidad de las habilidades específicas alcanzadas comparando a una persona con los estándares en relación con las posiciones, premios, fama, etc. La educación para el liderazgo, propuesta

516 Para leer más acerca del tema Ver T. Clark – G. Salaman, *The Management Gurus as Organizational Witchdoctor*, en «Organization» 3 (1996) 85-107; B. Jackson, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001 e D. Carlone, *The Ambiguous Nature of a Management Guru Lecture. Providing Answers While Deepening Uncertainty*, en «Journal of Business Communication» 43 (2006) 2, 89-112.

517 Ver S.R. Covey, *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008 y Smith, *What's so effective about Stephen Covey*.

en el *Leader in Me*, se centra en la fuerza primaria en las escuelas con la integración de los aspectos de la fuerza secundaria.

El enfoque que aplica la integración de la fuerza primaria y secundaria se llama “estrategia de la ubicuidad”. Los principios y hábitos impregnan cada asignatura y casi todo lo que hacen los estudiantes y los profesores. En otras palabras, el liderazgo no es “una cosa más” que los maestros deben enseñar, sino que es parte de todo lo que enseñan. Se crea una nueva cultura de la escuela a través de la selección de temas de discusión, ejemplos de modo de enseñar, cambio de idioma, enseres del medio ambiente, tradiciones y folclore de la escuela. La estrategia se lleva a cabo en cuatro fases: inspirar confianza, aclarar la intención, ordenar los sistemas, dar rienda suelta al talento. Toda la propuesta integra la investigación educativa con diferentes instrumentos didácticos.⁵¹⁸

Al comparar la perspectiva de Covey con la de Senge sobre el cambio de la educación escolar, podemos percibir algunos puntos que tienen en común: ambos autores interpretan una serie de experimentos inspirados en sus teorías. La opinión de Senge es más amplia porque propone un cambio en la cultura organizativa escolar que integra la teoría de los sistemas. Por su parte se puede apreciar el punto fuerte de Covey al proponer una estrategia unificada, un punto en el que la complejidad de la teoría de sistemas a menudo falla.

4.1.4. La teoría “vocacional” de Otto C. Scharmer vinculada con Senge y Covey

El año 2004 puede considerarse un momento crucial tanto para Senge como para Covey. Este último publicó *The 8th Habit: From Effec-*

518 Se integran los estudios de educación de Robert J. Marzano de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular, los estudios de efectividad escolar de Larry W. Lezotte, los estudios sobre la sostenibilidad del cambio escolar por Richard DuFour y Robert Eaker, La teoría de inteligencia múltiple de Daniel Goleman y las herramientas de calidad de Baldrige y Deming.

tiveness to Greatness, en el que integra el concepto de “voz”. Para Covey la voz no es un octavo hábito que se añade simplemente a los siete anteriores: es más bien una nueva dimensión que cambia la atención de la eficacia a la grandeza y a la particularidad de todas las personas. Existe un profundo y casi indecible anhelo dentro de cada uno de nosotros de encontrar nuestra voz en la vida, anhelo que a menudo se revela a medida que enfrentamos nuestros mayores desafíos en la vida. La voz, llamada o código del alma reside “en el nexo del talento (tus dones y fortalezas naturales), la pasión (aquellas cosas que naturalmente dan energía, excitan, motivan e inspiran), la necesidad (incluyendo lo que el mundo necesita para pagarte lo suficiente), y la conciencia (esa silenciosa y pequeña voz dentro de ti que te da seguridad de lo que es correcto y que te sugiere realizarlo efectivamente)”.⁵¹⁹

En el mismo año Peter Senge, junto con Claus Otto Scharmer y otros dos coautores, publicaron *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. Senge cambia su enfoque de la teoría de sistemas hacia los estudios cognitivos de cambio profundo, que es el campo de interés de Scharmer. La vocación es un “llamado al servicio al que la mayoría de nosotros nos negamos a lo largo de toda nuestra vida [...], ese llamado a entregarnos a algo más grande que nosotros, y a convertirnos en lo que deberíamos llegar a ser”.⁵²⁰ El momento de la vocación se identifica con el tiempo de “la Presencia”, conceptualizado por Scharmer en aquel momento en el que la persona y la comunidad encuentran su nueva identidad y emerge su futuro. Los autores también hacen referencia a la Biblia, pero eligen usar términos más universales no explícitamente religiosos.⁵²¹ Su concepto está inspirado en la filosofía de Martin Buber, que escribe sobre “libertad y destino [...] solemnemente

519 S.R. Covey, *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004, p. 5.

520 Senge – Scharmer et al., *Presence*, p. 223.

521 Los autores son conscientes de que las formulas universales no religiosas pueden ser vacías y abstractas. Así que eligen el análisis de la “experiencia de la llamada” como el punto central de su esfuerzo. Ver *Idem*, pp. 226-230.

prometidos el uno al otro y conectados entre sí en su significado”.⁵²² Senge aplica los conceptos de “Presencia” en su siguiente libro *The Necessary Revolution* (2008), reuniendo temas de cooperación, de nuevas formas de pensar y percibir el cambio, de la emergente “vocación” del futuro y de un mundo que necesita sostenibilidad.

Claus Otto Scharmer es un investigador de la organización alemana y colega de P.M. Senge en la Escuela de Administración del MIT (Management Institute of Technology). Es el fundador del Instituto de Presencia y trabaja en diferentes proyectos de desarrollo y sostenibilidad.⁵²³ Su investigación está en continuidad con la teoría del aprendizaje organizativo, y se centra en los procesos cognitivos de transformación profunda de personas y comunidades. Su teoría y su práctica tienen una base filosófica desarrollada inspirándose en la fenomenología de Husserl, la filosofía del diálogo de Buber, y diferentes filosofías existencialistas, con una referencia fundamental a la investigación de acción de Kurt Lewin.⁵²⁴ El punto central, tanto teórico como metodológico, es la noción de “estar presente”, que es el momento de la visión espiritual de la identidad y la misión de una persona o comunidad.

La así llamada “Teoría U” de Scharmer nace de la integración de diversos influjos: investigación previa en el área de liderazgo estratégico, teorías de cambio de Friedrich Glasl del Instituto Pedagógico de los Países Bajos, proyectos de investigación de acción en empresas globales del MIT, e investigación cualitativa con la participación de 150 académicos destacados en el campo de la estrategia, la innovación, el liderazgo y el

522 M. Buber, *I and Thou*, como se cita en Senge – Scharmer et al., *Presence*, p. 222.

523 C.O. Scharmer es también el fundador y codirector de “Líderes Emergentes para las Innovaciones de los Sistemas”, una iniciativa conjunta de desarrollo de la dirección del Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el SOL, el Banco Mundial y varias ONG. Scharmer participa en proyectos de *Transforming Capitalism Initiative*, el Proyecto Green Hub del MIT, la Iniciativa Africana de Liderazgo en Salud Pública y el Proyecto de Diálogo Global.

524 Ver C.O. Scharmer, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007, pp. 105-109.

aprendizaje. Una de las razones que llevaron a Scharmer a desarrollar la Teoría U fue el hecho de no ser “capaz de crear escuelas e instituciones de educación superior que desarrollen la capacidad innata de las personas para sentir y dar forma a su futuro”, percibida como “la capacidad más importante para el conocimiento y la co-creación de este siglo”.⁵²⁵

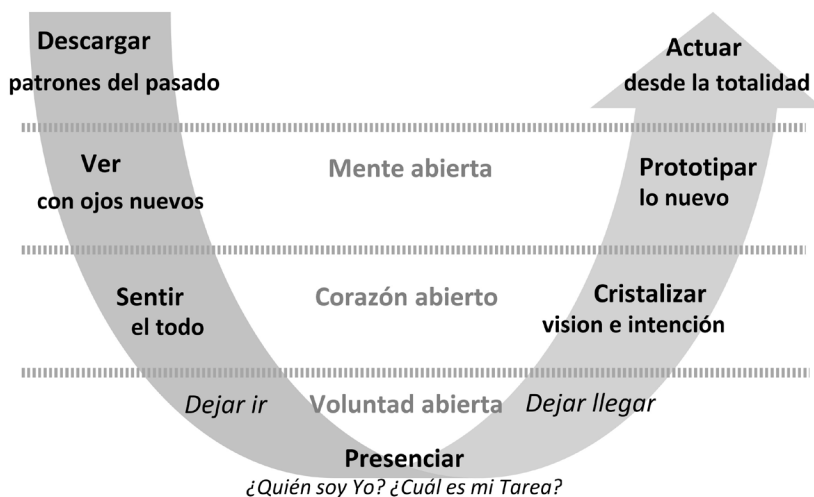
Scharmer utiliza la analogía de la creación artística para entender la distinción entre tres perspectivas diferentes sobre la acción humana: centrarse en el producto (obra de arte), en el proceso (pintura), o bien en la persona antes de actuar (el artista cuando está frente a un lienzo en blanco). Scharmer sostiene que la tercera perspectiva ha sido la más descuidada en la teoría reciente de la organización, porque constituye un punto ciego difícilmente perceptible. En la argumentación, los líderes más importantes en los diversos campos del comportamiento humano difieren no por “lo que” hacen o por el “cómo” lo hacen, sino por la respuesta que dan a la pregunta: “¿dónde está la fuente de sus acciones?” La noción de “estar presente” es la combinación de “presencia” y “sensación”, que tratan de expresar el estado de ánimo de una persona que se detiene, se pone en conexión con el yo real, y se relaciona con algo más grande que la propia identidad. Scharmer trata de expresar de manera no religiosa la experiencia humana que estamos acostumbrados a describir teológicamente con términos de “gracia”, “comunidad” y “llamada”.⁵²⁶ La capacidad central de presencia es la conexión contemporánea con el yo interior y con el futuro que está surgiendo, desde el

525 *Idem*, p. 3. Ver también las otras publicaciones de Scharmer sobre educación: *Idem*, *Neues Wohlstandsmodell als Bildungsaufgabe*, en F-T. Gottwald et al. (eds.), *Bildung und Wohlstand, Auf dem Weg zu einer verträglichen Lebensweise*, Wiesbaden 1994, pp. 14-25; *Idem*, *Kopf, Herz und Hand. Die Anforderungen eines zukunftsfähigen Wohlstandsmodells an die Universitäten*, en «Politische Ökologie» 39 (1994) 51-54; K. Käufer – C.O. Scharmer, *Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen, Hochschulen als “Landestationen” für das In-die-Welt-Kommen des Neuen*, en S. Laske – T. Scheytt – C. Meister-Scheytt – C.O. Scharmer (eds.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, Rainer Hampp Verlag, Mering 2000, 109-134.

526 Ver *Idem*, pp. 6-13.

cual actuamos y obramos con más energía, profundidad e impacto. El “proceso U” es una descripción de los momentos clave de esta profunda transformación (véase el esquema E).⁵²⁷

Esquema E: Proceso transformacional de Scharmer



1. *Descargar los patrones del pasado.* El primer paso del cambio de enfoque comienza en el reconocimiento de los modelos habituales de acción y pensamiento derivados de las experiencias del pasado. Las personas utilizan a menudo los modelos que han funcionado en el pasado. Esta es la condición previa para entrar en el proceso U de cambio profundo. Existen cuatro barreras organizativas que dificultan la conciencia de los viejos hábitos: no reconocer lo que ves; no decir lo que piensas; no hacer lo que dices; no ver lo que haces.
2. *Ver con ojos nuevos.* Existen tres principios diferentes que se pueden practicar para pasar de la repetición a una nueva forma de ver: aclarar la pregunta y la intencionalidad; moverse en un

527 Ver *Idem*, pp. 119-226.

contexto significativo que puede ofrecer nuevos datos; suspender el juicio y conectarse con la maravilla. Estos principios prácticamente forman la *epoché* de Husserl, en un contexto de procedimiento que apunta a incitar al observador a salir fuera de los márgenes de su percepción habitual. Se propone un diálogo genuino como una actitud positiva a practicar. El diálogo es un auténtico proceso de “pensar juntos”, que va más allá de la simple discusión o debate.

3. *Sentir el todo*. En la teoría de Scharmer cuando una persona pasa de ver a sentir, la percepción comienza a referirse al todo en lugar de referirse a objetos aislados. En este sentido, la persona elimina la brecha de feedback entre la experiencia subjetiva de la realidad (lo que el sistema nos hace a nosotros) y la participación en el proceso (lo que nosotros nos estamos haciendo a nosotros mismos). Existen cuatro principios para sentir un todo: la creación de un espacio físico y relacional colectivo; la inmersión profunda en la experiencia cognoscitiva que suspende el juicio y se pone en una actitud identificativa con el objeto; la reorientación de la atención a las conexiones que forman el todo; el abrir el corazón, pues el corazón es visto como el punto central de una percepción emocional más profunda.⁵²⁸
4. *Presenciar y conectarse con la fuente*. Presenciar es semejante a sentir, pero va más en profundidad en la percepción y se conecta “con la fuente de un futuro emergente total, con una futura posibilidad que puja por emerger”.⁵²⁹ En este paso hay dos momentos constitutivos en los que el sujeto es contemplativamente pasivo: “dejar ir” al pasado y “dejar llegar” de un futuro emergente. De una manera más concreta, presenciar responde a dos preguntas:

528 Scharmer relaciona las nociones de “conocimiento profundo” y “corazón” y la investigación cognitiva de Eleanor Rosch y Henri Bortoft. Véase F.J. Varela – E. Thompson – E. Rosch, *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge MA 1991; E. Rosch – B.B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*, Erlbaum, Hillsdale NJ 1978 y H. Bortoft, *Wholeness of Nature. Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996.

529 Scharmer, *Theory U*, p. 163.

“¿quién soy Yo?” y “¿cuál es mi Tarea?”. El “mismo Yo” es el yo más alto, que trasciende la mezquindad y significa la mejor posibilidad de futuro, y “Tarea” es la finalidad de la existencia humana, aquello a lo que viniste a alcanzar en esta vida. Scharmer coincide con Eleanor Rosch, una investigadora en el campo de la psicología cognitiva que distingue entre dos tipos de conocimiento: el conocimiento analítico y el conocimiento primario. Presenciar es un momento del conocimiento primario de un todo interconectado, sin límites de tiempo, directo, abierto, y que tiene un valor no instrumental en sí mismo. Scharmer vincula el presenciar con el concepto heideggeriano del “yo desde un futuro emergente” (del alemán *zukünftiges Dasein*).⁵³⁰

5. *Cristalizar la visión y la intención.* Presenciar es “conectar con la fuente. Cristalizar significa mantener esa conexión y empezar a actuar desde ella”.⁵³¹ Lo cual constituye la clarificación de la visión y de la finalidad del futuro emergente que es traído a la realidad. Es un proceso narrativo ubicado en un contexto lingüístico determinado. Scharmer enuncia con mayor precisión cuatro principios: crear una finalidad clara y compartida; sintonizar con la lógica de la finalidad, y practicar el dejar ir y el dejar llegar de procesos cognitivos; reforzar la llamada, entendida como la “Gran Voluntad” de Martin Buber, sacrificando la propia voluntad arbitraria;⁵³² crear entornos que favorezcan el proceso de cristalización.⁵³³
6. *Prototipar lo nuevo en microcosmos estratégicos.* Después de haber establecido una conexión con la fuente y de haber aclarado el sentido en una visión, la siguiente etapa en el proceso de U es explorar el futuro mediante la acción y la experimentación. Favorecer el prototipo significa “modelar o simular las mejores

530 Ver M. Heidegger, *Sein und Zeit*, como se menciona en Scharmer, *Theory U*, p. 477.

531 Scharmer, *Theory U*, p. 195.

532 Ver M. Buber, *I and Thou*. First Scribner Classics Edition, Scribner, New York 2000, pp. 64-65.

533 Ver *Idem*, pp. 197-202.

comprensiones actuales con precisión, para estar en grado de tener un conjunto compartido de comprensiones que permitan la comunicación, especialmente entre personas con mentalidades muy diferentes”.⁵³⁴ Las actitudes concretas asociadas con la creación de prototipos son: conectar diariamente con la fuente; aprovechar las oportunidades cuando surgen; fracasar a menudo para tener éxito cuanto antes; proteger los prototipos organizativos que son estratégicos pero vulnerables microcosmos.

7. *Actuar desde la totalidad.* Esta etapa es el paso de pequeños experimentos a sistemas organizativos institucionales más grandes. Se trata de crear una infraestructura sistémica de personas que incorpore: visión, roles dentro de los equipos, principios compartidos, prácticas, instrumentales, procesos, instalaciones de aprendizaje y ambientes de trabajo. Todo el proceso debe ir más allá de la lógica analítica moderna de gestión por objetivos de un sistema a un ecosistema organizativo interconectado.⁵³⁵

4.1.5. *Evaluación de los modelos seleccionados*

Como hemos dicho anteriormente, utilizaremos tres criterios para evaluar la selección de los modelos de gestión de liderazgo de Senge, Covey y Scharmer: 1. superar la pura lógica de la Gestión por Objetivos (GPO), 2. compatibilidad con las cuatro dimensiones de la antropología de la Pastoral Juvenil Salesiana; 3. equilibrio entre la naturaleza científica de la teoría y su aplicación consolidada en diferentes contextos culturales.

El primer aspecto que hay que verificar es si la teoría y la práctica van más allá de la lógica de los objetivos lineales. El siguiente esquema F presenta una síntesis de los conceptos esenciales del autor vinculados con los diferentes aspectos que caracterizan el cambio de paradigma desde GPO a modelos más integrados:⁵³⁶

534 Senge – Scharmer, *Presence*, p. 147.

535 Ver Scharmer, *Theory U*, pp. 220-226.

536 Para un análisis más profundo, ver Vojtáš, *Progettare e discernere*, pp. 201-213.

Esquema F: Superando la GPO

Superando la GPO	Senge	Covey	Scharmer
<i>Enfoque sistémico</i>	5 ^a disciplina	interdependencia	integridad
<i>Cambio transformador</i>	metanoia	cambio de paradigma	proceso U
<i>Complementariedad participativa</i>	aprendizaje organizacional	victoria pública	ecosistemas organizacionales
<i>De la efectividad a la grandeza</i>	aprendizaje organizacional	8 ^{vo} hábito	aprendiendo del futuro emergente
<i>Gestión basada en recursos</i>	arquetipos de recurso	balance entre producción y capacidad de producción	recursos implican respuestas creativas a los retos

El segundo criterio de evaluación requiere que las teorías incluyan una antropología integral. Como referencia consideremos el modelo de cuatro dimensiones de la Pastoral Juvenil Salesiana. Dicho modelo consta de cuatro aspectos vinculados e integrados entre sí: educación a la fe, educación-cultura, experiencia social, vocación. En el siguiente esquema G vinculamos las dimensiones antropológicas con los aspectos esenciales de las teorías organizativas.

El tercer punto de vista considera el equilibrio entre la fundamentación científica-teórica y una aplicación significativa en diferentes culturas y contextos. Los tres modelos tienen una buena difusión en todo el mundo a través de las actividades de organizaciones (Sociedad para el Aprendizaje Organizacional, Franklin Covey, Instituto de Presencia). Podemos decir que los modelos tienen una fundamentación científica, resultado de una investigación doctoral y de los desarrollos y aplicaciones posteriores en el contexto de las comunidades científicas en diferentes universidades. Covey fue profesor en las Universidades de *Brigham Young* y *Utah State*. Su modelo está basado en una investigación interdisciplinar en el campo de los manuales de éxito. Senge y Scharmer son profesores en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. El modelo de Senge está basado en una investigación en aspectos orga-

nizativos de la ingeniería de sistemas, mientras que Scharmer desarrolló su modelo combinando una base filosófica con la psicología cognitiva y aplicaciones organizativas.

Esquema G: Antropología del liderazgo integral

Dimensiones del PEPS	Senge	Covey	Scharmer
<i>Educación a la fe</i>	Arquetipos sistémicos más profundos, presencia	Dimensión espiritual, inteligencia espiritual	Presencia, fuente, inteligencia espiritual
<i>Educación y cultura</i>	5 disciplinas de aprendizaje	Educación del carácter a través de 8 hábitos	Proceso de transformación profunda
<i>Experiencia asociativa</i>	Liderazgo compartido	Victoria pública	Campo colectivo
<i>Vocación</i>	Presencia	Voz	Presencia

Aunque los autores ofrecen una buena contribución al diálogo con el modelo salesiano de liderazgo y gestión de proyectos, es necesario señalar algunas limitaciones de sus teorías. La primera limitación de Covey y Senge está relacionada con el equilibrio entre rigor y relevancia.⁵³⁷ Según los críticos de Senge, pareciera que su modelo de aprendizaje organizativo, que tenía una buena fundamentación teórica, fue admirado pero no puesto en práctica.⁵³⁸ Por el contrario Covey, desando ser relevante en la práctica, participó especialmente en conferencias públicas, en simplificaciones y generalizaciones que no tomaron en cuenta los diferentes contextos y las complejidades de los procesos de cambio.⁵³⁹ Scharmer, por su parte, tratando de brindar una perspectiva espiritual secular, inventó una “Gramática del Campo Social” con un sin número

537 Ver S. Kühl, *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, pp. 32-36.

538 Ver Witzel, *A History of Management Thought*, p. 224.

539 Ver Carlone, *The Ambiguous Nature of a Management Guru Lecture*, pp. 89-112.

de neologismos que convirtieron su teoría en enigmática y en cierto modo en gnóstica.

4.2. Marco metodológico integral

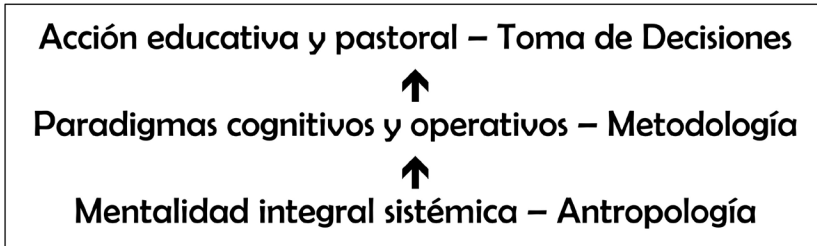
La Pastoral Juvenil Salesiana y los PEPS hablan de cuatro dimensiones del crecimiento humano, que “pueden entenderse como vasos comunicantes que no solo hacen referencia unos a los otros idealmente, sino que se alimentan mutuamente. Aun cuando en la descripción de cada una parecen ser sucesivas, conviene advertir que, en realidad, conforman un todo, una unidad: cada una aporta al conjunto su especificidad, pero también recibe de las otras una orientación y algunas acentuaciones originales. Son inseparables y se determinan recíprocamente, de modo que no se puede desarrollar una sin referencia explícita a las otras. Se inspiran en la lógica de sistema, en la cual la dinámica de un elemento produce una adaptación en todos los otros”.⁵⁴⁰

Este enunciado describe la totalidad de las cuatro dimensiones del crecimiento humano. En este estudio, nuestro interés es proponer un método que ubique esa totalidad “en el plano de la vida práctica”.⁵⁴¹ Es obvio que las acciones educativas y pastorales concretas son siempre específicas y reflejan circunstancias concretas. En este sentido, en cuanto tales no pueden ser planificadas. La pregunta que surge es la siguiente: ¿cómo se pueden incorporar estas acciones individuales en un marco integral que tenga un impacto educativo y pastoral concreto sobre la acción individual? Pensamos que no es suficiente contentarse solamente con una integración intelectual, pues ello sería muy abstracto y lejano. Necesitamos paradigmas operativos y metodológicos más concretos, que medien entre la “mentalidad integral” y las acciones concretas (ver esquema H).

540 Dicasterio de PJ, *Cuadro de Referencia*, ³2014, pp. 140-141. (La traducción es nuestra, con el fin de mantener el significado más sistémico expresado en la versión italiana e inglesa)

541 CG21 (1978), n. 14.

Esquema H: Niveles de la “mentalidad integradora”



Anteriormente hemos visto que los paradigmas metodológicos de la Gestión por Objetivos son muy analíticos y favorecen un enfoque sectorial: cada dimensión es paralela a la otra. En las secciones siguientes quisiéramos presentar un marco metodológico integral, que sugiera virtudes concretas del servicio y una serie actualizada de pasos metodológicos para una planificación integral del PEPS. Tendremos en cuenta las contribuciones de Senge, Covey y Scharmer, que han asumido seriamente el paradigma de integridad a un nivel metodológico.

4.2.1. Conocer el todo

Peter Senge comienza su famosa publicación con un análisis: “Desde hace mucho tiempo se nos viene enseñando a seccionar problemas, a fragmentar el mundo. Esto hace que aparentemente las tareas y los temas complejos sean más manejables, pero de ese modo pagamos un escondido pero muy alto precio por ello, ya que no podemos ya ver las consecuencias de nuestras acciones, y perdemos la sensación de estar vinculados con un todo más grande. Cuando tratamos de ‘ver el panorama general’, intentamos volver a ensamblar los fragmentos en nuestra mente, para contar y organizar todas las piezas. Pero, como dice el físico David Bohm, esta tarea es vana, pues es como hacer el intento de ensamblar los fragmentos de un espejo roto para reflejar una imagen real. Al poco rato nos damos por vencidos en el esfuerzo de ver el todo en conjunto”.⁵⁴² Senge propone

⁵⁴² Senge, *Fifth Discipline*, p. 3.

entonces la quinta disciplina, como un arte y una ciencia de conocer el todo a través de procesos de *feedback*, la causalidad circular, lo retardos en la causalidad y los diferentes arquetipos organizativos.

Conocer los sistemas no es la única manera de ver el todo. El marco de inteligencias múltiples de Howard Gardner y Daniel Coleman es también compartido por los tres autores mencionados anteriormente. En este contexto, Scharmer hace referencia a Aristóteles, considerándolo como el más grande pionero del pensamiento occidental e innovador de la investigación. Scharmer cita y pone en práctica la noción de diferentes maneras, facultades o capacidades del alma humana de comprender la verdad: “Según Aristóteles, la ciencia (*episteme*) se limita a investigar las cosas que no pueden ser diferentes de cómo son (en otras palabras, cosas que son necesariamente determinadas). Por contraste, las otras cuatro maneras y capacidades de comprender la verdad se dedican a todos los demás contextos de la realidad y de la vida. Ellas son: el arte o la producción (*techne*), la sabiduría práctica (*phronesis*), la sabiduría teórica (*sophia*), y la intuición o capacidad de comprender los primeros principios u orígenes (*nous*)”.⁵⁴³ Covey, especialmente en el 8th *Habit*, hace referencia a una síntesis general de la gnoseología griega al hablar acerca de *logos* (inteligencia racional, análisis, pensamiento abstracto, comprensión del lenguaje); *pathos* (inteligencia emocional que determina la comunicación efectiva, las relaciones y el liderazgo); *ethos* (naturaleza ética, credibilidad y confianza personal que otros colocan en la propia consistencia y competencia). *Ethos*, en su punto más alto, está vinculado con el concepto de inteligencia espiritual, que es la habilidad de la conciencia de percibir y procesar significados y encontrar una vocación (*voz*).⁵⁴⁴ En este sentido, los autores van más allá de la lógica moderna del progreso, y hacen referencia a autores clásicos afirmando que “lo más viejo es a menudo lo mejor”.⁵⁴⁵

543 Scharmer, *Theory U*, p. 16.

544 Ver Covey, *8th Habit*, pp. 50-58 y 129-131.

545 Cfr. Senge – Scharmer et al., *Presence*, pp. 177-179 y Covey, *7 Habits*, pp. 18-21.

La teoría de sistemas de Senge y la noción de inteligencias múltiples están integradas con la investigación contemporánea que viene del área de la investigación de acción, la psicología de la Gestalt, la psicología cognitiva de Francisco Varela y Eleanor Rosch, pero también hace referencias a los conceptos filosóficos cognitivos de Gottfried Wilhelm von Leibniz y de Johann Wolfgang von Goethe.⁵⁴⁶ Estos puntos de vista pueden ser útiles para ampliar el tipo de análisis propuesto en el Proyecto Educativo-pastoral Salesiano, ya que no existe un único análisis científico (con frecuencia únicamente sociológico) de la situación. Dicha situación tiene que ser interpretada con el fin de vivir una dinámica real de discernimiento y descubrimiento vocacional. Una visión ampliada de los procesos cognitivos puede también ayudar a entender mejor las maneras creativas de pensar y operar de Don Bosco, superando la estricta gnoseología moderna. De hecho, una visión histórica y crítica de Don Bosco, enfocada principalmente desde los hechos y en una reconstrucción racional, con mucha frecuencia ignora el punto de su predisposición para el liderazgo (vocación, visión, narración, carisma, etc.) y valora su acción principalmente desde sus capacidades de gestión. Proponemos para ello estas formas de conocimiento:

- *Conocimiento del todo*, que proviene del estudio del fenómeno desde adentro. El conocimiento del todo está inspirado por una creciente conciencia ecológica y por modelos cognitivos que se refieren a la fenomenología, a la hermenéutica y a la teoría de la Gestalt. Scharmer utiliza el holístico término “campo” de Kurt Lewin en el sentido de “la totalidad de hechos coexistentes, que son concebidos como mutuamente interdependientes”.⁵⁴⁷

546 Ver referencias de los autores a F.J. Varela – E. Thompson – E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge MA 1991; F.J. Varela, *Ethical Know-How: Action, Wisdom and Cognition*. Editado por Timothy Lenoir y Hans Ulrich Gumbrecht, Stanford University Press, Stanford CA 1999 y H. Bortoft, *Wholeness of Nature: Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996.

