

LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

Una guía para las escuelas Waldorf

Introducción

Tanto las maestras como los maestros son ante todo pedagogos. Normalmente para las tareas de gestión escolar no reciben ninguna formación. Pero en la práctica se encuentran con muchas tareas de gestión: gestión de proyectos, gestión de crisis y, según como, también con gestión de leyes y de cambios.¹

En parte, como maestro, la falta de formación administrativa se puede compensar, aunque no completamente, y por ello ocurren repetidamente pequeños errores de gestión -y a veces también grandes. Si se toma la gestión de la escuela con seriedad se considerará un oficio que se ha de aprender al igual que cualquier otro.

Mientras una escuela sea pequeña o se encuentre en una ola de prosperidad parecerá que no necesite ninguna técnica de gestión particular. Solamente se necesitan cinco cosas: *primero*, un sano uso de razón; *segundo*, el corazón en su sitio; *tercero*, compromiso y capacidad de aguante; *cuarto*, compatibilidad social; y *quinto*, capacidad para resolver conflictos. Pero cuando una institución crece y se vuelve siempre más y más compleja, o cuando a los siete años gordos siguen siete magros, es algo distinto. ¿Y cuán preparado se está para los años magros? ¿Cuán preparado se está para una organización que se ha vuelto (demasiado) grande? El presente libro quiere hacer una aportación para llenar el hueco producido por la falta de una formación administrativa de las maestras y maestros y de las educadoras y educadores. En la primera parte del primer tomo se tratarán los doce *principios* fundamentales de la gestión. Los ocho primeros son los *clásicos*. Del 9 al 12 van más allá de los clásicos. Se trata de principios revolucionarios que en su origen fueron predispuestos en la Escuela Waldorf y que poseen como objetivo una efectividad extrema. A pesar de ello, son poco conocidos. La segunda parte del libro expone *técnicas* de gestión importantes en el campo de la gestión de proyectos y de procesos. El segundo tomo (que aparecerá en 2020) contendrá los capítulos “Gestión de crisis” y “Gestión de cambios” además de algunos ejemplos prácticos.

11. Gestión de procesos

En la gestión de procesos se tratan la forma, la dirección, la documentación y la mejora de los “procesos del negocio” que tienen lugar *regularmente*. ¿Quién hace algo, cuándo, cómo y con qué? es una pregunta clásica de la gestión de procesos.

2. Gestión de proyectos

En la gestión de proyectos se trata la iniciación, planteo, dirección, control y conclusión de proyectos grandes o pequeños que no tienen lugar *regularmente*. (El desarrollo e implementación de un nuevo concepto de los grados escolares medios es, por ejemplo, una tarea de la gestión de proyectos).

3. Gestión de crisis

En la gestión de crisis se trata de conducir el barco “escuela” (o personas) por el temporal de una crisis.

4. Gestión de estructuras o de la constitución

A ello pertenecen todas las tareas que a nivel de estado están explicadas en una “constitución” y que dentro de una organización deberían estar definidas en sus estatutos. Por ejemplo:

- ¿Cómo organizamos nuestras decisiones? (¿Quién decide algo, cómo y con quién?)
- ¿Cómo organizamos un eventual ajuste o un nuevo ajuste del concepto escolar?
- ¿Cómo nos retribuimos? (¿Cómo repartimos el dinero?)
- ¿Cómo organizamos nuestro volumen de trabajo? (¿Cuántas horas queremos trabajar?)

La gestión constitucional inicia, plantea, conduce, controla, concluye y evalúa el establecimiento o el cambio de la constitución.

5. Gestión de cambios

El libro consta de cuatro columnas:

Primera columna: la mirada hacia dentro

Desde que era estudiante me ha ocupado el tema de la organización de la *autogestión*.

“¿Cómo podemos los estudiantes organizar juntos una gestión propia para la gran casa de alquiler de la calle Born de Berlín? ¿Cómo podemos gestionar su renovación?”

Luego tuve casi tres decenios de experiencias con la gestión propia colegial (principalmente en la escuela Michael Bauer de Stuttgart y en la escuela Waldorf de Tübingen) como participante y como director responsable del proceso.²

Además, desde el año 2012, como consejero de escuelas Waldorf, he conocido más de sesenta escuelas en cuatro continentes, pudiendo ver como algunas escuelas realmente podían mostrar una gestión excelente y como otras sucumbían bajo los errores de la gestión clásica. La suma de esas experiencias formará la primera columna.

Segunda columna: la mirada desde fuera

Basándome en mi práctica durante decenios y en su reflexión, y gracias a las muchas conversaciones con gestores en *otros* campos, en este libro he comparado las experiencias hechas allí con las del mundo Waldorf para poder evaluar y valorar mejor las experiencias Waldorf.³ Por ello he hablado tanto con ingenieros y gerentes de grandes consorcios industriales como con políticos parlamentarios y alcaldes de grandes ciudades, con rectores de universidades, con médicos de grandes hospitales y con agricultores de granjas ecológicas. Siempre planteé la misma pregunta: ¿Cuáles son los retos de la gestión con los que os habéis de enfrentar? ¿Cuáles son los errores más frecuentes? ¿Cuáles son los principios y técnicas más importantes que han dado buen resultado? La cuestión latente era: ¿Qué se puede aprender que beneficie al mundo Waldorf si se amplía y se agudiza la mirada examinando la práctica cotidiana desde fuera?

¿En qué se diferencia un consorcio automovilístico o en un ministerio gubernamental y el mundo Waldorf y qué *ha de ser* completamente distinto? ¿Qué se puede transferir y qué no? ¿Dónde nos enfrentamos con los mismos problemas y dónde con otros completamente distintos?

Tercera columna: la mirada a las obras clásicas y actuales sobre gestión

En tercer lugar, he vuelto a leer o he leído nuevos libros clásicos sobre gestión y algunos sobre teorías de gestión actuales para obtener una recopilación de los *principios y técnicas* de gestión. Efectivamente: vale la pena conocerlas independientemente de la opinión propia, de cuales se quieran aplicar y a qué circunstancias dadas se quieran adaptar o no (por supuesto que la selección tendrá un matiz subjetivo y, según cómo, otros autores harían otra selección).

Sin embargo he de decir con antelación que la mayoría de los principios y técnicas de gestión se desarrollaron en el contexto de empresas que más o menos adolecen de que toman por supuesto el orden económico existente sin ponerlo en duda. Ante todo, la ecuación “éxito = maximización de ganancias” es una especie de punto de referencia falto de reflexión que, como un dios del dinero, tras una máscara lo dirige y domina todo desde el trasfondo. Por razón de ello hay que ser prudente.⁴ Y además se debería ser crítico por otro motivo: nosotros, como seres humanos modernos, pensamos en conceptos *técnicos* mucho más de lo que

2Ver “Plena responsabilidad”, Valentín Wember. Ed. Pau de Damasc, Barcelona

3Todos los contactos fueron con los padres de distintas escuelas y también con antiguos alumnos y alumnas.

creemos, pues los enormes progresos de los siglos pasados se encuentran en el campo técnico. Gracias a ello, nuestro pensar está mucho más influenciado de lo que podamos creer. Pero un organismo social no es ni una máquina ni una red de ordenadores. Un pensar con conceptos obtenidos de la técnica o de las redes de ordenadores de los dos últimos decenios no puede ser adecuado ni para una ser viviente ni para un organismo social. Y, como veremos, todavía es peor: no tiene en cuenta al ser humano. La mayoría de autores modernos en el campo de la gestión han hecho la mayor parte de sus experiencias en la industria como responsables CEO (Chief Executive Officer) o como consejeros, por ejemplo, en consorcios de automóviles, químicos o de ordenadores y software. Es algo que ha influenciado considerablemente su modo de pensar. Por el contrario, hasta hoy no hay ninguna *orgánica* social para empresas. Solamente la hay para el nivel macro (la sociedad), es decir, con el esbozo que Rudolf Steiner presentó con su trabajo para la “Tripartición del organismo social”. Para el *nivel meso* al que pertenecen las empresas o las organizaciones culturales, entre las que se cuentan las escuelas, según mis conocimientos, hasta hoy no hay ninguna *orgánica* social decisiva. Si bien se ha intentado traspasar directamente los principios de la Tripartición del nivel macro al nivel meso de un consorcio o de una escuela, pero este tipo de traspasos analógicos no están exentos de problemas.

Por otro lado no es un error examinar hasta qué punto pueden ser beneficiosas las experiencias hechas en otros campos por managers inteligentes siguiendo la divisa de la Ilustración: “Revisadlo todo y mantened lo mejor”. Precisamente eso haremos aquí. El presente libro expone principios y técnicas de gestión dignos de consideración, pero enfocándolos desde la perspectiva de las escuelas Waldorf, cuya tarea no es considerar un organismo social técnicamente, sino orgánicamente.

Cuarta columna: la perspectiva de la Ciencia Espiritual de Rudolf Steiner

Los principios y técnicas de gestión son *herramientas* y, como tales, pueden ser usadas para un buen o para un mal uso. Por ello, por encima de ellas están los objetivos y la disposición con la que se utilizan.

⁴Precisamente, un ejemplo arquetípico es Alfred Sloan (1875-1966) que de 1923 hasta 1937 fue presidente de General Motors (GM). Sloan es considerado como uno de los managers con mayor éxito del siglo XX. Y, sin lugar a dudas, se pueden admirar sus contribuciones y aprender de sus principios. Sloan se preocupaba personalmente de todas las decisiones de personal y nunca le dio la culpa a un trabajador, cuando éste no pudo cumplir su tarea correctamente, sino solamente a sí mismo. “He cometido un error y he colocado la persona correcta en el lugar incorrecto”. Por otro lado, fue Sloan quien introdujo un principio fatal en la economía: el principio de la *obsolescencia planeada*. Mientras que el ideal de Henry Ford era que los productos de su empresa fueran de tan buena cualidad y con vida tan larga que cada cliente solamente necesitara comprarlos una sola vez (!) Sloan inventó el principio de los ciclos cortos de producción y de la durabilidad reducida de los productos. En los años 1920, en su función como presidente de GM, introdujo cambios anuales en los automóviles de GM y animaba a los clientes a comprar de nuevo antes de tiempo, a pesar de que sus vehículos funcionaban sin problemas. El motivo: si casi todos poseen un automóvil que apenas se puede estropear, el mercado estará saturado y apenas se podrán obtener beneficios con la producción de automóviles.

Primera conclusión: si una empresa no ve como prioritario satisfacer las necesidades de los clientes, sino maximizar el beneficio, la estrategia de Sloan es astuta. Pero abre la caja de Pandora: se han de introducir técnicas de manipulación tanto en la publicidad como en los mismos productos que mantengan despiertas y aumenten las necesidades ficticias y la codicia de los clientes para siempre. Con ello, en primer lugar, la economía conduce a un enorme despilfarro de recursos y tiempo de trabajo. Y en segundo lugar hacia una continua incitación del ego en el cliente con las correspondientes consecuencias para la civilización y la sociedad.

Segunda conclusión: por un lado, Sloan forzó una forma de economía de despilfarro, antisocial y destructiva. Por otro lado, desarrolló principios de gestión plenamente correctos que en un contexto económico sano podrían ser beneficiosos. Dicho de otro modo: las virtudes de la gestión no se desautorizarán automáticamente por su mal uso en una economía perversa.

Cuando en 1919 se fundó la primera escuela Waldorf, al principio del curso de preparación Rudolf Steiner les señaló a las maestras y maestros designados que todo dependería de la *disposición interior*:

“Queridos amigos, para que emprendamos nuestro cometido correctamente hemos de concebirlo, no sólo en su aspecto intelectual y emotivo, sino también, y en sentido más elevado, en su aspecto moral y espiritual”.

Esa exigencia no se dirigía solamente a la nueva pedagogía de Rudolf Steiner, sino también a la nueva forma de gestión propia. ¿Pero qué quiere decir que la tarea de la gestión propia no hay que abordarla como un mero desafío técnico de gestión, sino como uno moral-espiritual? Para responder a esa pregunta este libro también describe los puntos de vista de mayor relevancia que para Rudolf Steiner señalaban el rumbo hacia la gestión propia de la escuela Waldorf. El resultado extrañará a unos y puede que inquiete a otros. ¿Por qué? Se trata de puntos de vista *espirituales*. Se expondrán en este libro independientemente de si a unos les entusiasman u otros se burlan de ellos porque los encuentran absurdos, o simplemente los rechazan porque no saben qué empezar con ellos. En primer lugar, es un deber informar objetivamente sobre un hecho histórico. Y en segundo lugar, todas las formas de gestión propia que fueron transmitidas desde 1919 funcionarán tal como se propusieron cuando al menos se *persigan* ciertas condiciones morales y espirituales. En caso contrario, las mismas formas que originalmente habían de hacer posible una gestión escolar efectiva, se volverán contraproducentes. Adaptar antiguas formas sin saber para qué fueron creadas puede resultar un juego peligroso, no con el fuego, sino con la rigidez. Pero adaptar simplemente las formas antiguas a las condiciones actuales o locales, apenas conduce a mejoras *duraderas* mientras no se sepa hacia donde ha de ir el desarrollo *a largo plazo*.⁵ Es verdad que repetidamente se padecen síntomas como una gestión inefectiva, falta de transparencia, pérdida de confianza o demasiada carga sobre pocos. Entonces se quiere encontrar una solución rápida, y se sigue sufriendo sin conocer las causas en el fondo. La razón del desconocimiento: es un reflejo natural cerrar los ojos frente a verdades desagradables. Y aunque se mantengan los ojos abiertos nada más se ve tanto como lo permite la altura del nivel del punto de vista.

Cuando Rudolf Steiner insistió que en la escuela Waldorf depende sobre todo de la disposición interior, esa ponderación contiene una de las diferencias más agravantes con una manera de pensar actual muy extendida que cree que depende ante todo de las técnicas, de los procedimientos o de los principios constitutivos. La cuestión fundamental de la relación entre la “disposición interior” y los “procesales estándares” se tratarán en el capítulo “El tríptico de la efectividad”. A fin de cuentas, en una organización siempre se trata de ambos: sin una disposición interior una organización se vuelve vacía. Sin una clara forma de organización se vuelve raquítica. Taiichi Ohno (1912-1990) de Toyota planteó la pregunta revolucionaria: “¿Cómo podemos organizar con personas capacitadas normalmente los procesos de tal modo que precisamente esas personas elaboren productos de primera calidad?” Aunque ese principio originalmente fue desarrollado para la industria, nos ofrece una sugerencia provechosa también para una escuela Waldorf: ¿Por qué buenos principios y procesos de gestión no pueden contribuir a que en una escuela Waldorf algunos procesos de organización funcionen sin dificultades y que al menos, hasta un cierto punto, sean independientes de quien

⁵Repetidamente me llegan e-mails en las que se lamenta que a largo plazo las reestructuraciones introducidas han dado lugar más bien a un empeoramiento que a una mejora. Lo típico: “Antiguamente lo hacíamos todo juntos. Esto producía a menudo decisiones lentas y penosas, pero transparentes. Hoy la mayor parte se delega. Las decisiones se toman mucho más rápido, pero muchos ya no se sienten partícipes de ellas. En el pasado éramos una comunidad. Hoy somos un claustro dividido en el que aparecen la desconfianza y la resignación”.

los lleve a cabo? Desde este trasfondo se expondrán *ambos* aspectos en este libro: tanto los principios de gestión clásicos como los puntos de vista decisivos para Rudolf Steiner.

No es fácil examinar a fondo e imparcialmente algunos puntos débiles de la gestión. “¿Por qué concentrar la atención en las deficiencias? Ya hemos conseguido mucho”, dicen algunos. “¿Por qué no nos centramos en nuestros puntos fuertes en lugar de en nuestros déficits?”. Mi antiguo colega Gerhard Föhner, cofundador de la escuela Michael Bauer de Stuttgart, me dio hace años una respuesta digna de atención: “*Cuando el dedo pequeño del pie está enfermo, el 99 por ciento del cuerpo puede funcionar estupendamente. Pero el dolor es tan grande que en esta situación poco ayuda recordar todo lo que aún está sano. Mientras el dedo no esté curado, uno seguirá sufriendo*”. La gestión propia es aún más que un simple dedo del pie.

Tübingen, Agosto del 2017

Primera parte

Principios

1 La escala de importancia

La brújula de la gestión. Primera parte

La gestión es el arte de conseguir buenos resultados. En el lenguaje familiar hay para ello muchas expresiones: se trata de “poner algo a la altura del suelo”, es decir “realizar” algo. No se trata de construir castillos en el aire. O también: se trata de “conseguir” algo y no de explicar posteriormente por qué no ha funcionado.

Malik (2012) dice por ello que la divisa “la meta es el camino” en las tareas de gestión no tiene nada que buscar. En la gestión el objetivo número uno es el resultado y no el camino. No obstante el camino viene en tercera posición: en la gestión se trata de encontrar los mejores caminos para alcanzar (o construir) la meta y avanzar efectivamente.

Si en la tercera posición tenemos “encontrar o construir caminos” ¿Qué hay en la segunda posición? En la segunda posición está la capacidad de poder estimar el valor o el significado del objetivo perseguido. Esta capacidad es muy importante. Se necesita *ver claro lo importante* y lo menos importante. Pues sin la mirada clara para lo que es realmente importante y decisivo, se está en peligro de invertir tiempo y energías en tareas cuyo fruto no estará en una relación equiparable con el esfuerzo. Y ante todo: sin un claro conocimiento de lo que es realmente importante y decisivo puede que se esté trabajando en una dirección completamente falsa.

Hay tres capacidades básicas decisivas para una buena gestión:

1. Una fuerte voluntad para alcanzar el resultado
2. Una mirada segura para discernir entre lo importante y lo insignificante
3. Creatividad (basándose en la experiencia y el conocimiento) para encontrar o crear los mejores caminos

La polaridad entre „*resultados importantes – resultados insignificantes*“ forma el eje orientativo para la brújula de la gestión. Ese eje orientador consta de una “*escala de*

importancia” que en su sector positivo va desde un “resultado irrelevante” hasta un “resultado de alto nivel” y en el sector negativo va desde “mejoramiento del empeoramiento” hasta “desastre” y “catástrofe”.

El ejemplo del horario de clases

Los horarios de clases de las escuelas Waldorf son siempre una cruz. En algunas escuelas se ha intentado reformarlos. (Como ejemplo también se podría escoger una tarea de gestión, o el desarrollo de un nuevo concepto para las clases superiores o medias, o una tarea de reestructuración). La lista de deseos de todo lo que se quisiera tener en un buen horario de clases es larga y la lista de intereses contrarios no es menos. Empieza un proceso penoso. En algunas escuelas los puntos de vista contrarios desembocan en intensas discusiones. Por un lado está a la vista que sería muy ventajoso si el gimnasio o las aulas de eurytmia también se pudieran utilizar durante la clase principal (entre las 8 y las 9.45). Pero por otra parte es tradición que en una escuela Waldorf en este tiempo tenga lugar la llamada “clase principal”. La “clase principal” no quiere significar la clase con “las asignaturas más importantes” sino en el sentido de “clase de la cabeza”*, es decir “clases de las asignaturas cognitivas” (al contrario de las clases artísticas o prácticas como trabajos manuales, talleres y las asignaturas de movimiento como eurytmia y gimnasia)⁶ ¿Y ahora qué? ¿Hemos de desplazar algunas clases principales después de las 10? Desde el punto de vista de muchos colegas el horario de clases sería mucho más fácil. Desde el punto de vista de otros colegas un tal desplazamiento es un sacrilegio, es decir, un pecado contra el concepto del orden de las asignaturas según el Estudio del Hombre. Por otra parte, para muchos de los que están a favor un desplazamiento, esto no es factible en absoluto y lo ven obcecado ideológicamente. ¿Qué haremos? ¿Buscamos un compromiso? ¿Cómo se hará, si por razones pedagógicas para algunos maestros y maestras un desplazamiento de la clase principal no es negociable? Bajo esas condiciones la posibilidad de un conflicto es inmensa, y en un caso semejante el trabajo de la gestión se vuelve una tarea de Hércules, aunque solamente se trate de una pequeña parte de la vida pedagógica de la escuela, es decir, *únicamente* el horario de clases.⁷ ¿Por favor, que hay asuntos mucho más importantes! Pero qué pasará, si tras un largo proceso de meses o años de duración el resultado es el siguiente: En el lado de las “ganancias” se habrá alcanzado un compromiso desplazando la clase principal de sólo dos cursos después de las diez. Con ello hubo efectivamente algunas mejoras en el horario de clases. En el lado de las “pérdidas” encontraremos las heridas apenas cicatrizadas que se abrieron durante las encarnizadas discusiones. (Se repartieron amonestaciones, hubo colegas que se despidieron, otros se retiraron en la emigración interior, etc.) ¿Valió la pena? ¿Qué aspecto tiene el balance final? Y sobre todo: ¿Justifican los nuevos efectos pedagógicos el precio pagado? ¿Comparándolo con el esfuerzo, es el resultado realmente *importante*? ¿Los mismos esfuerzos en otro lugar hubieran podido producir un obvio efecto pedagógico más elevado? ¿Qué valor se les da en suma a los efectos positivos y negativos en una escala de importancia pedagógica?

