

Introducción a la madurez organizacional

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Junto a concepciones como la *eficacia escolar* o las *organizaciones que aprenden*, quizá pudieran considerarse las *organizaciones que maduran*, y más concretamente qué se entiende por ello, de qué depende, en qué competencias apoyar el anhelo y los proyectos de innovación necesarios y cómo *redefinen* la *eficacia* y el *aprendizaje de las organizaciones*, antes aludidas. Se pretende que la comprensión organizativa mire, desde una perspectiva axiológica, hacia las organizaciones que evolucionan, hacia la definición de competencias básicas de la madurez institucional y, en definitiva, hacia la posibilidad de articular una Organización Educativa centrada en la conciencia.

Palabras clave

Sistema, organización, eficacia, evolución, egocentrismo, conciencia.

Abstract

Together with the school efficiency or the organizations that learn, it could maybe considered the organizations that mature and more specifically what is understood by this concept, from what it depends on, in which field to support

the necessary innovation projects and the way to redefine the efficiency and the learning of the organizations above mentioned. We expect that the organizational understanding will consider, from an axiologic perspective, the organizations that evolve towards a definition of basic aptitudes of the institutional maturity and definitively, towards the possibility of organizing an Educational Organization focused on the conscience.

Key words

System, organization, efficiency, evolution, egocentrism, conscience.

Introducción

Dentro del ámbito de la Organización Educativa, nuestra aportación se puede relacionar con la *teoría de la organización como sistema*, una de las concepciones de mayor aplicación en la descripción, comprensión y funcionamiento de las instituciones educativas, pero desarrollando una concepción crítica-dialéctica con el propio concepto de *sistema*. Ésta es una de las razones por las que procedemos a presentar nuestra propuesta a partir de un análisis de ciertas implicaciones e insuficiencias de la *Teoría General de Sistemas* (TGS) (L. von Bertalanffy, 1976).

criticando especialmente la consideración que a la luz de ella se hace de los «sistemas abiertos» (formados por personas) y sus características de *salud* y *buen funcionamiento sistémicos*.

La alternativa posiblemente superadora proviene de la percepción de los *sistemas abiertos* desde la comprensión diferente que proporciona la *Teoría de los Sistemas Evolucionados* (A. de la Herrán, 1999) y el que hemos considerado *nuevo paradigma complejo-evolucionista en Educación* (A. de la Herrán, 2003, 2003b). Así pues, lo que se presenta puede considerarse una aplicación de dicha *teoría* y dicho *paradigma propuestos* en la Organización Educativa, bastante matizada por la experiencia acumulada del autor como docente no universitario y como *ponente de cerca de 130 acciones de formación continua en todas las etapas educativas*, desarrollada a lo largo de los últimos catorce años sobre temas didácticos y organizativos, en las que muchas de las cuestiones siguientes se han reflexionado y aplicado.

Las aportaciones que siguen son de aplicación directa a todo sistema abierto, comenzando por la persona (considerada como sistema), el grupo cercano, la organización, la institución, los colectivos informales, los grupos secundarios, etc. Desde un punto de vista global el intento de contribución podría condensarse en un intento de definición de una teoría sistémica general, y en una correspondiente teoría organizativa que aquí se presentan para debate, adoptando como epicentros la evolución de la conciencia y la madurez organizativa posible. Sus puntos de apoyo son tres hipótesis teóricas concatenadas:

a) Es posible redefinir y superar el concepto de *sistema* y devolverlo enri-

quecido a las disciplinas pedagógicas que lo utilizan en contextos educativos.

- b) Esta percepción critica viejos elementos e incorpora otros nuevos de carácter axiológico, útiles no sólo para el análisis, el enfoque, la planificación, el desarrollo, la evaluación, la innovación, etc. de las organizaciones, sino para orientar su camino hacia procesos conducentes a una mayor *madurez organizativa*, más allá de la *eficacia* y de la capacidad de aprendizaje de sí mismas.
- c) Por tanto, posiblemente, apunta a una *nueva comprensión* de la gestión escolar, capaz de aportar elementos significativos a las corrientes de investigación de la «*eficacia y la mejora de la escuela*», y de las «*organizaciones que aprenden*», necesariamente más allá de la *gestión para los resultados o el cambio para la mejora de la escuela*.

Consideraciones a la luz de la TGS

CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS RENTABLES. En cuanto a los denominados «sistemas secundarios», «abiertos» o formados por personas como los definió L. von Bertalanffy (1976), comencemos diciendo que se les puede atribuir una serie de características definitorias o meramente descriptivas. Por ejemplo, R. Mayntz (1982, adaptado) ha sintetizado en éstas las características propias de las organizaciones sociales desde un enfoque sistémico:

- a) Son totalidades relativas.
- b) Conocen y actúan según su equifinalidad.
- c) Tienen funciones diferenciadas.
- d) Su ordenamiento y estructura responden a su *razón de ser*.