547 K. Lewin, *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, citado en Scharmer, *Theory U*, p. 232.

- *Reflexión en acción* desarrollada por Chris Argyris y Donald A. Schön. “Frases como ‘piensa sobre tus propios pies’, ‘no pierdas la cabeza’, y ‘aprende haciendo’, no sólo sugieren que podemos pensar sobre lo que debemos hacer, sino que podemos pensar sobre lo que tenemos que hacer mientras lo hacemos”.⁵⁴⁸ Un practicante reflexivo supera el axioma moderno que separa el sujeto del objeto, y se mueve hacia una *epoché* fenomenológica (desactivando prejuicios y presupuestos para dejar que el fenómeno se presente a sí mismo y al mundo del participante en términos de su propio sistema inherente de razonamiento).
- El *conocimiento intuitivo* completa el *conocimiento analítico-racional*. Fundamentado en estudios de liderazgo y en ejemplos de grandes pensadores que se caracterizaron por una sinergia de razón e intuición, Senge apunta a promover visiones que sean convertidas en proposiciones verificables racionalmente.⁵⁴⁹ A medida que la gente se familiariza con el pensamiento sistémico, con los efectos a largo plazo y los círculos de causalidad como un lenguaje alternativo, descubren que muchas de sus intuiciones se vuelven comprensibles.⁵⁵⁰
- *Conocimiento narrativo e imaginativo*. La narración es muy útil tanto en la interpretación de la situación como en la descripción de la vocación. En el proceso de elaboración del proyecto, la narración es útil para “descargar” los modos de pensar. El análisis lingüístico descubre los paradigmas que guían la acción. En una segunda área, las narraciones y el lenguaje imaginativo son adecuados para expresar el ideal de una vocación. Una transformación inmediata de una vocación en una serie de objetivos, es

548 D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, citado en Senge, *Fifth Discipline*, p. 176.

549 Ver estudios de Weston Agor y Henry Mintzberg en Senge, *Fifth Discipline*, p. 412 y también la noción de intuición como una conexión clave entre los modelos de Covey y Scharmer en A.R. Szameitat – H. Nestler, *Intuition as a Key Factor for Implementing Theory U*, en «The Systems Thinker» 21 (2011) 8, pp. 8-10.

550 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 157-158.

una operación reductora y disminuye el impacto motivacional.⁵⁵¹ En este sentido las *Memorias del Oratorio* de Don Bosco son un excelente ejemplo de formulación de una visión.

- *Conocimiento tácito* considerado como un conocimiento incorporado que es simplemente conocido y llevado a cabo en las acciones diarias.⁵⁵² Scharmer y Senge utilizan la imagen del iceberg para describir los niveles de conocimiento: el conocimiento explícito es conocido y medible en la superficie; el conocimiento tácito se encuentra ya debajo de la superficie, incorporado en los paradigmas conductuales y cognitivos de las personas; el conocimiento de estructura sistémica está a un nivel más profundo, que todavía no está incorporado y trasciende el individuo. En su innovadora publicación, Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi afirman que el conocimiento real es un “proceso vivo situacional que evoluciona en un movimiento en espiral entre las dimensiones explícita y tácita del conocimiento que tienen los individuos, los equipos y la organización”.⁵⁵³
- *Ética basada en la metafísica*: Aunque algunos estudiosos cuestionan las referencias metafísicas en los estudios organizativos, nuestros tres autores conectan su razonamiento metodológico y ético con “la realidad tal cual ella es”. La ética de liderazgo de Covey presupone principios que son leyes reales, inmutables e incuestionablemente actuales de la naturaleza, como por ejemplo los principios de imparcialidad, de la justicia y de la dignidad humana.⁵⁵⁴ Estos principios son la medida de adecuación para nuestros paradigmas. De manera similar, Senge habla de “estructuras sistémicas profundas”, y Scharmer postula una “fuente del campo social”, pero muestran una actitud más cautelosa y un “enfoque de mayor

551 Ver Scharmer, *Theory U*, pp. 120-122; 195-202; Covey, *7 Habits*, pp. 130-135; Senge, *Fifth Discipline*, pp. 136-156.

552 Ver Scharmer, *Theory U*, p. 69.

553 I. Nonaka – H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company*, citado en Scharmer, *Theory U*, p. 70.

554 Ver Covey, *7 Habits*, pp. 31-40 y Id., *8th Habit*, pp. 46-49.

realismo crítico” que Covey. La realidad es la última instancia para ver el compromiso con la verdad como un todo.⁵⁵⁵

4.2.2. Representando el todo

La fragmentación del pensamiento en dimensiones y objetivos analíticos de la GPO origina también proyectos divididos en sectores, que después se traducen en líneas operacionales y finalmente en acciones aisladas. Por supuesto, no podemos abandonar el pensamiento analítico (es muy útil en situaciones específicas); tenemos que integrar el panorama de métodos cognitivos y operativos con el apoyo de la sabiduría, las intuiciones, la reflexión, el enfoque práctico concreto, etc.

En estudios organizativos recientes, podemos notar una controversia con el modelo de aprendizaje reflexivo utilizado por Dewey, que pasó a ser parte de la metodología del PEPS a través de las teorías curriculares.⁵⁵⁶

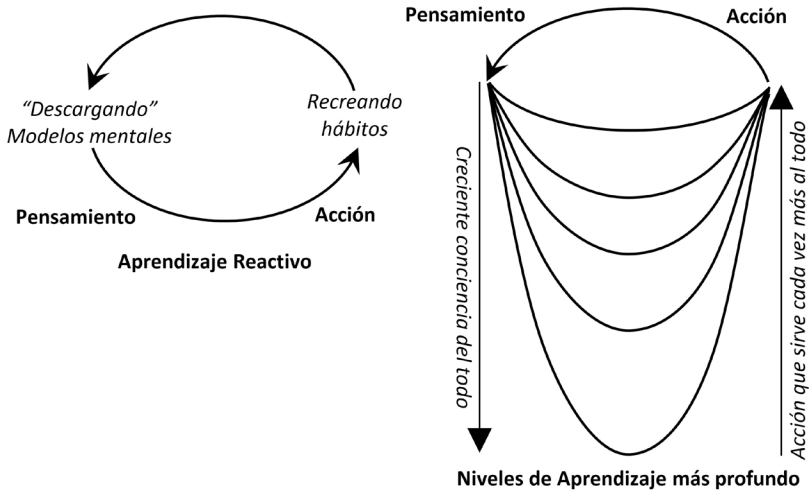
Mientras que la conexión entre aprendizaje y experiencia es el punto fuerte de la teoría, Scharmer y Senge señalan dos deficiencias de los ciclos observación-planificación-ejecución. La primera es el detenerse en eventos superficiales, ignorando los niveles más profundos de los procesos de cambio; la segunda es la reactividad implícita de la acción guiada solamente por los retos planteados por la situación. (Ver esquema I para la ilustración esquemática de los dos modelos).⁵⁵⁷

555 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 52-54; 92-94; 148-162 y Scharmer, *Theory U*, pp. 243-245; 436-442.

556 Ver Senge – Scharmer et al., *Presence*, pp. 10-12; 86-92 y P.M. Senge et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York 1994, pp. 59-65. Para la teoría de Dewey ver J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath&Co., Boston 1933; Id., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.

557 Senge – Scharmer et al., *Presence*, pp. 10-11.

Esquema I: Aprendizaje reflexivo profundo



Después de haber tratado el tema del conocimiento integral en párrafos anteriores, ahora nos concentramos en la reactividad del modelo de Dewey. La superación del comportamiento reactivo con la acción proactiva es el punto fuerte del modelo de Covey, que se centra más en la perspectiva que en los eventos.⁵⁵⁸ Senge enumera 11 paradojas del comportamiento sin tomar en cuenta los parámetros sistémico-integrales. Fundamentalmente, describe cómo los problemas de hoy vienen de las soluciones de ayer.⁵⁵⁹ Adam Kahane, un estudioso del liderazgo integral, se suma a la posición de Senge y Scharmer: “Planificar, decidir, monitorear y controlar el proceso subsiguiente, puede ser todo lo que se necesita en situaciones en las que el cambio se basa en reaccionar ante las nuevas circunstancias. [...] Cuando se te presentan problemas o dilemas muy difíciles, cuando las personas necesitan poner en orden ambientes muy complejos, y cuando el futuro podría ser muy diferente

558 Ver los primeros dos hábitos de Covey: “sé proactivo” y “comienza con el fin en mente”.

559 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 57-67.

del pasado, se requiere un proceso también diferente”.⁵⁶⁰ La superación de la reactividad comienza con detener la “descarga”, o con el crear un espacio entre estímulo y respuesta. Entonces, las respuestas proactivas entran en acción “en favor de” un panorama general idealizado y no solamente “contra” una amenaza concreta. Estos son los pasos a dar en el dinámico proceso de discernimiento de la vocación (voz), que aparece cuando respetamos, desarrollamos, integramos y equilibramos todas las dimensiones e comprensiones.⁵⁶¹

En este sentido, estamos de acuerdo con el *Cuadro de Referencia* que habla acerca de la dimensión vocacional: “Las tres primeras dimensiones convergen en la dimensión vocacional, horizonte último de nuestra pastoral”.⁵⁶² El Rector Mayor Pascual Chávez afirma: “Toda la pastoral, y en especial la juvenil, es radicalmente vocacional: la dimensión vocacional constituye su principio inspirador y su conclusión natural”.⁵⁶³ Por lo tanto, consideramos las dimensiones de la “antropología salesiana” no sólo como aspectos interrelacionados del proyecto educativo para el desarrollo de los jóvenes, sino también como la atención organizativa en diferentes niveles. Si conviven, pueden reforzarse uno al otro y llevar a soluciones creativas que se mantienen unidas por una lógica vocacional.

En este sentido podemos encontrar algunas observaciones interesantes hechas por Egidio Viganò, citando a Alberto Caviglia, en su carta sobre el PEPS: La originalidad del Sistema Preventivo denota, en Don Bosco, una fuerte capacidad creativa; sin embargo, la suya “no es una creación de elementos, pues crear de la nada es obra sólo de Dios; es *síntesis creativa* que es el signo característico de las obras del genio. La llamo “síntesis creativa”, porque la originalidad, la belleza, la grandeza de la creación está no tanto en la novedad de los detalles, cuanto

560 Senge – Scharmer et al., *Presence*, p. 87.

561 Ver Covey, 8th *Habit*, pp. 83-86.

562 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ³2014, p. 152.

563 P. Chávez Villanueva, “*Venid y veréis*” (Jn 1,39). *La necesidad de convocar*, citado en Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ³2014, p. 153.

en el descubrimiento de aquella *idea* que los asume y los funde en la vida nueva y propia de un todo”.⁵⁶⁴ En algunas páginas más adelante se observa que don Viganò desarrolla la idea de la creatividad vinculada al “todo” conectando aspectos cognitivos y espirituales: “Don Bosco... encarnó en este ‘sistema’ su propia santidad, y concibió la pedagogía ‘más allá de la teoría y de los estrechos confines de la metodología’, trasladándola al ámbito de una sabiduría que está basada en el carisma y de un don especial del Espíritu Santo. De esta manera ‘la originalidad’ de su sistema ha adquirido una dimensión futura”.⁵⁶⁵

Una forma de acción organizativa integral u holística no sólo es proactiva, creativa, profunda, vocacional e interdimensional, sino que se puede reconocer por los frutos que da: sinergia y confianza. Resulta muy importante la vocación y la visión correlacionada que va más allá de lo medible y, una vez recibida, impregna todo con la “estrategia de la ubicuidad”.⁵⁶⁶ La vocación no agrega un elemento adicional, sino que reestablece las interrelaciones, crea armonización y sinergia de elementos particulares. El concepto de sinergia se traduce operativamente en la búsqueda de “terceras” soluciones, que no son un compromiso sino una solución que creativamente reúne las mejores energías de dos o más soluciones (aparentemente) contradictorias.⁵⁶⁷ Diciéndolo en el lenguaje de Senge y Scharmer, una auténtica vocación trabaja sobre las bases principales del sistema, debido a la conciencia profunda de las personas y a la movilización de las energías motivacionales.

La confianza, como un segundo indicador de una acción integrada, comienza con la credibilidad ética del educador y sólo entonces evoluciona hacia la confianza mutua a través de la comunidad. La cre-

564 A. Caviglia, *La pedagogia di don Bosco*, citado en Viganò, *El proyecto educativo salesiano*, 1978, p. 9.

565 Viganò, *El proyecto educativo salesiano*, 1978, 10.

566 Ver Covey, *The Leader in Me*, pp. 52-61.

567 Ver el 6º hábito de Covey llamado “coloca en sinergia” y la publicación por Covey, *The 3rd Alternative. Solving Life’s Most Difficult Problems*, Free Press, New York 2011.

dibilidad es también un elemento esencial para crear sinergia, pues sin relaciones de confianza, difícilmente se logrará intercambiar opiniones racionales, sin mencionar los niveles más profundos de diálogo, interpretación y discernimiento.⁵⁶⁸ Esta es la razón por la cual en la próxima sección proponemos seis virtudes éticas que facilitan una profundización del proceso de transformación.⁵⁶⁹ La planificación operativa es precedida por la creación de una Comunidad Educativa Pastoral dotada de relaciones de confianza. Las virtudes y la confianza recíproca son elementos esenciales para el paso de un proyecto “del papel a la vida”.

4.3. Virtudes del líder-administrador salesiano

El tema de las virtudes es una aplicación de una idea general de un auténtico liderazgo: “Debemos ser el cambio que intentamos crear”.⁵⁷⁰ La transformación educativa promovida por la Comunidad Educativo-Pastoral se da primero, y por encima de todo, en la interacción de las personas, y no en la actualización de los sistemas organizativos. Lo que uno es como persona es inseparable con lo que él o ella es como líder, administrador, educador o pastor dentro de un proyecto educacional y pastoral.

Existen diferentes términos que expresan la noción de características más o menos estables del comportamiento humano: actitud, capacidad, competencia, disciplina, hábito, rasgo o virtud. Hemos elegido el

568 Cualidades de una relación en la esencia de la bondad amorosa (*amorevolezza*) son la clave para ver toda Pastoral Juvenil Salesiana en Viganò. Él está de acuerdo con Caviglia afirmando: “Esta idea – la síntesis – brotó del corazón, y reside en la bondad, o mejor expresado, *la bondad erigida en sistema*”, en Caviglia, *La pedagogia di don Bosco*, citado en Viganò, *El proyecto educativo salesiano*, 1978, p. 10.

569 También nos referiremos a la educación transformadora y holística para la fe de Jerome Vallabaraj, la cual está parcialmente inspirada por el aprendizaje organizacional de Senge. Ver J. Vallabaraj, *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*, LDC, Leumann (TO) 2008, pp. 115-128 y Id., *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, LAS, Roma 2009.

570 Es una cita de Mohandas Karamchand Gandhi tomado como un paradigma en Senge – Scharmer et al., *Presence*, p. 147.

último término “virtud” por los siguientes motivos: es un término que expresa mejor el vínculo entre un comportamiento y un valor ético. No se trata solamente de un comportamiento efectivo o funcional para obtener resultados, como pueden sugerir los términos actitud, capacidad o competencia; otros términos pueden tener otras connotaciones que podrían implicar confusiones: hábito puede estar relacionado con “rutina”, disciplina con “ejercicio”, y rasgo con “capacidades innatas”.

El término “virtud” implica también una excelencia vivida a diario, que en estudios organizativos expresa el cambio de efectividad a excelencia (grandeza). Los enfoques basados en las virtudes, o en la educación del carácter, parecen retornar no solamente en el ámbito de las ciencias organizativas sino también en las educacionales.⁵⁷¹ Tampoco tenemos problemas con el hecho que sea un término católico tradicional, aunque hay que hacer algunas precisiones al respecto.⁵⁷²

En la siguiente sección nos referiremos a seis virtudes que son necesarias, una condición *sine qua non* para un líder salesiano funcional o un gestor de un PEPS. Estas virtudes son importantes en términos de procesos en el entorno organizacional, lo cual no significa que tengan que ser antepuestas a las virtudes teológicas o morales clásicas en la educación del carácter. Por supuesto, para fundar la credibilidad de un líder se debe implantar una ética completa del carácter. En este sentido, estas virtudes organizacionales son cualidades cognitivas, emocionales

571 Ver e.g. A. Macintyre, *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1981; T. Lickona, *The return of Character Education*, en «Educational Leadership» 51 (1993) 6-11; C. Peterson – M.E.P. Seligman, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, American Psychological Association Press – Oxford University Press, Washington DC – New York 2004; H. Gardner, *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Age of Truthiness and Twitter*, Basic Books, New York 2011.

572 Estamos de acuerdo con la argumentación de Alexandre Havard para un liderazgo basado en aretología y antropología clásica, pero encontramos sus propuestas prácticas menos penetrantes. Ver A. Havard, *Virtuous Leadership. An Agenda for Personal Excellence*, Scepter Publishers, New York 2007.

y operativas del carácter que se refieren a un conjunto de valores, y se expresan a sí mismas en el comportamiento organizacional diario.

Esquema J: Virtudes de liderazgo-gestión

	<i>Virtudes personales</i>	<i>Virtudes prosociales</i>
Mentalidad	1. Fidelidad Dinámica	4. Mentalidad de Abundancia
Liderazgo	2. Discernimiento de la Llamada	5. Acompañamiento Generativo
Gestión	3. Consistencia Operativa	6. Integración Sinérgica

El conjunto de virtudes organizacionales es representado en el esquema J. Las tres primeras virtudes personales preceden a las virtudes prosociales, con el fin de respetar la lógica de adentro hacia afuera: primero viene el cambio personal que construye la credibilidad de una persona, y sólo después viene el liderar una comunidad o la administración de sistemas sociales más extensos. Existe también una cierta simetría entre las virtudes personales y las prosociales. Las primeras virtudes, tanto personales como prosociales, favorecen la creación de una mentalidad cognitiva; las segundas desarrollan el aspecto de liderazgo, acentuando la dimensión emocional en la búsqueda de una visión a seguir; finalmente, las terceras de ambos conjuntos ponen el acento sobre las cualidades administrativas operativas y prácticas. Los párrafos próximos acerca de las virtudes organizativas seguirán esta estructura: definición de la virtud, referencias al legado de Don Bosco, implicaciones dinámicas internas y organizacionales, instrumentales para el entrenamiento y la práctica.

4.3.1. Fidelidad dinámica

La virtud de la fidelidad dinámica es la mentalidad, y las actitudes conexas, de una persona que se esfuerza por conocer integralmente la

realidad circundante en su complejidad, que está inserta en el curso de la tradición y que busca espacios para su intervención creativa. La fidelidad dinámica fue introducida por el Capítulo Especial General como concepto esencial en la renovación del Vaticano II.⁵⁷³ En ese contexto fue aplicada más en la reestructuración de los trabajos que en la mentalidad subyacente. El punto focal de los años 70 fue el cambio necesario, que dejó de lado el aspecto de la fidelidad. La fidelidad dinámica fue entendida como el enraizamiento cognitivo en la tradición, y la actitud mental abierta hacia las posibilidades futuras, sin apresurarse en llegar a las aplicaciones prácticas.

En el campo organizativo podemos encontrar referencias al primer hábito de proactividad de Covey, a la disciplina de modelos mentales de Senge y a la actitud de Scharmer de observar a la realidad con nuevos ojos, capaces de suspender la asunción de soluciones y estereotipos del pasado. La fidelidad y la creatividad dinámica crean el espacio semántico que describe la virtud. La fidelidad debe entenderse tanto como una relación verdadera con el mundo (fidelidad a la realidad), como una continuidad con los buenos conocimientos, creencias y prácticas del pasado (fidelidad a la tradición). La creatividad dinámica se entiende también de dos maneras: el conocimiento de la situación que utiliza todas las formas del conocimiento integral (creatividad cognitiva) y la búsqueda de posibles intervenciones educativas y pastorales (creatividad operativa).

El legado de Don Bosco

En los comienzos de su ministerio en Turín, Don Bosco se señaló como un innovador creativo de varias tradiciones. Realizó una síntesis creativa a partir de la incorporación de diferentes mentalidades educativas, espirituales y organizativas. Como persona práctica no planificó una institución educativa desde cero, sino que reorganizó de manera creativa otras corrientes de pensamiento y experiencia. El modelo educativo

573 Ver SCG (1972), nn. 192-273.

del Oratorio de Don Cocchi fue incorporado, junto con las influencias de las tradiciones oratorianas de Felipe Neri y de los oratorios lombardos. El mismo enfoque de fidelidad dinámica fue usado por Don Bosco respecto del modelo educativo del colegio jesuita reactivado a mediados del siglo diecinueve, o del método misionero comboniano adaptado a la realidad de la América Latina de las últimas décadas del siglo XIX. En el nivel de las tradiciones espirituales incorporó, más práctica que teóricamente, las enseñanzas de San Francisco de Sales con la doctrina moral de San Alfonso de Liguori y la espiritualidad filipina o vicentina. Su estilo de gestión combina la base de una familia fundamentalmente rural, mejorada con los aspectos del pensamiento moderno de gestión, tales como un fuerte espíritu empresarial, autonomía económica, capacidad expansiva, habilidad motivacional y afán por la conquista de un rol social significativo.⁵⁷⁴

Pietro Braido resume la mentalidad operativa de Don Bosco de este modo: “El proyecto de Don Bosco, más allá de ciertos rasgos de rigidez, tiene que ser tomado no como un ‘sistema cerrado’, sino como un ‘sistema abierto’, pro-activo y no re-activo, pues es capaz de mantener un equilibrio interno formal y organizativo, y al mismo tiempo crecer en complejidad y lograr equilibrios más avanzados, que permiten una relación transaccional intensa y enriquecedora con el ambiente”.⁵⁷⁵ La fidelidad dinámica es también una de las virtudes más importantes de la primera generación de salesianos que fueron llamados a ser fieles a la herencia educativa de Don Bosco en muchos contextos que diferían significativamente de Valdocco. Algunos estudios muestran que el segundo Rector Mayor, Miguel Rua, se caracterizó por la fidelidad dinámica al método educativo salesiano, dejando amplios márgenes para la acción

574 Para mayores detalles, ver el análisis de las cualidades de liderazgo y gestión de Don Bosco en el Capítulo 3.

575 P. Braido, *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, LAS, Roma 1982, p. 29.

creativa en el desarrollo del Oratorios, en las misiones en la Amazonía, de la Patagonia, del Medio Oriente, de África y de la India.⁵⁷⁶

Dinámica Interna

Los salesianos de Don Bosco, inspirándose en su Fundador, definen en el Capítulo General Especial el criterio ideal de toda renovación como “Don Bosco en el Oratorio”, en el que él es visto como “fiel y dinámico, dócil y creativo, firme, pero al mismo tiempo flexible”. La formación de una mentalidad combinada de fidelidad y creatividad será desarrollada en diálogo con las tres teorías de liderazgo que ofrecen una cierta comprensión y un equilibrio importantes.

La fidelidad dinámica se acerca al concepto de proactividad de Covey, que es el primer hábito y el punto de partida de todo el modelo de crecimiento. Está vinculado con el paradigma de interdependencia que reconoce la libertad de una persona madura con fuertes lazos, y que está inserta con un contexto concreto. De esta manera, la fidelidad dinámica va más allá de una pura mentalidad de dependencia, que repite los patrones del pasado con una lealtad absoluta. La mentalidad de interdependencia también es insuficiente, debido al aislamiento del sujeto en una ficción de libertad creativa pura.⁵⁷⁷

El marco teórico de Senge y Scharmer sobre la creatividad se relaciona con el trabajo con modelos mentales. En ese contexto, la fidelidad dinámica podría estar vinculada con una constante disposición a consi-

576 Una conferencia científica sobre Miguel Rua concluye su profundo análisis, afirmando que el liderazgo de Rua desarrolló rasgos originales de fidelidad creativa que interpretaron el estilo de Don Bosco. Ver G. Loparco – S. Zimniak (eds.), *Don Michele Rua primo successore di Don Bosco. Trattati di personalità, governo e opere (1888-1910)*, Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Torino 28 ottobre – 1° novembre 2009, LAS, Roma 2010, pp. 1039-1040.

577 Existen algunos límites de la noción de proactividad de Covey: riesgo de activismo y una ausencia de sistemas de valores concretos que llevaron a la libertad hacia la elección de acciones concretas. Véase también Senge's critics en Senge, *Fifth discipline*, pp. 20-21.

derar la realidad como compleja e interconectada. En la búsqueda de la verdad, que tiene implicaciones operativas, la fidelidad dinámica busca, en la complejidad del mundo, influencias estratégicas, con las contribuciones del conocimiento analítico, racional, intuitivo, narrativo, tácito y de reflexión en acción.

En las publicaciones de la Pastoral Juvenil Salesiana podemos encontrar algunas posiciones cercanas a esta temática. Juan E. Vecchi y Elisabetta Maioli, al escribir sobre los proyectos educativos y pastorales para jóvenes animadores, llaman a la fidelidad dinámica una “mentalidad de cambio”, y sugieren que los animadores alimenten la tensión entre seguridad y crisis con el fin de estimular a un grupo al cambio.⁵⁷⁸ La posición más cercana a la virtud de la fidelidad dinámica se encuentra en el módulo de Giuseppe Groppo sobre la “promoción integral”, en la publicación sobre el proyecto educativo-pastoral. Groppo propone la proactividad como opuesta a la reactividad, y la describe como un rasgo de estabilidad emocional, realismo cognitivo, seguridad interior, humor que relativiza rigidez, y seguridad al llevar a cabo elecciones realistas. La proactividad también es asociada con una creatividad que viene de la experiencia, de la intuición, de la docilidad, de la sagacidad, de la racionalidad discursiva, de la previsión, de la prudencia y de un sentido realista del riesgo. Groppo relaciona después la creatividad con la virtud teológica de la esperanza, que “se convierte en una forma de vivir en sintonía con la confianza en la fidelidad de Dios y en sus promesas”.⁵⁷⁹ Esta esperanza teológica madura cuando el cristiano ya ha pasado de la reactividad a la proactividad. Entonces, y sólo entonces, la esperanza puede ser un componente de madurez cristiana.

578 Ver E. Maioli – J.E. Vecchi, *L'animatore nel gruppo giovanile. Una proposta “Salesiana”*, LDC, Leumann (TO) 1988, pp. 133-147.

579 G. Groppo, *Promozione integrale*, en J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, p. 129.

Herramientas y Prácticas

La fidelidad dinámica es vista como una mentalidad cognitiva que forma parte de un proceso de cambio profundo y sostenible. Un enfoque práctico implica no sólo la descripción de la dinámica interna, sino también algunos instrumentales concretos para practicar esa virtud. Sin embargo, se debe subrayar que una virtud no se “crea” utilizando instrumentales y actividades porque, de acuerdo con Senge, está localizada en el nivel de las estructuras sistémicas, no en el nivel de los eventos observables. En este sentido proponemos en forma muy concisa algunas herramientas básicas:

1. *Escuchar el propio lenguaje* con el fin de volverte más cauto respecto de los reales modelos mentales. Podemos distinguir dos tipos de lenguaje: re-activo y pro-activo. En lenguaje reactivo se hace hincapié en la descripción de las influencias externas de la acción humana que implementa un paradigma determinístico (“no puedo”, “si solamente”, “yo debo”, “ellos no permitirán”, etc.). En el lenguaje proactivo se hace hincapié en decisiones que están arraigadas en las visiones motivadoras (“yo quiero”, “yo elijo”, “yo puedo”, “examinemos nuestras alternativas”, etc.).⁵⁸⁰
2. *Cultivar todos los tipos de conocimiento* referentes a la situación, tradición, comunidad y a uno mismo: el conocimiento analítico-racional de estudios empíricos acerca de la situación actual o estudios históricos que analizan la tradición; escucha del conocimiento intuitivo de otros que involucran la imaginación y conocimiento narrativo; reflexión en acción con análisis de las mentalidades de uno mismo, de las motivaciones y estereotipos que influenciaron la acción concreta; búsqueda de patrones de conocimiento tácito.
3. *Estudiar diferentes modelos educativos y pastorales* en su contexto histórico y cultural. El estudio histórico y hermenéutico de

⁵⁸⁰ Ver Covey, *7 Habits*, pp. 76-90.

modelos prácticos promueve el pensamiento crítico proporcionando instrumentos que ayudan a entender las decisiones, los modelos mentales, el desarrollo histórico del pensamiento y la historia de los efectos de las ideas.⁵⁸¹

4. *Usa representaciones alternativas del análisis de la situación*, tal como se observa, por ejemplo, en la matriz FODA (ver esquema K), desarrollada por Albert S. Humphrey, que divide los elementos su pertenencia a los campos de fuerza (*strength*), debilidad (*weakness*), oportunidad (*opportunity*) o amenaza (*threat*).⁵⁸² Otros instrumentos útiles son las técnicas de visualización de diálogos, murales de historias, mapas mentales, diseño de objetos visuales, mapas de flujo sistémico, etc.