Una buena gestión plantea este tipo de preguntas *previsoras* ya por adelantado.

* * * N. del T.: en alemán la clase principal se llama “Haupt-Unterricht”. Haupt tiene dos significados: principal y cabeza. De ahí el juego de palabras con las asignaturas de cabeza o del intelecto.

⁶ Ver la amplia exposición en: Valentín Wember (2014) “Willenserziehung. 60 Pädagogische Angaben Rudolf Steiners” Editorial Stratos. Tübingen. 3ª edición, 2016.

⁷ Del mismo modo, un cambio de horario con un comienzo de las clases a las nueve es un proyecto difícil de la gestión de cambios. Un comienzo de las clases a las nueve es inequívocamente recomendado por todas las conclusiones de la investigación. Pero hay muchos intereses y circunstancias que están en contra.

1. ¿Qué importancia relativa tiene efectivamente el objetivo del proyecto para toda la organización? ¿Dónde lo ponemos en la escala de importancia? ¿Cuánto depende de que se alcance el objetivo?
2. ¿Hay otros objetivos que sean más importantes de alcanzar? Dicho de otro modo: ¿Nos apartamos de los objetivos importantes y nos perdemos en otros menos importantes?

Quien no plantee las preguntas mencionadas o al responderlas ocurran valoraciones erróneas graves, infringe un principio fundamental de la gestión y está en peligro de debilitar e incluso perjudicar la organización para la que trabaja. Es decir que en una gestión profesional, previendo, las mencionadas preguntas *siempre* se han de plantear y responder cautelosamente. Una *mala* gestión no plantea las preguntas antes, sino después. Una gestión todavía peor no llega ni a plantear las preguntas posteriormente.

2 La escala de integridad

La brújula de la gestión. Segunda parte

La voluntad para alcanzar un objetivo es fundamental para toda buena gestión, pero no quiere decir que la importancia del objetivo nos permita obrar sin escrúpulos. La frase “el fin justifica los medios” no es ningún principio íntegro de la gestión. Todo lo contrario: el segundo principio fundamental de la gestión será el adecuado para los medios:

Los medios no deben herir la integridad de una persona

El motivo de ese principio es sumamente lapidario: cada lesión de la integridad de una persona es a la vez siempre una lesión de su dignidad y, además, para ambas partes: para el que produce la lesión, pues él pierde su integridad, y para el que la sufre porque es objeto de un proceder sucio.

Basándose en ello, en una gestión íntegra, toda forma de manipulación está excluida porque socava la libertad del otro, mientras que en una gestión poco íntegra es un medio corriente. Cada “insider” lo sabe: en muchos niveles de la gestión se trabaja con ella, pasando por alto a las personas o poniéndolas “a tirar del propio carro”. Con ella se trabaja para eliminar a los oponentes o para neutralizarlos por completo. Se engaña y se manipula, se hacen trucos con datos confusos y se silencian factores importantes. Al final puede que los resultados parezcan ser brillantes, pero contienen – hablando técnicamente – errores de construcción. El caso no es ni necesario que en la escala de integridad posea la magnitud del “fraude” o de la pura “mentira” como en el escándalo de los autos de diésel. Sólo la retención de informaciones importantes para un proceso decisivo es ya una forma masiva de manipulación.⁸ Las consecuencias de la manipulación y del encubrimiento de todos los factores normalmente no salen a la luz enseguida, pero eso no quiere decir que no existan y que no surtan sus efectos.

Con los dos ejes de orientación nombrados se define la brújula de la gestión:

Un trabajo de gestión poseerá más valor cuanto más importante sea su resultado sin que para llegar a él se haya violado la integridad de nadie.

⁸Por ejemplo, muchos maestros Waldorf no son informados con *exactitud* de cuánto han aportado con su sueldo relativamente bajo para financiar la construcción de una gran sala de actos. (Una media de 300 euros menos de sueldo de 50 maestros llevará en la financiación de un edificio durante 20 años a una suma de 3,6 millones de euros).

A la inversa: si en un gran proyecto al final sólo se alcanzaron resultados triviales, fue porque hubo graves errores de gestión.⁹ Y si finalmente se ha alcanzado un resultado importante, pero durante el proceso se ha lesionado la cualidad vital de las personas, entonces el valor del rendimiento general estará considerablemente disminuido por mucho éxito que se haya tenido.

*

Desde el punto de vista de la brújula de la gestión, la fundación de la primera escuela Waldorf en 1919 fue una enorme prestación en gestión: Rudolf Steiner y sus colaboradores no construyeron castillos en el aire de una pedagogía, sino realizaron algo que podía producir sus efectos a escala mundial. En primer lugar, el resultado fue importante y no algo irrelevante, y en segundo lugar la integridad de todos los participantes fue respetada intensamente y no violada. Pero ante todo este trabajo fue realizado bajo condiciones extremadamente duras en un país traumatizado por haber perdido la guerra. Hoy apenas se conoce: en 1919 en Alemania hubo miles de muertos por hambre porque el bloqueo de los aliados de la primera guerra mundial se mantuvo hasta el acuerdo de Versalles. Desde la perspectiva del bienestar centroeuropeo no nos lo podemos imaginar. Pero en aquel entonces la escuela cada año había de luchar por su supervivencia. Los alborotos políticos eran enormes. Cada año había intentos golpistas tanto de derechas como de izquierdas. En 1923, tras el levantamiento del Ruhr hubo una extraña gran inflación y una pérdida total del valor del dinero. De golpe se destruyeron todas las fortunas. También para la primera escuela Waldorf fue un golpe duro, pues no estaba financiada por el estado, sino mediante donaciones y cuotas de los padres. Y a pesar de ello sobrevivió. Desde el punto de vista de la gestión fue una hazaña inestimable. ¿Cómo fue posible? Un factor esencial para el éxito de la gestión de entonces fue el principio que en los libros actuales sobre gestión se llama “conocer la catedral”, ciertamente uno de los principios más importantes.

3 Conocer la catedral

El espíritu que todo lo inspira

En los libros sobre gestión una tarea primordial para una buena gestión es procurar que tantos empleados como sea posible además de conocer su cometido principal, conozcan también el lugar y el valor que ésta ocupa en el conjunto. Este conocimiento del conjunto es la base más importante para que los objetivos mismos sean motivadores. Se denomina “gestión mediante objetivos”, “Management by Objektives” (MBO). Con relación a ello Malik nos cuenta un relato simbólico:

“Un hombre llega a una obra en la que tres albañiles trabajan con celo. Se acerca al primero y le pregunta: “¿Qué hace Vd.?”. Éste lo mira sorprendido y le dice: “Yo me gano la vida”. Entonces se dirige al segundo y le pregunta lo mismo. Éste lo mira con una mirada reluciente y le dice orgulloso: “Yo soy el mejor albañil de todo el país”. Entonces se dirige al tercero con la misma pregunta. Éste reflexiona un momento y le dice: “Yo ayudo a construir una catedral”.

⁹Una reacción corriente tras un resultado decepcionante es “bagatelizarlo”: “De camino hacia el fracaso hemos aprendido mucho”. En principio es importante aprender de los fracasos, pero no es el objetivo principal de la gestión. En primer lugar, la gestión es el arte de *alcanzar* un objetivo importante y, en segundo lugar, el arte de analizar un resultado insuficiente para hacerlo mejor la próxima vez. El arte de encubrir un resultado insuficiente pertenece a las *técnicas* de gestión en casos de conflictos psicológicos cuando, por ejemplo, demasiados colaboradores están *completamente* desmoralizados al confesar que han fracasado. En un caso parecido se utilizará la frase “la meta es el camino”, pero en el campo de la gestión pertenece a los venenos dulces que sólo se pueden utilizar en caso de enfermedad, es decir: dosificado conscientemente y con prudencia.

Malik comenta: “Un manager no es alguien que posee rango y estatus. (...) Un manager es alguien que ve el conjunto”. Una gestión responsable no da por supuesto que la catedral ya se conoce “de algún modo”, pues eso no ocurre casi nunca. Una buena gestión sabe que primero ha de procurar que el número más grande posible de empleados conozca realmente la catedral completa.

*

El principio de gestión “conocer la catedral” toca un punto débil de las escuelas Waldorf. ¿Qué es “la catedral” en la pedagogía Waldorf? Las informaciones que cursan sobre ello son bien distintas. El espectro de respuestas a la pregunta de qué se entiende por “pedagogía Waldorf” es muy amplio, tanto en la opinión pública como internamente:

1. La pedagogía Waldorf es un sistema en el que los niños juegan en el bosque.*
2. La pedagogía Waldorf es una “escuela con cabeza, corazón y manos”. Por ello el arte y las manualidades pesan mucho más que en las escuelas normales.
3. La pedagogía Waldorf es una “escuela de duchas calentitas”, pues allí el rendimiento intelectual no juega ningún papel importante. Por ello no hay ni notas, ni repetir curso, ni libros de texto. Es un “recipiente” de recogida de todos los que no se pueden arreglar con el sistema estatal.
4. En la pedagogía Waldorf “el niño es el centro de atención”. Ha de aprender a “desplegar su personalidad”. Se trata de la “educación hacia la libertad”. Los niños han de “aprender a pensar por sí solos” y han de “desarrollar su creatividad”.
5. La Waldorf es una pedagogía reformista como muchas de las que aparecieron en el siglo XX. A fin de cuentas se trata de una forma particular de la escuela integrada. Más o menos, ahí también se ofrecen todos los exámenes que se ofrecen en las escuelas públicas: desde el certificado de graduado escolar pasando por el título de educación secundaria hasta el título específico de grado superior y de bachiller, pero la Waldorf es una variante “blanda” del sistema público, parecida a una versión “soft” que comparada con el sistema público, es como la agricultura ecológica comparada con la convencional. No obstante, en los cursos para los exámenes las alumnas y los alumnos tienen mucho más estrés que en las escuelas públicas. En general, la escuela Waldorf, además de algunas otras, intenta alcanzar las mismas metas que en las escuelas estatales.
6. En el plan de estudios la pedagogía Waldorf se tienen en cuenta puntos de vista antropológicos. Los contenidos han de estar de acuerdo con el estado de evolución de los niños. Para ello se utilizan métodos específicos: desde el primer hasta el octavo curso tienen el mismo tutor o tutora que les imparte las asignaturas más importantes. Mayoritariamente se imparten las asignaturas en “periodos”.
7. En la pedagogía Waldorf se tienen en cuenta los efectos de la pedagogía para la salud a largo plazo. Se trata de educar de tal modo que no se ocasionen lesiones leves en los distintos sistemas orgánicos; ante todo, lesiones que más tarde, en la vida, pueden ocasionar enfermedades.
8. La pedagogía Waldorf es una *pedagogía del Yo*. Entre otras cosas, se trata de hacer desenvolver *en sí mismo el altruismo* ya predispuesto en el sistema de órganos vitales del cuerpo humano.
9. Detrás de la pedagogía Waldorf está la concepción antroposófica del mundo. Ésta quiere compaginar la comprensión científica con los resultados de la investigación espiritual y hacer que sus conocimientos sean fecundos para la pedagogía Waldorf.

* N. del T.: la palabra alemana “Wald” significa bosque. De ahí la confusión con “Waldorf”.

10. La pedagogía Waldorf intenta un Cambio de Era de la pedagogía y predisponer para el futuro una pedagogía partiendo *puramente del conocimiento del Hombre* (es decir, sin ningún criterio a cumplir dado por el estado o por la industria). Los objetivos y los métodos se toman de la misma naturaleza del Hombre. Consecuencia: entre otras, los niños se han de volver tan capaces de afrontar la vida que realmente puedan controlarla y no pasársela de largo. Esto significa que deben encontrar las metas que originalmente se propusieron para su vida, en lugar de seguir metas ilusorias. Han de hacer *su propia* valiosa aportación que solamente ellos pueden ofrecer al mundo, y también descubrir y desarrollar la energía para cumplir su “misión”.

Lo que para algunos es el punto central de esta pedagogía, para otros resulta no ser otra cosa que “palabrería esotérica”. Lo que unos entienden como una singular “revitalización pedagógica en 180 grados”, los otros lo entienden como una mezcla ecléctica de distintas iniciativas reformadoras. Por ello tampoco no es sorprendente que a la vista del amplio espectro se hayan creado interpretaciones completamente distintas de la “catedral”. Por un lado existe el parecer de que cada uno puede tener su opinión de lo que es la pedagogía Waldorf: “La pedagogía Waldorf *significa para mí*” – y entonces sigue lo que *uno* entiende, es decir, cualquiera de la variantes del punto 1 hasta el 10. Por otro lado se tiene el parecer contrario: lo que es la “catedral” de la pedagogía Waldorf no es una cuestión de opinión personal. Todo lo contrario: para conocer la “catedral” hay que estudiar a fondo *los planos originales*. No para considerar elementos aislados con un rígido tradicionalismo dogmático, sino con la intención de comprender con su significado tanto el conjunto, como las naves de la iglesia, la cripta, el coro, las columnas, las ventanas y los portales. Desde esta perspectiva, la pedagogía Waldorf es un organismo vivo con su propia identidad, su propia alma, sus propios principios vitales que, de acuerdo con esta identidad, se puede seguir desarrollando continuamente. Por supuesto que únicamente si se conoce esta identidad a fondo.¹⁰

El amplio abanico de puntos de vista contrarios se *valora* de modos bien distintos: hay colegas que hablan de una “confusión de lenguas babilónica” dentro del mundo Waldorf, otros de una “sana desdogmatización” y otros de una “emergencia* productiva”. Pero independientemente de cómo se quieran juzgar los distintos puntos de vista, éstos no facilitan que en una escuela Waldorf se emplee, sin más, el clásico principio de “conocer la catedral”. Las consecuencias: simplemente reformas de poca importancia pueden volverse explosivas si los planos originales de la “catedral” ya no son compartidos por todos, tal como fue en 1919. Sigamos con el ejemplo del “horario de clases”.

¿Qué aspecto tenía el “marco del horario escolar” de la “catedral” original?

La respuesta es sorprendentemente simple: *¡Tan poco horario de clases siguiendo un esquema rígido como sea posible!* Es decir: *una distribución de las clases tan flexible como sea posible*. La razón es igual de simple: un niño no es como un tornillo. En una fábrica de tornillos se puede determinar con exactitud cuánto tiempo ha de ser trabajada una pieza y cuánto tiempo hay que sumergirla en determinados baños de sumersión. Cada día con la misma duración exacta. Así como con los tornillos ¿Hay que meter a los niños en los distintos baños de sumersión? Un baño de inglés de 45 minutos. Luego 45 minutos de baño de sumersión con deporte. Luego 45 minutos con religión. ¿Y no importa el orden de sucesión? En ninguna fábrica de tornillos el orden de sucesión es arbitrario ¿Y justamente con los niños debe ser así? Steiner lo rechazó y hablo de la “criminal fosa del horario escolar” (GA 192).

10Valentin Wember (2015). Las cinco dimensiones de la pedagogía Waldorf. Tübingen 2015.

* N. del T.: en el original “emergenz”: es la producción de fenómenos o estructuras en el nivel macro de un sistema, basada en la combinación de sus elementos.

Mucho depende del orden de sucesión de las asignaturas, siendo precisamente perjudicial cuando, por ejemplo, tras la clase de gimnasia siga una asignatura cognitiva.¹¹

Además, a diferencia de un tornillo, un niño no se encuentra cada día en el mismo estado de ánimo. Hay días en los que no tiene sentido que la clase de inglés dure 45 minutos si 20 minutos serían suficientes. Otros días sería mejor que fuera más larga, y en otros sería mejor suprimirla, porque lo ocurrido anteriormente en la clase de religión fue anímicamente tan intenso que todas las clases siguientes podrían diluir aquella impresión.¹² Por ello, el “principio de la catedral” dice sobre el horario de clases: *¡Tan poco horario de clases rígido como sea posible!* Es decir, las asignaturas en un orden tan flexible y según el Estudio del Hombre como sea posible. ¿Es posible? Si, como se pudo demostrar. ¿Dónde? Durante muchos años los maestros suizos de la escuela primaria (de los cursos 1º al 9º) fueron formados como „allrounder” en las escuelas estatales de magisterio. Recibieron una formación para estar en condiciones de impartir desde la primera hasta la novena clase todas las asignaturas, incluido inglés, francés, italiano, deporte y música. Esto hacía posible que cada maestra o maestro pudiera impartir todas las asignaturas en su propia clase. Y precisamente, gracias a ello, poseían una enorme libertad para organizar sus clases. En principio, bajo esas condiciones, es posible adaptar los contenidos lectivos de forma muy flexible, según el estado anímico y corporal de los niños. No se necesita ningún horario de clases rígido en el que cada 45 minutos venga otro especialista a la clase. Por ello, durante decenios, en las escuelas primarias suizas hubo maestras y maestros que en su corazón eran maestros Waldorf, pero, por supuesto, no en una escuela Waldorf, sino en una escuela estatal, donde –por lo que toca al horario de clases– poseían mucha libertad, limitada no obstante por el plan de enseñanza estatal.

Conclusión: desde luego que el principio de la catedral “horario escolar flexible” es realizable siempre que, primero, se *conozca* este principio de la catedral y, segundo, se toma tan en serio que uno lo quisiera poner en práctica. Es decir, con la condición de que las maestras y maestros de los cursos 1º hasta el 8º (o al menos del 1º al 4º o al 6º) estuvieran formados como “allrounder”, es decir, como si fueran “decatlón o heptatlón pedagogos”. Sin una formación al respecto es casi impracticable. Pero, en comparación con el “modelo allrounder”, cualquier reforma del horario de clases es muy posible que resulte una chapuza.¹³ Comparándolo con lo que sería posible realizar, se hace un gran esfuerzo con un efecto poco convincente.

Pregunta: ¿Por qué no se realizó el “modelo allrounder” ya en 1919 y no se fijó como una tradición estable?

La respuesta está relacionada con otro principio de gestión, es decir, con la justa “vista por lo que es posible realizar *bajo las circunstancias dadas*, y lo que no es posible”. Por ello la respuesta suena como un desengaño: Steiner no tenía las maestras y maestros convenientes, o como él lo formuló: “No me pude modelar un maestro ideal, sino que tuve que trabajar con los que estaban a disposición”. Pero cien años más tarde las posibilidades están a disposición para hacer un cambio, si se quiere. Naturalmente que eso no puede ocurrir de la noche a la mañana. Pero seguro que hoy en día en algún centro de formación (o en las escuelas mismas) se puede encauzar algo nuevo para dentro de ocho años.

Conclusión:

Para el principio de gestión “conocer la catedral” hay una condición importante:

11GA 303

12GA 192

13Una introducción del modelo “allrounder” (según cómo, en un equipo docente) facilita enormemente el horario de clases de los cursos superiores en los que el principio “allrounder” ya no se puede aplicar.

Hay que crear instituciones o herramientas con las que se pueda trabajar continuamente para crear una conciencia de la catedral. Y allí hay mucho que descubrir: la nave central, las naves laterales, la nave transversal, el coro, la cripta, las ventanas, los contrafuertes, los portales y mucho más.

¿Dónde existe esa catedral? Todavía hay que construirla y, según en qué lugar, tomará formas distintas. Pero las todavía hoy innovadoras ideas básicas y metas se pueden consultar en los planos del arquitecto. Siempre vale la pena conocerlos y estudiarlos en detalle pues siempre se muestran sorprendentemente audaces. Y a la vez conceden gran libertad para perfeccionarlos, modificarlos y seguirlos desarrollando.

4 El sentido de lo realizable

El sentido de la realidad por los potenciales

Una gestión cualificada posee una mirada clara para ver lo que se puede realizar y lo que no.

Un error grave de gestión es poner metas que sean demasiado elevadas, o poco efectivas, o demasiado imprecisas. Las metas son demasiado elevadas cuando, por ejemplo, faltan importantes requerimientos para alcanzarlas. Querer subir al Mont Blanc con zapatillas además de ser absurdo, es también negligente.¹⁴ Por otro lado, si las metas son demasiado bajas pueden ser igualmente malas porque con ellas no se pueden desenvolver los potenciales de las personas. Quien está por debajo de sus posibilidades no siente que sea tomado serio y llegará un momento en que se encerrará en sí mismo haciendo solamente su mero trabajo.