Esquema K: Matriz FODA

	refuerza el proyecto	obstaculiza el proyecto
internas	fortalezas	debilidades
externas	oportunidades	amenazas

4.3.2. Discernimiento de la llamada

La primera virtud de fidelidad dinámica crea una mentalidad cognitiva abierta que facilita muchos tipos de conocimiento. El discernimien-

581 Ver e.g. Estudios críticos históricos de Lenti, Stella o Braidó acerca de Don Bosco y la evolución de la tradición Salesiana.

582 Ver e.g. L.G. Fine, *The SWOT Analysis: Using your Strength to overcome Weaknesses, Using Opportunities to overcome Threats*, Kick it LLC, Charleston WV 2010.

to, como un segundo paso, acentúa el liderazgo y la parte orientadora del proceso. Es sensible a los vínculos entre cada una de las partes de la información, las interpreta espiritualmente con una visión profunda y unificadora, y finalmente trata de hacer que emerja una vocación. El discernimiento de la llamada es una virtud del liderazgo personal, que parte del dominio cognitivo hacia la búsqueda de la orientación. Consiste en una capacidad abierta, profunda y unificadora de escuchar las varias llamadas de la realidad, vistas como relacionadas con uno mismo, de tal modo que se acoge una vocación concreta desoyendo otras voces perturbadoras.

La profunda armonía del todo también es entendida como belleza, en términos de estética. Según el parecer de Gardner, es bueno recordar que el todo es creado con múltiples inteligencias. Procede de diferentes tipos de conocimiento y tiende operativamente a una vocación que se expresa a sí misma en una visión de futuro, y posteriormente orienta las opciones concretas. El discernimiento acentúa el componente pasivo, el discipulado, desde el momento que el hombre escucha al Espíritu y la realidad que lo precede y lo supera.

El discernimiento de la llamada está en conexión con las teorías de liderazgo, especialmente con el segundo hábito de Covey (“comienza con el fin en la mente”), con la creación de la visión personal dentro de la disciplina de dominio personal de Senge que, a su vez, está correlacionada con las fases de Scharmer para el diseño de percepción del todo, del presenciar y de la cristalización de una visión.⁵⁸³

El legado de Don Bosco

Como hemos visto en el tercer capítulo, Don Bosco creó en su vida y en su modelo educativo una armonía entre liderazgo y gestión.

583 Darmanin, refiriéndose a las categorías de Covey, ve el discernimiento ignaciano como un ejercicio de liderazgo que empodera la inteligencia emocional en el análisis de las experiencias espirituales de consolación y de desolación. Ver A. Darmanin, *Ignatian Spirituality and Leadership in Organizations Today*, en «Review of Ignatian Spirituality» 36 (2005) 2, 8.

La personalidad de Don Bosco fue construida en torno a un centro de liderazgo fuerte. Si no se está atentos, la imagen de Don Bosco podría ser falseada por un aspecto de liderazgo carismático y visible, consistente en una visión poderosa que involucraba y motivaba a muchas personas. La virtud del discernimiento es el aspecto interno del liderazgo auténtico. Don Bosco, por el solo hecho de ser discípulo y seguidor de una visión mundial que iba más allá de su persona, pudo convertirse en un gran líder en el acompañamiento de otros.

El discernimiento personal está presente en muchos momentos de la vida de Don Bosco. Comienza con el sueño de los nueve años, que comporta el tema de la vocación. La visión de sí mismo como sacerdote y educador se va definiendo lentamente en la adolescencia, durante los años del seminario y también durante los primeros años en Turín. Dado que las tareas y la concreción de su vocación fueron cambiando en las diferentes etapas de su vida, Don Bosco aprendió a vincular el proceso de discernimiento con dos actitudes fundamentales: la confianza en la Providencia y la fidelidad dinámica. Al principio discernía su vocación personalmente, pero una vez ordenado sacerdote trató de entender la manera concreta de comprometerse con la juventud abandonada. Más tarde, en los años del oratorio errante, discernió lentamente la manera concreta de poner en práctica su modelo educativo. Después debió decidir el proceso de construcción del Oratorio de Valdocco. Posteriormente, como director de los tres oratorios de Turín, buscó la fórmula conveniente para que otros cooperadores laicos y sacerdotes se involucraran en la educación de la juventud. La virtud de discernimiento la vive aún más tarde en la expansión del trabajo salesiano en el Piamonte con la estructura del internado. Ulteriormente siguió la búsqueda para la creación de la Congregación y, finalmente, para encontrar la fórmula de expansión global.

Entre los rasgos típicos del discernimiento de Don Bosco, se pueden observar, junto con su confianza en la Providencia y la fidelidad dinámica, los sueños, los diálogos y las narraciones como formas típicas

de formulación de la visión. Esta forma de conocimiento desarrolló un alto grado de transferencia motivacional, expresando la belleza de una vida integral a través de la vocación a la santidad vivida con y para la juventud. La totalidad de la vocación y de la visión de Don Bosco fue también expresada en la integración de los *novísimos* (en latín “las últimas cosas”) y del tema de la salvación eterna en la concreción de la vida diaria. El tiempo y la eternidad se armonizaron en su visión, y la fórmula narrativa reforzó la integridad de su “proyecto”.

Dinámica interna

El discernimiento personal es precedido por una mentalidad de fidelidad dinámica, que hace que las personas perseveren en medio de diferentes tipos de conocimiento acerca de la situación, tradiciones, estructuras y de ellas mismos. Inspirados por las teorías de liderazgo, describimos el discernimiento dinámico en cuatro pasos relacionados: primero, la persona tiene que “sentir el todo”, lo cual no sólo significa pensar en las conexiones entre las tradiciones y en el conocimiento de uno mismo, sino también sentirse involucrado con la situación que produce una empatía cognitiva; en segundo lugar, se requiere entrar en el silencio. La persona se concentra en la fuente de las situaciones y de las acciones permaneciendo existencialmente involucrada. El foco silencioso es la actitud contemplativa de un corazón abierto, visto como punto central, y no sólo como símbolo de emociones.⁵⁸⁴ En el tercer paso la actitud espiritual de “dejar venir” es esencial. La vocación aceptada es un don del Espíritu que reúne elementos de verdad, belleza y bondad. En el cuarto paso final la persona describe la vocación en una forma simbóli-

584 Ver referencias al “conocimiento del todo” en la psicología cognitiva de Bortoft, Scharmer, Eleanor Rosch y la psicología Gestalt en Scharmer, *Theory U*, pp. 148-159 y H. Bortoft, *Wholeness of Nature. Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996. Ver también la importancia de diferentes tipos de conocimiento durante el proceso de discernimiento en A. Cencini, *Discernimento* en J.M. Prellezo – G. Malizia – C. Nanni (eds.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione. Seconda edizione riveduta e aggiornata*, LAS, Roma 2008, pp. 333-334.

ca, narrativa, participativa, transversal y breve. De este modo esta visión se convierte en un punto de referencia para la identidad personal.⁵⁸⁵

En la gestión transaccional de proyectos, se describen primero los retos de la situación; posteriormente se establecen los objetivos para superar las dificultades del actual estado de las cosas, y finalmente se planifican las intervenciones y actividades por cada objetivo en una lógica linear. Sin embargo, en el cambio transformador la visión es utilizada como una corrección constante del curso de la operación, tal como se muestra en el esquema L.⁵⁸⁶ Un plan de transición puede también existir, pero éste no elimina la conciencia de discernimiento hacia el feedback que viene de la realidad. Éstos están “llamando” a ser reconocidos, produciéndose de este modo un aprendizaje personal y organizativo. En última instancia, el discernimiento reconoce la realidad como un todo, lo coloca en relación con la visión y corrige el curso de la acción. El discernimiento es necesario, por tanto, no sólo en el comienzo de la planificación, sino como atención constante durante la ejecución de un proyecto.

En el modelo de gestión del PEPS podemos encontrar algunos elementos que convergen con el cambio transformador y el modelo de discernimiento. Hablando acerca de la metodología del PEPS, el *Subsidio No. 1* propone así la interpretación de la situación: “Debemos por tanto evaluar los hechos de acuerdo a su habilidad en hacer más fácil o más difícil que la juventud aumente su humanidad en la fe”.⁵⁸⁷ Lamentablemente, faltan indicaciones más concretas para la interpretación, y la completa categoría está como ahogada por una lista de conclusiones

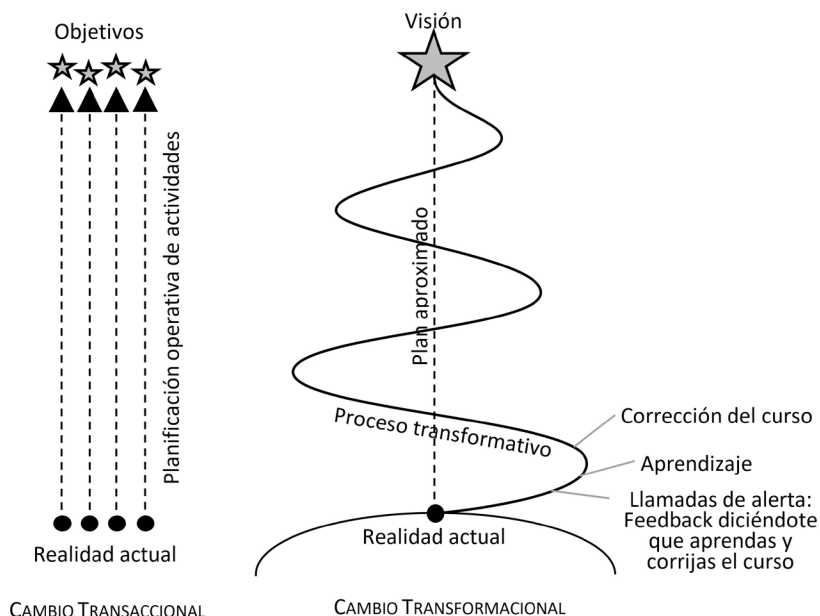
585 Covey, *7 Habits*, pp. 107-139; G.P. Quaglino, *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Fabbri, Milán 2007, pp. 370-385; L. Hirschhorn, *The Psychology of Vision*, en E.B. Klein – F. Gabelnick – P. Herr (eds.), *The Psychodynamics of Leadership*, Psychosocial Press, Madison CT 1998, pp. 109-126.

586 Inspirado por D. Anderson – L.A. Anderson, *Beyond Change Management. How to Achieve Breakthrough Results Through Conscious Change Leadership*, Pfeiffer, San Francisco 2010, p. 66.

587 Dicastero Per La Pastorale Giovanile, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, Roma 1978, p. 14.

del Capítulo General 21. La 2^{da} edición del Cuadro de Referencia repitió la necesidad de interpretación, pero insinuó además la idea de que una visión del futuro debe ser abierta, inspiradora, detallada y positiva.⁵⁸⁸

Esquema L: Cambio transformacional y transaccional



Un énfasis particular lo ponen Alberich y Vallabaraj en su modelo holístico de catequesis. Hablando de interpretación, enfatizan la imposibilidad de deducir directamente las decisiones operativas del análisis de la situación. Los autores proponen el discernimiento para analizar los significados, buscar las causas y conexiones a fin de llegar a una nueva conciencia acerca de la situación.⁵⁸⁹

588 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, 2000, p. 148.

589 E. Alberich – J. Vallabaraj, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, p. 271.

El método de discernimiento sugerido por don Domènec y don Cereda utiliza, por supuesto, el término “discernimiento”, pero lo piensan como un método de plano completo. Don Cereda propone la creación de una visión personal de una manera integral: “Es importante que esta visión en vista del futuro no sea descrita como algo intelectual o frío, sino como algo de lo que tú eres entusiasta, que es atractivo y alentador, que da respuesta a tus deseos y expectativas, que muestra las posibilidades de derivarse de los esfuerzos que realices. Mientras más la meta te atraiga y te llene de entusiasmo, más decidido estarás a dar los pasos necesarios para alcanzarla”.⁵⁹⁰

Instrumentales y prácticas

Se requiere crear diariamente el espacio y el tiempo para hacer silencio y escuchar para el crecimiento en la virtud del discernimiento. En el lenguaje de Scharmer, se trata de crear un espacio físico, un espacio de tiempo, un espacio relacional y un espacio intencional. Este ambiente tranquilo permite a las personas y a las comunidades sumergirse en la profundidad de la experiencia, trasladar la atención de los eventos a la fuente de la dinámica y, finalmente, abrir el corazón. Existen diferentes instrumentos para lograrlo inspirados por la espiritualidad jesuita,⁵⁹¹ pero aquí nos concentramos en un pequeño conjunto de instrumentos simples y concretos:

1. *Escribir una visión personal* analizando los propios objetivos. La pregunta por hacer es, si el objetivo es un intento real en sí mismo o sólo un medio para conseguir otra meta. La cadena de estas preguntas y respuestas purificadoras debe llevar al último deseo que puede ser la base de una visión y es un “fin” en sí mismo. La visión

590 Ver Cereda, *El Proyecto Personal de Vida. Formación permanente*.

591 Ver e.g. M.E. Thibodeaux, *Reimagining the Ignatian Examen. Fresh Ways to Pray from Your Day*, Loyola Press, Chicago 2015.

concebida de esta manera tiene los atributos de ser definitiva (fin en sí misma) y concreta (ligada a un deseo personal concreto).⁵⁹²

2. *Crear la visión personal* con la visualización del futuro, imaginando el propio funeral, el retiro u otros aniversarios de nuestra vida, como una especie de “ejercicio de la buena muerte”. Al interno de esta imaginación se puede recordar a personas queridas o amadas que sintetizan nuestra propia vida y nuestro legado, con el fin de distinguir los objetivos o actividades importantes.⁵⁹³
3. *Escribir la meditación* es una propuesta de don Cereda, que la motiva del siguiente modo: “tomar notas, escribir lo que en el Espíritu has visto como plan de tu vida. Es una metodología de la vida espiritual a la que siempre ha recurrido nuestra tradición salesiana, y que es eficaz para el avance en el camino. Puedes referirte a lo que has escrito en otro momento cualquiera, con el fin de comprobar los progresos obtenidos. Escribir es un medio para evitar ser superficial, para ayudarte con tu reflexión y oración, para alcanzar la profundidad de tu vida”.⁵⁹⁴

4.3.3. *Consistencia operativa*

Después de la propuesta de la fidelidad dinámica, que crea una base para el proceso de cambio, y de la virtud del discernimiento, que concreta una vocación en una visión formulada, nos concentramos en el aspecto operativo y de la gestión. El tercer y último paso del cambio personal se sintetiza en la virtud de la consistencia operativa, que se define como la ejecución de la visión en la realidad diaria. La consistencia como virtud acentúa, pues, las habilidades, actitudes y prácticas más profundas de la gestión personal. La tríada de virtudes personales describe un proceso de cambio sustentable en tres fases: 1. la creación

592 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 136-139.

593 La praxis del “ejercicio de la buena muerte” fue abandonada por los salesianos como un anacronismo, y en cambio es propuesta en un entorno de gestión secular en Covey, *7 Habits*, pp. 96-97.

594 Cereda, *El Proyecto Personal de Vida. Formación permanente*.

de una mentalidad abierta y realista; 2. la recepción de una vocación que es formulada en una visión; 3. la armonización de la vida diaria de acuerdo con la visión.

La consistencia operativa está conectada con el tercer paso de la “planificación operativa” del PEPS, que planifica y ejecuta políticas, intervenciones, estrategias y actividades. El hecho de describir una virtud nos guiará a proporcionar no solamente algunas técnicas, sino también un razonamiento relacionado con la ética. En este sentido, la consistencia operativa se referirá al tercer hábito de Covey (“poner primero lo primero”), y a la disciplina del dominio personal de Senge, las cuales abordan la implementación de la visión en la realidad de cada día. Covey pone más énfasis en el aspecto de la administración del tiempo, y Senge, en cambio, se concentra en la tensión creativa entre la visión y la realidad actual.⁵⁹⁵

El Legado de Don Bosco

Refiriéndonos a la armonía vivida por Don Bosco entre liderazgo y gestión, podemos recordar algunos de los binomios que expresan la conexión entre su liderazgo soñador y la racionalidad organizativa, entre orden y armonía operativa: “trabajo manual – confianza en la Providencia”, “gestión prudente – sueño potente”, y “gestión de estabilidad – expansión de una visión”, crean las coordenadas para las numerosas actividades educativas, pastorales y organizacionales incluidas e impulsadas desde la tensión creativa entre su visión y la realidad. Asimismo, cuando Don Bosco narra sus sueños o visiones, sigue inmediatamente una interpretación operativa. Después del sueño de los nueve años, sigue un apostolado experimental con sus jóvenes compañeros de los alrededores, que constituye “una especie de oratorio”. Al final de su vida, recordando los inicios del Oratorio, escribió una carta desde Roma y

595 Cfr. Covey, *7 Habits*, pp. 146-182; Senge, *Fifth Discipline*, pp. 129-162 y la publicación de Covey en consistencia operativa S.R. Covey – A.R. Merrill – R.R. Merrill, *First Things First*, Simon & Schuster, New York 1994.

después de su retorno se llevaron a cabo una serie de intervenciones en Valdocco de acuerdo a la visión.⁵⁹⁶

En el modelo educativo salesiano, podemos relacionar la consistencia operativa con la llamada “pedagogía de deberes”. Las narraciones de Don Bosco, especialmente las *Memorias del Oratorio*, describen su mentalidad en la que el discernimiento vocacional está frecuentemente vinculado con una lista de propuestas concretas a ser llevadas a cabo. Luego de describir el lugar importante de los deberes en las biografías de los jóvenes Domingo Savio, Miguel Magone y Francisco Besucco del Oratorio, Peter Braidó afirma: “La pedagogía del deber y del trabajo es parte sustancial de la entera vida de una institución educativa, con su continua sucesión de varias ocupaciones y momentos de recreación, con su ritmo apretado de actividades en el salón de clases, en los talleres y salones de estudio, con el entusiasmo de alcanzar lo mejor de sí mismo, emulando a los otros, todo ello mientras se es acompañado por el ejemplo y la energía de los educadores”.⁵⁹⁷

Dinámica interna

La consistencia operacional es la virtud que actúa la visión en la vida diaria. Es importante subrayar que no es una simple transposición lineal de la visión en unidades operativas más pequeñas y separadas (líneas de acción, intervenciones, actividades, etc.). Siguiendo el paradigma integral, la consistencia operativa se ubica en la tensión entre la visión y la realidad actual. En el entorno salesiano una propuesta de don Vecchi y de la Maioli a los animadores jóvenes sugiere la necesidad de alimentar la tensión entre utopía y la búsqueda de mediaciones prácticas.⁵⁹⁸

Es importante vivir las tres virtudes personales, con el fin de estar y actuar en esta posición “incómoda” de “tensión”. Si se olvida la

596 Ver J.M. Prellezo, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, pp. 273-276; 287-307.

597 Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 254-255.

598 Ver Maioli – Vecchi, *L'animatore nel gruppo*, p. 146.

mentalidad de fidelidad dinámica y no se hace concreta y presente la visión, es probable que se caiga en las estrategias de evasión mencionadas por Senge: 1. la *erosión de la visión* disminuye la tensión, eliminando las partes desafiantes de la visión; 2. con el *manejo de conflictos* tratamos de manejaarnos a nosotros mismos, en un esfuerzo mayor por concentrarnos en las consecuencias no deseadas del fracaso; 3. la *estrategia de la voluntad*, en cambio, trata de mentalizarnos para superar todas las formas de resistencia.⁵⁹⁹ El compromiso con la verdad es sugerido por Senge como una solución positiva que ayuda a vivir creativamente la tensión entre la visión y la realidad. El enfoque de Senge sobre la tensión creativa es un buen inicio, pero hace falta un conjunto más concreto de instrumentos para hacer que la visión se actúe.

El instrumento más simple y más directo para la planificación operativa es una lista de tareas pendientes. Covey se refiere a esta como la 1ª generación de gestión del tiempo, porque una lista de tareas pendientes traduce la visión completa en una serie de tareas de diferente naturaleza, y frecuentemente ordenadas aleatoriamente. La 2ª generación implementa ya la lista dentro del calendario, la 3ª da un paso hacia adelante agrupando las tareas de acuerdo a las prioridades y dividiéndolas en sucesiones de objetivos de largo, mediano y corto plazo. Estas son actuadas según un calendario. La 4ª generación propuesta por Covey no solo planifica los objetivos y los resultados, sino que administra también los recursos necesarios. Esta es la actuación de su concepción de efectividad: la armonía entre “producción” y “capacidad de producción”.⁶⁰⁰

599 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 146-147.

600 Ver Covey, *7 Habits*, pp. 149-172. Tal parece que el PEPS y otros proyectos Salesianos carecen de priorización de objetivos. Examinados de acuerdo a las categorías de Covey, los proyectos Salesianos son, en el mejor de los casos, la segunda generación de gestión. Ver e.g. las directrices operativas de los Capítulos Generales previos: CG25 (2002), nn. 14-16; 31-36; 46-48; 56-62; 64; 72-84 o CG26 (2008), nn. 7-22; 31-51; 60-78; 85-97; 104-113.

La gestión del tiempo es un punto fuerte del modelo de Covey, y para eso brinda otras categorías y distinciones útiles. Una segunda mejora es la división de tareas entre urgentes e importantes. Las urgentes están dentro de la lógica de reactividad y demandan una respuesta inmediata. Las tareas urgentes “pulsan los botones” de la presión social, los estereotipos, los compromisos previos o la manipulación. En cambio, las tareas importantes están en la lógica de la fidelidad creativa, dado que tienen relación directa con la visión y necesitan ser utilizadas en la situación actual. El cumplimiento de las tareas importantes puede ser aplazado, pero a elevados costos a largo plazo. Para la interrelación entre ambos tipos de tareas, observe en esquema M que describe algunas actividades típicas.⁶⁰¹

Esquema M: Matriz de actividades importantes y urgentes

	Urgente	No urgente
Importante	I crisis problemas apremiantes proyectos sujetos a plazos problemas de salud	II prevención, construcción de la capacidad, construcción de relaciones, oración, búsqueda de nuevas oportunidades, planificación, recreación
No importante	III interrupciones, gestión de llamadas, correos, reportes, reuniones no preparadas actividades habituales	IV trivia, distracciones en el web, charlas, derrochadores de tiempo, compensaciones, actividades agradables

601 Ver Covey, *7 Habits*, p. 151. Ver también M. Krogerus – R. Tschäppeler, *The Decision Book. Fifty models for strategic thinking*, Profile Books, London 2011, p. 10. Ver también herramientas análogas tales como PERT (Project Evaluation and Review Technique) y CPM (Critical Path Method) en Y.Y. Haimes, *Risk Analysis, Systems Analysis, and Covey's Seven Habits*, en «Risk Analysis» 21 (2001) 222 y H. Kerzner, *Project Management. A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, Wiley, New Jersey ¹⁰2009, pp. 494-500.

En su propuesta para la gestión de cuarta generación, Covey, en coherencia con lo que se ha manifestado anteriormente, hace énfasis en el rol del cuadrante II (actividades importantes y no urgentes). Las actividades del cuadrante I son importantes y urgentes, y por tanto atraen y movilizan casi automáticamente muchos recursos personales. Los cuadrantes III y IV se refieren a actividades no importantes, por lo que se debe aplicar constantemente disciplina y determinación con el fin de gastar menos recursos, y recuperar el tiempo, la energía y las motivaciones para las actividades relacionadas con asuntos importantes. El cuadrante II se llama cuadrante de la efectividad, porque allí se encuentran actividades que alimentan la mentalidad de la fidelidad dinámica, del discernimiento, de la creación de la visión, de la construcción de la capacidad y la relación, etc. La estrategia de gestión del tiempo de Covey sugiere trasladar los recursos asignados a los cuadrantes III y IV a las actividades importantes del cuadrante II, en una lógica de prevención de las crisis del cuadrante I y de la construcción de la capacidad para los asuntos imprevistos.

La consistencia operacional, como virtud operativa personal, no se distancia de la descripción de la actitud de la responsabilidad descrita en el “Proyecto personal de vida”: “Es fácil ver que es posible pasar toda la vida en una variedad de actividades y no tener conciencia de los obstáculos que están bloqueando el desarrollo personal. Puedes estar viviendo tu vocación siguiendo las reglas, aceptando roles, dejándote llevar por los eventos, siguiendo las modas actuales, las ideas aceptadas, los valores de otras personas. Es como si a pesar de tener todo el material necesario para construir tu casa, al no tener un plan apilaras una cosa encima de la otra al azar. Por otra parte, con un plan personal, guiado por el Espíritu de Dios y por su gracia, asumes el control de tu propio crecimiento, utilizando tu libertad para posesionarte de tu identidad como apóstol salesiano consagrado, sacerdote o hermano, y convirtiéndote por tanto en lo que Dios te está llamando a ser”⁶⁰²

602 Cereda, *El Proyecto Personal de Vida. Formación permanente*.

Instrumentales y prácticas

La consistencia operativa puede ponerse en práctica con muchos instrumentos. Los manuales de gestión y las publicaciones de auto-ayuda están llenas de consejos e instrumentos. Preferimos asumir al modelo de Covey debido a la linealidad de la argumentación y a la interconexión de las virtudes dentro de su modelo. Existen algunas prácticas en la lógica de la 4ª generación de la gestión del tiempo (y de los recursos):

1. *Salirse del cuadrante III*, invertir la atención, la motivación y los recursos del tiempo de los asuntos urgentes a los importantes es básicamente un ejercicio de asertividad, que implica decir “no” a diferentes presiones del ambiente, a estereotipos organizacionales, a modelos mentales reactivos y comportamiento manipulador. Decir un “no” decisivo y constante puede ocurrir sólo si existe un concreto “sí”, previo a la visión personal que abarca los elementos importantes de la vocación y la vida.
2. *Invertir preventivamente en el cuadrante II*, desviando tu atención hacia el discernimiento, la actuación de la visión, el cuidado de relaciones, el desarrollo del talento, el estudio de nuevas oportunidades y la renovación de la capacidad de producción. Las actividades típicas del cuadrante II son la base para la gestión sustentable de los proyectos de acuerdo al paradigma de transformación profunda que va más allá de la gestión de la crisis. Las inversiones preventivas ayudan a evitar el activismo y la paradoja de las “soluciones rápidas”.
3. *Planificar semanalmente, involucrando todos tus roles y prioridades para cada rol*. Los expertos en gestión sugieren que un día es una unidad muy pequeña para alcanzar inversiones equilibradas y holísticas en todos los roles. Una planificación semanal, por tanto, puede hacerse incorporando la visión, identificando los roles, estableciendo las prioridades para cada rol e incluyendo las inversiones en la renovación de los recursos personales.

4.3.4. Mentalidad de la abundancia

La virtud de fidelidad dinámica crea una mentalidad necesaria para el liderazgo y la gestión personal sustentable. De manera similar, la mentalidad de abundancia es la base para las relaciones de atención que construyen con una responsabilidad mutua en una comunidad. La definimos como la mentalidad y las actitudes vinculadas con una persona que reconoce las interrelaciones entre diferentes personas como una oportunidad para la sinergia. La mentalidad de abundancia se construye cuando el amor personal a Dios y la confianza en su providencia se experimentan de una manera habitual. “Brota de un profundo sentido interior de utilidad y seguridad personal. Es el paradigma de que hay mucho, y suficiente como para ahorrar para todo el mundo”.⁶⁰³ La mentalidad de abundancia es lo opuesto de la mentalidad de escasez, que conduce al comportamiento reactivo y a una mentalidad profunda de no competitividad. Una persona con mentalidad de escasez determina su autostima al compararse con otros, y para ella el éxito de otra persona significa, en cierto grado, su fracaso. La mentalidad de abundancia se acerca al pensamiento sistémico de Senge, entendido como mentalidad de ver el todo en vez de entidades separadas, y la dinámica de cambio en vez de imágenes estáticas de la realidad.⁶⁰⁴

Los documentos salesianos no definen directamente la mentalidad de abundancia, como si fuera automático para un cristiano pensar y vivir de acuerdo a ella. Los términos del período posterior al Vaticano II que aparecen frecuentemente son intercambio, servicio, responsabilidad compartida, comunión, comunidad, experiencia de Iglesia, etc. La Comunidad Educativa Pastoral es un concepto importante que expresa la mentalidad de abundancia, y ocupa un lugar significativo en la estructura de los documentos del CG21 que preceden al tratado sobre Proyectos

603 Covey, *7 Habits*, p. 220.

604 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 68-73. Para una descripción más detallada de las dos mentalidades ver L. Freebairn-Smith, *Abundance and Scarcity Mental Models in Leaders*, ProQuest, Ann Arbor MI 2011.

Educativos y Pastorales.⁶⁰⁵ *El Cuadro de referencia de la Pastoral Juvenil Salesiana* sostiene: “La evangelización es siempre una acción eclesial. Por tanto, el primer elemento fundamental para realizar la Pastoral Juvenil Salesiana es la comunidad que incluye, en clima de familia, a jóvenes y adultos, padres y educadores, hasta convertirse en experiencia de Iglesia: una comunión que vive los diversos dones y servicios como realidades complementarias, en mutua reciprocidad, al servicio de una misma misión”.⁶⁰⁶ Es interesante observar que los autores del *Cuadro de referencia* entienden que tal CEP “requiere la construcción de un maduro sentido de pertenencia y de una renovación de mentalidad, en cuanto al modo de pensar, de valorar y de obrar, de afrontar los problemas y el estilo de las relaciones”.⁶⁰⁷ En los párrafos siguientes desarrollaremos algunas características básicas de esta mentalidad.

El legado de Don Bosco

La mentalidad de abundancia cooperativa es evidente en la manera de construir relaciones de Don Bosco. La búsqueda de cooperación resulta obvia en los últimos años, en los que enviaba un gran número de personas de diferentes lugares y vocaciones para la educación de la juventud desfavorecida y abandonada. La mayoría de las veces trató de encontrar una plataforma común de motivaciones para promover sus proyectos, apelando a los valores tanto cristianos cuanto humanísticos.

Volvemos atrás en el tiempo para ver la conformación de su mentalidad durante los primeros años de su misión en Turín. Don Bosco, así como también Don Cocchi, el fundador del primer oratorio en Turín, trataron de no situar las actividades de su servicio a los jóvenes en oposición a los roles eclesiásticos clásicos, sino que buscaron más bien apoyo, cooperación y recursos.⁶⁰⁸ La mentalidad de abundancia se convirtió en

605 Ver *Const.*, artículos 44-48; CG21 (1978), n. 62 y CG24 (1996), nn. 61-67.

606 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, 32014, p. 108.

607 *Idem*, p. 110.

608 Ver Stella, *Don Bosco nella storia economica*, pp. 394-395.

un prerrequisito para el surgimiento de un nuevo tipo de sacerdotes que no se identificaban con un estatus social determinado, sino que se agrupaban en torno de un proyecto pastoral común para el futuro. Dentro de este grupo incipiente, Don Bosco fue tratando de dejar clara la autonomía de su trabajo, y al mismo tiempo de ayudarse mutuamente.⁶⁰⁹

En la base de la cooperación y de una mentalidad de abundancia profunda hay una creencia espiritual viva en la divina providencia que acompaña y guía los esfuerzos humanos. Dios provee a la salvación de todos, y cada uno contribuye con su trabajo a construir el Reino de Dios. La combinación de Don Bosco de trabajo intenso y confianza en la Providencia, como hemos visto en el capítulo anterior, es una síntesis concreta de la fidelidad dinámica y de la mentalidad de abundancia.

Dinámica interna

La mentalidad de abundancia necesita ser una virtud de una conciencia profunda del valor de las relaciones, de la confianza y de la comunidad entendida sistémicamente como un todo que es más grande que la suma de los individuos, y donde cada uno puede encontrar su lugar apropiado. Esta virtud es una mentalidad que precede la cooperación y las estrategias de responsabilidad compartida en los proyectos educativos y pastorales. La mentalidad de abundancia no se identifica a sí misma con el amor o la caridad, es sólo un presupuesto paradigmático que crea una base para la cooperación. En este sentido, don Antonio Domènech habla acerca del sentido de comunidad como una actitud a ser desarrollada durante la formación pastoral salesiana.⁶¹⁰

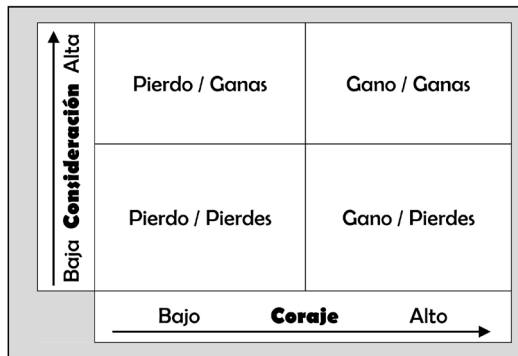
Las referencias a las teorías de liderazgo se pueden resumir en dos puntos: la visión sistémica de la realidad propuesta por la estrategia gano/ganas de Senge y Covey, que incorpora los conceptos de análisis

609 Ver Braidó, *Il prete dei giovani*, vol. 1, pp. 197-199.

610 Ver A. Domènech, *La formazione pastorale salesiana. Atteggiamenti e competenze da sviluppare*, en ACG 87 (2006) 393, 62-63.

transaccional. Senge desarrolla 11 leyes del pensamiento sistémico⁶¹¹ que proporcionan una buena fundamentación teórica al cuarto hábito “piensa en ganar/ganar” de Covey el cual, a su vez, enriquece el esquema transaccional de Thomas Gordon.⁶¹² De acuerdo a Covey, las interacciones humanas tienen seis paradigmas básicos: “gano/pierdes” (mentalidad competitiva), “pierdo/ganas” (mentalidad perdedora), “pierdo/pierdes” (mentalidad vengativa), “yo gano” (mentalidad egocéntrica), “gano/ganas” (mentalidad de beneficio mutuo), y “gano/ganas o no acuerdo” (mentalidad de beneficio mutuo realista).⁶¹³ La virtud de la mentalidad de la abundancia proporciona una base para las relaciones de beneficio mutuo realistas, que buscan la sinergia entre la gente, pero también incluyen la posibilidad de no acuerdo como la mejor solución en algunos casos.

Esquema N: Mentalidad cooperativa y competitiva



611 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 57-67.

612 Ver P. Scilligo, *Gruppo*, en J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 386-398 y T. Gordon, *P.E.T. Parent Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1970; Id. – N. Burch, *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1974; Id., *Leader Effectiveness Training* L.E.T., Wyden Books, New York 1977; R. Tassan, *Leadership & Analisi Transazionale. Come migliorare le proprie capacità manageriali*, Franco Angeli, Milán 2004, pp. 31-54.

613 Covey, *7 Habits*, p. 218.

Existe un vínculo estrecho entre la fidelidad dinámica y la mentalidad de abundancia: la visión integral de la realidad que va más allá de una visión positivista, determinística y mecanicista del mundo. La fidelidad dinámica sobrepasa el dilema aparente entre la tradición y la creatividad; la mentalidad de abundancia resuelve, en cambio, la aparente negación entre “yo” y “tú”. Un paradigma “gano/ganas o no acuerdo” es necesario para un PEPS que es trazado y ejecutado con responsabilidad mutua entre los miembros de la CEP. Un diálogo y una praxis genuina no pueden existir si los miembros de la comunidad están anclados en los cuatro paradigmas de la escasez (gano/pierdes; pierdo/ganas; pierdo/pierdes; yo gano). Al máximo puede originarse un debate o discusión, seguidos por actividades individuales que son coordinadas por fuerza o por apariencia. En un ambiente de escasez un proceso de aprendizaje permanente es altamente improbable, y las relaciones intracomunitarias son tratadas como una dinámica de poder o como un sistema formal y burocrático. La mentalidad de abundancia requiere una conversión interior de los miembros de la CEP, y de este modo la metodología completa del PEPS puede ser un proceso de formación personal, de aprendizaje organizativo, de cambio transformador, de discernimiento vocacional y de planificación educativa y pastoral operativa.

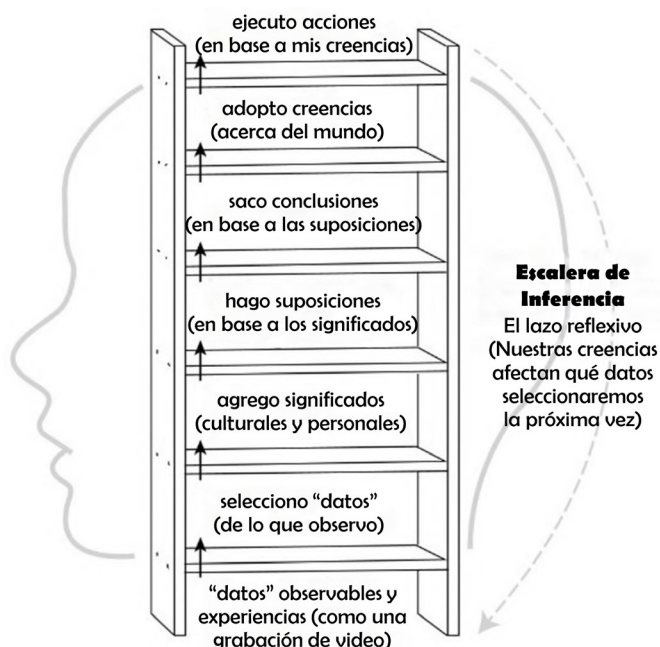
Instrumentos y prácticas

La mentalidad de abundancia puede y debe ser ejercitada en muchas ocasiones. Ofrecemos sólo algunas sugerencias:

1. *Explorar las creencias y la mentalidad* utilizando la “Escalera de inferencia” de William Isaacs (Ver esquema O). Esta herramienta ayuda a analizar el proceso normal de las generalizaciones, simplificaciones e deducciones apresuradas que surgen de manera natural en el proceso de comunicación. Primero seleccionamos los datos de lo que observamos, luego agregamos los significados culturales y personales, después hacemos las suposiciones vinculadas a los significado, luego sacamos las conclusiones, a partir de

ellas adoptamos creencias acerca del mundo y finalmente ejecutamos acciones en base a nuestras creencias.⁶¹⁴

Esquema O: Escalera de inferencia



2. *Crecer en conciencia multicultural e histórica.* El estudio de otras culturas y de tiempos pasados crea una base vivencial para entender los paradigmas de las otras personas. Los estudios históricos acerca de Don Bosco y las actuaciones de la Pastoral Juvenil

614 Ver P.M. Senge et al., *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Doubleday, New York 1994, pp. 242-246 y P.M. Senge et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, p. 101-104. Ver también otras herramientas en T. Benson – C.S. Immediato, *Educating the Next Generation of Systems Thinkers: An Interview with Tracy Benson*, en «Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change» 10 (2011) 4, 13-22.

Salesiana en varios contextos históricos y culturales puede ser un buen inicio. En entornos multiculturales podría resultar útil la conciencia acerca de diferentes estilos de liderazgo condicionados culturalmente. Las diferentes culturas entienden de manera diferente categorías como el tiempo, la lealtad, el deber, la verdad, el proyecto, el plan, la jerarquía, etc.⁶¹⁵

3. *Construye relaciones gana/ganas*, basadas en la confianza mutua, lo cual es una expresión concreta de la mentalidad de abundancia y de la relación gana/ganas. Covey aconseja seis acciones principales que son un fondo de inversión: entender a la persona; preocuparse de las pequeñas cosas; mantener compromisos; aclarar expectativas; mostrar integridad personal; disculparse de manera sincera.⁶¹⁶

4.3.5. *Acompañamiento generativo*

La virtud del acompañamiento generativo se construye a través de la comunicación entre dos o más personas que supera el simple intercambio de información, y genera cambio en los paradigmas y motivaciones. Este tipo de acompañamiento, de acuerdo a Covey, proporciona altos niveles de aprecio hacia las otras personas, combinados con niveles de coraje igualmente altos. La estima hacia los otros se traduce concretamente en la habilidad de escuchar empáticamente, y el coraje se convierte en la habilidad de expresar claramente las expectativas, los requerimientos y, más generalmente, todos los aspectos de la realidad involucrados en el proceso. El diálogo valiente y empático tiene, en última instancia, el resultado de

615 Ver e.g. R.D. Lewis, *When Cultures Collide. Leading across Cultures*, Nicholas Brealey Publishing, Boston MA 32005 o A. Molinsky, *Global Dexterity. How to Adapt Your Behavior Across Cultures without Losing Yourself in the Process*, Harvard Business School Publishing, Boston MA 2013.

616 Ver Covey, *7 Habits*, pp. 190-199. Stephen M.R. Covey, hijo de S.R. Covey, ofrece un programa más elaborado para relaciones de confianza en S.M.R. Covey – R. Merrill, *The Speed of Trust. The One Thing That Changes Everything*, Free Press, New York 2008, pp. 125-232.

crear una visión compartida de la comunidad.⁶¹⁷ Scharmer, inspirado por Isaacs, pone el énfasis en el proceso de profundización del diálogo entre los miembros de una comunidad. La virtud de acompañamiento generativo destaca el aspecto de liderazgo de una comunidad reunida por una visión compartida. La efectividad de la gestión será abordada a través de la próxima virtud de la integración sinérgica.

El tema del acompañamiento es también una categoría central de la 3ª edición del *Cuadro de referencia para Pastoral Juvenil Salesiana*. Parece que los términos recurrentes en las ediciones previas, como comunicación, diálogo, animación e intercambio confluyeron en el énfasis puesto sobre el proceso de acompañamiento. “En toda CEP se debe asegurar la promoción y el cuidado de las muchas modalidades de animar y de acompañar a las personas. Por este motivo podemos hablar de un original acompañamiento pastoral salesiano. Acompañamos a las personas en diversos niveles: por medio del ambiente general de la CEP, los grupos, la relación personal y el acompañamiento personal”.⁶¹⁸ De acuerdo a don Egidio Viganò, el acompañamiento y la animación salesiana de la comunidad es una síntesis de la capacidad de diálogo, de actitud de reciprocidad, de habilidad para escuchar, de discernimiento de los corazones, y las habilidades de comunicación.⁶¹⁹

El legado de Don Bosco

El acompañamiento de Don Bosco está dotado de algunas características típicas. La característica principal es la naturaleza preventiva del proceso. Su acompañamiento educativo es un proceso proactivo y pedagógico, situado en el área de la prevención primaria. Los aspectos terapéuticos de un acompañamiento destinado a la cura de malos hábitos o del comportamiento anormal aparecen sólo en un segundo lugar.

617 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 191-215.

618 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, 32014, p. 114.

619 Ver Viganò, *Discurso del Rector Mayor don Egidio Viganò en la clausura del CG21*, en CG21 (1978), n. 586.

Su “Sistema Preventivo” es una sinergia de la protección y la promoción de la educación del carácter a través del acompañamiento de individuos, grupos y ambiente.⁶²⁰ Un excelente ejemplo de acompañamiento organizacional es el proceso de construcción de una visión compartida de la Congregación Salesiana, que incluye el acompañamiento personal espiritual, el diálogo con las tradiciones de otras órdenes religiosas, el estudio de los aspectos legales de una orden religiosa en un estado liberal, la experimentación con el primer grupo comprometido, el lento proceso de aprobación de Constituciones, etc.

En un nivel más concreto, podemos centrarnos en la capacidad de Don Bosco para el diálogo y la narración, encontrando muchos diálogos importantes que han marcado el avance de sus proyectos. Un fuerte sentido de discernimiento se descubre en los diálogos con sus directores espirituales cuales Don Maloria en el período de estudios en Chieri, y posteriormente Don José Cafasso. El diálogo acerca del futuro de Don Bosco, como se indica en las *Memorias del Oratorio*, es un punto de cambio en su vida. Otros ejemplos que vale la pena mencionar son los paradigmáticos diálogos educativos con Bartolomé Garelli, Domingo Savio o Miguel Magone, o el diálogo con Urbano Rattazzi acerca de la forma legal de la Congregación Salesiana, por nombrar sólo algunos.⁶²¹

En segundo lugar, podemos decir que para Don Bosco el diálogo no es sólo un instrumento operativo, sino también un paradigma que estructura sus acciones y su pensamiento. El arte de describir reuniones, diálogos y sueños revela una mentalidad narrativa, en lugar de sistemática o abstracta. Aldo Giraudo, que llama a las *Memorias* “un manual de pedagogía y espiritualidad narrativa”, reivindica en Don Bosco una mentalidad dialógica fuerte y estructural, que prefiere más que una co-

620 Ver M. Vojtáš, *Implicazioni metodologiche del principio religioso nell'educazione salesiana*, en «Orientamenti Pedagogici» 64 (2017) 1, 11-37.

621 Ver G. Bosco, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudo, LAS, Roma 2012, pp. 53-55; 115-117 y 120-122.

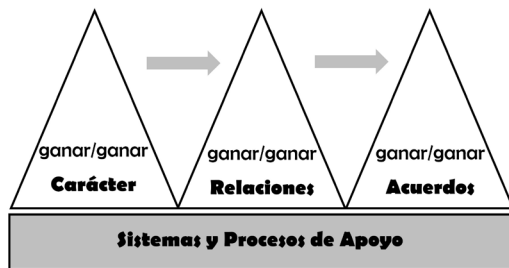
municación coloquial familiar. De hecho, los diálogos narrados llegan a ser generativos no sólo por reproducir una experiencia, sino también por motivar un estilo educativo particular.

Dinámica interna

El acompañamiento de tipo generativo puede darse cuando se satisfacen algunas condiciones básicas. En primer lugar, la mentalidad de abundancia que “permea” la comunidad. En tal ambiente relacional pueden desarrollarse relaciones de confianza. En segundo lugar, un diálogo generativo que tiene que ser buscado como un ideal de nivel individual y comunitario.

La mentalidad de abundancia sólo sería una visión filosófica o teológica del mundo si no lograra permear la concreción de la vida de la comunidad. Covey propone cinco dimensiones con el fin de construir un ambiente de gano/ganas y de confianza: el carácter ético; las relaciones; los acuerdos; los sistemas de apoyo y los procesos organizativos (ver esquema P).⁶²² La ética del carácter es la base de las relaciones de confianza gano/ganas que en un entorno organizacional pueden traducirse en acuerdos gano/ganas, donde especificamos los resultados, las orientaciones y los recursos de manera de rendir cuentas y obtener los objetivos deseados⁶²³

Esquema P: Sistemas y procesos de apoyo



622 Ver Covey, *7 Habits*, p. 216.

623 Ver Covey, *7 Habits*, pp. 216-234.

Como segundo elemento, el diálogo generativo puede considerarse como una de las formas más altas de los procesos de la mentalidad de abundancia, y sucede cuando el alto sentido de empatía con otros es combinado con un gran coraje para presentar las propias ideas. El principio universal de “diagnosticar antes de prescribir” puede ser aplicado como escucha para tratar de entender al otro integralmente, evitando la comunicación egocéntrica autobiográfica.⁶²⁴ El Cuadro de referencia nos recuerda: “La vocación al servicio educativo requiere la capacidad de interrogarse y de dejarse interpelar sobre las propias convicciones, las propias motivaciones y expectativas: el conocerse quita el miedo y refuerza la propia identidad”.⁶²⁵ Si no queremos permanecer solo en un nivel de exhortación, tenemos que señalar algunas distinciones acerca de los diferentes tipos de conversación y sobre las elecciones fundamentales conectadas con la comunicación.

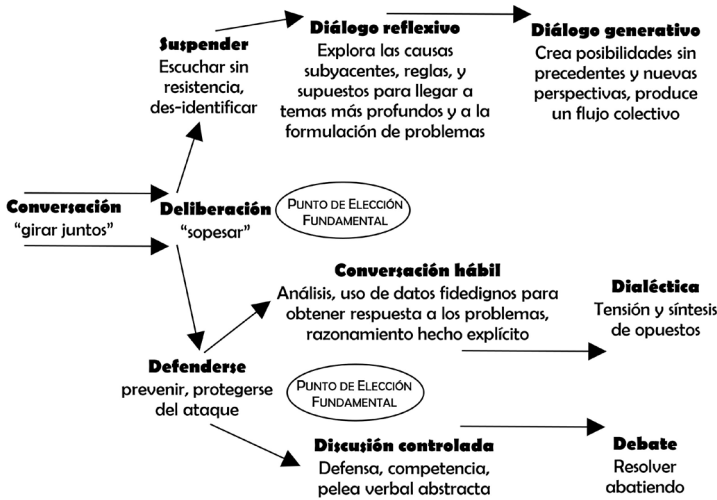
William Isaacs y Peter Senge presentan un modelo de dinámica de conversación basado en las elecciones que hacen los participantes (ver esquema Q).⁶²⁶ Si las personas hacen como primera elección el defenderse a sí mismos, piensan que están siendo corregidos y tienden a protegerse de los ataques de los otros. La actitud defensiva asumida puede ser guiada por una manera productiva, y consecuentemente seguirá una conversación hábil pero dialéctica, con datos ciertos, una argumentación rigurosa y un razonamiento explícito con el fin de resolver los problemas re-activamente. Si la posición defensiva crece en una dinámica improductiva, la comunidad termina en un debate en el que uno quiere derrotar a los otros, en una especie de guerra, lo cual no resuelve los problemas, sino que los genera por esa dinámica de poder, por los estereotipos, la generalización, los gritos, la humillación, etc.

624 Ver quinto hábito de Covey “Buscar primero entender... luego ser entendido” en Covey, *7 Habits*, pp. 235-260. Consideramos muy simplistas sus aplicaciones prácticas y se adapta sólo a un diálogo individual, no a un entorno comunitario.

625 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, 32014, p. 125.

626 Ver W. Isaac, *Dialogue. The Art of Thinking Together*, Doubleday, New York 1999 y también Senge et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 361.

Esquema Q: Tipos de diálogo



El segundo panorama se abre si la comunidad, a través de líderes y facilitadores informales o formales, elige deliberadamente suspender el juicio sin defender las posiciones contrastantes. La escucha con empatía puede desembocar en un diálogo reflexivo, en el cual las personas están dispuestas a pensar sobre las reglas y los presupuestos subyacentes a lo que ellas piensan y hacen. Ellas ven más claramente lo que han dado por descontado o han venido haciendo, pero sin darse cuenta de ello. Un diálogo genuinamente reflexivo puede dar lugar a un diálogo generativo, en el cual comenzamos pro-activamente a crear posibilidades y niveles de interacción totalmente nuevos.

Un efecto beneficioso secundario del diálogo generativo es la identificación de la nueva visión compartida, y el nuevo nivel de vínculos relacionales. La construcción de la comunidad es necesaria para poner en práctica la visión, y para soportar la tensión entre la realidad actual y la visión. Probablemente solo un proyecto construido con un acompañamiento dinámico generativo puede discernir la "vocación" de una comu-

nidad. Ello aporta los beneficios enumerados por don Cereda en la parte motivacional del proyecto de comunidad salesiana: sentido de identidad, sentido de dirección, sentido de comunión, sentido de responsabilidad.⁶²⁷

Instrumentos y prácticas

Toda relación entre personas en la que exista un canal de comunicación, puede ser un lugar de crecimiento en diálogo generativo. El mismo proceso de planificación es una buena oportunidad de formación. La teoría de la animación ofrece también muchos instrumentos para el desarrollo de las actitudes de comunicación y el acompañamiento.⁶²⁸ Por ejemplo, también sugieren otros instrumentos que fortalecen algún aspecto o perspectiva del diálogo:

1. *Escuchar con empatía y facilitar un feedback*, utilizando ambos hemisferios del cerebro. El esfuerzo por comprender a la otra persona se expresa en el contenido lógico y analítico del *feedback*. El entendimiento es una categoría más integral, que involucra expresiones emocionales, creativas, narrativas o no verbales del *feedback*.
2. *En grupo, explorar las diferentes narraciones* de los miembros de la Comunidad Educativo-Pastoral acerca de un tema concreto. Los autores del *Fieldbook de la quinta disciplina* proponen una narración en las siguientes etapas: descripción de un tema importante sin apresurarse a llegar a conclusiones, narración de su desarrollo histórico, ofrecimiento de hipótesis explicativas, enumeración de los factores esenciales en la narración, dibujo de una imagen que represente la dinámica subyacente.⁶²⁹
3. *Dialogar con la metodología del “World Café”* que es un proceso simple pero poderoso para fomentar el diálogo constructivo,

627 Ver Cereda, *El proyecto de la comunidad salesiana* y también las motivaciones en P. Chávez Vilanueva, *Progetto di animazione e governo del Rettor Maggiore e del suo Consiglio per il sessennio 2002-2008*, en ACG 84 (2003) 380, 9-12.

628 Ver e.g. M. Comoglio, *Abilitare l'animazione. Riflessioni teorico-pratiche sulle competenze dell'animatore*, LDC, Leumann (TO) 1989.

629 Ver Senge et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, pp. 103-108.

acceder a la inteligencia colectiva y crear posibilidades de acciones innovadoras.⁶³⁰

4. *Practicar el “ejercicio de dos columnas”*. Piensa en una conversación de acompañamiento que capturó el momento en el que te enfrentaste cara a cara con un asunto importante, toma dos o tres hojas de papel y divídelas en dos columnas; en el lado derecho escribe lo que tú y el (los) otro (s) realmente dijeron o hicieron en la situación; en el lado izquierdo de la página escribe los pensamientos y sentimientos que podrías haber tenido, pero que no expresaste. Trata de entender lo que pasó confrontando el contenido de ambas columnas.⁶³¹

4.3.6. Integración sinérgica

Como hemos visto anteriormente, el diálogo generativo basado en la mentalidad de abundancia resulta necesario para construir una Comunidad Educativa Pastoral en torno a una visión compartida. El próximo paso, en una mentalidad racional y voluntarista moderna, sería dividir la visión en dimensiones, en deducción de objetivos, en división de roles, y en la planificación de actividades e intervenciones. Después de la planificación operativa, cada uno ejecutaría las tareas asignadas y al final del proyecto, la efectividad del ciclo sería evaluada. Proponemos un modelo de gestión alternativo más integral.

La virtud de la integración sinérgica es la habilidad de crear los todos operativos (comunidades, equipos, sistemas) de manera sustentable, de acuerdo a una lógica sinérgica y de refuerzo. Esta virtud tiene una aplicación más concreta en la armonización de los sistemas de gestión dentro de la comunidad: sistema de objetivos, sistema de comunicación, sistema motivacional y de creencias, sistema de gobierno y roles de animación, administración financiera y todos los otros subsistemas formales o informales. Esta armonización contempla dos estrategias: sinergia

630 Ver theworldcafe.com/key-concepts-resources/publications.

631 Ver *Idem*, pp. 235-247.

(cooperación que produce un efecto total que es mayor que la suma de los esfuerzos individuales) y sustentabilidad (invertir en el crecimiento de la gente y en los recursos).

La integración sinérgica no está basada en las motivaciones de la efectividad, sino principalmente en un ideal muy salesiano de “espíritu de familia” que permea la vida y el trabajo en común. El *Cuadro de referencia de la Pastoral Juvenil* define la CEP como una comunidad “porque implica, en clima de familia, a jóvenes y adultos, padres y educadores, en el cual el elemento fundamental de unidad no es el trabajo o la eficacia, sino la armonización de valores vitales (educativos, espirituales, salesianos...) que configuran una identidad compartida y aceptada de buena gana por todos”.⁶³² La inspiración y el modelo es el criterio de Don Bosco en el Oratorio: ya “desde los primeros tiempos del Oratorio Don Bosco formó a su alrededor una comunidad-familia en la que los mismos jóvenes eran protagonistas; un ambiente juvenil impregnado de los valores del Sistema Preventivo, con características espirituales y pastorales bien definidas, con objetivos claros y una convergencia de roles pensados en función de los jóvenes”.⁶³³

El legado de Don Bosco

En el tercer capítulo hemos analizado la integración sinérgica entre las cualidades de liderazgo y la gestión en la vida de Don Bosco. Podemos ir más allá de su proyecto personal de vida y ver brevemente cómo su método educativo y el Oratorio de Valdocco se constituyeron en una sola cosa. Pietro Braidó concuerda con Bartolomeo Fascie, Consejero general y escritor de pedagogía salesiana, y afirma que “quien aborde el sistema educativo de Don Bosco con la idea de someterlo a un análisis meticuloso, diseccionándolo, dividiéndolo en muchas partes y esquemas rígidos, está siguiendo una pista equivocada. El método de educación de Don Bosco debe ser visto como una forma de vida en su

632 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ³2014, p. 110.