Y finalmente hay objetivos que son tan poco concretos que no sirven como tales: “En este año escolar todos queremos trabajar en nosotros mismos”. Esas declaraciones de intenciones están bien pensadas, pero en realidad se trata de pseudo-objetivos con los que normalmente al final apenas se alcanza algo.

Como manager responsable o como jefe de un proyecto se ha de poder valorar justamente cuáles son las capacidades de las personas participantes y a qué nivel pueden trabajar. Soñar es posible, pero “gestión” significa: “alcanzar resultados interesantes”. Por ello sería absurdo que en un claustro de profesores, en el que la mayoría no conociera suficientemente la catedral de la pedagogía Waldorf, se iniciara un proyecto con el objetivo de “inventar completamente de nuevo la escuela Waldorf”.

Normalmente se alcanza bien poco, y la consecuencia fatal es que no solamente se ha derrochado el tiempo que se hubiera podido invertir mejor en otras cosas, sino que no es poco frecuente que el *resultado final* sean desengaños y resignación, y no simplemente daños colaterales. Los desengaños tienen como consecuencia colegas que se marchan o que solamente hacen su trabajo con lo mínimo necesario. En el futuro no querrán saber nada más sobre grandes proyectos. Pero no pocos de los desengaños corrieron por cuenta de la gestión que no alcanzó sus objetivos porque éstos estaban lejos de la realidad y no estaban de acuerdo con las personas participantes. ¿Fue culpa de los participantes porque eran demasiado incapaces? No. Normalmente fue culpa de la gestión porque no vio lo que era realizable.¹⁵

¿Es por ello mejor tener pequeños objetivos? Si, y no. Una mirada a la fundación de la primera escuela Waldorf nos lo demuestra. Haciendo retrospectiva de la fundación, Steiner contó que tuvo que hacer numerosos compromisos. Ni con mucho no lo pudo hacer como le hubiera gustado. Había muchas cosas que habrían sido dignas de realizar, pero no eran posibles. A pesar de ello, no se trataba de alcanzar pequeños objetivos, sino todo lo contrario:

¹⁴En relación a las metas demasiado elevadas es interesante lo que se cuenta de Alejandro Magno: cuando sus generales le presentaban sus planes estratégicos no dudaba en alabar las buenas ideas. Pero siempre preguntaba cuántas unidades de caballería estaban disponibles para poder realizar el brillante plan con éxito. Si no era así, Alejandro rechazaba el plan, por muy genial que fuera.

¹⁵En el peor de los casos el fracaso lleva a querer forzar el ideal. En el nivel macro de la política se puede ver en Lenin o Mao, y en el nivel meso en todos los jefes dictatoriales de departamentos o de empresas. En principio, con Rudolf Steiner fue distinto: para él la libertad del otro era el objetivo más elevado. Cuando se percataba de que sus ideas no caían en un suelo fecundo y no se aceptaban en libertad, entonces respetaba por completo el rechazo. Por razón de ello, muchas de sus ideas no llegaron a realizarse. Falsas esperanzas, conocimientos parciales de la “catedral” y en la economía la pura codicia, pertenecen a las causas faltas de reflexión.

se trataba de alcanzar lo *óptimo*. Steiner: “*Un perfecto ideal en la vida no se puede realizar en ningún sitio, y ante todo la cuestión es: ¿Qué es lo mejor relativamente?*” (GA 303).

En el sentido más eminente, en 1919 se quiso alcanzar, como un todo, lo *relativamente mejor* para la pedagogía antroposófica de Rudolf Steiner que en realidad es mucho más amplia que todo lo que se ha podido llevar a cabo en las escuelas Waldorf desde 1919 hasta hoy. Efectivamente, la “escuela Waldorf del 1919” es sólo una primera apariencia de la *pedagogía antroposófica* que desde un principio fue una mezcla: es una pedagogía antroposófica que trae el ropaje del sistema escolar público. Sin estas normas del sistema tendría un aspecto completamente distinto, pues Steiner –tal como lo contaba él mismo– en primer lugar tuvo que trabajar con las personas disponibles. Él no pudo preparar a ningún maestro según su ideal. En segundo lugar, tuvo que tener en cuenta las condiciones previas (muchas de las cuales estaban puestas por el ministerio). Tercero, tuvo que considerar la situación financiera y de las edificaciones para la escuela, pues ambas fueron extremadamente difíciles. Y finalmente tuvo también que poner atención a los límites de la comprensión pública.¹⁶

Dicho de otro modo: una cosa es *conocer* el ideal, y otra cosa es juzgar qué es realizable y qué no. Steiner: no se trata simplemente de un compromiso, sino que se trata de un compromiso que salve el ideal tanto como sea posible.¹⁷ “*Esas cosas no deben llevarnos a que pensemos: no podemos alcanzar nada de lo que nos hemos propuesto. Siempre hemos de tener claro que, por un lado, sigamos nuestras intenciones. Otra cosa es la cuestión de cuánto no podremos alcanzar que habremos de tratar y discutir minuciosamente de vez en cuando*” (GA 300a).

El pensamiento básico ya lo encontramos en Laotse:

*Si todavía no puedes alcanzar el ideal
que hayas reconocido como justo,
no cambies el ideal, cambia tus pasos.*¹⁸

¹⁶Steiner hubiera querido, por ejemplo, que los niños empezaran a aprender la escritura a los nueve años, pues desde el aspecto del Estudio del Hombre, a largo plazo sería mucho mejor para el desarrollo de los niños. Pero, como decía Steiner, si en la escuela Waldorf se introdujera la escritura en los cursos tercero o cuarto, se heriría la susceptibilidad pública creando un montón de malentendidos que perjudicarían a la escuela. Pues la mayoría no entendería las razones de aprender a escribir más tarde (además, esta comprensión es compleja, sin que se pueda explicar en dos palabras) y, por ello, se tuvo que hacer un compromiso (GA 306).

¹⁷En el caso de aprender la escritura fue el método de aprenderla partiendo de la imagen. Hoy es famoso y pertenece a los estándares de la pedagogía Waldorf. Pero se creó como un “tercer camino”, una salida. El primer camino habría sido la realización del ideal, pero este camino estaba bloqueado. El segundo habría sido la resignación: todo se queda tal como era. La escritura se aprende, como de costumbre, en el primer curso. El *tercer camino* fue algo nuevo: un modo de aprender la escritura que evite las sutiles, casi imperceptibles, lesiones fisiológicas que se crearían con el aprendizaje temprano. Así se creó el aprender a escribir partiendo de las imágenes.

¹⁸La maestra o el maestro que planea con su clase cruzar los Alpes, como muchas ya lo han hecho con éxito, ha de poner en claro con antelación qué niños pueden tener grandes dificultades porque por alguna razón no poseen la condición física necesaria. ¿Hay que desechar el proyecto por esta razón, o hay que dejar a esos niños en casa? No necesariamente, pues hay una simple *técnica* de caminar con la que incluso niños con una baja condición física pueden llegar a un puerto de montaña a 3000 metros de altura pasando por un glaciar. Principio: a partir del primer día esos niños caminan en un grupo que ande tan despacio que tengan la sensación de que para ellos es *demasiado* lento y que podrían andar más rápidos. Pero precisamente esto –andar rápido– no se hace, aunque lo deseen. Desde un principio se evita consiguientemente caer en el campo anaerobio evitando toda hiperacidificación muscular. Tan pronto como las cuestas empiecen a ser agotadoras se aplicará la técnica de los indios: se caminan 12 pasos y se hace una pausa contando hasta 12. Otra vez 12 pasos andando y otros 12 “de pie”. Si se vuelve más agotador se reduce oportunamente a 6:6 o incluso a 6:12 o 2:10. Es verdad que de este modo se adelanta muy lentamente, pero al final todos se alegrarán por lo realizado: “Lo hemos conseguido *todos* juntos”

5 Trabajar con miras a un objetivo

Del intercambio de opiniones hasta la voluntad de llegar a un resultado

Una buena gestión trabaja con objetivos *concretos*. Siempre. Cuando uno se encuentra con este principio en los libros especializados, suena trivial, pero en la práctica es más difícil de aplicar de lo que parece. A menudo muchas reuniones son demasiado inefectivas porque lo que se ha de alcanzar no está suficientemente claro o porque el objetivo no es muy interesante. Muchas veces parece que en las más diversas organizaciones hay reuniones en las que los objetivos son difusos y, de modo parecido, también en las escuelas los profesores se quejan de la falta de objetivos claros o de que un objetivo es tan insignificante que al final apenas se llega a un resultado digno de mención. Entonces se dice que solamente se ha deliberado sin llegar a un resultado.

En los libros especializados se citan las consecuencias fatales de las reuniones ineficaces: lo peor es que con objetivos que carecen de compromiso, con el tiempo uno se acostumbra a la falta de exigencias. El resultado a largo plazo es que los “músculos” mentales que se necesitan en las reuniones con una meta determinada, estarán poco entrenados. Sin que nadie se dé cuenta, se atrofiarán o ni tan solo llegarán a formarse. Otra consecuencia será que cuando un grupo (no alguien sólo) *quiera* trabajar con una meta determinada, no podrá hacerlo tan bien como lo habría podido si se hubiera practicado regularmente.

Por ello, algunos autores recomiendan lo siguiente:

1. Ningún punto de la reunión sin una *meta* claramente definida y dada a conocer.
2. Ningún proyecto sin, a ser posible, una meta *concretamente* definida:
¿Qué se ha de alcanzar y hasta cuándo *exactamente*?¹⁹

Para las escuelas Waldorf no existen los correspondientes análisis sistemáticos. De hecho, según qué escuela, las condiciones son distintas. Hay escuelas en las que ya existe un modo de trabajar con metas determinadas a alto nivel: al final de las reuniones se acuerdan las medidas en firme. En otras escuelas los colegas se quejan de que muy raramente al final de las reuniones haya claros acuerdos sobre los objetivos.

Con ese principio de trabajar con una meta determinada de antemano, los libros especializados nos ofrecen una recomendación digna de atención para el trabajo en los claustros. Según Steiner, allí los maestros han de coordinar y deliberar juntos cómo se puede fomentar mejor el desarrollo de niños determinados. Al mismo tiempo Steiner quería que los claustros fueran entendidos como una especie de “escuela pedagógica superior interna” en la que cada uno pudiera seguir formándose pedagógicamente. Así era de exigente. Sin embargo, si miramos el trabajo de los claustros semanales bajo el punto de vista de un *objetivo determinado* nos llegarán muchas preguntas: ¿Cuán efectivo es este trabajo realmente? Gran cantidad de colegas contestan esta pregunta negativamente: el grado de efectividad de la mayoría de claustros no es especialmente alto. El de la preparación individual de las clases es, en comparación, mucho más alto. Puede que sea así. Pero efectivamente el problema es mucho más complejo y no tan fácil de juzgar. Para ello veamos lo que sigue.

En la pedagogía de Rudolf Steiner la llamada “ley pedagógica capital” (exactamente la *primera ley pedagógica capital*) juega un papel central. La encontraremos en distintas formulaciones. He aquí una selección:

- El niño se educa a sí mismo. ¡Siempre! Pero él se educa a sí mismo tomando ejemplo de los adultos que se educan a sí mismos.

¹⁹Meta: un nuevo plan para primaria. Según los libros sobre gestión un objetivo tal sería demasiado vago. Se recomienda que los objetivos se formulen y se apunten tan concretamente como sea posible. Por ejemplo: ¿Qué requerimientos precisos bastarán para el nuevo plan? (Incluso la lista de requerimientos) ¿Hasta cuándo se ha de tener listo? ¿Hasta cuándo se ha de aplicar exactamente?

- El adulto se educa primero a sí mismo y *con ello* también al niño.
- “*Para terminar dejen que les diga: cuando entro en una escuela que funciona en el sentido de este arte de educar (el antroposófico) ha de ser como si encima de la puerta donde los maestros se reúnen para deliberar, siempre hubiera las palabras amonestadoras: “Todo arte de educar debe ser para vosotros la exigencia de vuestra propia educación. Vuestra propia educación es el germen de todo lo que podéis realizar como educadores de los niños. Efectivamente, en los niños no podréis realizar otra cosa que lo que provenga de vuestra propia educación” (GA 304a).*

La primera ley capital pedagógica se diferencia fundamentalmente de todos los otros enfoques pedagógicos, en los que principalmente se trata de querer formar al niño desde fuera, en una dirección determinada, con el aprendizaje de conocimientos y el ejercicio de competencias, así como de reglas de comportamiento. Pero la ley pedagógica capital se encuentra también en una contradicción fundamental con todos los otros enfoques pedagógicos en los que el adulto se distancia tanto como le es posible y se vuelve un mero acompañante, desaparece por completo, o es sustituido por un programa de aprendizaje. Por ello, la primera ley pedagógica capital se sitúa entre dos tendencias pedagógicas contrarias: por un lado encontramos una orientación pedagógica que quiere que el niño *se vuelva algo*. El sistema público dominante en todo el mundo está orientado de modo semejante: el niño es considerado como un “recurso humano” que en la cadena de creación de valores de la pedagogía es sometido a un proceso de elaboración y de perfeccionamiento para que el resultado sea un producto que aporte el mayor provecho posible a la sociedad. A razón de ello, algunos críticos del sistema escolar público lo rehúsan categóricamente. Lo consideran un “abuso”. Ningún niño debería ser considerado y utilizado por la sociedad como medio para servir a uno de sus fines. Pues considerar a un ser humano como medio para alcanzar un fin, le despoja de su dignidad humana. Desde Immanuel Kant la dignidad humana es entendida de tal modo que el ser humano nunca debería ser tomado como un medio. La lógica y, a la vez, dura consecuencia: donde se utilicen los seres humanos como medio para alcanzar una finalidad, también rigen condiciones humanas indignas. Partiendo del trasfondo de esta argumentación pasamos al polo contrario: el niño no debe ser dirigido o educado en ninguna dirección. Él mismo tiene que desarrollarse. Por ello, el pedagogo ha de distanciarse. Dicho de otra forma: “¡Manos fuera de los niños!” Y con ello no se quiere decir solamente las manos, sino sobre todo las manos del sistema por el que se ha de hacer pasar y comprimir a los niños.

A decir verdad, la pedagogía antroposófica está de acuerdo cuando se dice que el pedagogo no debería formar e influir a un niño según su imagen ideal o según normas sociales. Pero no saca la consecuencia de que el adulto se distancie tanto como le sea posible para que el niño mismo pueda decidir qué, cuándo, cómo y con quien quisiera aprender. En lugar de ello nos indica un hecho básico: el “contacto humano” es lo más fundamental para el desarrollo infantil. Así como el niño sólo se yergue y aprende a caminar si en su entorno tiene como ejemplo a adultos que caminen erguidos, así también el niño se educa sobre todo con lo que los adultos *le sirven como ejemplo*: cuanto más los adultos *trabajen activos consigo mismo* y se quieran seguir desarrollando a propósito, tanto más el niño encontrará en sus modelos su propio camino: el de la educación propia (inconsciente). Si los adultos faltan, al niño le falta también aquello con lo que, en este sentido, se pueda erguir. Según Steiner, un niño no se volverá realmente autónomo porque lo dejemos solo, o porque le digamos “haz esto o aquello tú mismo”. Él se volverá autónomo cuando en su entorno tenga adultos que también sean autónomos. Por ejemplo, cuanto más una maestra elabore ella misma la materia lectiva, tanto más la autonomía de los niños puede prender fuego con ello. Cuánto más los contenidos lectivos existan de forma viva y sustancial en el alma del maestro, tanto más podrá prender fuego por ellos el *interés* del niño. En principio es algo trivial y ya fue siempre dicho en la frase: “Solamente el entusiasmo puede entusiasmar”. Las consecuencias son enormes: cuando el entusiasmo –sea por lo que sea– no se contagia o cuando el interés del niño no prende fuego, entonces –según Steiner– no se debe tener la tentación de forzarlo: “Ahora tienes que aprender”. Algo así es como una especie de nutrición mental forzada. Cuando un niño no quiere aprender algo, o no lo puede, en el sentido de la pedagogía de Steiner uno se puede preguntar si en su propia alma ha preparado lo suficiente el contenido de tal forma que al niño *mismo*, le vengan ganas de aprenderlo. Y, naturalmente, uno puede también preguntarse hasta qué punto la falta de interés está relacionada con el estado de ánimo del niño: ¿Quizás sus energías vitales se fatigan rápidamente? ¿Quizás a causa de su constitución sólo posee una escasa capacidad de atención? O ¿Quizás está momentáneamente triste? Entonces se pueden buscar

métodos para fomentar el estado anímico o la constitución del niño en general. Pero también entonces debe aceptarse que no cada niño se interesa del mismo modo por un tema. Hay que aceptarlo y dejar al niño en paz. Pues un interés *forzado* y un aprender *forzado*, si se piensa bien, son una contradicción en sí.

En relación a la ley pedagógica capital, la pedagogía antroposófica es una pedagogía *que da libertad* y en este sentido una “*pedagogía de la libertad*”. Pues si el niño –mediante la maestra– se interesa vivamente o no, hay que dejarlo en sus manos. “Manos fuera de un interés *forzado*. Manos fuera de un aprender *forzado*”. Y como dice Steiner, hay algo que sobre todo no debe pasar nunca: cuando el interés de los niños *no* prende fuego, o cuando no entienden algo o no lo pueden, no se debe llegar nunca a que los niños se sientan menos apreciados por la maestra o que se sientan poco acogidos o – aún peor– que obtengan un sentimiento de inferioridad.

Claro que se dice fácilmente, pero, dado el caso, para el pedagogo es un enorme desafío, especialmente porque uno mismo está mucho más marcado de lo que cree por el sistema habitual y sus normas. Pero volvamos al tema del trabajo en los claustros con una meta predeterminada.

Si se emplea consecuentemente el principio de una *pedagogía de la libertad* en el mismo claustro de profesores, lógicamente se habrá de aceptar que cada maestra y cada maestro decidan ellos mismos qué harán y qué no harán con lo que se ha hablado durante el claustro. Si, por ejemplo, en una reunión se habla sobre el significado de la respiración para aprender, puede que el coloquio se quede nada más en la teoría. El efecto de este coloquio no sucederá forzosamente durante él mismo, sino a continuación, y a menudo sólo en el alma de la maestra que con ello *emprenderá algo* para sí misma o para su trabajo. Pero precisamente eso se ha de dejar en sus manos. A razón de ello, con muchos temas del claustro pedagógico no se puede ordenar llegar a una meta predeterminada. Ésta se alcanzará mediante los objetivos o incluso los ideales que cada uno se ponga tras el coloquio. No obstante, si no se conoce este principio, o se practica relativamente poco, es inevitable que el grado de efectividad del claustro pedagógico sea bajo.

Con respecto a ello, Steiner nos señala en sus escritos una circunstancia antropológica singular: si las reflexiones o conocimientos no desembocan en consecuencias –no se vuelven un “ideal”– no sólo no ejercerán ningún efecto, sino que éste será negativo: llegará a ser destructivo.

“Cada idea que no se vuelve un ideal destruye una energía en tu alma; pero cada idea que se vuelve un ideal crea en ti energías vitales” (GA 10).

Algo así nos puede dar que pensar. Al menos hay *una* circunstancia que parece confirmar la regla expresada por Steiner: quien tras un coloquio pedagógico esboza con el tema tratado allí un pequeño ideal y lo sigue elaborando, nunca podrá decir que la discusión fue ineficaz. Por el contrario, quien no sepa que obtener un impulso, o incluso un ideal, partiendo de un conocimiento, por muy pequeño que sea, obtenido en un coloquio pedagógico depende de uno mismo, acabará diciendo: “La charla no ha llevado a nada”. Y tendrá razón. Quizás llegará a decir: “Una charla tal, con la que no se llega a nada, me pone enfermo”. Esta sensación es, sin lugar a dudas, completamente apropiada, pues así lo afirma Steiner: *“Cada idea que no se vuelve un ideal destruye una energía en tu alma; pero cada idea que se vuelve un ideal crea en ti energías vitales”*. Y en lugar de “destruye una energía” también se podría decir: “te pone un poco enfermo”.

6 Emplear las capacidades

La persona adecuada en el lugar adecuado

El principio de gestión “aprovechar las capacidades” quiere decir poder responder a la pregunta: “¿Quién puede hacer algo realmente bien?” Y no a la pregunta: “¿Qué te gustaría hacer?”. A quien posea determinadas capacidades se le han de dar las tareas adecuadas. Las capacidades y las tareas han de ir a la par. En Malik se puede, por ejemplo, leer que minimizando los puntos débiles puede que también se consiga algo, pero en el mejor de los casos será sólo mediocre. En principio cada pedagogo ya lo conoce de su trabajo con los niños: cuando las capacidades de un niño son percatadas y

reconocidas, esas capacidades por sí mismas minimizan notablemente una que otra debilidad. Cuando se aplican las capacidades desaparecen también los problemas de motivación.

Naturalmente que –según Malik– se pueden tratar las debilidades, pero a ser posible no hay que emplear a esas personas ahí donde las tienen. Además, por principio, querer cambiar a las personas no es ninguna buena idea. Eso solamente lo pueden querer ellas mismas. De otro modo existe el peligro de ser manipulador, aunque se quiera entender como ayuda. Los maestros y las maestras no deben formar a sus alumnos según sus ideas. En resumen: la tarea de la gestión no es cambiar a las personas. La tarea de la gestión es tomar las personas tal como son y emplearlas según sus capacidades. Todo lo otro no tiene justificación, ni por moral, ni por razón de efectividad. Por ello, en la gestión hay que dejar las debilidades de lado y emplear las capacidades.

Antes de que veamos las tres directrices fundamentales pongamos atención a una particularidad de las escuelas Waldorf: mientras que en las empresas los gestores y los administradores lo hacen como su “profesión principal”, en una escuela Waldorf las tareas de gestión del profesorado son su “profesión secundaria”. En primer lugar son maestras y maestros de su clase y en segundo lugar, también gestores y administradores para determinadas tareas dentro de la gestión propia. Dígase lo que se quiera sobre las deficiencias de la gestión propia de una escuela Waldorf, pero con vistas a lo anteriormente dicho, lo que se ha logrado, y se logrará, no puede ser suficientemente valorado. Una inconmensurable cantidad de idealismo, de sacrificio, de sufrimiento, de entusiasmo y de buena voluntad investidas e inscritas en la historia no escrita del movimiento Waldorf.

“Gestión como profesión secundaria ¿Os habéis vuelto locos?”

“¿Por qué?”

“Ningún manager de una gran empresa podría cumplir sus tareas de gestión, si con su profesión principal cada día estuviera en la cadena de montaje para ocuparse seguidamente de las tareas de gestión. Sería una locura. No es de sorprender que este tipo de “gestión como profesión secundaria” en la gestión propia sea como de amateurs. ¡Tenéis que cambiarlo urgentemente! ¿Por qué no lo cambiáis?”

En realidad, la razón de ello es poco conocida: cuando en 1919 se planeó la primera escuela Waldorf, desde un principio, *por razones pedagógicas*, la intención fue que las maestras y los maestros se ocuparan de las tareas de gestión. “La gestión como profesión secundaria” fue *intencionada*. ¿Por qué? Las maestras y los maestros no debían trabajar con los niños como simples especialistas pedagógicos, sino porque como seres humanos habían de *estar situados por completo en la vida*, cosa que en aquel entonces se entendió así: las maestras y los maestros debían ocuparse de todo, incluso de la parte financiera *como empresarios* (y no con una mentalidad de empleados) y, al igual que cada autónomo, conocer también su empresa bien a fondo.

Con este trasfondo, las tres directrices resultan aún más importantes:

1. “Aprovechar las capacidades” significa procurar que, dentro de lo posible, solamente las maestras y los maestros tomen en sus manos tareas de gestión claves para las cuales realmente reúnan las condiciones necesarias como *capacidades* reales.
2. Se ha de velar que esas personas tengan un soporte, pues solamente así podrán emplear sus capacidades de gestión. Como Steiner decía, la primera escuela en 1919 padecía bajo una crónica “abundancia de falta de dinero”, pero, a pesar de ello, estaba de tal forma reglamentado que los que temporalmente ejercían tareas de gestión claves, tenían reducidas las horas de clase a la mitad. Al igual que en una buena familia: si la madre se ocupa de un niño enfermo, los otros miembros de la familia se hacen cargo de otras tareas de la madre.
3. Se han de normalizar muchas tareas estándar introduciendo *reglas procesuales* bien concebidas. Esas reglas procesuales han de garantizar que quienes sean maestros, también puedan realizar buenas tareas de gestión.

Digresión

¿En las escuelas Waldorf también es válido el principio de Peter?

El efecto de Peter:

“En una organización o en una empresa, tras un cierto tiempo, más o menos, *cada* puesto de trabajo estará ocupado por un trabajador que precisamente puede ser que no sea apropiado para él, mientras que otros puestos serían mucho más apropiados”.²⁰

Ejemplo: llegará un día en que el genial ingeniero de motores será promovido a jefe de departamento. Pero como jefe de departamento no es ni por mucho tan bueno como ingeniero de motores. Dicho de otro modo: con el principio de *ser promovidos*, los trabajadores llegan a ocupar puestos que son completamente inadecuados para ellos.

La tesis de Peter dice incluso que *cada* miembro –en jerarquías suficientemente complejas– seguirá siendo promovido hasta que llegue a la altura de su incapacidad más elevada. O también: en una institución organizada jerárquicamente cada uno se “*peterdea*” hacia arriba hasta el nivel en que está colocado más erróneamente.

Tradicionalmente en las escuelas Waldorf no hay ninguna promoción. No obstante, con un mordaz sarcasmo se dice que en las escuelas Waldorf se ha encontrado un sucedáneo con el que también se puede alcanzar el efecto de Peter aunque no exista el principio de promover.

Formulada en general, encuentro esa afirmación impropia e injusta. No es merecida porque no tiene en cuenta que en los últimos decenios en muchas escuelas Waldorf hay innumerables puestos de la gestión propia que estuvieron excelentemente ocupados. La razón de ello es simple: gracias a su profesión, las maestras y los maestros tienen una mirada experimentada para las capacidades y, sobre todo, con cariño por las debilidades de los niños y de los jóvenes, y con seguridad pueden traspasar esta mirada a los adultos. Y si además en el profesorado existe un franco cambio de impresiones – como es el caso de muchas escuelas– esto llevará a que con toda naturalidad a alguien se le pueda decir directamente, pero sin ofender, que no es adecuado para una tarea determinada.

Por otro lado, no se puede negar que en la gestión propia también hay gente inapropiada. Preguntando por las razones se reciben las siguientes respuestas:

1. A causa de resentimientos no se percibió el talento de personas adecuadas para una tarea determinada
2. Por culpa de errores propios, algunas personas adecuadas dañaron tanto su reputación que ya no se les concedió suficiente confianza.
3. Las condiciones previas para determinadas tareas eran tan desfavorables, incluso para las personas más adecuadas, que tuvieron que fracasar. Las condiciones previas no estaban establecidas de tal modo que pusieran de relieve las capacidades de alguien, sino que condujeron a un enorme desgaste hasta llegar a la total explotación propia con graves consecuencias.
4. Hubo personas que, sobrevalorándose, se hicieron cargo de tareas determinadas para las que no estaban adecuadamente capacitados. Eso no se reconoció a tiempo o por respeto mal entendido no se expresó con franqueza.
5. A causa de exceso de trabajo hay pocas personas dispuestas para, además, hacerse cargo de tareas de la gestión propia. Por esta razón, toda la carga la acarrean pocas personas. La consecuencia es que algunos, por necesidad, se hacen cargo de tareas poco adecuadas para ellos. Se hacen cargo de esas tareas porque “alguien las tendrá que hacer”.
6. Demasiadas personas adecuadas se habían retirado exhaustas, y, por ello, fueron sustituidas por otras menos adecuadas.

20 Laurence J. Peter (1919-1990) fue un consejero social norteamericano. En 1969 publicó el libro “*El principio de Peter*” que se volvió un clásico.

Conclusión:

En la mayoría de las escuelas Waldorf no hay jerarquías de distintos grados, pero precisamente las desventajas de la gestión propia llevada por la comunidad y de la “gestión como profesión secundaria”, *pueden* llevar a que finalmente se llegue al efecto de Peter: puestos importantes no serán ocupados óptimamente o incluso erróneamente. Pero nunca es una regla general. Sin embargo, si el efecto de Pedro ocurriera realmente, las consecuencias podrían ser fatales. Cuan más importante sea la tarea, tanto más puede todo el organismo sufrir las consecuencias si la persona responsable ocupa el lugar erróneo. Lo peor es que a menudo queda inadvertido que se utilizan demasiadas energías necesarias para las importantes tareas *pedagógicas*. Hubiera sido mejor que se invirtiera este tiempo para la preparación de las clases y para los niños, en vez de malgastarlo con procesos que no se llevaron a cabo. No es extraño que se llegue a irritaciones y a discordias, y que, una y otra vez, haya fuertes disputas entre los profesores que requieren mucho esfuerzo para resolverlas. Y como consecuencia se tienen *dos* tareas a resolver: el contenido de las discusiones más los conflictos creados entre los profesores. Dicho en una frase: las ocupaciones erróneas son caras.

Eso se tendría que tener en cuenta siempre *por anticipado*, antes de ocupar un puesto.

Por ello, este principio de gestión se habría de tener en cuenta dentro de lo posible: los puestos claves han de ser ocupados de manera óptima. Se han de emplear las facultades y las capacidades y, ante todo, predisponerlo de tal modo que las facultades se puedan desplegar y que las debilidades existentes no lleguen a ponerse de relieve.

7 Intensificar el sentido de responsabilidad

Tres fuentes de responsabilidad

Una buena gestión procura que el mayor número de personas posible estén lo más dispuestos posible para asumir la responsabilidad por el conjunto.

En teoría es algo natural. Pero lo que en la teoría casi suena trivial, en la práctica es un problema grave. En profesiones con un alto grado de seguridad como los pilotos de aviación o los cirujanos no es ningún problema. Allí el sumo grado del sentido de responsabilidad es estándar. Pero en las actividades donde el sentido de responsabilidad no es tan relevante, es otra cuestión.

En las conversaciones que he tenido fuera del círculo de las escuelas Waldorf, una de las quejas sorprendentes que he oído es que en las grandes empresas para muchos trabajadores no hay ninguna exigencia extraordinariamente alta de rendimiento. Muchos trabajadores podrían rendir mucho más si pudieran experimentar más intensamente su responsabilidad. Pero eso no ocurre. En lugar de ello, en las grandes empresas muchos se buscan sus rincónitos donde cumplen simplemente su tarea, pero no más.

“Pero por qué?”

“Porque no se sienten *responsables por el conjunto*. No pueden reconocer que un esfuerzo más elevado y comprometido produzca más o no. Para ellos no hay ninguna diferencia. Si la empresa se ahorra 40 millones gracias a una gestión de proyectos perspicaz, desde su perspectiva no juega ningún papel. Pues el resultado, o su falta, se pierde en las vastedades de la gran empresa. Como consecuencia, a lo largo del tiempo algunos trabajadores se sienten cada vez menos responsables por obtener un buen resultado, pues tienen la sensación que a fin de cuentas el resultado apenas juega un papel importante. Personalmente tampoco se siente ninguna presión financiera pues uno tiene su sueldo asegurado. ¿Pasa esto también con los Waldorfs?”

Mi respuesta: “Es distinto. Según lo que he observado el problema es menor en el trabajo con los niños. Tener al niño presente es algo completamente distinto que montar una bomba de aceite y venderla bien. La experiencia con los niños es para la mayoría una fuerte motivación. Normalmente. Claro que hay excepciones. Pero más bien en el campo de la gestión propia que en el campo de la pedagogía. No obstante, en *cada* gran organización es natural que no todos estén continuamente “on

fire” queriendo dar lo mejor de sí. También ha de ser legítimo que solamente se haga su trabajo correctamente. Cada organización ha de aceptarlo. Hay que tomar a las personas tal como son”.

Pero queda la cuestión de cómo se puede organizar una escuela o una empresa de tal modo que aumente el sentido de responsabilidad, y con ello también el compromiso. De todos modos, en las obras sobre gestión más nuevas hay algunas indicaciones extraordinariamente interesantes de cómo efectivamente el sentido de responsabilidad se puede elevar fuertemente. En su libro “Reinventar las organizaciones” Frederic Laloux cuenta como en la firma FAVI se consiguió que el sentido de responsabilidad y la implicación de los trabajadores aumentara enormemente. Apenas hay alguien que abandone la firma. ¿Cómo es posible? La clave para alcanzar un elevado sentido de responsabilidad está en la formación de pequeños grupos que sean responsables *ellos mismos*. La responsabilidad aumenta concediéndoles a los trabajadores plena responsabilidad y que siempre sean conscientes de ello. Veamos cómo se realizó: FAVI es una fundición de latón en el norte de Francia que para la industria automovilística produce, entre otras cosas, piezas para el cambio de marchas. La firma fue fundada en 1957 y durante muchos años produjo de modo convencional. En 1983 hubo un cambio radical. Hoy FAVI consta de trece pequeñas fábricas independientes. La mayoría de ellas proveen a un cliente determinado. Hay el equipo Volvo, el equipo Volkswagen o el equipo Audi. Por encima de los equipos no hay ningún otro nivel de gestión superior a ellos. Los resultados que FAVI puede presentar son sorprendentes: mientras que la competencia se ha ido hacia China para producir más barato, FAVI es el único productor que se ha quedado en Europa y, sorprendentemente, con sus productos posee una cuota de mercado de un cincuenta por ciento. La cualidad y la puntualidad de las entregas son legendarias. En 25 años no hubo nunca ni una entrega con retraso. Las ganancias de FAVI son tan elevadas que los trabajadores, a pesar de la competencia china, reciben casi todos los años 16 o 17 salarios mensuales porque participan en las ganancias. Por ello, apenas hay un cambio de trabajadores. Los trabajadores que una vez han experimentado el modo de trabajar en FAVI no se pueden imaginar cambiar a una de las fábricas dirigidas convencionalmente.

Una vez a la semana cada equipo estudia la lista de encargos. Enseguida se hace un plan y se acuerdan las fechas de entrega que se pueden ofrecer a los clientes. Si la competencia china ofrece un precio mucho más bajo, los trabajadores se reúnen y acuerdan con qué medidas pueden seguir compitiendo. Para ello no necesitan “ninguna meta a alcanzar puesta por sus superiores. Se encuentran enfrentados directamente con sus competidores y con sus clientes, y saben que su puesto de trabajo depende de si gestionan bien su trabajo y toman decisiones sensatas. Están orgullosos de su trabajo y de su capacidad de organizarse ellos mismos”.²¹

Si comparamos este informe con las quejas al comienzo de este capítulo sobre la falta de compromiso y la escasa consciencia por ser responsable, rápidamente veremos cómo se alcanza la diferencia: mediante la formación de pequeños equipos *plenamente* responsables que noten directamente las consecuencias económicas. Es muy incitante pensar si el principio empleado por FAVI también se podría emplear en una escuela Waldorf. Partiendo de las estructuras ya existentes es apenas imaginable. Pero en FAVI no fue distinto. También en FAVI se tuvieron que cambiar todas. Si se admitiera el principio de los pequeños equipos, es imaginable que una escuela Waldorf, o al menos partes de ella, también podría organizarse según este principio con varios equipos pequeños completamente autárquicos que se ocuparían solamente de un pequeño número de clases, e incluso organizarían las finanzas, en lugar de estar centralizadas. Para el profesorado con un empleo fijo, apenas juega un papel si la escuela tiene 20 o 30 niños menos. Con un pequeño equipo sería distinto, pues los efectos económicos se notarían enseguida. O también: los claustros ya no serían reuniones de 40 u 80 personas, sino reuniones de equipos en los que se conoce personalmente a cada uno de los niños hablados. Y todavía más. Vale la pena “calcular” un modelo parecido, independientemente de los muchos rechazos que una reestructuración tal llevaría consigo. Pero al menos no se debería rechazar sin más una idea tal que ofrece nuevas perspectivas.

Por otro lado, hay que preguntarse si la introducción de pequeños equipos plenamente responsables – por muy atractivo y digno de consideración que sea – resolvería realmente el *problema central*. ¿El problema central? Cuando pienso en las personas que dentro del mundo Waldorf han trabajado con una responsabilidad sobresaliente y con las que pude trabajar – pienso en personas como Jörgen Smit o

²¹Frederic Laloux, (2016). „Reinventar las organizaciones” Arpa y Afil Editores, Barcelona

Nana Göbel y muchos otros que ejercieron de manera parecida una función pública– entonces me planteo una pregunta: ¿De dónde les llegó a estas personas el pleno sentido de responsabilidad, el inconcebible compromiso y la –menos conocida– enorme disposición de aguante? Únicamente tengo una respuesta: la fuente para el compromiso y el sentido de responsabilidad es y fueron en estas personas muchos años de estudio de la antroposofía y de las bases de la pedagogía Waldorf. Y aún más: no solamente son los muchos años de estudio, sino que además es un profundo *amor* por esos impulsos. No lo puedo decir de otro modo. Es un amor profundo, pero amor basado en la *ambición* por conocer. Esto es algo completamente distinto: un sentido de responsabilidad y un compromiso *por amor*, a diferencia de un sentido de responsabilidad y un compromiso causado por una presión económica y la ambición de participar en los beneficios. Aunque no se quiera reconocer: un problema central de las escuelas Waldorf es que cada vez hay menos gente que sientan *la necesidad personal* de estudiar la antroposofía y las bases antroposóficas de la pedagogía Waldorf. ¿Por qué es así? Sobre todo hay que tener en cuenta que con acusaciones no se llega a ninguna parte. Pues a fin de cuentas, una necesidad no se puede prescribir. “Señores y señoras, tenéis que estudiar más la antroposofía”. Más absurdo no podría resultar. Pero la cuestión es ¿Por qué no surge la necesidad o por qué no se desarrolla?²² Pero al final las distintas causas desembocan en una sola: por diversas razones se ha intentado y logrado separar la pedagogía Waldorf de la antroposofía. En principio fue un experimento histórico: ¿Qué pasará cuando se toman distintos elementos de la pedagogía Waldorf y se extirpan de su madre tierra, la antroposofía? Steiner lo consideró como algo que no debería pasar nunca. Pero ha pasado. Los resultados del experimento los podemos ver hoy. Un resultado entre otros es una disminución del sentido de responsabilidad y del compromiso por una nueva pedagogía fundamental partiendo de la Ciencia Espiritual. Formulado con pocas palabras, el experimento fue bien simple: decisivamente unos *querían* la separación²³ y otros la aceptaron por razones estratégicas o por resignación. Ahora *se tiene* la separación y se pueden analizar las consecuencias.

Problema central número 2: ¿Después de cien años, queremos hacer un balance analizando el desarrollo y discutiéndolo controvertidamente, o no lo queremos y seguimos como siempre? Un interrogante, pues sin duda hay también muy buenos aspectos positivos: especialmente en Finlandia, en las escuelas estatales hay una adaptación fantástica de algunos elementos aislados de la pedagogía Waldorf. Hay que alegrarse por cada niño que pueda disfrutar de los probados elementos Waldorf. Muchos elementos de la pedagogía Waldorf han gozado de gran éxito y han sido adaptados fuera de las escuelas Waldorf. Pero para Steiner estos elementos no eran lo más importante. Lo importante para él era una manera completamente nueva de hacer pedagogía: una pedagogía partiendo de la *antroposofía*. A él le importaba el sentido de responsabilidad y el compromiso nacido de un querer conocer y de un amor por una fundamental, nueva pedagogía antroposófica. Históricamente no hay ningún lugar a dudas. ¿Pero por qué lo hago resaltar en un libro sobre gestión?

La razón es bien simple: en ninguna empresa del mundo el principio de gestión “*intensificar el sentido de responsabilidad*” se puede separar de la “misión” de esta empresa. Con la palabra “gestión” uno piensa en primer lugar en directrices y técnicas, pero poner la mirada solamente en técnicas y estructuras es un camino erróneo. De manera ejemplar lo muestra el caso de “Democracia”. Y como que realmente de él se puede aprender mucho, lo voy a mencionar.

22El libro “Las cinco dimensiones de la pedagogía Waldorf” contiene una exposición de las razones históricas de esta cuestión.

23Hace unos quince años, en el movimiento Waldorf holandés se discutió que entienden las maestras y los maestros bajo “Pedagogía Waldorf”. No fueron precisamente pocos los que confesaron que desearían una “pedagogía intuitiva” y que tenían el sentimiento que la antroposofía más bien los estorbaba. “Pedagogía intuitiva sin antroposofía” –en principio no hay nada que esté en contra. Cada uno tiene derecho de seguir la pedagogía que crea adecuada. En este sentido es totalmente correcto. Por otro lado, una llamada “pedagogía intuitiva sin antroposofía” por supuesto que no se puede designar como “un desarrollo ulterior de la pedagogía Waldorf”, pues el impulso de la pedagogía Waldorf fue mostrar cómo se podía educar partiendo de un Estudio Antroposófico del Hombre. E incluso el dar clases intuitivamente juega en ella un papel decisivo. (Ver: Valentín Wember, “Meditar el Estudio del Hombre”. Tübingen, Editorial Stratos, 2017). Precisamente en la pedagogía de Steiner se trata de una “pedagogía intuitiva partiendo de la comprensión antroposófica del Hombre”. Esto quiere decir que la *fuerza* de la intuición pedagógica debería ser la más amplia comprensión posible de la naturaleza del niño.