633 *Idem*, p. 109.

totalidad, estudiando los principios que dieron origen a su vida, a sus órganos, a su vitalidad, y a las funciones desarrolladas por ellos”⁶³⁴

Esquema R: Virtudes de mentalidad, liderazgo y gestión



	<i>Virtudes personales</i>	<i>Virtudes prosociales</i>
Mentalidad	1. Fidelidad Dinámica	4. Mentalidad de Abundancia
Liderazgo	2. Discernimiento de la Llamada	5. Acompañamiento Generativo
Gestión	3. Consistencia Operativa	6. Integración Sinérgica

La proximidad de integración y la vitalidad generativa son confirmadas por Stella utilizando el término biológico “ósmosis” en un sentido amplio. Don Bosco, sus colaboradores y los jóvenes del Oratorio vivieron una ósmosis indeleble, que integró a la gente de Valdocco en una comunidad real. Este tipo de integración fue experimentada por Don Bosco con una actitud de bondad amorosa y de confianza, vivida no sólo con la gente del Oratorio, sino también con varios tipos de personas, amigos, compañeros de trabajo, autoridades civiles o religiosas.

634 B. Fascie, *Del metodo educativo di Don Bosco. Fonti e commenti*, citado en Braidó, *Prevenire non reprimere*, pp. 132-133.

Valdocco fue una comunidad abierta que experimentó concretamente la capacidad generativa de sistemas vivos y abiertos.

Stella habla de una integración basada en la espiritualidad en Valdocco, y entiende el sistema educativo completo de Don Bosco, en su alma más profunda, como una espiritualidad. La educación lleva a los educadores y educandos a trabajar juntos, cada uno en su propia manera de ser, por el plan de salvación de Dios.⁶³⁵

Dinámica interna

La virtud de la integración sinérgica puede ser vivida y practicada en tres niveles diferentes que tienen dinámicas también diferentes: nivel personal, nivel de equipo y el nivel de sistemas. La integración personal es un tema multifacético. En este punto queremos abordarla desde el punto de vista de la integración en torno a las seis virtudes operacionales. En este sentido, la integración sinérgica es una virtud especial que concierta todas las otras, de manera similar a la quinta disciplina de Senge y al octavo hábito de Covey. Es el punto final de un ciclo de formación que comenzó con la conversión de la mentalidad, siguió con la búsqueda de la visión dentro de la dimensión de liderazgo, y concluyó con las actitudes de gestión operativa. De manera similar puede decirse que, sin las virtudes previas, la integración sinérgica no es posible: sin la mentalidad de fidelidad dinámica y abundancia (virtudes 1 y 4) no existe vocación real ni visión compartida (virtudes 2 y 5) que pudieran guiar la consistencia operacional en los niveles personal y comunitario (virtudes 3 y 6). La integración de las seis virtudes también sigue el principio de *adentro hacia afuera* generalmente aceptado: el cambio personal es necesario antes de actuar para cambiar la comunidad o sistemas más grandes.

En el nivel de equipos, grupos o comunidades pequeñas, es crucial practicar un diálogo generativo con el fin de encontrar soluciones

635 Ver Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. 2: *Mentalità religiosa*, pp. 469-474.

sinérgicas. Estos consideran lo bueno de todo (gano/ganas), y a través de un proceso que va más allá de compromisos y alternativas previas crea “terceras soluciones”. Naturalmente, existen situaciones de la vida real en las que un compromiso o un desacuerdo es la solución más viable. La sinergia, cuando es posible, tiende a crear terceras soluciones y desarrolla progresivamente una sensibilidad hacia el potencial de sinergia. La sinergia en equipos no es solamente un exceso de calidad en la gestión de proyectos, sino que es también frecuentemente una necesidad en situaciones de escasez de recursos. En los equipos, una gestión acertada de talentos (predisposiciones naturales) y carismas (don del Espíritu) resulta ser un buen inicio de procesos sinérgicos.⁶³⁶

En ambientes organizativos, los sistemas anulan diariamente soluciones retóricas. Si acordamos una visión compartida pero los sistemas son diseñados según una mentalidad de escasez, nada significativo puede suceder. Covey indica: “La armonización es confiabilidad institucionalizada. Esto significa que los principios básicos que las personas han construido en su sistema de valores, son la base para delinear estructuras, sistemas y procesos”.⁶³⁷ En los sistemas con mentalidad de escasez no todo el mundo puede “ganar”, se da una falta de transparencia en la información, en la responsabilidad y en el manejo de cuentas; las motivaciones son personales, no compartidas; las diferencias son una fuente de conflicto no de sinergia, etc.

En los ambientes salesianos las estructuras organizativas de la Pastoral Juvenil crecieron durante más de 50 años, y el modelo mundial ha sido ya creado.⁶³⁸ Como hemos visto en el primer capítulo, existen numerosos proyectos, planes y programas (más de 20 a nivel local), instituciones (a nivel global, regional, inspeccional y local), documentos (Constituciones, Regulaciones, directorios, manuales, etc.), equipos, co-

636 Ver e.g. talleres “Called and Gifted” y publicaciones en siena.org.

637 Covey, 8th *Habit*, p. 235.

638 Ver especialmente el 7^{mo} Capítulo (Actividades y Trabajos de la Pastoral Juvenil Salesiana) y 8^{vo} Capítulo (Estructuras de Animación de la Pastoral Juvenil Salesiana) en Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, 32014.

misiones, consejos, capítulos, etc. Y si agregamos las estructuras jerárquicas y colegiales de la Iglesia local, los planes, los proyectos ONGs, las legislaciones gubernamentales, etc., podemos tener la impresión de que existe un caos no sincronizado difícil de manejar. Con una dosis de realismo crítico, podemos decir que el nivel estructural oficial es sólo una apariencia de sistema, y que muchas personas honestas y dignas de confianza, con una mentalidad de lealtad, resultan incompetentes cuando se trata de administrar, pues se pierden en la complejidad burocrática. Entonces las agendas ocultas de líderes informales asumen el mando. Parece que las soluciones sinérgicas en los ambientes salesianos están ante todo simplificándose, y comienzan con una visión decisiva compartida por el “núcleo animador”, implementada por los proyectos y sistemas con la “estrategia ubicua”. No se agregan nuevas estructuras, sólo se refuerza el acompañamiento del personal estratégico, la comunicación es rellena con contenidos significativos vinculados a la visión, se aplican criterios de transparencia y corrección. Los sistemas no pueden ser vinculados burocráticamente, tienen que ser un sistema sin conexión directa con lazos basados en la confianza y la comunicación transparente.

Instrumentos y prácticas

Considerando la “estrategia de la ubicuidad” de Covey, que no crea nuevas actividades, sino que prefiere implementar una nueva mentalidad en las actividades y estructuras existentes, mencionamos lo siguiente:

1. *Crea sistemas gano/ganas.* Ante todo, uno debería saber lo que es una “victoria” real para los otros miembros de la comunidad. Sus objetivos son frecuentemente tácitos y subyacentes. Luego examina si los sistemas le permiten a la gente ejecutar sus principales prioridades, o si sólo crean barreras. Posteriormente puedes explorar si los objetivos reales de las personas son compatibles con la visión y los valores de la organización. Finalmente, implementa pequeños cambios experimentales, y después de un prototipo exitoso cambia el sistema conjunto como una comunidad.

2. *Busca la tercera alternativa.* Para la integración de varios puntos de vista utiliza un proceso de tres pasos. En el primer paso revisa la disponibilidad de las personas a abrirse y entrar en interacción (mentalidad de abundancia), el segundo paso consiste en el esfuerzo para entender todos los puntos de vista (diálogo generativo) y finalmente pueden proponerse terceras soluciones (integración sinérgica). Si no se encuentran soluciones, dialoga o revisa la mentalidad.

3. *Practica la responsabilidad mutua.* En grupos colaborativos frecuentemente se realizan reuniones de coordinación mensualmente o semanalmente. Aplicando las tres virtudes pro-sociales, las reuniones pueden ser llevadas a cabo con una lógica de responsabilidad mutua. Ellas constan de estos momentos: revisión de los compromisos previos de cada uno; celebración de los éxitos; rápido reportaje de algunas cuestiones vitales (importantes, no urgentes); buscar terceras alternativas y nuevas soluciones; mencionar la propuesta de cada uno y de su compromiso en orden a las soluciones surgidas en una lógica de responsabilidad mutua.⁶³⁹

4.4. Proceso de una gestión de proyectos integral y transformadora

La metodología del Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano comenzó con el *Subsidio No. 1* producido por don Juan Edmundo Vecchi y su equipo en el Dicasterio de la Pastoral Juvenil en 1978.⁶⁴⁰ La propuesta de proceso de planificación no cambió sustancialmente en los años siguientes, manteniendo una estructura de tres etapas: análisis de la situación, planificación operativa y evaluación. La última edición del *Cuadro de referencia de la Pastoral Juvenil* resume el proceso de este modo:

1. *Análisis de la situación*, que consiste en la observación atenta y en el conocimiento de la situación en la localidad y de los jóvenes; la

639 Ver Covey, 8th *Habit*, pp. 286-288.

640 Ver Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia, Sussidio 1*, Roma 1978.

interpretación educativa y pastoral de la situación a la luz de los elementos fundamentales de la misión salesiana; la identificación de opciones precisas para el futuro.

2. *Planificación operativa*: traducción de las opciones precisas en objetivos generales, que son considerados los más importantes, urgentes y realizables; propuesta de procedimientos a través de los cuales los objetivos generales pueden ser puestos en práctica y hacerse operativos; establecer los cursos de acción prácticos, o sea actividades que son precisas, graduales y verificables.
3. *Evaluación*: computa objetivamente el impacto del proyecto en la situación real; evalúa los resultados a la luz de los objetivos propuestos; descubre nuevas posibilidades o las necesidades que emergen y determinan los nuevos pasos que deben darse. Algunas atenciones importantes que no deben ser ignoradas: participación de las distintas partes interesadas, creación de un proceso educativo y pastoral real, uso de indicadores precisos y medibles, análisis de las causas que han ayudado u obstaculizado el proceso.⁶⁴¹

Como hemos visto en el segundo capítulo, este método básico del PEPS ha sido influenciado por la Gestión por Objetivos a través de la mediación de las teorías de planificación del currículo. Las etapas de análisis-planificación-evaluación son una expresión de la mentalidad racional y analítica que supone que es posible describir, planificar y evaluar con precisión todo el proceso de cambio. Pensamos que la experiencia fundacional de Don Bosco en el Oratorio y el desarrollo reciente de modelos organizacionales, han mostrado algunos puntos débiles de esta metodología de planificación. Por esta razón, ofrecemos algunas actualizaciones al modelo existente que van en la dirección de una metodología de proyecto integral y transformadora.

Nuestras sugerencias no pretenden inventar un método totalmente nuevo; pensamos más bien en una lógica de desarrollar poten-

641 Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ³2014, pp. 288-290.

cialmente ideas promisorias provenientes de diferentes campos. Existen diferentes elementos valiosos que provienen vienen sea de la experiencia organizacional de Don Bosco sea de las ciencias organizacionales y, por último, pero no menos importante, de las integraciones metodológicas salesianas propuestas en los últimos años. Don Domènech y su equipo introdujeron el concepto de “visión” en la segunda edición del *Cuadro de referencia*, y ampliaron la etapa de evaluación con un acompañamiento procesal lógico. Mediante el método del discernimiento don Cereda propuso algunas etapas nuevas de planificación, tales como “llamada de Dios” en la CG25 y CG26, o la “interpretación” en el CG27. En las páginas siguientes comenzaremos con el criterio fundamental de la experiencia de Don Bosco, con el fin de desarrollar, actualizar y encontrar un orden lógico y metodológico de los elementos potencialmente interesantes que han surgido en la metodología salesiana de gestión de proyectos de los años precedentes.

4.4.1. “Metodología de proyectos” de Don Bosco

Como hemos visto anteriormente, por un lado los métodos organizativos de Don Bosco son los propios de la sociedad rural, y por otro de alguna que otra dinámica de la sociedad liberal industrializada.⁶⁴² Pensamos que las descripciones de Stella de la cultura organizativa del Oratorio, ubicada entre la vida urbana y rural, entre la visión científica y la iletrada del mundo, son más una descripción de la excelencia realística organizativa de Don Bosco que un límite. Su “buen sentido” administrativo, educativo y pastoral, y la asignación de roles importantes a los jóvenes de “buena voluntad” en vez de a los “expertos” externos, son una señal de su conocimiento del todo. Su “metodología de gestión de proyectos” fue construida sobre el realismo de un hombre cercano a la naturaleza, a los jóvenes y a las situaciones que combinaron el conocimiento racional, emocional, espiritual, social, intuitivo, de conocimiento tácito, en un todo armónico. Los frutos generativos y sinérgicos

642 Ver Stella, *Don Bosco*, p. 61.

de su estilo organizativo y la expansión de sus obras son una prueba del “conocimiento del todo” y de la fidelidad dinámica a su vocación.

Si pasamos del estilo organizativo general de Don Bosco a su gestión de cada una de sus obras o proyectos, emergen algunos rasgos típicos. El fuerte liderazgo visionario, conectado con su vocación de servicio a los jóvenes, precede al aspecto de gestión organizativa. Primero se da la forma errante de las actividades oratorianas, luego viene la estabilización en Valdocco, la experimentación con el régimen de internado de la casa adyacente, la expansión, y sólo entonces vienen las reglamentaciones definitivas de los años 1870 y siguientes. El Capítulo General Especial confirma la doble combinación de los sueños de Don Bosco (liderazgo visionario) y las Reglas del Oratorio (gestión organizativa).⁶⁴³ El sólido arraigue en su vocación y en una mentalidad del tiempo posterior a la Reforma Napoleónica, fundamentalmente tradicional, se combinó de una manera sinérgica con su dinámico espíritu empresarial, su apertura mental metodológica y su notable habilidad para motivar a otros a abrazar su visión. Más que una contradicción entre tradición y creatividad, su síntesis organizativa es fidelidad dinámica en acción.

El sueño de nueve años de Don Bosco (1825)	Etapa del proyecto
“Una muchedumbre de chiquillos se divertían. Algunos reían, otros jugaban, no pocos blasfemaban. Al oír las blasfemias, me lancé inmediatamente en medio de ellos, usando los puños y las palabras para hacerlos callar”.⁶⁴⁴	1. <i>Situación descrita</i> descripción de los hechos sintomático, emergen soluciones rápidas o soluciones viejas
“No con golpes, sino con la mansedumbre y con la caridad deberás ganarte a estos tus amigos. Ponte ahora mismo, pues, a instruirlos sobre la fealdad del pecado y la belleza de la virtud”.⁶⁴⁵	2. <i>Interpretación comunitaria</i> diálogo interpretativo conexión emocional

643 Ver SCG (1972), nn. 203-204

644 Bosco, *Memorias del Oratorio*, p. 10.

645 *Ibidem*.

“He aquí tu campo, he aquí donde tienes que trabajar. Hazte humilde, fuerte y robusto; y cuando veas que ocurre ahora con estos animales, lo deberías hacer tú con mis hijos”.⁶⁴⁶	3. <i>Vocación acogida</i> nueva identidad nueva misión
“Conté enseguida el sueño [...]. Cada uno lo interpretaba a su manera”.⁶⁴⁷ “Realizaba lo compatible con esos años, una especie de oratorio festivo”.⁶⁴⁸	4. <i>Visión experimentada</i> narración y significado de la vocación experimentos
Reglas de la “Sociedad de la Alegría”, reglas interiorizadas de la escuela secundaria de Chieri y diferentes listas de resoluciones.⁶⁴⁹	5. <i>Planificación operativa</i> consolidación de la práctica regulaciones y directrices

Esquema S: Metodología de proyectos de don Bosco

Carta de Don Bosco desde Roma (1884)	Etapas del Proyecto
Descripción de las diferencias entre la recreación animada antes de 1870 y la apática en 1884. “¿Pero no tienen mis muchachos suficiente amor?...He hecho todo lo que he podido por ellos”.⁶⁵⁰	1. <i>Situación descrita</i> descripción de los hechos emergen soluciones viejas
“Tú lo ves, la cercanía conduce al amor y el amor produce confianza. Es esto lo que abre corazones, y los jóvenes expresan todo sin miedo a los maestros, a los asistentes y a los superiores. Ellos ... harán todo lo que les pida alguien que saben que los ama”.⁶⁵¹	2. <i>Interpretación comunitaria</i> diálogo interpretativo conexión emocional
“Que los jóvenes no sólo deben ser amados, sino que ellos deben saber que son amados ... Siendo amados en las cosas que a ellos les gustan ... son movidos a ver amor en esas cosas que encuentran menos atractivas”.⁶⁵²	3. <i>Vocación acogida</i> nueva identidad nueva misión

646 *Idem*, p. 11.

647 *Idem*, p. 12.

648 *Idem*, p. 15.

649 Ver *Idem*, pp. 33-37.

650 Ver G. Bosco, *Due lettere datate da Roma 10 Maggio 1884* en P. Braido (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma ³1997, pp. 373 y 378-380.

651 *Idem*, pp. 378-379.

652 *Idem*, pp. 381-382.

Don Bosco decide escribir su visión en una carta; cuando llega a casa habla con los jóvenes; discute el tema en dos reuniones del consejo; encomienda a Don Bonetti hacer un estudio sobre el estado del Oratorio; establecimiento de una comisión; realiza propuestas sobre la asistencia de los jóvenes o sobre la reestructuración del 5º grado. ⁶⁵³	4. <i>Visión experimentada</i> narración, diálogo acerca del significado de la vocación experimentos
La transformación de la sección estudiantil de Valdocco en un pequeño seminario y la reorganización de la estructura de liderazgo del Oratorio (dos directores para las dos secciones de la casa, en lugar de una). ⁶⁵⁴	5. <i>Planificación operativa</i> decisiones gerenciales regulaciones y directrices

4.4.2. Metodología integral del PEPS

En el método actual del PEPS existen tres etapas de planificación: análisis de la situación, planificación operativa y evaluación. Parece que deben ser actualizadas teniendo en cuenta el criterio de Don Bosco en el Oratorio, el desarrollo de la gestión salesiana de proyectos, y el cambio de paradigma de las ciencias de gestión y liderazgo. Algunas instancias pueden describirse brevemente de la siguiente manera:

- Para fortalecer la naturaleza cíclica del proyecto proponemos para el nuevo PEPS unir la etapa de evaluación de los proyectos previos con la etapa de **análisis de la situación**. Si la evaluación es una etapa independiente al final de un ciclo de proyecto, tiende a ser omitida, con el efecto de poca continuidad con los proyectos siguientes.
- En la etapa del análisis de la situación podemos ver la presencia de un elemento particular: la fase de la **interpretación**. La importancia de la interpretación es enfatizada en modelos organizati-

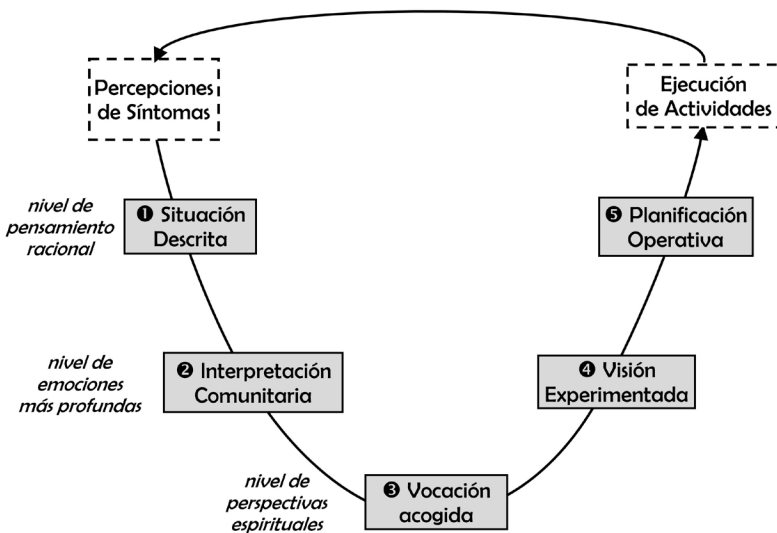
653 Ver J.M. Prellezo, *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, pp. 273-276 y 287-307.

654 Ver Prellezo, *Valdocco nell'Ottocento*, p. 276.

vos, y es vista como un análisis de modelos mentales o paradigmas que influyen en el desarrollo y la ejecución del proyecto.⁶⁵⁵

- La etapa de la **vocación** o “llamada de Dios” fue ya utilizada en el método del discernimiento y puede ser tenida en cuenta como una nueva etapa. De esta manera el diseño del proyecto se extiende a un discernimiento espiritualmente profundo, y no es sólo adoptado en varios proyectos salesianos, sino también enfatizado por Senge y Scharmer en el modelo del “preseciar” y por el modelo transformador de Vallabaraj y Alberich, quienes no solo hablan de una llamada o vocación, sino de un “momento estratégico” en el proceso de planificación.⁶⁵⁶

Esquema T: Etapas de planificación integral



655 Se da un énfasis especial sobre la etapa de interpretación en las catequesis transformadoras de Alberich y Vallabaraj. Ver E. Alberich – J. Vallabaraj, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, pp. 271-273.

656 Ver *Idem*.

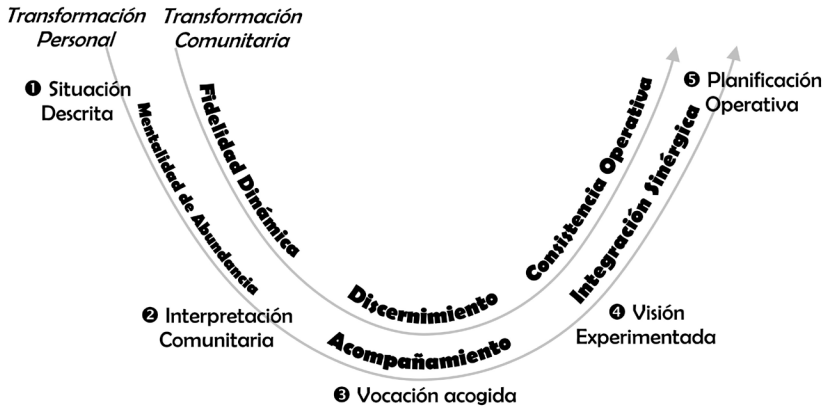
- Ha sido dada también una importancia creciente al elemento visionario. La 2ª y 3ª edición del *Cuadro de referencia* incluyó el término **visión**, pero los autores tuvieron dificultades para insertarlo. Don Cereda se inspira en una “planificación visionaria” para su método del discernimiento. La visión, que involucra elementos emocionales y motivacionales, podría ser la siguiente etapa del ciclo de planificación.
- La etapa de **planificación operativa** tiene que mantenerse, con el fin de producir las implicaciones concretas y reales de la visión, a pesar de que tienen que hacerse algunos cambios específicos para ir más allá de los atajos y paradojas de la gestión por objetivos.

Las cinco etapas de la construcción del proyecto se organizaron en forma de “U”, que refleja los diferentes niveles de abordaje de la planificación del cambio transformador.⁶⁵⁷ Con el fin de proponer un modelo integrado conectamos también las cinco etapas de planificación con las virtudes organizativas salesianas. El proceso de planificación requiere, por un lado, algún grado de presencia de las virtudes y, por otro, vemos la planificación como un proceso de formación y desarrollo de las virtudes (Ver esquema U).⁶⁵⁸ La planificación puede ser un recorrido de transformación educativa y espiritual de los miembros de la CEP, y de la CEP como un todo. El aspecto de gestión centra la atención en los resultados de la planificación (planificación como un producto), pero proponemos que esté integrado con el aspecto de liderazgo, el cual hace énfasis en el desarrollo personal y comunitario (planificación como un proceso).

657 Ver Senge y Scharmer “Proceso U” y el modelo de aprendizaje de cambio profundo de Alberich en Senge – Scharmer et. al, *Presence*, pp. 10-12; Scharmer, *Theory U* y E. Alberich, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, LDC, Leumann (TO) 2002, pp. 107-121.

658 Giuseppe Tacconi, un Salesiano estudioso de la formación en ambientes organizativos considera la planificación como el aprendizaje organizacional de individuos y de la comunidad. Ver G. Tacconi, *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità di vita apostolica attiva nel tempo di crisi*, LDC, Leumann (TO) 2001.

Esquema U: Etapas de planificación y virtudes operativas



4.4.3. Etapa 1: Situación descrita

El proceso de planificación comienza entrando en contacto con la realidad educativo-pastoral actual. Una mayor conciencia acerca de la situación es prioritaria, y es el resultado que se espera de esta etapa de la planificación. Como segundo foco, el animador del proceso de planificación debe incentivar la participación de todos los sub-grupos o grupos de interés dentro de la Comunidad Educativa Pastoral. Cada miembro de la CEP tiene diferentes motivaciones, que pueden estar vinculadas con la curiosidad acerca de ciertos temas, la presión para resolver un problema, los componentes relacionales, la planificación vista como un mal necesario de actuar en el campo de la Pastoral Juvenil, etc. El facilitador no debe abordar directamente las diferentes motivaciones, pero es importante que preste atención y promueva la participación a través de sus selecciones e intervenciones. Las motivaciones auténticas son vitales especialmente en las próximas etapas del proceso de planificación y operación.

La descripción de la situación apunta a producir los diferentes tipos de conocimiento presentes en la CEP. A diferencia del *Cuadro de*

referencia, en esta etapa es importante mantener unidos los diferentes tipos de conocimiento, sin apresurarse en llegar a las interpretaciones u objetivos. El modelo de las cuatro dimensiones del PEPS puede ser utilizado con el fin de no olvidar aspectos importantes sobre educación, evangelización, dinámica comunitaria y vocacional. Es importante evaluar el impacto de proyectos anteriores a nivel de resultados y procesos.

Después de la evaluación, puede ser útil ampliar los horizontes y recibir un feedback del aprendizaje externo o de organizaciones o expertos de la Pastoral Juvenil, que pueden alterar los estereotipos de percepción; en términos de Scharmer, se trata de la liberación de viejos esquemas. Los viajes o excursiones de aprendizaje a realidades educativas y pastorales diferentes o novedosas pueden tener el mismo impacto. Puede ser un estándar recibir el feedback de las partes interesadas, especialmente de los padres de los jóvenes o de los egresados. La labor de “conocer” la situación subraya la inteligencia racional en vez de las inteligencias emocionales o espirituales, que serán más importantes en las próximas etapas. Aquí se pueden resaltar los siguientes tipos de conocimiento:

- el conocimiento histórico del ambiente, la presencia salesiana y la CEP;
- la evaluación de los PEPS anteriores;
- la situación sociológica y demográfica de los jóvenes;
- las tendencias culturales actuales que influyen en la educación y la solicitud pastoral;
- las políticas educativas y pastorales que afectan el trabajo con la juventud;
- la gestión de recursos y el conocimiento de los límites de la CEP;
- el conocimiento intuitivo acerca de conexiones causales en la realidad educativa y pastoral;
- el conocimiento narrativo de las historias de éxitos y fracasos en una perspectiva de aprendizaje.

4.4.4. *Etapla 2: Interpretación comunitaria*

Después de la descripción de la situación, sigue la interpretación educativo-pastoral. La descripción ofrece diferentes, y no armonizadas, entradas sobre la situación de la juventud. La metodología de la descripción está basada en la apertura, en la acumulación de datos y en la asunción de los diferentes temas y los diferentes tipos de conocimiento. Una interpretación no es solamente una crítica racional, una comparación, interpretación o hermenéutica de los hechos, sino que fortalece también la participación emocional, porque los paradigmas que son interpretados están conectados con la experiencia emocional de los miembros de la CEP. Nuestros paradigmas o modelos mentales habituales pueden ser analizados bajo dos puntos de vista. En primer lugar, se encuentran los paradigmas que sustentan la acción educativo-pastoral; en segundo lugar, los patrones mentales que respaldan la descripción de la juventud y que pueden ser analizados. Existen, por tanto, paradigmas operativos y cognitivos. El acceso y entendimiento de estos es fundamental, porque sin planificar un cambio de paradigma no obtendremos un cambio transformador, sino solamente uno transicional.

Con el fin de interpretar la situación y analizar los paradigmas compartidos necesitamos un doble movimiento: cognitivo y emocional. El primer momento, de menor identificación con nuestros paradigmas, puede ser llamado, con Scharmer, el “suspender la descarga”, que describe una *epoché* dinámica que cambia el punto de vista de las personas de sí mismas hacia la barrera existente entre el observador y lo observado.⁶⁵⁹ En esta posición desenganchada se busca entender los temas e intenciones fundamentales respecto a la realidad educativo-pastoral. Además, la virtud de fidelidad dinámica y la virtud del discernimiento entran en juego a medida que manejamos juicios de valor e importancia acerca de varios elementos presentes en la situación. Algunos de los paradigmas vinculados con el Evangelio y con los valores salesianos tienen

659 Ver las influencias de la fenomenología de Husserl en Scharmer, *Theory U*, p. 129.

mayor importancia como criterios de interpretación; sin embargo, ello no significa que nuestros paradigmas de fe y el carisma salesiano no necesiten ser purificados y actualizados. En la etapa de interpretación es mejor abandonar el modelo de las cuatro dimensiones, porque podría dejar a un lado algunos retos fundamentales en relación al todo. Una conciencia creciente de la actitud del todo debe ser cultivada por el animador del proceso. La determinación de los principales desafíos recomendados por la segunda edición del *Cuadro de referencia*,⁶⁶⁰ no supone producir una lista de hechos no relacionados entre sí, sino crear una priorización compartida de aspectos interconectados. Los aspectos sistémicos, como la falta de confianza o la comunicación bloqueada que causan otros problemas sintomáticos menores, tienen mayor prioridad, a nuestro parecer, que los problemas perceptibles de las cuotas, la estadística o la imagen pública de líderes de la PJ.

Un segundo momento cognitivo puede tener lugar después de que la comunidad ha tomado cierta distancia de sí misma y puede ver sus paradigmas compartidos con una nueva mirada. Pueden ser mitos acerca de cómo funciona la pastoral, conceptos teológicos utilizados como fórmula mágica sin una comprensión compartida, algunos atajos mentales operativos tales como: “si lo planificamos, lo haremos” o “define roles y tareas, y la Pastoral Juvenil (PJ) producirá resultados”, etc. En este punto comienza el camino más profundo de una CEP que difiere de la lógica clásica de la Gestión por Objetivos. Una vez superado el debate racional y el discurso basado en la evidencia, se requiere un diálogo genuino para producir un cambio de paradigma a una comprensión más inteligente de la situación que aportará una clarificación o la posibilidad de cambio de la pregunta.⁶⁶¹ Siguiendo a Scharmer podemos hablar de un movernos en un contexto real importante, en el cual podemos encontrar esbozos de nuevas respuestas, y comenzar a hacernos pregun-

660 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ²2000, p. 147. Autores de la tercera edición omiten la identificación de desafíos y van directamente a la selección de “opciones precisas”. Ver Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ³2014, p. 289.

661 Ver Alberich – Vallabaraj, *Communicating a Faith That Transforms*, p. 271.

tas.⁶⁶² Los viajes de aprendizaje hacia nuevos contextos o instituciones de juventud, educativas o pastorales, pueden ser un buen estímulo para ver la situación con una conciencia nueva y más profunda.⁶⁶³

En una atmósfera de genuina vulnerabilidad, los miembros de la comunidad pueden actuar de acuerdo a la mentalidad de abundancia y poner en práctica el diálogo generativo entendido como “viendo juntos” (Scharmer) y como “pensando juntos” (David Bohm y William Isaacs). Los dos momentos cognitivos descritos anteriormente (distancia de sí mismo, nueva imagen) deben favorecer el paso a través de la primera crisis de diálogo, en el que la comunidad es llamada a dejar a un lado la discusión, el debate, y las formas de interacción menos productivas. De esta manera, la comunidad se mueve de una conversación hacia un diálogo reflexivo, en el cual emergen asuntos de mayor profundidad y paradigmas subyacentes.

La comunidad, especialmente el animador del proceso, tiene que sobrellevar la frustración emocional conectada con la pérdida de seguridad y de ciertas posiciones, en la cual las ideas y creencias dejan de ser absolutas y donde no existe claridad al nivel de soluciones de visión, teorías, gestión o liderazgo. La incertidumbre es un precio a pagar en la lógica de confianza en la Providencia, muy fuerte en varios períodos de la vida de Don Bosco, que lo llevaron a “soluciones” en niveles cualitativamente nuevos de liderazgo o gestión. En este sentido, entendemos que “la escucha de las Escrituras y la oración son el contexto y los parámetros dentro de los cuales el proceso de planificación se lleva a cabo y a través del cual se convierte en una experiencia espiritual real para la comunidad. La docilidad al Espíritu crea las condiciones necesarias para estar abierto al Evangelio y a la vida, de manera de no perderse

662 Ver Scharmer, *Theory U*, pp. 133-135 e 245-246.

663 Ver *Going on Learning Journeys*, en J. Jaworski – A. Kahane – C.O. Scharmer, *Presence workbook. A companion guide of capacity-building practices, practical tips, and suggestions for further reading from seasoned practitioners* en allegrosite.be/artikels/PresenceWorkbook.pdf

ante las incertidumbres y los errores, sino de estar siempre dispuestos a la renovación y a la conversión”.⁶⁶⁴ La interpretación comunitaria es la etapa de la planificación que permite a la CEP interpretar la situación, viendo las interrelaciones más profundas con una nueva conciencia. La importancia del “proceso” en este punto es más grande que la atención al “resultado”. Por lo tanto, en este punto un diálogo genuino sólo puede perseguirse en un ambiente de mutua seguridad y de confianza en el plan de Dios. El tercer componente de “identidad” será el punto fuerte de la próxima etapa.

4.4.5. Etapa 3: Vocación acogida

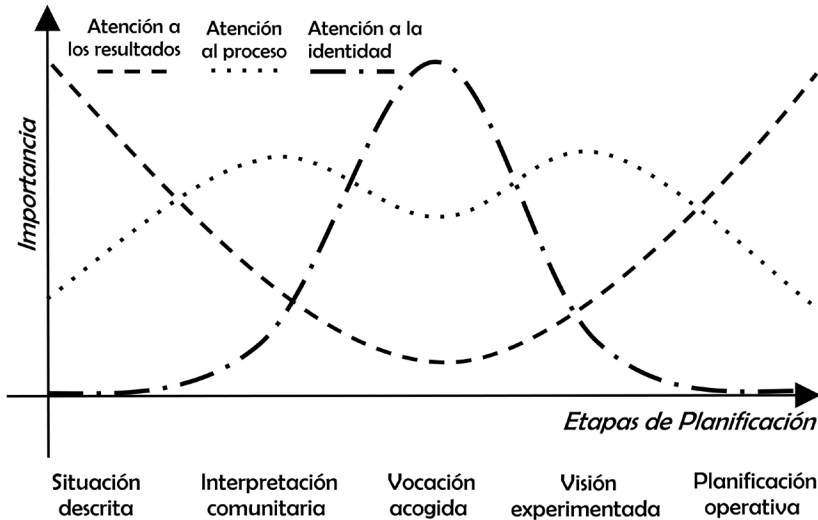
La acogida de la vocación es una etapa de la planificación que aumenta la importancia del proceso de planificación y de la identidad (liderazgo comunitario) comparado con la atención a los resultados (gestión de tarea y estructuras). En este momento, la CEP discierne la dirección y no sigue el camino, como se ilustra en el esquema V. La etapa de vocación acogida es una traducción procesal de la primacía de Dios, el autor de la vocación y misión salesiana.⁶⁶⁵ La dinámica de un profundo discernimiento comunitario involucra un reconocimiento de la supremacía de Dios a través de dos pasos pasivos descritos por Scharmer. El primer paso es el “dejar ir” los asuntos no deseados, las barreras entre la gente y los paradigmas paralizantes acerca de la realidad y el futuro. Esto prepara un segundo paso de “dejar llegar” a un futuro nuevo que emerge a través de la comunidad, y que tiene que ser acogida como una vocación nueva.⁶⁶⁶

664 Ver Cereda, *El proyecto de la comunidad salesiana*.

665 Ver *Cost.*, artículos 1; 2; 3; 20; 26 y CG21 (1978), nn. 16; 31. Ver también referencias a “Dios” en un entorno vocacional en Senge – Scharmer et al., *Presence*, pp. 222-225 y Scharmer, *Theory U*, p. 190.

666 Ver Scharmer, *Theory U*, pp. 163-190.

Esquema V: Atención a resultados – procesos – identidad



En el nivel de diálogo en la comunidad, el momento de acoger la vocación requiere un paso hacia el tercer nivel del diálogo generativo que involucra ciertas actitudes. La cualidad de pensar como comunidad involucra a cada persona que está comunicando como parte del todo. Implica una nueva sensibilidad empática que encuentra nuevos “hilos finos” que agrupan temas de narración olvidados anteriormente. De esta manera, el diálogo genera nuevas perspectivas y panoramas, sin esforzarse por encontrar soluciones operativas definitivas. La calidad y profundidad del diálogo, en un nivel muy alto de confianza, guía a los participantes a través de una “crisis de sufrimiento colectivo”,⁶⁶⁷ en la cual se siente la imperfección de toda propuesta, de toda expresión, y la pobreza de las palabras y signos. “La red de las palabras pueden no ser lo suficientemente fina como para capturar los sutiles y delicados modos de pensar

667 La descripción de David Bohm es citada en Senge et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 363.

que comienzan a emerger; las personas pueden quedarse en silencio. El silencio no es un lugar vacío, sino un lugar lleno de riquezas”.⁶⁶⁸

A través de esta etapa espiritual y transformadora, se percibe un nuevo nivel de conciencia e de identidad de la comunidad. Es necesario permanecer en posición de discernimiento por un cierto tiempo y no apresurarse a pasar a los aspectos operativos de los objetivos, estrategias y tareas. La construcción de una nueva identidad es crucial no solamente para planificar, sino especialmente para la ejecución del PEPS en la realidad ordinaria diaria. Es vital que la CEP se vea a sí misma como participando en una misión que excede a cada uno de los miembros, y es más grande que la comunidad.⁶⁶⁹ Abrazar una vocación educativa y pastoral comunitaria ejercita la virtud personal del discernimiento de la llamada, y también el acompañamiento generativo de todo el proceso a nivel comunitario. Un número crítico de los miembros clave de la comunidad deberían saber cómo discernir en sus propias vidas, para conocerse a sí mismos, sus estereotipos y sus propios mecanismos de defensa, con el fin de construir un discernimiento comunitario a través del diálogo generativo.

“Abrazar una nueva vocación” es un concepto cercano al de “dirigirse hacia un futuro emergente” de Scharmer, al de *metanoia* de Senge, que significa aprendizaje transformador, o al de transformación profunda de Alberich que consiste en tomar una actitud central integral vinculada con una nueva identidad.⁶⁷⁰ En esta etapa, Jaworski y Scharmer invitan a los miembros de la comunidad a compartir no ideas, interpretaciones o análisis, sino historias profundas de transformación personal. No se requiere formular la vocación de una manera definitiva. El desarrollo lingüístico de una visión que está vinculada con la voca-

668 *Ibidem*.

669 Encontramos interesante la argumentación de Maslow acerca de excelencia de grupos en la cual la misión y la identidad son identificadas. Ver A. Maslow, *Eupsychian Management*, en Senge, *Fifth Discipline*, p. 194.

670 Ver Alberich, *La catechesi oggi*, p. 136.

ción viene en la próxima etapa, y existe una razón concreta para esta dilación. La verbalización o narración de la vocación en forma de visión es siempre una acción de distinguir, seleccionar e introducir diferentes historias, metáforas, símbolos, referencias, etc. La comunidad necesita mantener la nueva identidad vinculada con el futuro emergente en una comunicación meta-lógica. Para que esto ocurra ella tiene que tener cuidado de los espacios físicos, temporales y relacionales para lograr un escuchar profundo, contemplar y un diálogo generativo. Obviamente existe también el riesgo de una dinámica espiritualista exagerada, que puede apartar la comunidad de la realidad circundante y de una racionalidad saludable de fe y vocación. Pero pensamos que, en los ambientes salesianos actuales, el problema es el opuesto: la planificación superficial, formal, estéril o repetitiva, con numerosas reuniones que necesitan urgentemente procesos de discernimiento superiores.

4.4.6. *Etapla 4: Visión experimentada*

Después de la aceptación y de la identificación con la vocación, la etapa siguiente es el desarrollo de la visión y la realización de pequeñas experimentaciones en la dirección de la visión emergente. La visión, en el método de discernimiento, “es solo la descripción de cómo debería ser esta comunidad, no lo que necesita hacer, y es importante que la proyección de la comunidad de sí misma hacia el futuro, que emerge de lo que dice cada uno, no sea una cosa fría, cerebral, sino algo que debe entusiasmar a todos los miembros de la comunidad. Es algo que debe atraerlos y estimularlos; que responda a sus deseos y a sus expectativas; que apunta hacia el eventual resultado de los esfuerzos y sacrificios de todos”.⁶⁷¹ Hay algunos rasgos característicos que debería tener una visión:

- se refiere al futuro emergente entre los problemas actuales y una utopía distante;
- habla acerca de ser una comunidad más que de gestionar objetivos;

671 Ver Cereda, *El proyecto de la comunidad salesiana*.

- utiliza una narración positiva y estimulante para inspirar entusiasmo;
- responde a las expectativas de las personas involucradas porque es un fruto del diálogo generativo;
- expresa una estrategia general o filosofía de acción que armonizará la comunidad y acompañará la etapa de planificación operativa.

Los modelos de liderazgo elegidos enriquecen la creación de la visión con dos características típicas del carisma salesiano: narración y experimentación. Una vez que nos encontramos más allá del paradigma de un plan técnico que trabaja de una manera deductiva, tenemos que integrar estos dos enfoques. El primero es la implementación de varios lenguajes narrativos o simbólicos con el fin de enfatizar el componente emocional del proceso de planificación. La visión es una etapa de conexión entre la llamada y la operación. Por lo tanto, es importante estimular la expresividad artística y narrativa para crear un contexto interpretativo completo, en el cual se ubiquen tanto la vocación como la planificación operativa. Siguiendo el principio de Senge, no hay que concentrarse en una formulación correcta: “No se trata de saber qué es la visión, sino qué hace la visión”.⁶⁷² En sus publicaciones, Senge, Scharmer y Covey ilustran los principios teóricos de liderazgo y gestión a través de las historias de la vida real, y de casos de estudio o historias de éxito. Con frecuencia, estas no son sólo una manera de hacer que el contenido sea más atractivo o legible, sino construir un marco dentro del cual los principios claramente generales ganen importancia y concreción.⁶⁷³ La relación y el equilibrio entre la pedagogía narrativa y la pedagogía basada en el proyecto debe ser recordada en la praxis educativa de Don Bosco. La visión narrada a través de biografías, memorias, historias o sueños es completada con las normas, la división de roles y

672 P.M. Senge et al., *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*, Doubleday, New York 2008, p. 324.

673 Ver B. Jackson, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001 y D.A. Jameson, *Narrative Discourse and Management Action*, en «The Journal of Business Communication» 38 (2001) 4, 476-511.

las tareas concretas.⁶⁷⁴ Una visión formulada no es sólo un documento, es un ambiente de aprendizaje construido por narraciones, historias, símbolos y teorías que implican una cultura de aprendizaje organizacional concreta.⁶⁷⁵

Una segunda conexión entre la creación y experimentación o prueba de la visión es ofrecida por Scharmer. Al integrar la teoría central de este enfoque de gestión en la Teoría U, propone la “cristalización” de la visión que clarifica, comparte y expande la intencionalidad nacida dentro de la vocación. La etapa de “creación del prototipo” aplica instantáneamente la visión naciente en pequeños microcosmos protegidos, en los que se experimenta la interacción entre práctica y visión. Los pequeños experimentos educativos y pastorales ofrecen un feedback sobre la comprensión de la visión; además, estos preparan realística y preventivamente la etapa de planificación operativa. Es importante que los experimentos sean flexibles, no muy complejos y que puedan ser realizados en corto tiempo. Con el fin de aumentar el impacto posterior en toda la CEP, es importante no influenciar los prototipos con una vinculación a pequeños grupos de élite guiados por líderes carismáticos. Crear la visión es el resultado que se espera esta etapa de planificación educativa y pastoral, y constituye el punto de contacto entre liderazgo, acentuado con virtudes de discernimiento y acompañamiento generativo, y gestión, y consiste en la virtud de la consistencia operativa y de la integración sinérgica.

4.4.7. Etapa 5: Planificación operativa

Por lo que respecta a un PEPS tradicional, la planificación operativa resulta ser la etapa más típica de la creación del proyecto. El *Cuadro de referencia* de la Pastoral Juvenil Salesiana propone lo siguiente:

674 Ver P. Braidó, *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, LAS, Roma 1982, pp. 6-7.

675 Ver e.g. E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco ³2004.

1. “Traducir las opciones específicas en objetivos generales que se consideran más importantes, urgentes y viables. Estos objetivos apuntan a propuestas claras, teniendo en cuenta las personas de la CEP y el dinamismo propio de las cuatro dimensiones de la Pastoral juvenil.
2. Proponer algunos procesos mediante los cuales los objetivos generales se traduzcan en la práctica y se hagan operativos.
3. Concretar modalidades operativas, es decir, intervenciones precisas, progresivas y verificables. Entre estas intervenciones hay que señalar: el grupo de personas destinatarias (¿para quién?); las responsabilidades de las diversas personas o equipos (¿quiénes?); el despliegue de los recursos reales y la programación de los tiempos (¿cómo y cuándo?).”⁶⁷⁶

En la perspectiva integral queremos ir más allá de la Gestión por Objetivos y dar más importancia a la vista sistémica sobre el proyecto, los objetivos y la organización. Según nuestro punto de vista, la efectividad operativa de un PEPS no se busca principalmente a través de la organización de actividades y eventos. Por lo tanto, la atención más o menos lineal a las actividades y a los resultados relacionados con la virtud de consistencia operacional, se equilibra con la atención orgánica a la virtud de integración sinérgica.

La antropología moderna que es racionalista (define objetivos) y voluntarista (lleva a cabo actividades) es integrada con una visión más holística del hombre. Los PEPS de la década de los 80 tuvieron un enfoque técnico al fijar objetivos e intervenciones específicas. Ahora, la atención principal se centra en el equilibrio entre la operación lineal y la armonización de los sistemas organizativos de acuerdo con la visión y la vocación. Algunos instrumentos se ofrecen en *Líder en Mí* de Covey y *Escuelas que aprenden* de Senge, quienes proponen una actuación de la visión en varios sistemas: estructura organizativa, sistemas de comunicación, didáctica, entrenamiento, tutoría y motivación, economía,

676 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ³2014, p. 289.

sistemas TI.⁶⁷⁷ Los estudiosos salesianos le dan también importancia a la perspectiva sistémica. Pellerey y Grządziel insisten en la integración de un proyecto lineal con la construcción de una atmósfera y un ambiente relacional con una perspectiva narrativa. Alberich y Vallabaraj proponen el equilibrio entre la lógica de los objetivos y las actividades con la armonización del sistema de aprendizaje, organizativo y financiero.⁶⁷⁸

La armonización de los sistemas organizativos no es en sí misma una decisión instantánea. Tomando en serio el paradigma sistémico y la virtud de la sinérgica integración, es más bien la búsqueda constante de sinergia entre los distintos sistemas y la visión. La visión no es simplemente implementada, porque no está formulada de una forma estructurada y operativa, sino que está más vinculada con cuestiones, enfoques y motivadores internos que la comunidad puede utilizar para la búsqueda de los puntos de contacto y las situaciones mutuas de enriquecimiento. Podemos decir que la CEP no implementa la visión, sino su lógica, sus valores y aspiraciones.

La planificación operativa podría terminar aquí, pero queda aún todo el tema de “ejecución”, que es bastante complicado si abandonamos la antropología moderna donde todo está claro. La ejecución es un proceso continuo de atención y evaluación operativa motivado por la tensión creativa entre la visión y la realidad actual. El aspecto procesal de la ejecución está también presente en las últimas páginas del *Cuadro de referencia*: “dar vida a un verdadero proceso educativo-pastoral. No debemos limitarnos a examinar los productos y los resultados. Es necesario reavivar los procesos de crecimiento individuales y comunitarios, animar a que se mejoren y motivar para que se consigan mejores frutos”.⁶⁷⁹

677 Ver la estructura sistémica de la publicación de Senge et al., *Schools That Learn* y también Covey, *Leader in Me*, pp. 71-89; 173-179.

678 Ver M. Pellerey – D. Grządziel, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma ²2011, pp. 112-113 y 203-270 y Alberich – Vallabaraj, *Communicating a Faith That Transforms*, p. 273.

679 Dicasterio de PJ, *Cuadro de referencia*, ³2014, p. 290. N.B. Pensamos que la incorporación de la lógica procesal solamente en la etapa de evaluación podría ser

La estrecha relación entre los resultados (objetivos y actividades) y el proceso (rutinas de funcionamiento diarias) es importante para los modelos de liderazgo. Senge ha acoplado la disciplina del aprendizaje del equipo al vínculo entre aprendizaje y práctica y a superar las rutinas defensivas. Covey introdujo el término Cociente de Ejecución (CE) que mide la habilidad colectiva de enfocar y ejecutar, y llevó a cabo un estudio empírico sobre una muestra de 2,5 millones de personas. Scharmer habla de la ejecución como un movimiento en espiral entre aprendizaje, compromiso y acción.⁶⁸⁰ Covey ofrece el “reportaje de triaje” como un instrumento crucial para la responsabilidad mutua acerca de la ejecución del proyecto. En las reuniones semanales o mensuales cada miembro del equipo reporta rápidamente sobre los pocos asuntos vitales de su campo de responsabilidad y sus compromisos previos, prefiriendo concentrarse en la importancia y no en la urgencia. Después, la comunidad puede concentrarse en la sinergia, buscando soluciones de tercera alternativa que emergen de la realidad actual. Finalmente, cada uno asume un compromiso con el fin de actuar las propuestas. Las reuniones son una aplicación de lógica de ejecución sistémica y sinérgica en la práctica diaria del proyecto, en la que las personas se responsabilizan con el equipo y después informan.⁶⁸¹

4.4.8. Actuación de la metodología integral del PEPS

En las páginas precedentes hemos presentado las cinco etapas de un ciclo de proyecto completo. Somos conscientes, sin embargo, de que la actuación completa de todas las etapas no es una tarea de gestión, ni es tampoco simple, pues involucra la interdependencia de muchas personas, requiere una madurez ética, psicológica y espiritual y, por último, requiere muchos recursos de la CEP, como tiempo, motivación, recursos

insuficiente, porque la CEP tiene que evaluar sólo al final si un proceso ha sido implementado y en la etapa de planificación no se encuentra mención de procesos.

680 Ver Senge, *Fifth Discipline*, pp. 216-252; Covey, *8th Habit*, pp. 289-290; 369-373 y Scharmer, *Theory U*, pp. 216-218.

681 Ver Covey, *8th Habit*, pp. 286-288.

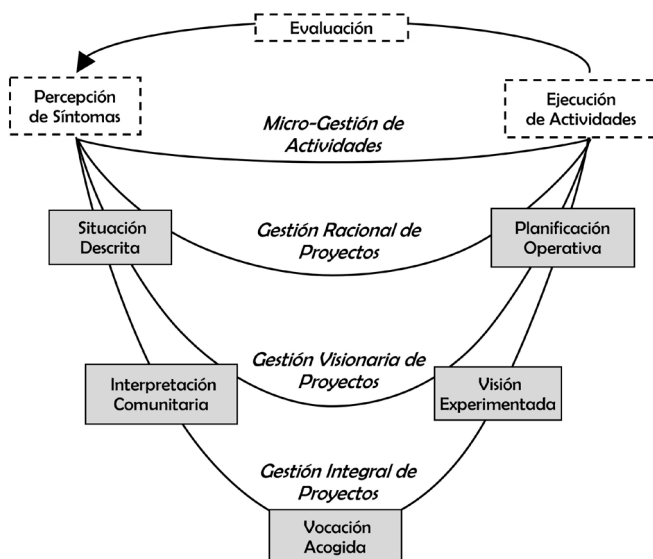
organizativos, capacidad de liderazgo, etc. Los autores que tratan sobre liderazgo ofrecen un buen número de ejemplos de gestión integral de proyectos que fueron desarrollados durante años e implementados en largos procesos que, en algunos casos, excedieron una década.⁶⁸²

Hemos comenzado nuestro enfoque innovador refiriéndonos al criterio de “Don Bosco en el Oratorio”. Es justo concluir de la misma manera. El desarrollo de diferentes proyectos en la vida de Don Bosco fue también un proceso multianual, con cambios de paradigma, llamamientos peculiares, experimentación e implementación. Como ejemplos podemos referirnos al proyecto del Oratorio Festivo desde finales de 1841, en el que él comenzó a reunirse con los primeros muchachos, hasta 1852, cuando Don Bosco estabilizó el modelo del Oratorio como Director de tres Oratorios de Turín. Otro proyecto educativo del internado salesiano tuvo lugar en la década entre 1853 y 1863, años en los que Don Bosco consolidó las escuelas e servicios básicos de formación vocacional del Oratorio, y la experiencia educativa con Savio, Magone y Besucco desarrolló una tensión hacia la santidad como objetivo final de la Pastoral Juvenil. La fundación de la Congregación es un buen ejemplo de un proyecto no lineal, y más de dos décadas de desarrollo constante de proyectos desafiaron las virtudes de liderazgo y de gestión de Don Bosco e incluyeron muchos cambios de paradigma, experimentaciones y negociaciones. Otro tipo de proyecto es el modelo de las misiones salesianas en América Latina. La idea misionera comenzó en 1864 con una visita inspiradora del misionario africano mons. Daniele Comboni al Oratorio de Valdocco. La idea del proyecto creció hasta 1875, en que tuvo lugar la primera expedición, y se siguió desarrollando en la década de los 80, cuando el modelo tomó su doble forma. En la primera forma, bajo el liderazgo de Juan Cagliero se crearon internados en el territorio misionero (concentrándose principalmente en la Patagonia). La segun-

682 Ver e.g. Senge et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, pp. 366-373; Covey, *7 Habits*, pp. 16-44; 86-88; 103-106; 309-318; Senge, *Fifth Discipline*, pp. 253-376; Scharmer, *Theory U*, pp. 32; 122-126; 136-147; 192-195 y 203-205.

da forma, con José Fagnano como protagonista, fundó reducciones en las que los salesianos se encargaron de una población completa (principalmente en Tierra del Fuego).⁶⁸³

Esquema X: Aplicación de la metodología integral del PEPS



El PEPS, desarrollado en la reestructuración posterior al Vaticano II, ha establecido, en lugar de un proyecto fijo, una programación. La elección estuvo bajo el influjo de la programación del año escolar o pastoral del período de tres años del liderazgo de un director salesiano, o del período de seis años del Consejo General. En este sentido, el calendario del proyecto está vinculado con las estructuras de gestión, y no con los períodos de tiempo requeridos por la naturaleza de los diferentes proyectos. Hemos visto proyectos de la década de los 80 que sufrieron tiempos de implementación demasiado cortos, o proyectos nominalis-

683 Ver J. Borrego (ed.), *La Patagonia e le terre australi del continente americano [pel] sac. Giovanni Bosco*, en «Ricerche Storiche Salesiane» 13 (1988) 255-442 y D. Comboni, *Escritos*, Mundo Negro, Madrid 1996, pp. 821-822.

tas que en la década de los 90 se centraron en el vocabulario correcto, etc. Los proyectos vinculados con los tres o seis años de los períodos usuales de gobierno corren el riesgo implícito de la no-continuidad, ya que de ese modo cada director o consejo retoma sus proyectos de nuevo. Los arquetipos de la solución sintomática y de la creación de objetivos de Senge, son una buena descripción de una dinámica de gestión de proyectos recurrente en ambientes salesianos.

Para hacer una propuesta más realista, presentaremos cuatro tipos de gestión de proyectos que respetan las demandas de los retos reales y de la situación de la Comunidad Educativa Pastoral (Esquema X):

1. *Liderazgo de micro-gestión*, que no implementa ningún tipo de proyectos reales. Las decisiones de los líderes se basan en las apreciaciones personales de los síntomas y tienden a una ejecución inmediata de las órdenes. Casi todas las decisiones son tomadas por el líder.

2. *Gestión racional de proyectos*, que se asemeja a las teorías de planificación curricular de los años 1960-1970. Un análisis racional de la situación determina las necesidades y luego pasa directamente a la planificación operativa, estableciendo objetivos, intervenciones y actividades que son ejecutadas posteriormente.

3. *Gestión visionaria de proyectos*, que profundiza la descripción de la situación con una interpretación, en vistas a obtener una visión motivadora y positiva del futuro que alimenta la próxima etapa de planificación operativa.

4. *Gestión integral de proyectos*, propuesta en el capítulo que hemos presentado. Está centrada en la integración de las dimensiones racional, emocional y espiritual, y su etapa central es el discernimiento de la vocación de toda la Comunidad Educativo-Pastoral.