Platón formuló la famosa frase: “La mejor forma de gobierno es cuando el gobernante es un filósofo o un filósofo es el gobernante”. Tomada literalmente resulta una bobería. Poniendo a un filósofo cualquiera en el trono no se conseguirá nada. Pero el concepto “filósofo” para Platón era una metáfora con la que quería indicar determinadas facultades, es decir, *inteligente, sabio, veraz, justo, sensato y con sentido de responsabilidad*. Con otras palabras: la mejor forma de gobierno es, según Platón, la que tiene un *soberano* que sea inteligente, sabio, veraz justo, sensato y con sentido de responsabilidad. Pero si en el pasado se dio con entusiasmo el osado paso de poner al pueblo por soberano en lugar de Dios o del faraón, solamente con eso todavía no se había alcanzado mucho. Se trata mucho más de no detenerse hasta que este “pueblo” soberano *se vuelva* inteligente, sabio, veraz, justo, sensato y con sentido de responsabilidad, pues es algo que no ocurre por sí solo. Si se omite esto creyendo que con algunas formas (por ejemplo, con la forma de la democracia representativa) y algunas técnicas (como elecciones, procedimientos de votación y acuerdos mayoritarios) ya se ha solucionado, se habrá olvidado lo esencial, y llegará un momento en que esa negligencia nos hará tropezar. Ya lo podemos experimentar hoy, y ya se pudo ver en el primer tercio del siglo XX. A pesar de ello, se sigue creyendo que “democracia” se puede reducir a determinados procedimientos y apartarla de las importantes condiciones previas. De modo parecido, hay muchos lugares donde se cree que la pedagogía Waldorf se puede reducir a algunas técnicas y que se puede apartar de sus intrínsecas condiciones previas, es decir, el anhelar dar clases *partiendo* del Estudio del Hombre (y no simplemente “teniendo en cuenta el Estudio del Hombre”). De este modo se olvida lo esencial y con esta negligencia algún día tropezaremos con ella.

Si en una escuela Waldorf se quiere aplicar el principio de gestión “*intensificar el sentido de responsabilidad*”, no se podrá evitar la pregunta:

¿Qué *fente* de responsabilidad se desea: a) responsabilidad causada por una presión económica o b) por un sentimiento nato de responsabilidad (“porque alguien ha de hacer lo que está por hacer”) o c) responsabilidad partiendo del convencimiento de una pedagogía que no quiere otra cosa que trabajar más justamente con el ser corporal, anímico y espiritual de los niños partiendo del conocimiento antropológico? De hecho, esta pregunta se respondió y se responderá de forma muy distinta según las escuelas, al igual que los distintos modelos de responsabilidad y compromiso.

Sin embargo, la *fente* de la responsabilidad es solamente un aspecto. Otro aspecto son las *condiciones* bajo las cuales se llevará a cabo. Este aspecto lo veremos en la segunda parte del libro.

8 Concentrarse en poco

Evitar malgastar energías

Para una gestión efectiva es importante tomar en serio la máxima:

“First things first – second things...”

no, no así “second things second”, sino:

“second things not at all”.*

La razón es bien simple: es indispensable que se evite malgastar energías y que se tengan demasiadas ollas cociendo. ¿Por qué? Sólo muy pocas personas superdotadas están en condiciones de asumir diversas tareas a la vez, y a alto nivel. Para personas faltas de esa facultad muchas tareas simultáneas conducen a una fragmentación y a una pérdida de calidad.

Algunas personas de grandes consorcios industriales me han descrito drásticamente la miserable situación en que se encuentran: como responsables de un proyecto problemático, en principio necesitarían suficiente tiempo *sin ser molestados* para entender y analizar minuciosamente todas las facetas de un problema, pues al principio un problema no está *nunca* claro. En segundo lugar, tras el minucioso análisis del problema necesitarían suficiente tiempo para sopesar las distintas opciones, discutir las estrategias adecuadas y tomar una decisión. Pero en lugar de ello, continuamente, y a veces cada dos minutos, son interrumpidos con otras tareas (y a menudo con menudencias). El caso es que no se pueden ganar batallas con muchos frentes y, como mucho, se sobreviven.

* N. del T.: “Lo primero, primero – lo segundo...” no, no así “Lo segundo, segundo”, sino: “Lo segundo, de ningún modo”.

En las obras sobre gestión se encuentra una simple solución a este problema: antes de asumir un proyecto problemático y exigente hay que preguntarse: “¿Cuánto tiempo necesito como mínimo *sin ser molestado*?” Seguidamente se le añade un veinte por ciento y se exige de los superiores este periodo de tiempo como condición previa. Si este tiempo para el trabajo sin molestias no es concedido, hay que rechazar la dirección de este proyecto. Y si no puede rechazarse, tendrá que conformarse con realizar un apaño estresante por culpa de las distracciones. ¿Y luego? Luego viene la respuesta clásica: “Love it or leave it or stand it”. ¿Hay todavía alternativas? Si, en teoría: “Love it or leave it or stand it or *change it*”.* Y “change it” en este caso quiere decir: luchar para que a medio plazo los superiores también sepan que en un trabajo a alto nivel, mucho depende de que al jefe del proyecto se le conceda suficiente tiempo para el análisis de problemas, etc. Dicho de otro modo: luchar para que los superiores lleguen a preguntar: “¿Cuánto tiempo necesitas como mínimo sin molestias? Procuraremos que lo recibas y que seas respaldado en consecuencia”. Desde luego que en la mayoría de empresas este cambio de mentalidad significará un cambio importante de su modo de hacer, generalmente muy dificultoso. Con otras palabras: si el proyecto “*Change it*” no sale bien tendremos que retroceder a las tres alternativas: “Love it or leave it or stand it”. Es una pena, pero es verdad.

Por muy mala que sea la disipación causada por la múltiple carga, hay todavía algo mucho peor. Por desgracia, más de una vez he visto estrellarse grandes proyectos muy prometedores por este hecho todavía peor: ser *uno mismo culpable* de la disipación. A veces hay jefes de proyectos que se sobrevaloran creyendo que pueden hacer distintas cosas a la vez y lo justifican afirmando que una cosa les inspira y les concede energías para hacer la otra. Esas personas creen realmente lo que dicen y yo mismo creo que algo de ello debe haber, si lo creen. Pero hay factores que demuestran lo contrario y, tan pronto como aparecen, hay que poner fin al asunto: tan pronto como aparece el estrés de “a última hora”, tan pronto como no se pueden mantener las fechas de entrega, tan pronto como los resultados provisionales se hicieron a toda prisa, es decir, tan pronto como aparece uno de esos fenómenos en los que un jefe de proyecto con distintas tareas diga que esas tareas simultáneas se inspiran recíprocamente, es una absoluta sandez. Pues la premura de tiempo o incluso la prórroga de los términos son señal de otra cosa. Desde mi punto de vista actual siempre diría: solamente que aparezcan los primeros signos (es decir, cuando por primera vez no se entrega una tarea en el plazo prometido) hay que decir “¡Alto!”. “¡Hasta aquí, y no más! ¿Qué tareas adicionales se van a dejar inmediatamente?”

Llegados aquí no quedan muchas opciones: puede que el jefe del proyecto lo reconozca él mismo y actúe en consecuencia. En caso de que no, es decir, que argumente que inesperadamente en otro lugar le vinieron otras obligaciones que no pudo rehusar, entonces –aunque sepa mal– hay que dispensar al jefe del proyecto de su tarea. Justificación: él actúa irresponsablemente si no se concentra en la tarea principal creyendo que además puede hacer otra cosa, a pesar de que con ello pone el proyecto en peligro y, como se ha demostrado, es presionado por el tiempo y/o ocasiona repetidas prórrogas. Esto suena duro y radical, pero la experiencia lo muestra claramente: en el noventa por ciento de los casos las separaciones ocurren demasiado tarde y también en el noventa por ciento de los casos, la paciencia y las esperanzas de los otros socios son demasiado grandes.

Así es: para una gestión efectiva es importante tomar el principio *en serio*: “First things first – second things not at all”.

¿Y en una escuela Waldorf?

Podría contar muchos casos de colegas, y sobre todo de mí mismo, en los que se constata que demasiadas tareas a la vez son la puerta de entrada al reino de las chapuzas: se olvidan citas, se llega tarde, se llevan a cabo las cosas demasiado tarde y mal. Uno se lo arregla como puede. Y lo peor es que por las chapuzas uno se disculpa a sí mismo y delante de los otros por el gran número de tareas asumidas. Por suerte también hay lo contrario: del mismo modo se pueden contar casos de éxitos de gestión de mis colegas que, entre otros, fueron posibles gracias a que a los responsables se les dio un respaldo pudiendo así desplegar su potencial. Se pudieron concentrar en *una* tarea que resolvieron bien (que allí siempre también hubiera un límite de tiempo bien planeado es otro tema que veremos más adelante).

En conclusión tendremos las siguientes preguntas:

* N. del T.: “Ámalo o déjalo o sopórtalo”. “Ámalo o déjalo o sopórtalo o cámbialo”.

- ¿Cuánto tiempo necesito sin ser molestado? / ¿Cuánto tiempo necesitas sin ser molestado?
- ¿Qué tareas he de dejar (al menos temporalmente) para poder concentrarme plenamente en una? / ¿Qué tareas deberías dejar y cómo te podemos dispensar?
- ¿Cómo reaccionaremos / cómo voy a reaccionar si tú al comienzo mantienes otras tareas y más tarde nos damos cuenta de que no mantienes los objetivos dados?

Y lo más importante:

Se ha de evitar que uno solo acumule cargos.

Ya sé que hay colegas que secretamente están orgullosos de poseer tantos cargos en una escuela: junta directiva, junta administrativa, junta de personal, horario de clases, tutor, grupo financiero. A veces se quejan de la cantidad para luego decir: “Sino no lo hace nadie”. Ya lo dije anteriormente. ¿Pero es cierto realmente? ¿Se han creado para estas personas realmente las condiciones previas bajo las que puedan asumir esa o aquella tarea? No, y repitámoslo: si se toma el principio de gestión “concentrarse en poco” verdaderamente en serio, entonces la acumulación de cargos no es ninguna idea buena.

“¿Y cómo podemos solucionarlo si ya existe la acumulación de cargos?”

Efectivamente, dentro del mundo Waldorf para la gestión es un reto no falto de importancia que entusiasma a la vez.

¿Es posible? Si ¿Cómo? Realmente existen diversas posibilidades. He aquí *una*, que aunque exigente, va a la raíz: se desacopla el sueldo del número de clases semanales. ¿Y en lugar de esto? En lugar de esto no se determinará la cantidad de trabajo según las horas de clases, sino según *el mandato*. Por ejemplo: el mandato es dar clases de matemáticas en el curso 11 con esos contenidos y capacidades que los alumnos han de adquirir. Pero ahora viene lo decisivo: el número de horas de clase con los que una maestra o un maestro pueda cumplir este mandato se deja a su criterio. Para el sueldo no juega ningún papel si alguien necesita dos o cinco horas semanales para este mandato. Esto es su asunto. ¿Pero por qué todo esto?

De este modo será posible plantear una cuestión decisiva para la pedagogía que Steiner consideró muy importante: “¿Cómo puedo preparar la clase de tal modo que con menos horas alcance un efecto pedagógico más elevado?” Esta cuestión nadie la podrá apenas plantear objetivamente mientras el nivel del sueldo dependa del número de horas de clase. Pedagógicamente, para Steiner fue importante dar las clases de la forma más económica posible, es decir, arreglarse con tan pocas horas como sea posible. Si esto se tiene en cuenta mediante una gestión prudente, se tendrá más tiempo libre para “cargos” necesarios, que entonces se podrán repartir entre más personas, si hay más colegas que están en condiciones de poder dar el menor número de clases con la mayor efectividad. Con otras palabras: en esta opción se trata de reducir para siempre el número de horas de clase tanto para el profesorado como para el alumnado y *eleva*r con ello el efecto pedagógico, sin que tenga que descender el salario con la reducción de las horas. Resumiendo: el sueldo y las horas de trabajo se han de desacoplar.

¿Es posible? Si, como se ya se demostró.²⁴ Pero *cómo* se podría tomar una decisión básica semejante y como se podría llevar a cabo, es una tarea *concreta* de la gestión de cambios y ningún principio más.

9 El tríptico de la efectividad

Normas, carisma y arte

En la gestión se trata de ser *efectivo*. Y para ser efectivo existen tres tipos básicos que juntos forman el “tríptico de la efectividad”:

²⁴En los años 80 hubo en la escuela Michael Bauer de Stuttgart un sistema parecido de remuneración con el que yo mismo pude decidir con cuantas horas podría cumplir mi mandato docente. El número de horas no jugaba ningún papel para el sueldo. El sueldo fue convenido conmigo según mis necesidades. Durante muchos años di entre 16 y 18 horas que fueron consideradas como un mandato completo. Sin que nadie me contradijera, en aquel entonces hubiera podido alegar que un mandato completo constaba de 24 horas. Pero por ello no me habrían subido el sueldo. Esto cambió cuando se pasó a acoplar el sueldo al número de clases.

Primero: ser efectivo mediante los principios adecuados
Segundo: ser efectivo mediante la personalidad
Tercero: efectividad mediante nuevos métodos individuales

Veámoslos por orden:

Primero: ser efectivo mediante los principios adecuados

Un procedimiento adecuado, unas técnicas adecuadas y las herramientas adecuadas servirán para que no solamente genios, sino personas totalmente normales con normales facultades puedan alcanzar buenos resultados.

Este tipo de efectividad existe también a nivel pedagógico. La pedagogía Waldorf conoce toda una serie de principios que son efectivos como tales. A ellos pertenecen, por ejemplo, la gran cantidad de clases de manualidades. Para disponer este principio y trabajar siguiéndolo, no es necesario ningún pedagogo superdotado. El hecho de que los niños y los jóvenes aprendan a carpintear, a esculpir y que ya en los primeros años desarrollen la habilidad de sus dedos mediante hacer labores de punto o tocar la flauta, es ya de por sí pedagógicamente efectivo. Lo mismo es válido para el principio de las clases en periodos. Cada pedagogo normal podría dar sus clases según este principio. El principio es efectivo y relativamente independiente de las diferencias cualitativas creadas por el modo de dar las clases de cada maestra o maestro.

Junto a esta primera fuente de efectividad existe la siguiente:

Segundo: ser efectivo mediante la personalidad

La segunda fuente de efectividad es la personalidad de cada uno. El siguiente ejemplo histórico nos muestra la diferencia.

A finales de los años ochenta en África del Sur mucha gente esperaba la caída del Apartheid con matanzas masivas como venganza. Algunos abandonaron por miedo el país. Pero entonces el presidente Frederik de Klerk ordenó la libertad de Mandela y levantó la prohibición del ANC. El mismo día de su excarcelación, el 11 de febrero de 1990, Mandela dio un discurso delante de 120.000 oyentes en un estadio de Soweto y una única palabra ejerció un *efecto* gigantesco: “Reconciliación”. Ninguna otra persona hubiera ejercido un *efecto* tal con la misma palabra “reconciliación”. Aunque dicha con buena intención, con otro cualquiera habría resultado solamente una palabra tópica y vacía. Pero pronunciada por Mandela evitó las más terribles masacres.²⁵ ¿Por qué el discurso de Mandela tuvo un peso tan grande? ¿Por qué su discurso pudo ser tan *efectivo* como ningún otro hablado por otra persona? Ni que hubieran reunido a los doce mejores managers del mundo con la tarea “gestionen la evitación de excesos de venganza”, no hubieran podido lo que solamente pudo Mandela. Con todo el arsenal de principios y técnicas el mejor manager habría apenas conseguido lo que consiguió Mandela con un único discurso. Es verdad que los consejeros, y así fue históricamente, pudieron sugerir a de Klerk que lo más sensato, y quizás la única opción, sería excarcelar a Mandela. Pero una cosa es *saber* qué persona podría ser efectiva, y otra distinta es *ser* una persona que puede producir el mayor efecto. El efecto de la personalidad es un factor que en organizaciones dirigidas colegialmente se puede observar siempre: lo que dicen y hacen las personas posee un peso distinto. Según qué persona lo dice o lo hace, resulta de peso, mientras que lo dicho o hecho por otra se pierde en el olvido. ¿Por qué? Lo que llama la atención es que el efecto correspondiente no depende de la veracidad o de la sagacidad de lo dicho, sino de la propia y no fingida autenticidad de la personalidad. La misma idea (por ejemplo, sobre una reorganización) expresada por distintas personas, puede producir un *efecto* sorprendentemente distinto. ¿Pero qué quiere decir “Efectividad mediante la personalidad”? ¿Qué significó en el caso de Mandela?

Detrás del discurso de Mandela estuvo primeramente su autoridad por su antigua lucha como miembro del ANC por los derechos de la gente de color. Detrás de sus palabras se encontraba lo que había *hecho*. Mandela no era un simple teórico. Como estudiante de derecho ya se había comprometido con la oposición política contra el gobierno de la minoría blanca. En 1944 se hizo miembro de la ANC y

²⁵Independientemente de cómo se quiera juzgar la efectividad posterior de Mandela para la formación de una nueva sociedad sudafricana, su mérito por haber evitado una guerra civil permanecerá.

junto con sus compañeros de lucha fundó la “ANC Youth League”. A diferencia de Gandhi, en principio Mandela no rechazaba la violencia, sino que había apoyado la lucha violenta del ANC por los derechos de los negros. Por ello en 1962 fue hecho preso y en 1964 sentenciado a cadena perpetua.

Pero sobre todo, detrás de Mandela estaban 27 años de cárcel. Este encarcelamiento y el cambio interior que Mandela había hecho durante este tiempo fueron lo que le concedió peso y efectividad a sus palabras.

Él mismo escribe en su autobiografía sobre este proceso de transformación en la cárcel:

“Durante esos largos años de soledad (de arresto) el hambre por la libertad de mi propio pueblo se convirtió en hambre por la libertad de todos los pueblos, sean blancos o negros. (...) Una persona que le roba la libertad a otra es un preso del odio. (...) Al oprimido y al opresor se les ha robado su humanidad por igual. Cuando abandoné la cárcel, mi tarea fue libertarlos a ambos, al oprimido y al opresor”. Pero, como decía Mandela, por delante todavía nos espera un camino largo y aún más difícil: *“Pues para ser libre no basta solamente desprenderse de las cadenas, sino que se ha de vivir de tal modo que se respete y se fomente la libertad del otro”.*

Así que la *efectividad* de una persona depende en gran parte de su personalidad. Pero ésta se forma mediante lo que se ha hecho y, sobre todo, mediante lo realizado con su propia transformación.

“Nosotros somos lo que hacemos repetidamente” decía Aristóteles. *Cuanto más significativos sean los hechos internos y externos que forman nuestro carácter, tanto más puede ser efectivo este carácter.*

Por razón de ello, según qué persona, las mismas ideas poseen un peso tan distinto. Precisamente arquetípico, y visto como a través de una lupa, se hace manifiesto con los fundadores de culturas más importantes: la más grande *efectividad* del mundo la produjeron individualidades cuyo trabajo *interior* fue increíblemente grande: Laotse, Zaratustra, Buda, Jesús de Nazaret o –en nuestros tiempos– Rudolf Steiner, Martin Luther King o Aung San Suu Kyi. Los pensamientos y hechos de Buda o de Jesús de Nazaret han producido un efecto persistente, no porque esas individualidades siguieran principios de gestión o hubieran dado discursos con excelente retórica o hubieran llevado a cabo hechos sorprendentes.²⁶ No se trataba de *principios de efectividad*, ni de efectividad con retórica, ni de eventos espectaculares. Se trataba de la *efectividad mediante el trabajo interior*.

Desde luego que como manager normal o maestro normal uno sentirá improcedente que sea puesto al mismo nivel que los grandes fundadores de culturas o de personas como Gandhi o Mandela. Es comprensible. Pero por otro lado, en el nivel meso de las pequeñas organizaciones también se trata de encontrar el equilibrio entre dos polaridades: efectividad mediante la utilización de principios adecuados, por un lado, y efectividad mediante la personalidad, por otro lado.

La personalidad *siempre* es efectiva. No se puede evitar. Empaquetando tornillos parece no ser efectiva, pero en cada reunión es efectiva. Mucho depende de *cómo* se vuelve efectiva. Cuando en la gestión se trata de organizar la cooperación de las personas para alcanzar los mejores resultados, no se debería subestimar este factor de la efectividad tan importante que puede tener una influencia de un 40 % o más.