Los tipos descritos de gestión de proyectos están más o menos adaptados a las diferentes situaciones y a los niveles de madurez de la CEP. Nosotros proponemos la idea de gestión integral de proyectos,

pero considerando los principios del realismo y de la gradualidad del crecimiento humano, vemos la necesidad de soluciones menos integrales adaptadas al contexto. Se asemeja al principio de Don Bosco “lo óptimo es enemigo de lo bueno”. Es un proverbio italiano por él utilizado para indicar la necesidad realista de hacer el bien en cualquier situación, sin esperar a tener las condiciones mejores o ideales.⁶⁸⁴

En una situación de crisis, de conflicto o de peligro de anarquía total, en la que no existe una CEP real, es comprensible y necesario que el liderazgo jerárquico (o carismático) tome decisiones inmediatas. Con todo, perpetuar este estilo de micro-gestión por largo tiempo lleva a modelos no productivos de pensamiento y acción. La acción de gestión es reactiva y sin una visión de largo plazo o la visión queda directamente vinculada al líder que no favorece la creación de una CEP, o si existe una CEP es, con frecuencia, formal o elaborada por personas leales cercanas al líder.

Donde existe una CEP que funciona bien a un nivel práctico y profesional en una estructura sin síntomas preocupantes, generalmente se adopta la gestión racional de proyectos. Una hábil conversación lleva probablemente a asumir compromisos producidos con una mentalidad democrática. Se da generalmente un buen ambiente de trabajo, pero falta el sentido de comunidad, una visión o vocación compartida. Para crecer como comunidad, es oportuno que el líder o el facilitador del proceso propongan diálogos más profundos, y traten de debatir algunos de los paradigmas improductivos. De esta manera, la planificación completa puede ser un proceso formativo, y puede aumentar la madurez de las personas involucradas en la construcción de una confianza mutua en la CEP.

Una comunidad educativo-pastoral con un buen nivel de confianza y diálogo reflexivo puede aventurarse en la gestión visionaria de proyectos, pues es una inversión tanto en la calidad de las relaciones

684 Ver las conclusiones de la biografía de Don Bosco de Braidó llamada “El deseo por lo excelente y la búsqueda de lo bueno posible” en Braidó, *Don Bosco prete dei giovani*, vol. 2, pp. 680-683.

comunitarias dentro de la CEP como en los efectos operacionales de una visión que crea un marco interpretativo para los objetivos, las actividades y acciones. Existen contextos multi-religiosos o agnósticos, en los que un discernimiento de la vocación puede ser complicado. En esos ambientes pueden seguirse dos caminos: el primero es proponer una etapa más profunda de vocación abrazada en el centro de la CEP; el segundo puede ser ver la vocación como una experiencia humana universal, y construir siguiendo los procesos descritos por Scharmer y Senge.

Existen situaciones en las que se requiere una gestión integral de proyectos: después de muchos años de planificación racional, después de cambios sustanciales en la realidad actual o en la dinámica grupal dentro de la CEP, después de un cambio de las personas en posiciones clave de liderazgo, o después de algunos logros o fallas significativos. Si existe una capacidad real de hacerlo, es óptimo comenzar el ciclo de planificación completo en todas sus cinco etapas.

En todas las situaciones en que la CEP no puede adoptar la gestión integral de proyectos, es recomendable crear experiencias de planificación integral en pequeños equipos, tales como el núcleo animador de la CEP. De esta manera se sigue el principio de “adentro hacia afuera”, y el cambio en la calidad es difundido desde los sistemas pequeños a los más grandes, de la persona al grupo y finalmente a la comunidad. Aún donde el impacto de tales experiencias pequeñas podría estar limitado en un nivel operativo, no se debería subestimar el potencial de formación de la planificación integral, que puede conducir a la profundización de la fe, a conversiones espirituales y, por último, a la maduración de las virtudes operativas.

Apéndice 1

Capítulos Generales de SDB

(1958-2014)

Año	Rector Mayor	Miembros	Días	Tema
CG27 (2014)	Ángel Fernández Artime	253	50	Trabajo & Templanza
CG26 (2008)	Pascual Chávez Villanueva	222	50	Da Mihi Animas Cae- tera Tolle
CG25 (2002)	Pascual Chávez Villanueva	231	51	Comunidad Salesiana Hoy
CG24 (1996)	Juan Edmundo Vecchi	208	62	Salesianos & Laicos
CG23 (1990)	Egidio Viganò	205	62	Educación a la Fe
CG22 (1984)	Egidio Viganò	186	120	Constituciones Renovadas
CG21 (1977/8)	Egidio Viganò	184	103	Evaluación & Perspectivas
CGS (1971/2)	Luis Ricceri	202	206	Nuevas Constituciones
CG19 (1965)	Luis Ricceri	151	53	Adaptación & Renovación
CG18 (1958)	Renato Ziggiotti	119	13	Observancia Religiosa

Apéndice 2

Feedback de un Proyecto piloto

La comunidad del Borgo Ragazzi Don Bosco en Roma es una obra compleja que involucra tres áreas educacionales: un centro de formación profesional, un oratorio y un centro para jóvenes “en riesgo” titulado “Ponte nuevamente las alas”. En el 2010 la comunidad se embarcó en la difícil tarea de delinear un Proyecto Educativo-Pastoral compartido, que integrara mayormente las diferentes áreas. Después de un proceso complicado, en 2012 concluimos el esbozo del proyecto para el siguiente período de cuatro años. Estaba dividido en objetivos generales y de acuerdo a la franja de edad de los grupos. Durante la ejecución, se agregaron numerosos indicadores de verificación. Este proyecto resultó bien esbozado, pero encontró también dificultades en interpretar las complejas formulaciones lingüísticas. Por la misma razón fue difícil de actuar para los mismos educadores que lo trazaron. En el 2016, al final de la actuación de este PEPS, se inició un camino para redactar un nuevo proyecto con una palabra clave propuesta por nuestros operadores: simplificación, y recibimos la orientación del Prof. Michal Vojtáš hacia un proyecto más simple, pues estaba claro que queríamos llegar a una visión inspiradora básica, construida a través de un proceso de discernimiento. Por supuesto, omitir el excesivo nivel de detalle no habría de perjudicar el proceso.

Hemos tratado de simplificar, por tanto, el proyecto con respecto al pasado, sin olvidar los resultados alcanzados, tales como la mentalización en un proyecto común y la conciencia acerca de la importancia de la coordinación entre educadores y operadores con diferentes niveles de liderazgo.

Las etapas de análisis e interpretación de la situación fueron decisivas. Los miembros de la CEP fueron realmente activos, gracias tam-

bién a las metodologías creativas de diálogo, como la “World Café”, que favoreció el intercambio sin caer en una conversación superficial. El reto del discernimiento fue fascinante, aunque no siempre es fácil distinguir un discernimiento puramente humano de un discernimiento espiritual genuino, especialmente cuando están reunidas sesenta o setenta personas con personalidades diferentes, que trabajan en servicios y áreas diferentes.

Resulta frecuente constatar la falta de motivación durante un proceso, pero este nuevo tipo de proyecto operativo logró que las personas se sintieran involucradas porque las ideas de todos encontraron su lugar dentro de un marco compartido, y no fueron dejadas de lado.

La visión se sintetizó en una imagen visual con un único título y cuatro palabras clave y especificadas en prioridades. Todas y cada una de ellas fueron rechazadas en procesos e intervenciones indicativos; sólo la imagen visual, junto con las cuatro prioridades, ayudaron a la asamblea a sintonizar con el proyecto apenas concluido, y encontrar las intervenciones correctas para sus áreas educativas específicas.

Stefano Aspettati, sdb

Director del “Borgo Ragazzi Don Bosco”, Roma

Bibliografia

- A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di G. Malizia ed E. Alberich, LAS, Roma 1984.
- Alberdi R. – Semeraro C., *Società Salesiana di San Giovanni Bosco*, in G. Pelliccia – G. Rocca (eds.), *Dizionario degli istituti di perfezione*, vol. 8, San Paolo, Roma 1988, pp. 1682-1714.
- Alberich E., *Catechesi*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 61-71.
- Alberich E., *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, LDC, Leumann (TO) 2002.
- Alberich E. – Vallabaraj J., *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004.
- Anderson D. – Anderson L.A., *Beyond Change Management. How to Achieve Breakthrough Results Through Conscious Change Leadership*, Pfeiffer, San Francisco 2010.
- Angelini G., *Il vincolo ecclesiastico, la pratica religiosa, la fede cristiana*, in G. Ambrosio et al., *Progetto pastorale e cura della fede*, Glossa, Milano 1996, pp. 15-39.
- Argyris C., *How normal science methodology makes leadership research less additive and less applicable*, in J.G. Hunt – L.L. Larson (eds.), *Crosscurrents in leadership*, Southern Illinois University Press, Carbondale IL 1979, pp. 47-63.
- Argyris C., *Flawed Advice*, Oxford University Press, New York 2000.
- Attard F., *Ripensare la pastorale giovanile*, LAS, Roma 2013.
- Attard F. – García M.A., *L'accompagnamento spirituale. Itinerario pedagogico spirituale in chiave salesiana al servizio dei giovani*, LDC, Torino 2014.
- Augustin J.P. – Gillet J.C., *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Harmattan, Paris Montréal 2000.
- Bairati P., *Cultura Salesiana e società industriale*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, pp. 331-357.
- Barsky A., *Understanding the ethical cost of organizational goal-setting: A review and theory development*, in «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 1, 63-81.
- Bass B.M., *Leadership and Performance*, Free Press, New York 1985.

- Bass B.M., *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications*, Free Press, New York ³1990.
- Bates R., *History of Educational Leadership/Management*, in P. Peterson – E. Baker – B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, Academic Press, Oxford ³2010, pp. 724-730.
- Bay M., *Giovanni Bosco a Chieri 1831-1841. Scuola pubblica e seminario*, LAS, Roma 2010.
- Bazerman M.H. – Chugh D., *Decisions without blinders*, in «Harvard Business Review» 84 (2006) 1, 88-97.
- Begley P.T., *Leadership: Authentic*, in P. Peterson – E. Baker – B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5, Academic Press, Oxford ³2010, pp. 7-11.
- Bennis W., *On Becoming a Leader*, Perseus Books, Reading MA 1989.
- Bennis W., *An Invented Life. Reflections on Leadership and Change*, Addison-Wesley, Reading MA 1993.
- Bennis W. – Goldsmith J., *Learning to Lead. A workbook on Becoming a Leader*, Addison-Wesley, Reading MA 1997.
- Benson T. – Immediato C.S., *Educating the Next Generation of Systems Thinkers: An Interview with Tracy Benson*, in «Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change» 10 (2011) 4, 13-22.
- Bernhard A. – Keim W. (eds.), *1968 und die neue Restauration*, Jahrbuch für Pädagogik 2008, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009.
- Beyer J.M. – Trice H.M., *The Utilization Process: A Conceptual Framework and Synthesis of Empirical Findings*, in «Administrative Science Quarterly» 27 (1982) 591-622.
- Biju M. – Lochrie R.J., *Integrity. The Core of Leadership*, Tate Publishing, Mustang OK 2009.
- Blanchard K. – Zigarmi P. – Zigarmi D., *Leadership and the one minute manager: Increasing effectiveness through situational leadership*, William Morrow and Company, New York 1985.
- Bloom B.S. – Krathwohl D.R. et al., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive domain*, David McKay, New York 1956.
- Bobbitt J.F., *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*, National Society for the Study of Education, Bloomington 1913.
- Bobbitt J.F., *The Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918.

- Bopp K., *Kirchenbild und pastorale praxis bei Don Bosco. Eine pastoralgeschichtliche Studie zum Problem des Theorie-Praxis-Bezugs innerhalb der Praktischen Theologie*, Don Bosco Verlag, München 1992.
- Borrego J. (ed.), *La Patagonia e le terre australi del continente Americano [pel] sac. Giovanni Bosco*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 7 (1988) 13, 255-291.
- Bortoft H., *Wholeness of Nature. Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996.
- Bosco G., *Vita del giovanetto Savio Domenico allievo dell'oratorio di San Francesco di Sales*, Tipografia e Libreria Salesiana, Torino 1880.
- Bosco G., *Opere edite*, 38 voll., LAS, Roma 1976-87.
- Bosco G., *Due lettere datate da Roma 10 Maggio 1884* in P. Braidò (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma ³1997, pp. 344-390.
- Bosco G., *Tre lettere a salesiani in America*, a cura di Francesco Motto, in P. Braidò (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma ³1997, pp. 439-452.
- Bosco G., *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Saggio introduttivo e note storiche, ed. Aldo Gi-raudo, LAS, Roma 2012.
- Bosco J., *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales de 1815 a 1855*, CCS, Madrid ⁸2011.
- Braidò P., *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, LAS, Roma 1982.
- Braidò P., *Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse*, in «Orientamenti Pedagogici» 38 (1991) 899-914.
- Braidò P., «Memorie» del futuro, in «Ricerche Storiche Salesiane» 11 (1992) 20, 97-127.
- Braidò P., *Il Sistema Preventivo di Don Bosco alle origini (1841-1862). Il cammino del "preventivo" nella realtà e nei documenti*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 14 (1995) 27, pp. 255-320.
- Braidò P., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, 2 vol., LAS, Roma ²2003.
- Braidò P., *Le metamorfosi dell'Oratorio Salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 49 (2006) 2, 295-356.
- Braidò P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006.
- Branca P.G. – Contessa G. – Ellena A., *Animare la città*, Istituto di Scienze Amministrative e di promozione sociale, Milano 1982.
- Burns J.M., *Leadership*, Harper&Row, New York 1978.

- Burrell G., *The Absent Centre. The Neglect of Philosophy in Anglo-American Management Theory*, in «Human Systems Management» 8 (1989) 307-312.
- Bush T., *Leadership and management development in education*, Sage, London 2011.
- Callahan R., *Education and the Cult of Efficiency*, University of Chicago Press, Chicago 1962.
- Campfens H. (ed.), *Community Development Around the World*, University of Toronto Press, Toronto 1997.
- Carlone D., *The Ambiguous Nature of a Management Guru Lecture. Providing Answers While Deepening Uncertainty*, in «Journal of Business Communication» 43 (2006) 2, 89-112.
- Carney M. – Chinnici J., *Implications for Governance from Franciscan Christology. Response to Zachary Hayes' presentation on Christology*, Franciscan Federation, Anaheim, LA 1995.
- Casella F., *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco. Studi sull'educazione Salesiana fra tradizione e modernità*, LAS, Roma 2007.
- Caselle S., *Giovanni Bosco a Chieri 1831 – 1841. Dieci anni che valgono una vita*, Edizioni Acclaim, Torino 1988.
- Centro Internacional Salesiano de Pastoral Juvenil/Roma, *Comunidad educativa en formación. Guiones para educadores*, 5 vols., CCS, Madrid 1985-86.
- Cereda F., *El proyecto de la comunidad salesiana*, en bit.ly/36VWtdb.
- Cereda F., *El Proyecto Personal de Vida. Formación inicial*, en bit.ly/2QUPWKj.
- Cereda F., *El Proyecto Personal de Vida. Formación permanente*, en bit.ly/2TrPPb0.
- Ceria E., *Annali della Società Salesiana*, SEI, Torino 1941.
- Cervone D. – Jiwani N. – Wood R., *Goal setting and the differential influence of selfregulatory processes on complex decision-making performance*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 61 (1991) 2, 257-266.
- CGS-Commissioni Precapitolari Centrali, *Ecco ciò che pensano i Salesiani della loro congregazione oggi. "Radiografia" delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969*, 4 vols, Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.
- Chávez Villanueva P., *Presentación*, en XXV Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, *La comunidad salesiana, hoy*. Roma 24 de febrero – 20 de abril de 2002, CCS, Madrid 2002, pp. 13-22.

- Chávez Villanueva P., *Progetto di animazione e governo del Rettor Maggiore e del suo Consiglio per il sessennio 2002-2008*, in ACG 84 (2003) 380.
- Chávez Villanueva P., *Presentación*, in XXVI Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, “*Da mihi animas cetera tolle*”, Roma 23 de febrero – 12 de abril de 2008, CCS, Madrid 2008, pp. 11-22.
- Chávez Villanueva P., “*Y le dio lástima de ellos, porque andaban como ovejas sin pastor, y se puso a enseñarles con calma*” (Mc 6,34). *La Pastoral Juvenil Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407.
- Cheng M. – Subramanyam K.R. – Zhang Y., *Earnings Guidance and Managerial Myopia*, in kellogg.northwestern.edu/accounting/papers/k.r%20subramanyam.pdf.
- Chiosso G., *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, SEI, Torino 2007.
- Clark T. – Salaman G., *The management guru as organizational witchdoctor*, in «Organization» 3 (1996) 85-107.
- Colli C., *La direzione spirituale nella prassi e nel pensiero di Don Bosco: “memoria” e “profezia”*, in M. Cogliandro (ed.), *La direzione spirituale nella famiglia Salesiana*, SDB, Roma 1983, pp. 53-77.
- Collins J., *Good to great. Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't*, HarperCollins Publishers, New York 2001.
- Comboni D., *Escritos*, Mundo Negro, Madrid 1996.
- Comoglio M., *Abilitare l'animazione. Riflessioni teorico-pratiche sulle competenze dell'animatore*, LDC, Leumann (TO) 1989.
- Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales*, SDB, Roma 1984.
- Contessa G. – Ellena A. – Salvi R., *Animatori del tempo libero*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1979.
- Contessa G. – Ellena A., *Animatori di quartiere*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1980.
- Costa G., *Don Bosco in terza pagina. La stampa e il Fondatore dei Salesiani*, Istituto Teologico S. Tommaso, Messina 1991.
- Costa G., *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Roccia, Roma 1981.
- Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales 1874*, in Bosco, *Opere edite*, vol. 29, p. 201.
- Covey S., *The 7 Habits of Happy Kids*, Simon & Schuster Books for Young Readers, New York 2008.
- Covey S., *The 7 Habits of Highly Effective Teens*, Simon & Schuster, New York 1998

- Covey S.M.R. – Merrill R., *The Speed of Trust. The One Thing That Changes Everything*, Free Press, New York 2006.
- Covey S.R., *Principle – Centered Leadership*, Free Press, New York 1992.
- Covey S.R. – Merrill A.R. – Merrill R.R., *First Things First*, Simon & Schuster, New York 1994.
- Covey S.R., *The 7 Habits of Highly Effective Families*, Simon & Schuster, New York 1999.
- Covey S.R., *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*, Simon & Schuster, New York ¹1989 and ²2004.
- Covey S.R., *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004.
- Covey S.R., *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008.
- D.J. Simpson – M.J.B. Jackson, *John Dewey's View of the Curriculum in The Child and the Curriculum*, in «Education and Culture» 20 (2003) 2, 23-27.
- D'hainaut L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor, Bruxelles 1977.
- Darmanin A., *Governance in the Society of Jesus. What's New?*, in «Review of Ignatian Spirituality» 39 (2008) 3, 70-77.
- Darmanin A., *Ignatian Spirituality and Leadership in Organizations Today*, in «Review of Ignatian Spirituality» 36 (2005) 2, 1-14.
- David D. – Ream T.A. (eds.), *Handbook for Secular Franciscan Servant Leadership*, in [troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO Formation Reso-urce Manual.pdf](http://troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO%20Formation%20Reso-urce%20Manual.pdf).
- Davidson Frame J., *The New Project Management. Tools for an Age of Rapid Change, Complexity, and Other Business Realities*, Jossey-Bass, San Francisco CA ²2002.
- De Geus A., *Planning as Learning*, in «Harvard Business Review» 66 (1988) 2, 70-74.
- De Pree M., *Leadership is an Art*, Michigan State University Press, East Lansing MI 1987.
- Del Monte A., *Una Chiesa giovane per annunciare il vangelo ai giovani*, in «Il Regno-documenti» 3 (1979) 63-76.
- Deliberazioni del terzo e quarto capitolo generale della Pia Società Salesiana. Tenuti in Valsalice nel settembre 1883-86*, tip. Salesiana, S. Benigno Canavese 1887.
- Demarchi F. – Ellena A. (eds.), *Dizionario di Sociologia*, Paoline, Roma 1976.
- Deming W.E., *Out of the Crisis*, MIT Press, Boston 1986.

- Deng Z., *Curriculum Planning and Systems Change*, in P. Peterson – E. Baker – B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, Academic Press, Oxford ³2010, pp. 384-389.
- Desramaut F., *Don Bosco en son temps (1815-1888)*, SEI, Torino 1996.
- Desramaut F. – Midali M., *L'impegno della Famiglia Salesiana per la giustizia*. Colloqui sulla vita Salesiana 7. Jünkerath 24-28 agosto 1975, LDC, Leumann (TO) 1976.
- Dewey J., *The Child and the curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago 1902.
- Dewey J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath&Co., Boston 1933.
- Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.
- Dicasteri Per La Pastorale Giovanile Fma-Sdb, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia Salesiana per la vita e la speranza di tutti*, [s.e.], Roma 1996.
- Dicasterio de Pastoral Juvenil, *La Pastoral Juvenil Salesiana. Cuadro fundamental de referencia*, CCS, Madrid ¹1998.
- Dicasterio de Pastoral Juvenil, *La Pastoral Juvenil Salesiana. Cuadro fundamental de referencia*, CCS, Madrid ²2000.
- Dicasterio de Pastoral Juvenil, *La Pastoral Juvenil Salesiana. Cuadro fundamental de referencia*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma ³2014.
- Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978.
- Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.
- Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai Salesiani*, Sussidio 3a, [s.e.], Roma 1980.
- Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettoriale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, [s.e.], Roma 1981.
- Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Il Progetto Educativo-pastorale Salesiano*. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul "Progetto educativo-pastorale", Dossier PG 8, SDB, Roma 1995.
- Dicastero per la Pastorale Giovanile, *Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995.
- Dicastero Per La Pastorale Giovanile, *Pastorale giovanile Salesiana*, SDB, Roma 1990.
- Domènech A., *El Proyecto Orgánico Inspectorial*, en ACG 84 (2003) 381, 31-38.

- Domènech A., *La formazione pastorale salesiana. Atteggiamenti e competenze da sviluppare*, in ACG 87 (2006) 393, 62-63.
- Doran G.T., *There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives*, in «Management Review» 70 (1981) 11, 35-36
- Drucker P.F., *The Practice of Management*, Harper & Row, New York 1954.
- Drucker P.F., *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*, Truman Talley Books, New York 1986
- Duffy M.F., *ZBB, MBO, PPB and their Effectiveness within the Planning/Marketing Process*, in «Strategic Management Journal» 10 (1989) 2, 163-173.
- Eckert J.C., *Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen, Herausforderungen, Anregungen*, Schäfer Poeschl, Stuttgart 2000.
- Eckert J.C., *Die Kunst, sich richtig wichtig zu nehmen. Führungskompetenz aus dem Kloster*, Kösel, München 2012.
- Edson C.H., *Curriculum Change During the Progressive Era*, in «Educational Leadership» 36 (1978) 64-69.
- Edwards G. et al., *Exploring power assumption in the leadership and management debate*, in «Leadership & Organization Development Journal» 36 (2015) 3, 328-343.
- Ellena A. (ed.), *Enciclopedia sociale*, vol. 1: *Introduzione ai problemi sociali*, Pao-line, Roma 1958.
- Ellena E. (ed.), *Presenza educativa*, 2 vols, LDC, Leumann (TO) 1976-77.
- Ellena E., *Animatori*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 355-363.
- Elliot A.J. – Harackiewicz J.M., *Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 70 (1996) 3, 461-475.
- Elliott J., *Education in the Shadow of the Education Reform Act*, in J. Rudduck, *An Education that Empowers. A collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon (Avon) 1995, pp. 54-72.
- Fernández Artime Á., *Presentación*, en XXVII Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, «*Testigos de la radicalidad evangélica*», Trabajo y templanza, Roma 22 de febrero – 12 de abril de 2014, CCS, Madrid 2014, pp. 9-18.
- Fine L.G., *The SWOT Analysis: Using your Strength to overcome Weaknesses, Using Opportunities to overcome Threats*, Kick it LLC, Charleston WV 2010.
- Fleming P. – Zyglidopoulos S.C., *The Escalation of Deception in Organizations*, in «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 4, 837-850.

- Forester J., *Planning in the Face of Power*, University of California Press, Berkeley CA 1989.
- Freebairn-Smith L., *Abundance and Scarcity Mental Models in Leaders*, ProQuest, Ann Arbor MI 2011.
- Frigato S., *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione Salesiana nel Postconcilio*, in A. Bozzolo – R. Carelli (eds.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, pp. 39-90.
- Galbraith C.S. – Galbraith O. III, *Benedictine Rule of Leadership*, Adams Media Corporation, Avon, MA 2004.
- Galinsky A.D. – Mussweiler T. – Medvec V.H., *Disconnecting outcomes and evaluations: The role of negotiator focus*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 5, 1131-1140.
- Galton M., *Big change questions: Should pedagogical change be mandated? Dumbing down on classroom standards. The perils of a technician's approach to pedagogy*, in «Journal of Educational Change» 1 (2000) 2, 199-204.
- Gandel S., *The 7 Habits of Highly Effective People (1989) by Stephen R. Covey*, in *The 25 Most Influential Business Management Books*, in «Time» (9 August 2011).
- Gardiner J.J., *Transactional, Transformational, and Transcendent Leadership: Metaphors Mapping the Evolution of the Theory and Practice of Governance*, in «Kravis Leadership Institute Leadership Review» 6 (2006) 62-76.
- Gardner H., *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Age of Truthiness and Twitter*, Basic Books, New York 2011.
- Gardner J.W., *On Leadership*, Macmillan, New York 1990.
- Garland H., *Influence of ability, assigned goals, and normative information on personal goals and performance: A challenge to the goal attainability assumption*, in «Journal of Applied Psychology» 68 (1983) 1, 20-30.
- Gatti G., *Dall'osservanza della legge alla crescita delle virtù. Lettura etica della "Vita"*, in A. Giraudo (ed.), *Domenico Savio raccontato da Don Bosco. Riflessioni sulla Vita. Atti del Simposio*, Università Pontificia Salesiana, Roma 8 maggio 2004, LAS, Roma 2005, pp. 177-183.
- Gesing R., *Das Mitbrudergespräch in einer Ordensgemeinschaft und das Mitarbeitergespräch im Unternehmen. Eine vergleichende Darstellung unter besonderer Bezugnahme auf das Mitbrudergespräch bei den SDB und das Mitarbeitergespräch bei RWE*, Manuscript in the series «Benediktbeurer Schriftenreihe zur Lebensgestaltung im Geiste Don Boscos», Benediktbeuern 2004.

- Giacalone R.A. – Jurkiewicz C.L., *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, M.E. Sharpe, New York 2003.
- Gianatelli R. (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981.
- Gilliland S.W. – Landis R.S., *Quality and quantity goals in a complex decision task: Strategies and outcomes*, in «Journal of Applied Psychology» 77 (1992) 5, 672-681.
- Giraud A., *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità Salesiana*, in C. Semeraro (ed.), *La spiritualità Salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, pp. 137-159.
- Giraud A., *L'importanza storica e pedagogica – spirituale delle Memorie dell'Oratorio*, in G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraud, LAS, Roma 2011, pp. 5-63.
- Giraud A., *Maestri e discepoli in azione*, in G. Bosco, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraud, LAS, Roma 2012, pp. 5-35.
- Glaser R. – Lumsdaine A.A. (eds.), *Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book*, National Education Association, Washington DC 1961.
- Going on Learning Journeys*, in J. Jaworski – A. Kahane – C.O. Scharmer, *Presence workbook. A companion guide of capacity-building practices, practical tips, and suggestions for further reading from seasoned practitioners* in allegrosite.be/artikels/PresenceWorkbook.pdf.
- Goodlad J.I., *Improving Schooling in the 1980s: Toward the Non-Replication of Non-Events*. We have learned some painful lessons about how not to achieve change, in «Educational Leadership» 40 (1983) 4-7.
- Gordon T., *P.E.T. Parent Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1970.
- Gordon T. – N. Burch, *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1974.
- Gordon T., *Leader Effectiveness Training L.E.T.*, Wyden Books, New York 1977.
- Gotteiner S., *The Optimal MBO. A Model for Effective Management-by-Objectives Implementation*, in «European Accounting and Management Review» 2 (2016) 2, 43-56.

- Grant R.M., *The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation*, in «California Management Review» 33 (1991) 3, 114-135.
- Grasso P.G., *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi Salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, Roma 1964.
- Greenleaf R.K., *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. 25th Anniversary Edition, Paulist press, New York 2002.
- Grosso G., *Evangelizzazione e educazione*, in J.E. Vecchi – J.M. Parello (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 38-49.
- Grosso G., *Promozione integrale*, in J.E. Vecchi – J.M. Parello (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 113-131.
- Grundy S., *Curriculum: product or praxis?*, Falmer Press, Lewes 1987.
- Haimes Y.Y., *Risk Analysis, Systems Analysis, and Covey's Seven Habits*, in «Risk Analysis» 21 (2001) 217-224.
- Haimes Y.Y., *Risk Modeling, Assessment, and Management*, Wiley & Sons, New Jersey 2009.
- Hamel G. – Prahalad C.K., *Competing For the Future*, Harvard Business School Press, Boston 1994.
- Harrow A.J., *A taxonomy of the psychomotor domain. A guide for developing behavioral objectives*, David McKay Company, New York 1972.
- Hartley J., *Programmed Instruction 1954-1974. A Review*, in «Innovations in Education & Training International» 11 (1974) 6, 278-291.
- Havard A., *Virtuous Leadership. An Agenda for Personal Excellence*, Scepter Publishers, New York 2007.
- Hepp N., *Piano pastorale*, in K. Rahner et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979, pp. 567-569.
- Hindle T., *Guide to Management Ideas and Gurus*, The Economist, London 2008.
- Hirschhorn L., *Reworking Authority: Leading and Following in the Post-Modern Organisation*, MIT Press, Cambridge MA 1997.
- Hirschhorn L., *The Psychology of Vision*, in E.B. Klein – F. Gabelnick – P. Herr (eds.), *The Psychodynamics of Leadership*, Psychosocial Press, Madison CT 1998, pp. 109-126.
- Hofmeister B., *Werte im Management*, VDM Verlag, Saarbrücken 2006.
- Hosking D.M. – Morley I.E., *The skills of leadership*, in J.G. Hunt – B.R. Baliga – H.P. Dachler – C.A. Schriesheim (eds.), *Emerging leadership vistas*, Lexington Books, Lexington MA 1988, pp. 89-106.
- Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo Salesiano sul Sistema Preventivo di Don Bosco, svoltosi

- a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974.
- Isaac W., *Dialogue. The Art of Thinking Together*, Doubleday, New York 1999.
- Istituto di Teologia Pastorale Università Pontificia Salesiana, *Dizionario di Pastorale Giovanile*, a cura di Mario Midali e Riccardo Tonelli, LDC, Leumann (TO) ¹1989 e ²1992.
- Itinerari di educazione alla fede. Un confronto interdisciplinare: orizzonti e linguaggi*, Intervista a C. Bissoli, A. Domènech, G. Ruta, D. Sigalini, R. Tonelli, G. Venturi a cura di G. De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 39 (2005) 8, 5-24.
- Ivancevich J.M. – Matteson M.T., *Organizational Behavior and Management*, McGraw Hill/Irwin, New York ⁶2002.
- Jackson B., *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001.
- James M., *An alternative to the objectives model. The process model for the design and development of curriculum*, in J. Elliott – N. Norris (eds.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research. The Work of Lawrence Stenhouse*, Routledge, London 2012, pp. 64-83.
- Jameson D.A., *Narrative Discourse and Management Action*, in «The Journal of Business Communication» 38 (2001) 4, 476-511.
- Julien D., *Clare's Model of Leadership*, in «The Cord» 51 (2001) 4, 184-198.
- Kahneman D. – A. Tversky, *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, in «Econometrica» 47 (1979) 2, 263-291
- Kahneman D. – Slovic P. – Tversky A. (eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- Kahneman D., *Thinking Fast and Slow*, Farrar Straus and Giroux, New York 2011.
- Käufer K. – Scharmer C.O., *Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen, Hochschulen als "Landestationen" für das In-die-Welt-Kommen des Neuen*, in S. Laske – T. Scheytt – C. Meister-Scheytt – C.O. Scharmer (eds.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, Rainer Hampp Verlag, Mering 2000, 109-134.
- Kemmis, *Some Ambiguities in Stenhouse*, in J. Rudduck, *An Education that Empowers. A collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon (Avon) 1995, pp. 73-115.
- Kerzner H., *Project Management. A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, Wiley, New Jersey ¹⁰2009.

- King W.R. (ed.), *Knowledge Management and Organizational Learning*, Springer, New York 2009.
- Klostermann S., *Management im kirchlichen Dienst. Über Sinn und Sorge kirchengemäßer Führungspraxis und Trägerschaft*, Bonifatius-Verlag, Paderborn 1997.
- Knight D. – Durham C.C. – Locke E.A., *The Relationship of Team Goals, Incentives, and Efficacy to Strategic Risk, Tactical Implementation, and Performance*, in «The Academy of Management Journal» 44 (2001) 2, 326-338.
- Koffka K., *Zu den Grundlagen der Gestaltpsychologie – Ein Auswahlband*. Herausgegeben von Michael Stadler, Verlag Wolfgang Kammer, Wien 2008.
- Kolb D.A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984.
- Kondrasuk J.N., *Studies in MBO Effectiveness*, in «The Academy of Management Review» 6 (1981) 3, 419-430.
- Kosnik C. – Beck C. – Cleovoulou Y. – Fletcher T., *Improving Teacher Education Through Longitudinal Research: How studying our graduates led us to give priority to program planning and vision for teaching*, in «Studying Teacher Education» 5 (2009) 2, 163-175.
- Kotter J.P., *The Leadership Factor*, Free Press, New York 1988.
- Kotter J.P., *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, Free Press, New York 1990.
- Kotter J.P., *Accelerate. Building Strategic Agility for a Faster Moving World*, Harvard Business Review Press, Boston 2014.
- Krathwohl D.R. – Bloom B.S. – Masia B.B., *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective domain*, David McKay, New York 1964.
- Kridel C. (ed.), *Encyclopedia of Curriculum*, Sage, Thousand Oaks CA 2010.
- Krogerus M. – Tschäppeler R., *The Decision Book. Fifty models for strategic thinking*, Profile Books, London 2011.
- Kruglanski A.W. et al., *A Theory of Goal Systems*, in M.P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 34, Academic Press, San Diego CA 2002, pp. 331-378.
- Kühl S., *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002.
- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*. Relazione del Rettor Maggiore don Egidio Viganò, SDB, Roma, 1990.

- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1990-1995*. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Juan E. Vecchi, SDB, Roma 1996.
- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002*. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Luc Van Looy, SDB, Roma 2002.
- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2002-2008*. Relazione del Rettor Maggiore don Pascual Chávez Villanueva, SDB, Roma 2008.
- Langlois L., *The Anatomy of Ethical Leadership. To Lead Our Organizations in a Conscientious and Authentic Manner*, AU Press, Edmonton AB 2011.
- Latham G.P., *Work motivation: History, theory, and practice*, Sage, Thousand Oaks CA 2007.
- Latham G.P. – Locke E.A., *Has Goal Setting Gone Wild, or Have Its Attackers Abandoned Good Scholarship?*, in «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) 1, 17-23.
- Le principali difficoltà emerse dal dibattito sulla relazione di don J.E. Vecchi*, in Ispettorica Salesiana Lombardo-Emiliana [ILE], *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.].
- Leithwood K., *Transformational School Leadership*, in P. Peterson – E. Baker– B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5, Academic Press, Oxford ³2010, pp. 158-164.
- Lenti A., *I sogni di Don Bosco. Esame storico-critico, significato e ruolo profetico-missionario per l'America Latina*, in C. Semeraro (ed.), *Don Bosco e Brasilia: profezia, realtà sociale e diritto*, CEDAM, Padova 1990, pp. 85-130.
- Lenti A., *Don Bosco. History and Spirit*. Edited by Aldo Giraudo, 7 vols., LAS, Roma 2009-2010.
- Lewis R.D., *When Cultures Collide. Leading across cultures*, Nicholas Brealey International, Boston MA ³2006.
- Lickona T., *The return of Character Education*, in «Educational Leadership» 51 (1993) 6-11.
- Lickona T., *Character Matters. How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, Touchstone, New York 2004.
- Locke E.A. – Latham G.P., *Goal setting: A motivational technique that works*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984.
- Locke E.A. – Latham G.P., *A theory of goal setting and task performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1990.
- Locke E.A. – Latham G.P., *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey*, in «American Psychologist» 57 (2002) 9, 705-717.

- Locke E.A. – Latham G.P., *New Directions in Goal-Setting Theory*, in «Current Directions in Psychological Science» 15 (2006) 5, 265-268.
- Loparco G. – Zimniak S. (eds.), *Don Michele Rua primo successore di Don Bosco. Tratti di personalità, governo e opere (1888-1910)*, Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana Torino 28 ottobre – 1° novembre 2009, LAS, Roma 2010.
- Lowney C., *Heroic Leadership: Best Practices from a 450-Year-Old-Company That Changed the World*, Loyola Press, Chicago 2005.
- Macintyre A., *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1981.
- Maioli E. – Vecchi J.E., *L'animatore nel gruppo giovanile. Una proposta "Salesiana"*, LDC, Leumann (TO) 1988.
- Maloney R., *Ten seeds of systemic change in the life and works of St. Vincent*, in aic-international.org/pdf/publicationions/cahier13en.pdf.
- McKernan J., *Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research*, Routledge, London 2008.
- Mezirow J. et al., *Fostering Critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.
- Mezirow J. et al., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Milanesi G., *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei Salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, in Vecchi J.E. – Prelezzo J.M. (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, pp. 87-120.
- Miller J.L., *Curriculum and Poststructuralist Theory*, in P. Peterson – E. Baker – B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, Academic Press, Oxford 2010, pp. 499-504.
- Miner J.B., *The Validity and Usefulness of Theories in an Emerging Organizational Science*, in «Academy of Management Review» 9 (1984) 296-306.
- Mitchell T.R. – Silver W.S., *Individual and group goals when workers are interdependent: Effects on task strategies and performance*, in «Journal of Applied Psychology» 75 (1990) 2, 185-193.
- Molinsky A., *Global Dexterity. How to Adapt Your Behavior Across Cultures without Losing Yourself in the Process*, Harvard Business School Publishing, Boston MA 2013.
- Morante G., *Progetto educativo*, in Z. Trenti et al. (eds.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, pp. 752-753.

- Motto F. (ed.), *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales 1858-1875*, LAS, Roma 1982.
- Motto F., *I "Ricordi confidenziali ai direttori" di Don Bosco*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 3 (1984) 4, 125-166.
- Motto F. (ed.), *Memorie dal 1841 al 1884-5-6 pel Sac. Gio. Bosco a'suoi figli Salesiani (Testamento spirituale)*, LAS, Roma 1985.
- Motto F., *Un sistema educativo sempre attuale*, LDC, Leumann (TO) 2000.
- Motto F., *Ripartire da don Bosco. Dalla storia alla vita d'oggi*, LDC, Leumann (TO) 2007.
- Muczyk J.P. – Reimann B.C., *MBO as a Complement to Effective Leadership*, in «The Academy of Management Executive» 3 (1989) 2, 131-138.
- Mussweiler T. – Strack F., *The "relative self": Informational and judgmental consequences of comparative self-evaluation*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 79 (2000) 1, 23-38.
- Nonaka I. – Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York-Oxford 1995.
- O'Maley D., *Christian Leadership in Education*, Don Bosco Publications, Bolton 2007.
- O'Mara P., *The Franciscan Leader: A Modern Version of the Six Wings of the Seraph. An Anonymous Franciscan Treatise in the Tradition of St. Bonaventure*, Franciscan Institute Publications, St. Bonaventure, NY 2013.
- O'murchu D., *Consecrated Religious Life. The Changing Paradigms*, Orbis Books, Maryknoll NY 2005.
- Ordóñez L.D. – Schweitzer M.E. – Galinsky A.D. – Bazerman M.H., *Goals Gone Wild: How goals systematically harm individuals and organizations*, in «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) 1, 6-16.
- Ordóñez L.D. – Schweitzer M.E. – Galinsky A.D. – Bazerman M.H., *On Good Scholarship, Goal Setting, and Scholars Gone Wild*, in «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) 3, 82-87.
- Pazzaglia L., *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, pp. 39-46.
- Pellerey M. – Grządziel D., *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979.
- Pellerey M. (ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, LAS, Roma 1981.

- Pellerey M., *Itinerario*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 188-196.
- Pellerey M., *Obiettivi*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 93-100.
- Pellerey M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007.
- Peters R.S., *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London 1966.
- Peters R.S. (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford 1973.
- Peterson C. – Seligman M.E.P., *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, American Psychological Association Press – Oxford University Press, Washington DC – New York 2004.
- Pickard M.J., *The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences*, in «Journal of Family and Consumer Sciences Education» 25 (2007) 1, 45-55.
- Plascencia Moncayo J.L., *Costituzioni della Società di san Francesco Di Sales. Processo diacronico dell'elaborazione del testo*, vol. 1: Articoli 1-95, manuscritto, Roma-Guadalajara 2007.
- Pollo M., *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (TO) 1980.
- Pollo M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002.
- Pollo M. – Tonelli R., *Animazione*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 285-309.
- Popham W.J., *Instructional Objectives Exchange rationale statement*, UCLA Center for the Study of Evaluation, Los Angeles CA 1970.
- Popham W.J. – Baker E.L., *Systematic instruction*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ 1970.
- Prahalad C.K. – Hamel G., *The core competence of the corporation*, in «Harvard Business Review» 68 (1990) 3, 79-91.
- Prahalad C.K. – Hamel G., *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, Boston MA 1994.
- Prellezo J.M., *Valdocco nell'Ottocento tra reale ed ideale (1866-1889). Documenti e testimonianze*, LAS, Roma 1992.
- Prellezo J.M., *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di Don Bosco*, LDC, Leumann TO 2000.
- Prellezo J.M. – Malizia G. – Nanni C. (eds.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione. Seconda edizione riveduta e aggiornata*, LAS, Roma 2008.

- Quaglino G.P. (ed.), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- Quaglino G.P., *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Fabbri, Milano 2007.
- Rahner K. et al. (eds.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979.
- Raths J.D., *Teaching without specific objectives*, in «Educational Leadership» 28 (1971) 714-720.
- Rawsthorne L.J. – Elliot A.J., *Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review*, in «Personality and Social Psychology Review» 3 (1999) 4, 326-344.
- Ream D.D. – Ream T.A. (eds.), *Handbook for Secular Franciscan Servant Leadership*, in [troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO Formation Resource Manual.pdf](http://troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO%20Formation%20Resource%20Manual.pdf).
- Reams J., *Illuminating the Blind Spot: An Overview and Response to Theory U*, in «Integral Review» 3 (2007) 5, 240-259.
- Regolamento dell'Oratorio di S. Francesco di Sales per gli esterni*, in G. Bosco, *Opere edite*, vol. 29, LAS, Roma 1977, pp. 31-92.
- Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales*, in in G. Bosco, *Opere edite*, vol. 29, LAS, Roma 1977, pp. 97-196.
- Regole o Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales secondo il decreto di approvazione del 3 aprile 1874*, Torino 1877 in G. Bosco, *Opere edite*, vol. 29, LAS, Roma 1977, pp. 199-288.
- Relazione Generale sullo stato della Congregazione*, SDB, Roma 1971.
- Ric Lorenzo F., *Management of Governance structures in Religious Institutes of active life. Applied to the Salesian Society of St. John Bosco*, Salesian Pontifical University; thesis no. 0810D; director: J.M. Graulich; date of discussion: 3. 4. 2006.
- Ricceri L., *Carta del Rector Mayor*, en ACS 48 (1967) 247.
- Ricceri L., *Carta del Rector Mayor*, en ACG 51 (1970) 260.
- Ricceri L., *Carta del Rector Mayor*, en ACS 54 (1973) 269.
- Ricceri L., *Presentación de la "Relación general sobre el estado de la Congregación"*, en *XX Capitulo General Especial Salesiano*, [s.e.], Madrid 1972, pp. 617-641.
- Ricceri L., *Carta del Rector Mayor*, en ACS 54 (1973) 270.
- Ricceri L., *Lettere circolari di don Luigi Ricceri ai Salesiani*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 1996.
- Rodgers R. – Hunter J.E., *Impact of Management by Objectives on Organizational Productivity*, in «Journal of Applied Psychology» 76 (1991) 2, 322-336.

- Rosch E. – Lloyd B.B. (eds.), *Cognition and categorization*, Erlbaum, Hillsdale NJ 1978.
- Sarti S., *Valutazione*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 310-321.
- Scharmer C.O., *Kopf, Herz und Hand. Die Anforderungen eines zukunftsfähigen Wohlstandsmodells an die Universitäten*, in «Politische Ökologie» 39 (1994) 51-54.
- Scharmer C.O., *Neues Wohlstandsmodell als Bildungsaufgabe*, in F-T. Gottwald et al. (eds.), *Bildung und Wohlstand, Auf dem Weg zu einer verträglichen Lebensweise*, Wiesbaden 1994, pp. 14-25.
- Scharmer C.O. – Senge P. – Jaworski J. – Flowers B.S., *Presence. Exploring Pro-found Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004.
- Scharmer C.O., *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007.
- Schein E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco ¹1985, ³2004.
- Schön D.A., *The Reflective Professional. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Schwab J.J., *Science, curriculum and liberal education*, The University of Chicago Press, Chicago 1978.
- Schweitzer M.E. – Ordóñez L. – Douma B., *Goal Setting as a Motivator of Unethical Behavior*, in «Academy of Management Journal» 47 (2004) 3, 422-432.
- Scilligo P., *Gruppo*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 386-398.
- Senge P.M., *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York ¹1990, ²2006.
- Senge P.M. et al., *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Doubleday, New York 1994.
- Senge P.M. et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999.
- Senge P.M. et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000.
- Senge P.M. et al., *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*, Doubleday, New York 2008.

- Shah J.Y. – Friedman R. – Kruglanski A.W., *Forgetting all else: on the antecedents and consequences of goal shielding*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 6, 1261-1280.
- Sintesi dei lavori e conclusioni*, in J.E. Vecchi – J.M. PELLEZO (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, pp. 321-328.
- Smith M.K., *Curriculum theory and practice*, in *The encyclopaedia of informal education*, in infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Smith P., *Franciscan Leadership: Mutual Love Generating a Future. Keynote presentation at the Franciscan Federation Annual Conference 2009*, in [franfed.org/Keynote - AFC2009](http://franfed.org/Keynote-AFC2009), PatSmithOSF.pdf.
- Smith T.K., *What's so effective about Stephen Covey? The author of The Seven Habits of Highly Effective People sells a message of moral renewal, and corporate America is buying it. Is this a good thing?*, in «Fortune Magazine» 12 December 1994, in money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1994/12/12/80049/index.htm.
- Snyder B.R., *The hidden curriculum*, Knopf, New York 1971.
- Staw B.M. – Boettger R.D., *Task revision. A neglected form of work performance*, in «The Academy of Management Journal» 33 (1990) 3, 534-559.
- Stella P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, 3 vols., LAS, Roma 1979-88.
- Stella P., *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, LAS, Roma 1980.
- Stella P., *Don Bosco's Dreams. A historic-documentary analysis of selected samples*, Salesiana Publishers, New Rochelle NY 1996.
- Stella P., *Don Bosco*, Il Mulino, Bologna 2001.
- Stenhouse L., *The Humanities Curriculum Project*, in «Journal of Curriculum Studies» 1 (1968) 1, 26-33.
- Stenhouse L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975.
- Storia dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, in «Bollettino Salesiano» 7 (1883) 97-98.
- Szameitat A.R. – Nestler H., *Intuition as a Key Factor for Implementing Theory U*, in «The Systems Thinker» 21 (2011) 8, pp. 8-10.
- Taba H., *Curriculum development: theory and practice*, Burlingham: Harcourt, Brace & World, New York 1962.
- Tacconi G., *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità di vita apostolica attiva nel tempo di crisi*, LDC, Leumann (TO) 2001.
- Tassan R., *Leadership & Analisi Transazionale. Come migliorare le proprie capacità manageriali*, Franco Angeli, Milano 2004.

- Taylor F.W., *The Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, New York 1911.
- Tenbrunsel A.E. et al., *Understanding the Influence of Environmental Standards on Judgments and Choices*, in «The Academy of Management Journal» 43 (2000) 5, 854-866.
- Thibodeaux M.E., *Reimagining the Ignatian Examen. Fresh Ways to Pray from Your Day*, Loyola Press, Chicago 2015.
- Tichy N.M. – Devanna M.A., *Transformational Leader*, Wiley, New York 1986.
- Tolomelli M., *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008.
- Tonelli R., *Riunioni di verifica*, in «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 60-65.
- Tonelli R., *Punti fermi per una programmazione valida*, in «Note di Pastorale Giovanile» 3 (1969) 8-9, 43-59.
- Tonelli R., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.
- Tonelli R., *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in R. Gianatelli (ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale «Opere Don Bosco» in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, pp. 43-88.
- Tonelli R., *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, in «Note di Pastorale Giovanile» 18 (1984) 8, 57-88.
- Tonelli R., *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1989.
- Tonelli R., *Progetto Educativo-Pastorale*, in Istituto di Teologia Pastorale Università Pontificia Salesiana, *Dizionario di Pastorale Giovanile*, a cura di Mario Midali e Riccardo Tonelli, LDC, Leumann (TO) ²1992, pp. 903-906.
- Tonelli R., *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 11-65.
- Tsoukas H., *Do we really understand tacit knowledge?*, in M. Easterby-Smith – M. Lyles (eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, Blackwell Publishing, Cambridge MA 2003, pp. 411-427.
- Tversky A. – Kahneman D., *Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probabilistic reasoning*, in «Psychological Review» 90 (1983) 293-315.
- Tyler R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

- Vallabharaj J., *Empowering the Young Towards Fullness of Life*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2003.
- Vallabharaj J., *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*, LDC, Leumann (TO) 2008.
- Vallabharaj J., *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, LAS, Roma 2009.
- Van J.E. Aken, *Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules*, in «Journal of Management Studies» 41 (2004) 2, 219–246.
- Van Looy L., *Mentalità di itinerario*, in ACG 74 (1993) 345, 50-56.
- Van Looy L., *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, in ACG 75 (1994) 349, 33-41.
- Varela F.J., *Ethical Know-How: Action, Wisdom and Cognition*. Edited by Timothy Lenoir and Hans Ulrich Gumbrecht, Stanford University Press, Stanford CA 1999.
- Varela F.J. – Thompson E. – Rosch E., *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge MA 1991.
- Vecchi J.E., *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in Ispettoria Salesiana Lombardo-Emiliana, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.].
- Vecchi J.E., *Verso una nuova tappa di PG Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, pp. 39-106.
- Vecchi J.E., *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, pp. 123-150.
- Vecchi J.E., *I guardiani dei sogni con il dito sul mouse. Educatori nell'era informatica*, Rettore Maggiore dei Salesiani di Don Bosco intervistato da Carlo di Cicco, LDC, Leumann TO 1999.
- Vecchi J.E., *Progetto educativo pastorale*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 15-25.
- Vecchi J.E., *Sistema Preventivo*, in J.E. Vecchi – J.M. Prellezo (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 72-89.
- Vecchi J.E., *Educatori appassionati, esperti e consacrati per i giovani. Lettere circolari ai salesiani di don Juan E. Vecchi*. Introduzione, parole chiave e indici a cura di Marco Bay, presentazione di don Pascal Chávez Villanueva, LAS, Roma 2013.
- Vecchi J.E. – Prellezo J.M. (eds.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.

- Vecchi J.E. – Prellezo J.M. (eds.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.
- Viganò A., *Alcuni punti fondamentali riaffermati dal convegno sul Sistema Preventivo* in Ispettorìa Salesiana Lombardo-Emiliana [ILE], *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.].
- Viganò E., *El Proyecto educativo salesiano*, en ACS 59 (1978) 290.
- Viganò E., *Riprogettiamo insieme la santità*, en ACS 63 (1982) 303.
- Viganò E., *Capítulo General XXII*, en ACS 63 (1982) 305.
- Viganò E., *Don Bosco Santo*, en ACS 64 (1983) 310.
- Viganò E., *Convocatoria del XXIII Capítulo General*, en ACG 69 (1988) 327.
- Viganò E., *Lettere circolari di don Egidio Viganò ai Salesiani*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma 1996.
- Vojtáš M., *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale Salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, LAS, Roma 2015.
- Vojtáš M., *Implicazioni metodologiche del principio religioso nell'educazione salesiana*, in «Orientamenti Pedagogici» 64 (2017) 1, 11-37.
- Vojtáš M., *Reviving Don Bosco's Oratory. Salesian Youth Ministry, Leadership and Innovative Project Management*, STS Publications, Jerusalem 2017.
- Weinschenk R., *Grundlagen der Pädagogik Don Boscos*, Don Bosco Verlag, München 1987.
- Wenger E., *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Wenger E. – McDermott R. – Snyder W.M., *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston MA 2002.
- Wernerfeldt B., *A Resource-Based View of the Firm*, in «Strategic Management Journal» 5 (1984) 2, 171-180.
- Whitley R., *The Management Sciences and Managerial Skills*, in «Organization Studies» 9 (1988) 1, 47-68.
- Wildavsky A., *If Planning Is Everything, Maybe It's Nothing*, in «Policy Sciences» 14 (1983) 4, 127-153.
- Wilson A.L. – Cervero R.M., *Program Planning*, in P. Peterson – E. Baker – B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, Academic Press, Oxford³2010, pp. 53-57.
- Wirth M., *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000.
- Witzel M., *A History of Management Thought*, Routledge, Abingdon 2012.
- Wolf N. – Rosanna E., *Die Kunst Menschen zu führen*, Rowohlt Taschenbuch, Hamburg 2007.

- Wright P.M. – George J.M. – Farnsworth S.R. – McMahan G.C., *Productivity and extra-role behavior: The effects of goals and incentives on spontaneous helping*, in «Journal of Applied Psychology» 78 (1993) 3, 374-381.
- XIX *Capítulo General*. 8 abril – 10 junio 1965 Roma, in «Actas del Consejo Superior de la Sociedad Salesiana» 47 (1966) 244.
- XX *Capítulo General Especial Salesiano*, [s.e.], Madrid 1972.
- XXI *Capítulo General de la Sociedad Salesiana. Documentos Capitulares*, [s.e.], Madrid 1978.
- XXII *Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales. Documentos*. Roma 14 de enero – 12 de mayo de 1984, CCS, Madrid 1985.
- XXIII *Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, Documento Capitular: Educar a los jóvenes en la fe*. Roma 9 de marzo - 5 de mayo de 1990, CCS, Madrid 1990.
- XXIV *Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, Salesianos y seglares. Compartir el espíritu y la misión de Don Bosco*. Roma 19 de febrero – 20 de abril de 1996, CCS, Madrid 1996.
- XXV *Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, La comunidad salesiana, hoy*. Roma 24 de febrero – 20 de abril de 2002, CCS, Madrid 2002.
- XXVI *Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, “Da mihi animas cetera tolle”*, Roma 23 de febrero – 12 de abril de 2008, CCS, Madrid 2008.
- XXVII *Capítulo General de la Sociedad de san Francisco de Sales, “Testigos de la radicalidad evangélica”, Trabajo y templanza*, Roma 22 de febrero – 12 de abril de 2014, CCS, Madrid 2014.
- Ziggiotti R., *Lettera del Rettor Maggiore*, en ACS 44 (1963) 229.
- Ziggiotti R., *Lettera del Rettor Maggiore*, en ACS 44 (1963) 233.
- Ziggiotti R., *Lettera del Rettor Maggiore*, en ACS 44 (1963) 234.
- Ziggiotti R., *Tenaci, audaci e amorevoli. Lettere circolari ai Salesiani di don Renato Ziggiotti*. Introduzione, parole chiave, indici e appendici statistiche a cura di Marco Bay, LAS, Roma 2015.

Lista de Esquemas

Esquema A: Metodología del proyecto de Tonelli y Pellerey.....	112
Esquema B: Binomios liderazgo y gestión.....	131
Esquema C: Niveles de análisis y de acción de Senge	200
Esquema D: Continuum de crecimiento de Covey	204
Esquema E: Proceso transformacional de Scharmer	211
Esquema F: Superando la GPO.....	215
Esquema G: Antropología del liderazgo integral	216
Esquema H: Niveles de la “mentalidad integradora”	218
Esquema I: Aprendizaje reflexivo profundo.....	224
Esquema J: Virtudes de liderazgo-gestión	229
Esquema K: Matriz FODA.....	235
Esquema L: Cambio transformacional y transaccional.....	240
Esquema M: Matriz de actividades importantes y urgentes	246
Esquema N: Mentalidad cooperativa y competitiva	252
Esquema O: Escalera de inferencia	254
Esquema P: Sistemas y procesos de apoyo	258
Esquema Q: Tipos de diálogo	260
Esquema R: Virtudes de mentalidad, liderazgo y gestión.....	264

Esquema S: Metodología de proyectos de don Bosco.....	272
Esquema T: Etapas de planificación integral.....	274
Esquema U: Etapas de planificación y virtudes operativas	276
Esquema V: Atención a resultados – procesos – identidad	282
Esquema X: Aplicación de la metodología integral del PEPS.....	291