Por ello, en el campo pedagógico, a la *efectividad mediante principios* Rudolf Steiner le contrapuso la efectividad mediante *la educación propia de los adultos* que él formuló en la primera ley capital pedagógica:

“Toda educación es educación propia. Maestros, vuestra propia educación es el germen de todo lo que podéis realizar como educadores de los niños. Efectivamente, en los niños no podréis realizar otra cosa que lo que provenga de vuestra propia educación” (GA 304a).

La efectividad de la educación propia puede que hacia fuera parezca insignificante. Hace muchos años, una colega mía, Rodica Paxino, me dijo una frase enigmática: “¿Sabes? Para la pedagogía Waldorf hay que pagar. Yo he pagado”. ¿Qué quería decir con ello? Durante su juventud en Rumanía, Rodica Paxino fue encarcelada por el régimen de Ceausescu por la recta actitud que expresaban sus poemas. A causa de su encarcelación, en la prisión perdió la voz. Solamente podía hablar muy bajito.

²⁶Los discursos de Buda sólo por sus inacabables repeticiones ya contravenían las reglas más elementales de la retórica.

Pero en la cárcel aprendió qué significa guardar la integridad cuando uno es humillado. Por razón de ello, a pesar de su modesta presencia, su personalidad creaba una asombrosa efectividad. Hubo alumnas y alumnos que no lo notaban enseguida y muchos adolescentes se aprovechaban de la voz baja antes de que notaran que delante tenían a alguien de quien podían aprender mucho más que sólo matemáticas o dibujo técnico. Rodica Paxino no podía dar apoyo a su efectividad ni con la voz ni tampoco con los principios de la pedagogía Waldorf. Su decisiva efectividad provenía de su ser íntegro.

Con relación a ello, quisiera contar una de las observaciones más importantes que hice en mis 30 años de maestro y manager en una escuela: en la escuela de la vida *cada* persona ha pasado por algún momento difícil que lo ha hecho madurar. Tan pronto como podemos conocer a alguien más de cerca porque nos ha dejado echar una mirada en su biografía, nos conmueven las dificultades por las que ha pasado. No siempre ha de ser la cárcel, como en el caso de Nelson Mandela o Rodica Paxino. Existen muchas otras cárceles con las que muchos se han de enfrentar, de las que ya se han liberado o todavía luchan por ello. Poder experimentar algo así pertenece a los más grandes dones de la vida. Y para mí siempre resultó una experiencia bien particular: “Ahora entiendo mejor de donde proviene la efectividad de esa persona. Ahora veo la fuente de donde ha bebido. Ahora veo con asombro, y a menudo conmovido, por donde ha pasado “en la escuela de la vida” y cómo el crisol de las duras experiencias lo ha convertido. Admirado reconozco su verdadera grandeza. Y ésta es la que hace que sea efectivo”. Con otras palabras: mi experiencia es que no sólo celebridades como Mandela poseen una grandeza interior. Por todas partes donde lo pude observar encontré lo mismo. La grandeza interior estuvo siempre acompañada de humildad y quietud.

Sobre todo, en personas que habían trabajado consigo mismo conscientemente, sea mediante durante muchos años de psicoanálisis o mediante el camino de formación antroposófico, pude ver el grado de madurez, presencia de ánimo y soberanía adquiridos con ello. Esa madurez les posibilitaba una medida completamente distinta de efectividad, sobre todo en situaciones difíciles. Si la efectividad tenía lugar en la gran escena de la política mundial o en el pequeño marco de una escuela o de una firma, no tiene importancia.²⁷ Lo importante es el esmero del trabajo consciente efectuado con uno mismo.

Ambos tipos de efectividad no se excluyen recíprocamente, sino que se complementan. La efectividad de la educación propia puede a veces quedarse colgada en el aire sin estructuras pedagógicas. Y al contrario: los principios clásicos son, por supuesto, efectivos tanto en el sector de la gestión como en el campo pedagógico, pero pueden quedarse “vacíos”. Con el tiempo se va notando. Hay firmas que pueden contarnos como recibieron consejeros provistos con todo su arsenal de principios y técnicas, y al final todo se acabó con un enorme desastre. Con ello no se quiere decir nada contra los principios clásicos, pero nos muestra que no lo son todo.

Tercero: efectividad mediante nuevos métodos individuales

Junto a ambas polaridades –efectividad siguiendo los principios y técnicas, por un lado, y efectividad mediante educación propia y personalidad, por otro lado– hay todavía un tercer factor: la efectividad con *nuevos* procesos de gestión creados para un caso individual. Se trata de *nuevas creaciones*, y no de principios del pasado abstraídos del obrar de managers distinguidos (o del propio obrar), como se hizo para los principios del capítulo primero hasta el octavo.²⁸ Claro que esto suena enigmático y precisa una explicación.

27 De modo parecido, haciendo una mirada retrospectiva a la historia del movimiento Waldorf –ante todo en el tiempo de sus fundadores– no será difícil descubrir que ésta siempre estuvo marcada por personalidades. Las escuelas no fueron creadas por principios de gestión, sino por personalidades.

28 Los principios resultan de la reflexión y, por consiguiente, son el resultado de un proceso digestivo mental. Son un producto final. Pero no son la *energía* que los ha creado. Son el *resultado* de esa energía, pero no son la energía misma. Eso tiene una consecuencia digna de mención: los productos de la digestión no son en principio *nutritivos*. Por ello, los productos de una digestión mental y los resultados nada más nos pueden indicar una dirección y servirnos de “terreno”, pero no producen la energía *creativa* de una persona. El seguir los principios, por muy valioso que sea, es característico de una mentalidad de copiar, mejorar y optimizar. Esto no es malo de por sí, pero es otra cosa que ir a las fuentes de lo innovador. Todo lo innovador al principio es singular, único y

Para esbozar el tercer tipo de efectividad, primero quisiera poner atención a una particularidad de la pedagogía antroposófica. En ella se puede mostrar también de qué se trata en el campo de la gestión.

A menudo la pedagogía Waldorf es identificada con algunos de sus principios pedagógicos (a ellos pertenecen los principios del tutor de clase, de las clases en periodos, de la práctica, de las lenguas extranjeras, del plan de estudios y muchos más). Pero esos principios son nada más una cara. Creer que lo son todo sería un malentendido. En la otra cara están la efectividad mediante la personalidad del maestro y la educación propia con la que la maestra o el maestro trabaja en sí mismo. (Ley pedagógica capital). Entre esas dos polaridades hay todavía como tercer factor algo más: la capacidad de las maestras y los maestros de producir *nuevas creaciones pedagógicas*. Cada uno de ellos puede volverse cada vez más creativo para poder encontrar el “principio” adecuado para cada caso individual, por decirlo así, un “principio individual”.

“Lo que hace el educador”, decía Steiner en un artículo publicado en 1919, “no debería depender tanto de lo que se le sugiere mediante las normas generales de una pedagogía abstracta”; el educador “en cada momento de su obrar debería re-nacer interiormente, partiendo del conocimiento vivo del Hombre en devenir”

En sentido literal suena in-audio, es decir “nunca oído” o “nunca existido”. ¿Re-nacer en cada momento, partiendo del conocimiento vivo del *Hombre en devenir*? ¿Cómo es posible? Después de todo no es tan difícil, por insólito que suene. En esta parte de la pedagogía antroposófica se trata de conocer y estudiar tan bien las leyes del desarrollo físico y corporal de los niños y sus mutuas dependencias que, partiendo de este conocimiento, en cada maestro se creen ideas completamente nuevas para saber cómo se pueden transmitir a los niños del modo más apropiado.

Esa fuente de la pedagogía, es decir el *conocimiento del Hombre en devenir*, es algo distinto a una pedagogía que sigue objetivos determinados por el Estado o por la Economía. Esa fuente de la pedagogía es también algo distinto a una pedagogía que sigue algún principio concebido perspicazmente. Y también es algo distinto que la efectividad pedagógica mediante la educación propia. Es una *pedagogía partiendo únicamente del conocimiento del Hombre*. Partiendo de un profundo y amplio conocimiento del Hombre en general y de una comprensión lo más proporcionada posible de la individualidad única del niño. Y ahora viene el punto más decisivo: el esfuerzo continuo, regular e intensivo por adquirir un conocimiento lo más amplio y profundo posible del Hombre despierta, según Steiner en 1920, también en maestras y maestros completamente normales la facultad de producir *nuevas creaciones pedagógicas*.

En este sentido, si ustedes estudian tan intensivamente como sea posible el complicado ser del Hombre y sus etapas evolutivas, “*entonces (dijo Steiner) recibirán el talento pedagógico (para nuevas creaciones); pues para ello hay mucha más gente que posee esa capacidad de lo que se creen. Y entonces se adueñarán de cosas que han de ser propias de un maestro si quiere ser un verdadero maestro*” (302a).

(En el libro “Meditar el Estudio del Hombre” he hablado sobre esta parte de la pedagogía antroposófica y he puesto ejemplos para ilustrarlo).

Por lo tanto, la pedagogía antroposófica se distingue por un tríptico de la efectividad:

1. La efectividad pedagógica mediante principios y métodos Waldorf

resultado de una comprensión individual.

2. La efectividad pedagógica mediante el trabajo de la maestra o el maestro en sí mismo
3. La creación de principios individuales por maestras y maestros que profundizan tan intensamente el conocimiento del Hombre en devenir que con ello se adueñan del talento para nuevas creaciones pedagógicas.²⁹

¿Qué significado tiene eso para el campo de la gestión?

La gestión siempre ha tenido que ver con personas. (Una máquina no se gestiona, se maneja, se maniobra o se programa y se pone en marcha, cosa que con las personas no debería ocurrir, porque sería indignante). Gestión quiere decir: organizar la colaboración con personas de tal modo que se alcancen resultados valiosos.

Y con ello se pone de manifiesto lo que en la gestión puede sustituir el lugar que en la pedagogía ocupa el vivo “*conocimiento del Hombre en devenir*”: es el más profundo “conocimiento del trabajo cooperativo de las personas”, dicho brevemente: es el “*conocimiento de lo social*”. Y esto quiere decir: cuanto más un manager conozca la *esencia de lo social*, tanto más estará dotado para tratar con los colaboradores de tal modo que el trabajo cooperativo lleve a que se alcancen resultados siempre más valiosos. Por el contrario, sin un conocimiento de la naturaleza y de las leyes sociales, por así decirlo, se hurgará en la niebla. Es decir que si la gestión es un oficio o incluso un arte que como manager se debería aprender, entonces, como base esencial, le pertenece un conocimiento de lo social que se debe entrenar del mismo modo que el manejo de los principios y de las técnicas. Cuanto más se consiga, se estará tanto más capacitado para organizar la cooperación de tal modo que sea justa y efectiva para los colaboradores. Con otras palabras:

Así como Steiner quería hacer posible que el maestro *creativo* no solamente se paseara por el terreno de los principios Waldorf, también quería hacer posible el *manager creativo* dentro de una escuela (o de otra institución). Pues Steiner estaba plenamente convencido que del mismo modo como *cada uno* puede conocer, practicar y manejar los principios, también *cada uno* puede desarrollar sus dotes como *manager creativo* si estudia intensivamente la naturaleza de lo social. Seguro que hasta aquí esto suena más o menos abstracto. En el próximo capítulo se concretará.

10 La formación de equipos

La biónica de la colaboración

El trabajo en equipo perfecto en absoluto tiene lugar en nuestro cuerpo, es decir, en la colaboración de los órganos vitales. Empecemos con el hígado. El hígado es un órgano sorprendente: trabaja las 24 horas del día toda la vida. Produce las proteínas indispensables para la vida, saca provecho de los alimentos, almacena los glucógenos y las vitaminas, produce la urea y mucho más. Por el contrario el hígado recibe a través de la circulación de la sangre todo lo que necesita para su trabajo: recibe la gran cantidad de oxígeno que necesita y las sustancias nutritivas. Si le preguntáramos: “Querido hígado, dime ¿Para qué trabajas tú?”. Si pudiera responder en su lengua nunca diría: “Está claro: yo trabajo para ganar oxígeno. De algo he de poder vivir”. Ningún hígado diría algo así. Al contrario: si el hígado pudiera hablar, respondería: “Yo trabajo porque es mi natural. Trabajo para todo el organismo, porque si no trabajara, todo el organismo se vendría abajo, y yo con él. Yo mismo sólo puedo vivir como

²⁹ Sin duda alguna, en la historia del movimiento Waldorf la primera parte del tríptico se encontraba en primer plano. La segunda y la tercera parte se trabajaron y desarrollaron en comparación bien poco. Esa situación es en cierto modo trágica y por ello no es de sorprender que cien años tras la fundación de la primera escuela Waldorf, tanto internamente como también en la calle, sobre todo, la segunda y la tercera parte son bien poco conocidas. El desarrollo siguió parcialmente y se acabó identificando lo “Waldorf” con los métodos. Pero eso fue, y sigue siendo, injusto y condujo a que a lo largo del tiempo cada vez más métodos fueron encontrados inadecuados por cada vez más personas y, o también, ya no fueron considerados de acuerdo con el tiempo.

órgano de todo el conjunto. Sin los otros órganos no tendría sentido. Como hígado aislado en un laboratorio, estrictamente hablando, dejaría de ser un hígado. Como órgano, yo soy solamente un hígado en colaboración con los otros órganos del organismo”.

Y además, ningún hígado sano vendría a decir: “El oxígeno es maravilloso. ¡Me gusta el oxígeno! Quisiera tener aún más, y me lo he ganado. Mi trabajo es muy valioso para todo el conjunto. Aparte de eso, mi formación fue muy larga hasta que me volví un hígado maduro y, por ello, quisiera tener más oxígeno. Y francamente: lo que más me gustaría sería ser un millonario de oxígeno. Y, a decir verdad: no me importa en absoluto si los riñones, el corazón, los pulmones o los músculos todavía reciben suficiente oxígeno”.

Rudolf Steiner fue el primero que reconoció este componente social en el sistema de los órganos vitales y descubrió en ellos un arquetipo del trabajo en cooperación: en la sabiduría de nuestro propio cuerpo poseemos un organismo social perfecto que se reconoce en siete criterios.

1. Todos los miembros del organismo, todos los órganos, trabajan *para todo el conjunto*.
2. Ningún órgano trabaja para sí mismo. *Ningún órgano vital trabaja para sí mismo, sino que todos trabajan de modo altamente altruista*. Por supuesto que esto es también válido para los órganos sensorios. Todos los órganos sensorios son altamente altruistas. Tan pronto como sucede de otro modo, como, por ejemplo, cuando el oído se oye a sí mismo, existe una enfermedad.
3. Todos los órganos hacen su trabajo para todo el conjunto, *por razón de su propia naturaleza*. Ningún comité central comunista los ha de obligar a que se comporten socialmente.
4. Todos los órganos *cooperan*. Ningún órgano trabaja permanentemente a costa de los otros.
5. Todos los órganos *reciben lo que necesitan de los otros órganos*. Pero ninguno recibe más oxígeno o más sustancias nutritivas de lo que necesita. Recibirá solamente mucho más cuando haya una razón para ello, es decir, cuando sea necesario para todo el organismo. Por ejemplo: cuando una serpiente pitón ha tragado todo un corzo, su aparato digestivo necesita tanto oxígeno que el corazón crece temporalmente al doble de su volumen. En esta fase todos los otros órganos reciben muy poco oxígeno: la musculatura se adormece teniendo que esperar y también el cerebro recibe menos. La serpiente duerme porque el oxígeno es necesitado en otra parte. Pero puede pasar también todo lo contrario. En situaciones determinadas el cerebro tiene a disposición todo el oxígeno y toda la glucosa, mientras que en el resto se reduce a un mínimo. Eso quiere decir que *el sistema de nuestros órganos vitales trabaja de manera ejemplar según el principio de la economía de necesidades y no según el principio de una economía de mercado, ni tampoco según el sistema de economía planificada, ni del sistema de un mercado reducido en forma de la llamada “economía social de mercado”*.
6. Todos los órganos dan de sí lo mejor para el conjunto sin una presión competitiva. Si la competencia fuera realmente el mejor principio, la evolución hubiera creado cinco hígados para que se hicieran la competencia. Competirían para ver qué hígado recibe el encargo de la producción de proteína. Al hígado que produjera la mejor proteína consumiendo la menor cantidad de oxígeno se le adjudicaría el encargo. En el sistema de los órganos vitales la presión competitiva no es necesaria para obtener la solución óptima por el precio más efectivo.
7. Los órganos “saben” los unos de los otros. Entre los órganos hay una sutil comunicación extraordinaria. Entre otros, se comunican con los nervios o con las hormonas. Esa comunicación posee distintos niveles: existe una comunicación central y una de local, habiendo correspondientemente un efecto general o un efecto local.

Por lo tanto ¿Cuál es la esencia de lo social? O también: ¿Cuál es el ideal de la cooperación? La sabiduría de nuestro propio cuerpo nos da la respuesta con el sistema de los órganos vitales: cuando en la gestión se trata de organizar el trabajo cooperativo de tal modo que se alcancen los mejores resultados, el sistema de los órganos vitales nos son una guía que nos indica el camino.³⁰

Dicho de otro modo: la gestión tiene por tarea organizar el trabajo cooperativo de tal modo que se acerque a la efectiva cooperación de nuestros órganos vitales. Se trata de una “biónica de segundo grado”. En el primer grado de la biónica se trató de ver los principios de la naturaleza. Gracias a las características de las corrientes de los delfines se pudieron optimizar las corrientes de los barcos y las trompas de los elefantes sirvieron de modelo para los brazos mecánicos de los robots. En la biónica de segundo grado no se quiere aprender de los *resultados* de la naturaleza, sino de la *organización de los procesos cooperativos*. Con las palabras de Schiller ligeramente cambiadas:

*Si buscas lo más grande y elevado,
te lo puede mostrar tu cuerpo.*

No obstante, comparado con las personas, los órganos vitales poseen una organización con una “ventaja” relevante: no poseen ningún “ego”. No hay ningún órgano que posea un “espíritu de la personalidad” que pueda decir: “No, hoy no tengo ganas”. Y precisamente este factor acentúa el desafío determinante: las personas no son órganos faltos de consciencia, sino seres con una consciencia razonadora y una voluntad propia. Así pues, *en el campo de la cooperación con personas que razonan conscientemente y con una voluntad propia* ¿Cómo se puede hacer alcanzar con la gestión un nivel de cooperación que cumpla los siete criterios de cooperación de los órganos vitales?

Seguramente la evolución ha necesitado un tiempo enorme hasta que ha logrado que el sistema de los órganos vitales se organice y se ajuste de tal modo que pueda trabajar con una perfección y efectividad tal. Por ello no se puede esperar que, con una gestión perspicaz, se alcance de la noche a la mañana el mismo nivel de solvencia, perfección y efectividad con personas poseedoras de un “Yo”. Probablemente será un largo camino, pero una cosa se ha de poder esperar: con cada grado de más que se alcance organizando el trabajo en cooperación según la sabiduría del cuerpo humano, se debería poder aumentar de grado en grado la efectividad del trabajo cooperativo.

Repasemos los siete criterios de la “biónica 2” punto por punto:

³⁰Incluso con ello se puede analizar si las disposiciones de una sociedad se acercan o se alejan de ese ideal. Tomemos por ejemplo la llamada “economía social de mercado” y comparémosla con la organización de los órganos vitales, y pronto veremos sus contradicciones internas: en primer lugar, se permite que algunos “órganos” reciban mucho más oxígeno del que necesitan afirmando luego que somos tan sociales porque con el sistema social cada segundo euro “se redistribuye”. Que antes de esta redistribución mitigante ya existía un reparto antisocial de toda la productividad se calla por completo. La economía social de mercado – esto es, por supuesto, indiscutible – es más moderada que el brutal capitalismo de Manchester, pero es parecida a un organismo en el que el cerebro exigiera continuamente todo el oxígeno y toda la glucosa poniendo a casi todos los otros órganos a un nivel de abastecimiento que al principio todavía sería comprensivo y a lo largo de los años cada vez más tendería a un mínimo para ser finalmente vendido como “redistribución social”. Una situación permanente tal es absolutamente enfermiza. Comparémosla con la ley social capital formulada por Rudolf Steiner: “*La prosperidad de un grupo de personas que trabajen juntas será más grande cuanto menos cada uno reivindique los frutos de su trabajo para sí mismo, es decir cuanto más cada uno ceda sus frutos a sus colaboradores y cuanto más satisfazca sus necesidades no con su trabajo, sino con el trabajo de los otros. Todas las organizaciones dentro de un grupo de personas que contradigan esta ley producirán a largo plazo miseria y penuria.*”

1. *Todos los miembros del organismo, todos los órganos, trabajan para todo el conjunto.*
Este punto ya se tematizó cuando se habló de *conocer la catedral*. Pero el “conocer” la catedral y el motivo “trabajar para todo el conjunto” son dos categorías distintas. Esto se hará manifiesto si miramos el reverso del mismo punto:

2. *Todos los órganos trabajan plenamente desinteresados.*

El grado de desinterés de los órganos sensorios y de los órganos vitales no es posible en el ser humano. En sí, sería una contradicción: un ser que precisamente se define por poseer un Yo individual ¿Ha de poder trabajar desinteresado para el conjunto? Por otro lado en un equipo de trabajo entusiasmado por su tarea se puede llegar a entrever una prueba de ello. Yo mismo pude experimentar como en un proyecto los colaboradores estaban tan entusiasmados por realizarlo con éxito que todos olvidaron en gran parte sus propios intereses.

3. *Todos los órganos hacen su trabajo para todo el conjunto, por razón de su propia naturaleza. Ningún comité central comunista o ninguna dirección de empresa los ha de obligar. Hacen su trabajo libremente.*

También esto se puede experimentar muchas veces. Los artistas, por ejemplo, trabajan con plena dedicación para su obra. Un artista no ha de ser obligado a trabajar con su obra. Lo hace por sí mismo porque pertenece a su naturaleza.³¹ El problema es que en nuestra sociedad el trabajo apenas es adecuado para realizarlo con la dedicación de un artista. Pero no nos engañemos. He conocido empleadas y empleados de la limpieza que ejercen su profesión con un entusiasmo increíble porque no la consideran una profesión, sino una vocación. Con ello he aprendido que depende mucho de la actitud interior y del significado que se le da a su trabajo para el conjunto. Realmente hay personas que trabajan con una “mentalidad-hígado”. El arte de la gestión que se orienta en la “biónica 2” es posibilitar acercarse a esta “mentalidad-hígado” no solamente en proyectos especiales, sino también en tareas diarias. En la “mentalidad-hígado” no se trata simplemente de “trabajar por entusiasmo”. El hígado de un alcohólico seguramente no estará muy entusiasmado por el trabajo que se le exige. Pero parece que a su dueño le haya hecho una especie de “juramento hipocrático” y lleva a cabo su trabajo tan bien y tanto tiempo como puede.³²

4. *Todos los órganos cooperan. Ningún órgano trabaja permanentemente a costa de los otros.*

Por lo que concierne al gran organismo “humanidad” estamos todavía muy lejos de cooperar tan bien como los órganos vitales de nuestro cuerpo. Somos *una* humanidad, *un* organismo humano, pero no tenemos el mínimo problema con que órganos completos de la humanidad, pueblos completos, estén desabastecidos de “oxígeno”, mientras que otros producen lo necesario para vivir acumulándolo y almacenándolo de manera absurda. La naturaleza conoce la regla de que ningún roble tomará del suelo más sustancias nutritivas de las que necesita para vivir, y ningún león cazará más gacelas de las necesarias y ningún órgano aspira más oxígeno del que necesita. Sólo el ser humano crea una excepción desastrosa con su comportamiento que se encuentra muy alejada de la sabiduría de su propio cuerpo.

* N. del T.: en el original alemán se trata de un juego de palabras: el autor utiliza para “Yo” la palabra “Selbst” (Sí mismo) y para “desinteresado” “Selbstlos” (sin Sí mismo).

31 En mi juventud tuve la suerte de conocer a muchos artistas que, aunque hoy sean conocidos, en aquel tiempo lo eran poco. (Entre ellos están Yves Klein, Tinguely, Christo, Beuys y algunos más). Todos se caracterizaban por su absoluta, a veces extrema, dedicación a su obra. Nadie los obligaba.

32 La literatura y especialmente los cuentos de Grimm están llenos de ejemplos con seres fieles que se comportan con abnegación de forma parecida.

Pero lo que en vistas del gran organismo “humanidad” todavía no es posible lo será con seguridad en pequeños grupos y se alcanzará con la gestión correspondiente. Seguro que se puede organizar una forma de cooperación en la que nadie trabaje ni a favor suyo ni a costa de los otros.

5. *Todos los órganos reciben lo que necesitan de los otros órganos. Pero ninguno recibe oxígeno o sustancias nutritivas más de lo que necesita.*

En el nivel macro de la sociedad se está muy lejos de la “mentalidad-hígado” correspondiente. Quien puede ganar más de lo que necesita, también lo hace. Para su trabajo nadie necesita unos ingresos de millones. Pero fuera de la “mentalidad-hígado” se encuentran cantidades de justificaciones.³³ Por otro lado se puede encontrar también a gente que está satisfecha con lo que necesitan para la vida, si realmente encuentran la plenitud en su actividad. Para la sociedad sería una tarea sin precedente (tanto para los padres como para las escuelas) poner al descubierto la predispuesta “mentalidad-hígado” en la gente joven, en lugar de obstruirla. Ya existe en la sabiduría del cuerpo. Lo social sólo se ha de *poner al descubierto* haciendo que el sentir y el pensar estén en resonancia con el propio cuerpo. La *gestión biónica* ha de procurar que cada miembro de un grupo a organizar obtenga los requisitos vitales que necesite. Ni más ni menos.

6. *Todos los órganos dan lo mejor de sí para el conjunto sin una presión competitiva.*

Aquí también, en el nivel macro de la sociedad, nos encontramos bien alejados de los principios de la naturaleza. Durante mucho tiempo todavía se seguirá considerando la presión competitiva como un principio básico de nuestra economía y de su capacidad productiva, hasta que nos demos cuenta que aparentemente éste solamente era un buen concepto. A escala reducida es absolutamente posible dar lo mejor de sí mismo al igual que el hígado porque simplemente se *quiere* dar lo mejor de sí sin que tampoco exista una presión competitiva. Una de las experiencias profesionales más hermosas es cuando hay gente que dan lo mejor de sí simplemente porque lo quieren. Pues precisamente esto, dar lo mejor de sí, es en principio lo que quiere cada ser humano. Cada niño quiere siempre dar lo mejor de sí en cada una de sus actividades. A lo largo del desarrollo este impulso es debilitado por muchos factores. La necesidad arquetípica de dar lo mejor de sí también se puede obstruir con una mala gestión, es decir, con una mala organización del trabajo. Cuando en una firma se ve que la gente no quiere dar lo mejor de sí, sino que hacen su trabajo aburridos y desganados, seguramente existe un grave defecto en la gestión. Y aunque se quisiera afirmar que no es culpa de la gestión, sino de esta gente porque son personas de bajo rendimiento, entonces se le habrá añadido un error más al primero.

7. *Todos los órganos saben los unos de los otros*

Cuanto más grande sea una organización, más limitado será este principio. Por un lado, las técnicas modernas de información facilitan que cada uno reciba toda la información y que, por retroacción, todos sepan recíprocamente que la han recibido, pero, por otro lado, en muchas empresas hay también una especie de sobrecarga de informaciones que precisan una inmensa cantidad de tiempo. Se pasan horas y horas leyendo y respondiendo cientos de emails, y uno se pregunta si hubieran sido necesarias.

³³Seguramente que el planeta Tierra con sus recursos naturales puede satisfacer las necesidades vitales naturales de *todos* los seres humanos. Pero no las necesidades de todos los seres humanos que por avaricia se sobrepasan. La razón es muy simple: las necesidades de la avaricia son en principio *infinitas*. La avaricia es en la mayoría de los casos, o quizá siempre, la consecuencia de una existencia falta de plenitud. A causa de ello, uno intenta definirse con la “posesión”. Se busca la identidad en “tener”, en lugar de en sí mismo y en el obrar creativo. Por ello, dar apoyo a las personas con su potencial creador es una tarea de la gestión biónica que no se debe menospreciar.

En los tiempos de Steiner todavía no se habían inventado ni los emails, ni las reuniones telefónicas, ni tampoco las videoconferencias. Por ello, aún es más notable como Steiner implementó de manera económica el principio “todos los órganos saben los unos de los otros”. Primero recomendó un *límite natural* para el tamaño de las organizaciones. Éste se define con que cada uno pueda conocer al otro realmente. Tan pronto como se sobrepase este límite se ha de realizar una “división celular”. (La mencionada efectividad de FAVI se basa, entre otros, en que se cumple este criterio con el tamaño de los grupos pequeños). En segundo lugar Steiner dispuso que semanalmente tuvieran lugar *claustrros generales* en los que se *encontraran* todos los colaboradores para ponerse de acuerdo tanto con los contenidos como con las asuntos de organización. Por muy anticuados y fatigosos que puedan ser los claustrros, desde la perspectiva de la orgánica social se muestra que esta forma simple en realidad posee un objetivo extraordinariamente muy elevado: se trataba (y se trata aún hoy) de practicar el mismo nivel de comunicación que ya han alcanzado los órganos vitales al nivel del trabajo conjunto *conscientemente*. En el sentido de Steiner se trata de una *formación de la capacidad de interés* con el objetivo de ampliar continuamente la capacidad de interés para que realmente todos los “órganos” sepan de los otros. Efectivamente: cuantos más participantes acepten este reto y que no solamente perciban sus propios intereses, sino también los de los otros, tanto más se alcanzará el efecto positivo: *porque* los colaboradores saben los unos de los otros y *porque* se *interesan verdaderamente* por los otros, muchos procesos difíciles podrán transcurrir con una velocidad sorprendente y de forma muy efectiva, casi como en un organismo donde las reacciones ocurren instantáneamente porque los órganos “saben” los unos de los otros. No obstante, puede ocurrir todo lo contrario: sin la perspectiva de alcanzar un nivel de interés que se corresponda con el nivel de informaciones del sistema orgánico, los claustrros semanales pueden degenerar volviéndose inefectivos. Por ello quisiera poner aquí otra vez las palabras de Schiller un poco cambiadas para la gestión, pues dan en el clavo totalmente:

*Si buscas lo más grande y elevado,
te lo puede mostrar tu cuerpo.
Lo que en él es inconsciente,
realizadlo queriendo, se entiende.*

11 Un ejemplar o una individualidad

O también: ¿Qué modelo de gestión quieres?

Claus-Otto Scharmer, catedrático de ciencias de la economía en el Massachusetts Institute of Technology, y autor de la “Teoría U”, describe en un artículo una experiencia significativa de su infancia y juventud:

“Cada domingo mis padres nos llevaban a mi hermano, a mi hermana y a mí a pasear por los campos de nuestra granja. De vez en cuando mi padre se paraba y se agachaba para tomar con la mano un grumo de tierra de un surco para que lo pudiéramos estudiar y aprender a distinguir los distintos tipos y estructuras. Nos decía que la cualidad viva de la tierra depende de una gran cantidad de microorganismos (...) que habitan cada centímetro cúbico de la Tierra y cuyo trabajo es necesario para que la Tierra respire y se pueda desarrollar como un sistema vivo.

Como cada agricultor sabe, un campo es un sistema vivo, del mismo modo que la Tierra es un organismo vivo. Yo crecí en una granja cerca de Hamburgo. Una de las primeras cosas que mi padre, uno de los pioneros de la agricultura biodinámica en Alemania, me enseñó, fue

que la fecundidad del suelo es lo más importante en la agricultura orgánica. Me explicó que cada campo posee dos caras: la visible que vemos en la superficie, y la invisible bajo la superficie. La calidad de la tierra – el resultado visible – está en función directa con la calidad del suelo y de aquellos elementos del campo que en gran parte no podemos ver. Mi reflexión, en vistas a los campos sociales, empieza exactamente en este punto: el campo es el requisito, el medio de cultivo del que una vez crecerá lo que más adelante se volverá visible a nuestra vista. Del mismo modo como el agricultor centra toda su atención en la disposición y enriquecimiento de la calidad de su tierra, así concentra un directivo de una organización su atención en la disposición y enriquecimiento de la cualidad del campo social del que es responsable”.

También en el campo de la gestión la optimización del suelo está por delante de una buena cosecha. El problema menospreciado de la gestión es el “suelo”, es decir, lo que Scharmer denomina el “campo social”. La dificultad ya empieza con la comprensión de una categoría fundamental: *la individualidad*. Si “gestión” quiere decir organizar el trabajo cooperativo de tal modo que pueda resultar una cosecha excelente, entonces a esa tarea le corresponde una comprensión del ser humano y, especialmente, una comprensión de la “individualidad” porque son las *individualidades*, las que trabajan juntas. Si aquí uno se equivoca no hay que sorprenderse de que la cosecha sea escasa. Efectivamente: precisamente aquí se cometen errores *decisivos*. Se subestima qué quiere decir trabajar con “individualidades”. Pero hay que aclararlo.

La diferencia entre dos balas de fusil del mismo tipo no es muy grande. A simple vista no se puede reconocer. Solamente es posible bajo el microscopio. A pesar de ello no hay ninguna bala absolutamente igual que otra. Cada bala es única. Pero las diferencias que hacen que las balas sean únicas no son significantes para entender la bala. La forma única de una bala solamente importa en el caso de un crimen. Pero para entender la bala las diferencias son irrelevantes. Más importante es la diferencia entre una bala con un calibre 10 y una con uno 14. Con las margaritas es parecido. No hay ninguna margarita absolutamente igual que otra. Entre las margaritas 1 y 2 las diferencias son más grandes que entre las dos balas de fusil. Pero también las diferencias entre las margaritas no son considerables. Lo serán entre ellas y otras de la misma familia de las asteráceas como la manzanilla. Las diferencias entre dos *ejemplares* del mismo *tipo* son insignificantes. Esto ocurre hasta con los perros. Las diferencias entre dos caniches son enormes. Son mucho más grandes que entre las margaritas. Los amantes de los perros nos podrían contar mucho sobre ello. Pero por muy grandes que sean las diferencias entre dos caniches, no han sido motivo para que los zoólogos hayan recogido las biografías de miles caniches. La recolección no nos aportaría ningún conocimiento nuevo para comprender los caniches. Las mil biografías serían demasiado parecidas. A los zoólogos les basta describir *una raza* de caniche. Por ello, en los libros sobre perros encontramos las características de los caniches en comparación a las de los border collie. Y del mismo modo se lee en “La vida de los animales salvajes” de Grzimeck, sobre el león, pero no sobre mil biografías de leones. Un león es suficiente para describir a su raza. En resumen: existen las diferencias entre los distintos *ejemplares* de una raza de perros, pero no son decisivas para comprender una raza. Si queremos afirmar que una bala de fusil es “única”, esta forma de “unicidad” será irrelevante. En principio es trivial: en el mundo no existen dos cosas “numéricamente idénticas”. Con los seres humanos es completamente distinto: aquí las diferencias alcanzan una dimensión bien distinta. Las diferencias entre yo y mi hijo son, desde el punto de vista de nuestra individualidad, *esenciales* y completamente decisivas. Precisamente son las que hacen que yo sea quien soy y él quien es. Es decir que un ser humano es lo que es por razón de las diferencias. Aquí la “unicidad” es algo completamente distinto que la “unicidad” de las margaritas.

Las diferencias entre dos personas constituyen primordialmente la individualidad, mientras que las diferencias entre dos *ejemplares* de la misma raza son irrelevantes y no generan ninguna individualidad. En este sentido, una persona no es simplemente un ejemplar (también lo es, pero eso no es decisivo para su individualidad). Las diferencias individuales entre dos personas son efectivamente tan grandes como las diferencias entre dos razas de animales o tipo de plantas. Así, cada ser humano no solamente es único como un perro, sino que en el sentido de las palabras “sin par” o, si se quiere, “una especie en sí misma”, mientras que la “unicidad” de una bala no significa que con ello se defina a un tipo de bala propio. Las balas y las margaritas no constituyen ninguna individualidad. “Unicidad” es algo *categoricamente distinto* que “singularidad”. No hay que confundirlos. Y aunque las balas de fusil poseyeran un sistema nervioso y, con ello, una consciencia de sí mismas, sus diferencias y su singularidad no serían ninguna razón para una unicidad y una individualidad. Cada ser humano no es solamente único, sino que dicho con precisión es “sin par”, aunque pertenezca a la especie de los seres humanos y todos juntos formen una humanidad. La bala de fusil, la margarita y el león son ejemplares. Cada ser humano es una individualidad. Se trata de una diferencia fundamental con inmensas consecuencias si se toma en serio. Pues si las diferencias entre las personas se consideran irrelevantes o poco dignas de atención, *entonces ¿se desestima al ser humano como individualidad!* Así fue durante siglos y de forma evidente en el ejército, especialmente con los soldados rasos. Fueron considerados como ejemplares y no como individualidades. Para finalidades militares su individualidad no era de importancia. Lo mismo ocurre todavía en los países emergentes con sus fábricas con naves monstruosas, en las que trabajan cientos de trabajadoras y trabajadores como ejemplares. Para el fin económico su individualidad no juega ningún papel. En principio es así: donde se utilice a las personas como medio para alcanzar un fin se menosprecia o se desdeña la individualidad del ser humano. Poco a poco hoy se va comprendiendo, y con la comprensión se va abriendo camino el *sentimiento* de que se *degrada* al ser humano cuando es considerado como ejemplar utilizándolo como medio para alcanzar un fin.

Partiendo de este trasfondo nos encontramos consecuentemente en una bifurcación con dos tipos básicamente distintos de gestión: ¿Se trabaja con el principio de la individualidad, o no? Dicho de otro modo: si la gestión organiza el trabajo de las personas ¿Organiza el trabajo de ejemplares o de individualidades? Aquí se separan los caminos.

En una de las formas las diferencias individuales son marginales. No sólo factores como el “formato interior” son vistos como inapropiados. Sólo el pensamiento de que lo individual es decididamente importante, ya es desechado. Lo más importante son los procesos y sus normas. Y también que el manager conozca su oficio. ¿La individualidad de los trabajadores? Bueno, pues sí, *se puede* tener en cuenta. Una vez al año uno se puede interesar –se recomienda– por los hobbies, los niños y los problemas de los trabajadores, y/o hasta encargar a dos secretarías que cataloguen los datos, incluyendo las preferencias, empezando por los vinos preferidos hasta las flores que más les gustan a sus parejas. Pero esto se considera más bien como medio bien calculado para que los procesos transcurran mejor. Con ello se espera un “rendimiento de inversión” que se pagará con la moneda de la “lealtad” o “soporte”. Resumiendo: la individualidad no es decisiva y no está situada en el centro de las diligencias de la gestión, se encuentra al margen. En el centro de encuentran los procesos a los que se ajustan las personas.

La otra forma de gestión es todo lo contrario: aquí la individualidad es decisiva y no está marginada en la periferia, sino en el centro porque se ha reconocido que la individualidad es constitutiva de la existencia humana.

Visto desde este punto de vista: *cada sistema de gestión (y también cada sistema escolar) que no ponga la individualidad en el centro desestima lo esencial del ser humano.*

Tendencialmente se considera al trabajador (o al alumno) como un *ejemplar* que ha de funcionar. Pero el ser humano no funciona así. No es un ejemplar. Es una individualidad. Si esto se confunde o no se puede ver la importancia de la diferencia o las diferencias se consideran irrelevantes, resultarán numerosas disfunciones que se tratarán con distintos métodos. Se intentará penosamente sanar las consecuencias que uno mismo ha provocado con su intervención fundamentalmente inapropiada.

En el fondo, aquí se trata de un viraje copernicano de la gestión: antes de Copérnico (en la imagen del mundo de Ptolomeo) la Tierra estaba en el centro y el sol orbitaba a su alrededor. Copérnico le dio un giro: puso el sol en el centro y la Tierra orbitaba este centro con los otros planetas. Con la gestión ocurre algo parecido (o en el sistema escolar): *antes* del conocimiento del principio de la individualidad los procesos se encontraban (y todavía se encuentran) en el centro y la individualidad en la periferia. Si se ha reconocido que el *principio de la individualidad* hace del ser humano lo que es, y no un *ejemplar*, entonces se giran las relaciones: la individualidad está en el centro y todo lo otro, especialmente todos los procesos, se ajustan a él y giran alrededor de este centro.

Desde la perspectiva de la gestión convencional parece difícil de imaginar y hasta absurdo. Pero con la imagen del mundo copernicana no fue distinto. Fue considerada como desatinada. Por ello, aún será más importante que se nombren indicios que no señalen la diferencia categórica entre una gestión del modo antiguo o del nuevo.

Primer indicio

No son pocas las personas que en una firma o en una escuela hacen su trabajo y sufren porque lo que hacen no es apreciado o incluso percibido. No se encuentran percibidas. Eso es algo que frustra y, sutilmente, hasta humilla. En consecuencia, no es raro que muchos trabajadores reduzcan sus exigencias: “¿Para qué he de esforzarme para la firma si no se percibe y mucho menos se aprecia lo que hago?” Cuando se llega aquí es porque ya existe un error grave de gestión. Y este error es consecuencia de un planteamiento básico inadecuado.

Pero también existe lo contrario: ser percibido y apreciado confiere alas. Todavía más: cuanto más uno se siente comprendido y cuanto más se reconoce y se valora el trabajo efectuado, tanto más se ejerce un efecto estimulante.

El siguiente paso será no solamente valorar a la persona y a su trabajo, sino ver, reconocer y corroborar su unicidad y apreciarla especialmente. Cuando esto ocurre, las personas se superan a sí mismas.

En la descripción de los colaboradores de Rudolf Steiner se encuentran numerosos ejemplos de ello. Según los informes de sus contemporáneos, él era un excelente conocedor de las personas. Los que pudieron colaborar con él se sentían intensamente reconocidos. Y precisamente este sentimiento de sentirse reconocido hizo que se encontraran a ellos mismos e incluso que superaran sus posibilidades.

Las consecuencias serán todavía más sorprendentes cuando se trabaja con alguien de quien no se valoran mucho los resultados de su trabajo. Desde el momento en que por su biografía (o de su destino) entienda *porqué* trabaja de este modo, todo cambiará. Entonces verá su trabajo de forma distinta y él se sentirá comprendido. Ya no se sentirá denigrado, y precisamente esto produce nuevas energías.

Rudolf Steiner fue aún más lejos. Básicamente pensaba bien poco en sistemas abstractos, sino que pensaba, por decirlo así, “en personas”, es decir, “en individualidades”. Ahí donde llegaba no preguntaba: “¿Quién es adecuado para este empleo?” sino todo lo contrario: “¿Cuál es la misión individual y única de esta persona, y cómo podemos disponerlo todo para que su misión sea beneficiosa para la sociedad?” En verdad, estamos bien alejados de ello. Cada oferta de empleo lo muestra. Las personas se buscan para los puestos de trabajo. Siempre que

le fue posible, Steiner le dio un giro: creó puestos de trabajo para las individualidades. Gracias a ello la sociedad obtuvo las mejores condiciones porque las individualidades, como tales, podían contribuir más intensamente con su potencial. (En casos aislados lo he podido experimentar en escuelas: se empleó a alguien porque se deseaba la individualidad y las capacidades de esa persona para la escuela, sin que existiera ya un puesto de trabajo adecuado. Éste se tuvo que crear).

Segundo indicio

En las escuelas Waldorf es habitual que el claustro de maestros se reúna una vez a la semana para intercambiar temas pedagógicos. Fuera de ello, Steiner aconsejó aprovechar la ocasión para interesarse mutuamente por la individualidad de los otros. Una formación de los intereses tal –semana por semana y año por año– produce un efecto sorprendente si hay suficientes participantes: muchos procesos de gestión, en parte muy difíciles, se pueden solucionar *efectivamente*. Echando una ojeada retrospectiva cada vez me parece un milagro cuántas veces –pero no siempre– procesos problemáticos y retos verdaderamente difíciles se solucionaron muy efectivamente. Y sobre todo esos procesos se solucionaron sin un complicado reglamento. Aunque parezca extraño: partiendo de una comprensión mutua y de una confianza en la individualidad de las personas los procesos transcurren como por sí solos. En cierto modo, el transcurso de los procesos fue creado y hecho a medida de las individualidades decisivas. Si se consigue, no hay ningún transcurso que siguiendo reglas sea tan rápido, productivo y efectivo como uno que se ponga en marcha mediante una gestión que primordialmente coloque en el centro el principio de la individualidad. Pero lo contrario también existe: si los claustros no se conciben como un lugar de mutuo interés por las otras individualidades, entonces pueden transcurrir penosamente. En este caso las normas y los principios de gestión serán una gran ayuda, si se poseen.

Tercer indicio

En las épocas monárquicas era natural que el individuo se subordinara al todo: “Yo no soy nada, pero el honor de la familia lo es todo” o también “Yo no soy nada, pero mi pueblo lo es todo” o también “Morir por la Patria” eran sentimientos completamente normales. Pero en los últimos tiempos han ido desapareciendo. Cuanto más las personas se hicieron conscientes de su individualidad y cuanto más pudieron *sentir* que no eran un ejemplar, sino una individualidad, tanto más los conceptos en los que el individuo era empleado como un ejemplar se volvieron sospechosos y ya no fueron *sentidos* como propios del ser humano. Cuando, por ejemplo, en los tiempos de los germanos la ofensa del honor familiar se experimentaba como una ofensa de la propia identidad, normalmente en los tiempos modernos ocurre lo contrario: Ser considerado como ejemplar y no como individualidad es una violación de la propia dignidad. Pero a pesar de que este cambio ocurrió históricamente, muchas estructuras laborales están todavía organizadas según el antiguo modelo del ejemplar. Eso es válido tanto para las escuelas como para las empresas. Por otro lado, ahí donde se emplea el principio de la individualidad, aunque sólo sea pasito a pasito, ya se notan las consecuencias: “Estoy agradecido de que en mi puesto de trabajo tenga tanta libertad” se afirma. Pero si este no es el caso, entonces ocurre lo que Marx llamaba “trabajo alienado”. Como compensación uno intenta realizarse en otro lugar y arreglárselas con un “Work-Life-Balance”.* ¿El descuido de la individualidad en el trabajo? Hay que tolerarlo y aceptarlo, se dice entonces. El trabajo no tiene nada que ver con la individualidad. (“El trabajo hace trabajo. Por eso se llama así” dice Stromberg). Mi individualidad la puedo realizar personalizando mi coche o en el propio proyecto de construcción. Eso cambia enseguida con

* N. del T.: equilibrio entre la vida laboral y personal.

las circunstancias contrarias: En lugar de: “Te has de adaptar al sistema y trabajar bajo las condiciones que se acordaron con la dirección y el consejo de empresa” será “¿Qué condiciones necesitas para que puedas cumplir tu trabajo mejor y para que puedas desplegar tus potenciales?”. O también en un grupo como en FAVI: “¿Cómo podemos disponer nuestro trabajo de tal modo que cada uno reciba las mejores condiciones individuales posibles para trabajar?”.

Esos pasos muestran lo que puede ocurrir si se tiene más en cuenta el principio de la individualidad. Todavía no se encuentra en el centro, pero históricamente nos encontramos en el comienzo de algo nuevo. (Que no obstante contiene algunas trampas y vías erróneas: uno sería el confundir la “arbitrariedad personal y subjetiva” con la “individualidad”).³⁴

Conclusión

Los indicios vistos nos señalan que hay dos formas polares de gestión: por un lado, tenemos la gestión que –como planteamiento básico– trabaja con ejemplares y transcurso de procesos y por otro lado se desarrolla una nueva gestión que –como planteamiento básico– quiere poner el principio de la individualidad en el centro y deja que se creen los transcurso de procesos óptimos partiendo de las individualidades. En el campo de la organización del trabajo conjunto esto se llama *optimizar el suelo*.

Hoy puede difícilmente ser posible colocar el principio de la individualidad cien por cien en el centro. Pero no hemos de caer en la “trampa del cien por cien”: como que el cien por cien no es posible se desestima todo. Un siete por ciento durante siete años resultará un cambio de casi un cincuenta por ciento. En este sentido la “gestión *partiendo* del principio de la individualidad” será la estrella de orientación. La gestión “teniendo siempre más en cuenta el principio de la individualidad” no solamente es posible, sino necesario urgentemente si se quiere tomar la tarea de gestión realmente en serio: seres humanos, y no ejemplares, sino individualidades que cooperen de tal modo que se alcancen resultados fructíferos.

¿Van a caer fuera de uso los principios y las técnicas clásicas de gestión?

No porque poseen una función muy importante. Pues aunque se intente disponer el trabajo de las personas según el principio de la individualidad, con ellos apenas se podrán infringir o evitar los criterios de los principios y técnicas clásicas.

³⁴Un relevante punto clave lo encontramos en la “Teosofía” de Rudolf Steiner: “La libertad es actuar partiendo de sí mismo. Y de sí mismo sólo puede actuar quien saque los motivos de la eternidad. Un ser que no lo haga actuará partiendo de otros motivos que los que están implantados en las cosas. Algo así está en contra del orden del mundo. Y este lo ha de acabar venciendo. Es decir: al fin no puede tener lugar lo que presagia su voluntad. No puede ser libre. La arbitrariedad de un ser se destruye con el efecto de sus hechos” (GA 9). En este texto se puede sustituir la palabra “libertad” por “ser individualidad”. Entonces el texto sería así: “Ser realmente individual quiere decir “actuar partiendo de sí mismo”. Y de sí mismo sólo pude actuar quien saque los motivos de la eternidad. Un ser que no lo haga actuará partiendo de otros motivos que los que están implantados en las cosas. Algo así está en contra del orden del mundo. Y este lo ha de acabar venciendo. Es decir: al fin no puede tener lugar lo que presagia su voluntad. No puede ser individual. La arbitrariedad de un ser se destruye con el efecto de sus hechos”. Un pasaje realmente clásico se encuentra en la “Filosofía de la libertad” de Steiner: “El impulso ciego que impele a un acto criminal, (...) no pertenece a lo individual del ser humano, sino a lo más común de él, a lo que es válido en igual medida para todos los individuos y de lo que sale del ser humano mediante su individualidad. Lo individual en mí mismo no es mi organismo con sus impulsos y sentimientos, sino el mundo de los propios pensamientos que se manifiestan en este organismo. Mis impulsos, instintos y pasiones no son otra cosa que lo que pertenece a la especie humana en general; El hecho de que en estos impulsos, pasiones y sentimientos se manifieste un pensamiento de forma particular se basa en mi individualidad. Con mis instintos e impulsos soy un hombre igual que otros doce; mediante la forma particular del pensamiento con el que dentro de esta docena me distingo como un Yo, soy un individuo” (GA 4).

12 Gestión y poder

Porqué el principio de la individualidad excluye el poder

¿Qué papel juega el poder cuando se trata de organizar el trabajo cooperativo? Muchas organizaciones o grandes instituciones poseen personas con poder decisivo (por ejemplo, elegidos o colocados por los propietarios de la firma). Quien posee el poder puede decidir lo que ocurrirá.³⁵ Parece que sea lo normal. Pero apenas nos hemos dado cuenta del paradigma de que el ejercicio del poder está relacionado con entender al ser humano como un ejemplar y que, por ello, en el fondo está mal entendido. Si se entiende al ser humano como un ejemplar, no se tendrá ningún problema con ejercer el poder. Pero si por el contrario se entiende al ser humano como una individualidad, es decir, como a una especie singular, entonces siempre se sentirá el ejercicio del poder como un atentado contra la dignidad de la individualidad. “La dignidad del ser humano es inviolable” dice la constitución alemana. Pero como es sabido, es violada continuamente. Esto tiene que ver con que el sentido de la esencia de la individualidad (es decir, de la esencia del “Yo”) todavía se encuentra ofuscado. Como persona libre no puedo permitir ningún otro poder sobre mí que el que yo mismo tengo. En todos los otros casos no soy autónomo, sino dirigido desde fuera. Pero la misma libertad que yo quiero para mí también tengo que respetarla en los otros. El otro sólo podrá ser libre si no hay ningún poder que lo mande desde fuera. “La libertad de los otros es tan sagrada como la tuya” es la máxima del Hombre libre. El ejercicio del poder sobre los otros está con ello excluido. En consecuencia, una gestión basada en el principio de la individualidad excluye el poder sobre otros. Y al contrario: una gestión que entiende de forma subliminal al ser humano como ejemplar, no tiene ningún problema con ejercer el poder sobre otros.

Un ejemplo arquetípico del principio de la renuncia al poder lo encontramos en un pequeño pasaje del diálogo entre el prefecto romano Plato y Jesús de Nazaret. Pilato dio a entender que el poseía el poder de sentenciar o dejar libre a Jesús. “¿No sabes que tengo poder para soltarte y poder para crucificarte?” (Juan, 19,10). Jesús contestó: “Ningún poder tendrías sobre mí si no te hubiera sido dado de arriba” (La expresión “de arriba” puede referirse tanto al César de Roma como a “la vida”, “Dios” o “el destino”).

La actitud de Jesucristo se puede interpretar como la fundación de un nuevo mundo: el mundo de la renuncia por principio al poder. Esto no quiere decir sólo la renuncia a un poder, como el de Pilatos, otorgado por una institución, sino mucho más: aquel que gracias a su desarrollo interior y a su competencia podría ejercer el poder, renuncia completamente a influenciar la voluntad de los otros. Todavía más: no solamente renuncia; él hace todo lo posible para evitar una influencia con su autoridad interior. Mejor consiente que no se haga lo adecuado que intervenir la libre voluntad de los otros ejerciendo el poder.

Una actitud semejante es absurda para la gestión tradicional. Ésta remite ideas de esta índole al mundo de las religiones y de la mística. Durante decenios en las escuelas Waldorf se vio de forma distinta: el cambio de paradigmas de un mundo que ejercita el poder a uno que renuncia a él y llegar a *una organización del trabajo cooperativo sin poder* dura mucho tiempo, quizás no sólo siglos, sino milenios. También se sabía que la mayoría de empresas del mundo económico por supuesto no tenía planeada la cuestión de la renuncia al poder. Y también que a las organizaciones tradiciones la idea de la renuncia al poder les parecería abstrusa. Pues desde el punto de vista habitual los managers *tienen que* ejercer el poder, pues a fin de cuentas son ellos los que deciden. Por supuesto que los managers pueden tener en cuenta a todos los

35Cuando el ministerio de cultura decidió que en las escuelas no estaría permitido fumar más, la orden fue aplicada porque el ministerio tiene el poder de ordenarlo. Si lo mismo se hubiera tenido que decidir por una decisión libre de un claustro de profesores, habría sido mucho más difícil. Una orden de un estado bajo pena de castigo o de un gestor, para mucha gente tiene mucha más contundencia que una decisión tomada por entendimiento, especialmente si significa renunciar a una costumbre arraigada.

implicados en un proceso decisivo, pero finalmente poseen el poder de decidir qué ocurrirá. Poseen este poder porque precisamente esta es su tarea y porque desde una instancia superior para este trabajo se les concedió este poder de decisión y para ello se les paga. Pero cuando se fundó la primera escuela Waldorf en 1919, a todos los implicados les era evidente que junto a la nueva pedagogía también –con toda modestia– querían estar al servicio de un nuevo desarrollo de las organizaciones: *organización y gestión sin poder*. Querían organizar una institución de tal modo que se renunciara a toda forma de ejercer el poder por muy sutil que fuera. Puede que alguien sacuda la cabeza porque lo encuentra absurdo o que uno pueda sentirse conmovido por ese propósito en el que encuentra lo que su alma busca y afirma, pero el camino de la gestión propia sin poder en una escuela no es *fácil*. En primer lugar, hay muchos canales por los que se ejerce el poder de forma sutil, y además la peor de las formas: el poder no transparente.³⁶ En segundo lugar, siempre se vuelve a llegar a la dura situación: ¿No es mejor imponer simplemente lo adecuado en lugar de que ocurra lo mediocre o incluso lo falso? ¿Vale la pena que todo dure tanto a causa del concepto de renunciar al poder? ¿Es justo tener que aceptar tantas tribulaciones que inevitablemente seguirán si no decidimos lo adecuado? ¿No es para mí más cómodo si le concedo el poder de decisión a un grupo de dirección? (Claro que será distinto tan pronto como no esté de acuerdo con las decisiones).

La gestión es el arte de obtener resultados. Pero “obtener resultados” en base a una “gestión sin poder” significa caminar por una cresta de una montaña por la que uno se puede caer a la derecha o a la izquierda. Entretanto muchas escuelas han despedido el concepto de la renuncia al poder. Lo han encontrado demasiado inefectivo y agotador. Por ello, en el libro “Plena responsabilidad” en 2012 he propuesto caminos para poder disponer una especie de “cuadratura del círculo”: en una escuela Waldorf ¿Cómo se les puede conferir a gestores individuales poder decisivo sin abandonar el concepto de *renuncia al poder*?

En 2014 apareció el libro ‘*Reinventar las organizaciones*’ del antiguo colaborador de McKinsey, Frédéric Laloux. Laloux investigó durante tres años diversas firmas con sus distintas formas de organización y se encontró con prácticas innovadoras tan interesantes que vale la pena que las veamos. Una de las más espectaculares fue la de no organizar el poder decisivo por jerarquías, sino autorizar a *cada* trabajador a tomar decisiones por sí mismo. ¿De verdad cada uno? ¿Cómo puede ser?

Cuando, por ejemplo, un empleado cree que hay que comprar una máquina nueva, entonces lo puede decidir *él mismo*, aunque cueste miles de euros. Le está permitido comprarla para la firma.

¿Simplemente así?

Sí, pero bajo dos condiciones: primero, el empleado ha de hablar con las personas a las que les concierne esta decisión. Ha de escuchar su opinión y dejarse aconsejar (y además documentarlo). Segundo, ha de dejarse aconsejar por especialistas (y también documentarlo). Es decir que ha de recoger las distintas opiniones de los especialistas y discutir las con los afectados por la decisión. Si el empleado ha cumplido esos requisitos puede entonces tomar una decisión. Para ello no ha de pedir permiso a ningún superior, y no hay ningún superior o grupo que tenga el derecho de tomar esta decisión. Únicamente el empleado lo decide *él mismo*.³⁷ ¡Un procedimiento fascinante por su radicalidad! Pues así se evita un dilema básico: en las firmas organizadas jerárquicamente normalmente las decisiones están en manos de los *mánager* que han de tomar cientos de decisiones en cadena. Pero lo que han de decidir sólo lo

36 Ver Valentín Wember (2012): “*Plena responsabilidad*” (Pau de Damasc, Barcelona), Capítulo: “Poder transparente y no transparente”.

37 Imaginémoslo que en una escuela Waldorf el profesor de deporte pueda decidir si la escuela construye una piscina propia para las clases de natación. “Solamente” necesita consultar a las personas afectadas y hacer un dictamen pericial ¡Incluso económico!

conocen en una breve conferencia o en una presentación de treinta minutos y, por eso, no pueden juzgar la situación tan bien como los empleados en su puesto de trabajo. Para éstos es lo contrario: lo que se ha de decidir lo pueden juzgar fundamentándolo realmente, pero no les está permitido decidir nada, sino que han de esperar cómo lo deciden “los de arriba”.

Cada uno puede decidir. Por un lado se trata de una enorme “concesión de poder” para cada miembro. *Cada uno* obtiene un “poder de decisión” especialmente elevado. Este poder está solamente limitado por los dos requisitos razonables de hacer las consultas. Por otro lado se trata al mismo tiempo de una *renuncia de poder* de todos los otros y en especial de las jerarquías superiores. Solamente es válido su consejo.

En el conjunto de las distintas formas de distribución del poder tradicionalmente encontramos dos polaridades: por un lado está la organización jerárquica con estructuras de poder claramente definidas que originalmente provenían del ejército donde desde el cabo hasta el general hay una clara diferenciación. Por otro lado están las organizaciones en las que todas las decisiones importantes se toman juntos en *consenso*, tal como ocurre en las escuelas Waldorf desde decenios. El nuevo principio de que “cada uno puede decidir” es como un intento de hacer una síntesis entre ambas polaridades. Aquí se agudiza lo que en las escuelas Waldorf se conoce como el principio de la “delegación” y que ya he analizado ampliamente en “Plena responsabilidad”. Mientras que en el principio de la “delegación” el poder de decisión la comunidad lo traspasa conscientemente a determinadas personas, en el principio “cada uno puede decidir” cada miembro recibe una autorización global como si fuera un cheque en blanco.

¿Es este nuevo procedimiento también adecuado para las escuelas Waldorf con su pasado de la gestión sin poder? Tanto con el principio de la delegación como con el de “cada uno puede decidir” depende mucho de cómo toda la comunidad se siente “conllevada” y de cómo las decisiones son tomadas con una especie de “hígado-mentalidad” en el sentido de todo el conjunto, es decir ¿Cómo consigue extender su inevitable punto de vista unilateral a un punto de vista en el sentido de toda la comunidad? Cuando el principio de la delegación conduce a que las consultas conjuntas con el tiempo vayan disminuyendo hasta que ya no tengan lugar, parece que esto conduzca a un aumento de la efectividad, pero en realidad nos alejamos del ideal contenido en la sabiduría del propio cuerpo: *todos los órganos se comunican entre ellos. Todos los órganos saben de los otros. Todos los órganos cooperan.* En el capítulo 24 volveremos a ello.