Desde nuestro punto de vista, entre los *sistemas abiertos*, los que pudieran considerarse no sólo *saludables* sino *con buen funcionamiento* incorporarían una serie de *características propias de sistemas rentables* articuladas en dos dimensiones formales: la *eficacia* (*acción para el logro*) y la *organización, estructuración dinámica o asociación* destinada a ella (*logro para el (mi) sistema*). Por esta razón, diríase que son bidimensionales o que, geométricamente, desarrollan sus procesos en un *plano*. De ahí que, en parte metafóricamente, pueda sostenerse que carecen de altura y de profundidad:

a) **Relativa totalidad** —en virtud de la cual se valida la aseveración aristotélica de que «el todo es más que la suma de las partes»—; presupuesto teórico precedido por la *Ökologie* romántica, por Ch. von Ehrenfels, en 1890, o por la posterior consolidación de la *Gestaltpsychologie* (M. Wertheimer, K. Köhler, K. Koffka y K. Lewin, fundamentalmente), desde comienzos del siglo. La *relativa totalidad* de un sistema hace referencia también a la cohesión de su «estructura» (entiéndase según la acepción de C. Chadwick, 1979), necesaria para que la totalidad ordenada (al fin común) pueda ser considerada como una unidad funcional. Tiene que ver con la *identidad funcional* del sistema. Podría asemejarse a la *radiografía* del estado de conciencia actual, a su estructura densa. Ahora bien, el hecho de que el tejido que la radiografía mejor refleje sea el óseo no significa que el cuerpo entero sea óseo, ni que el óseo sea un subsistema rígido o estático, ni siquiera que el sistema completo equivalga a su cuerpo.

b) **Finalidad común o equifinalidad** del sistema, de sus partes y procesos, que los identifica con su razón de ser, y con la que sus elementos participarán

de un modo variable. En realidad ésta es una característica general de la vida, donde: «Encontramos que todas las partes y procesos están ordenados de tal modo que garantizan el mantenimiento, la construcción, la restitución y la reproducción de los sistemas orgánicos» (L. von Bertalanffy, 1960, p. 13).

c) «**Homeostasis**»: Este término, nacido de la Biología, parece haber sido utilizado por vez primera en 1915 por W.B. Cannon (1932). Lo referimos aquí a la tendencia de los sistemas a:

1) El *quietismo o conservación preservadora*: Permanencia en un estado estacionario, desde y para la preservación de su equilibrio interior (bienestar sistémico). Son actitudes de este tipo todas aquellas en las que se verifica el llenado total de la propia *taza* (maestro Nan-in), de modo que al permanecer colmada hasta los bordes de las propias convicciones (*ismos*) o esquemas de certezas o seguridades, nada ajeno cabe. En este caso, obviamente, no se puede dar *aprendizaje* ni *comunicación dialéctica*, ni cambio interior significativo alguno. Un par de ejemplos no-negativos: la *actitud multidisciplinar* o *multicultural*.

2) El *pseudoprogresismo o estatismo dinámico*: Tendencia a continuar en el mismo estado dinámico que en la actualidad. O sea, metafóricamente, a proseguir con velocidad rectilínea y uniforme, sin experimentar inercias nuevas, ni cambios de trayectoria, ni procesos de aceleración positiva o negativa. Por ejemplo, pueden percibirse como *actitudes pseudoprogresistas* las arraigadas en el *ensimismamiento* (en uno mismo, la organización de pertenencia, las inercias, los intereses sesgados, las realizaciones, los efectos en los demás, las considera-

ciones, etc.), la innovación o la creatividad rígida, etc.

- 3) El *rebotismo* o *inmovilismo bien avenida*: Tendencia a volver a la misma situación anterior a un inicio de innovación o de cambio del sistema. Por ejemplo, podrían ser consideradas *actitudes homeostáticas* en las organizaciones educativas las articuladas en razones del tipo: «Sí, pero... no», «Eso aquí es imposible», «Ahora no puedo», «Te apoyo en todo lo que hagas —pero no cuentes conmigo—», etc.

d) **Dinamicidad o capacidad de cambio.** Se refiere a la capacidad de un sistema y de los miembros de un sistema para variar su *homeostasis*, mediante:

- 1) Modificaciones o cambios para un mejor funcionamiento orientado a su equifinalidad a través del tiempo.
- 2) Relaciones adaptativas del sistema con el exterior (entornos en procesos de cambio).
- 3) Flexibilidad adaptativa a nuevas situaciones, por demanda externa
- 4) Adaptaciones a situaciones diferentes con otros sistemas.
- 5) Procesos de crítica dual (queja, protesta, crítica destructiva, crítica alternativa).

En casos extremos, el exceso de dinamicidad puede llevar a un sistema a disgregarse, perdiendo su estructura sin perder su organización. Por ejemplo, un aula o centro muy volcado en la actividad y en el diseño-desarrollo de proyectos de innovación puede acabar por no favorecer el desarrollo profesional de sus profesionales y de sus usuarios, incurriendo en lo que podría calificarse como *activismo*. En estos casos, muchos padres podrán estar *contentos*, pero basando su satisfacción (egocéntrica) en un indicador escasamente meditado, en la medida en que no

significa *prioridad* por los procesos formativos sino *efectismo*.

e) **Regulación o autorregulación**, realizada para el *equilibrio* entre la *homeostasis* y *capacidad de cambio*, en función de la *eficacia*, porque ambas polaridades requieren de alguna *equilibración reguladora* (idealmente *autorregulativa*) que las compense y encamine. La estrategia general se articula en la retroalimentación de entradas convenientes. El problema fundamental de este procedimiento es que el ciclo realimentativo, *que no se separa del plano de la eficacia*, puede realizarse sin conocimiento suficiente, sin distancia, y por ende no ser positivo para la propia *evolución o madurez del sistema* y tampoco para los demás. La *autorregulación* polariza sus procesos en el interés limitado del propio sistema relativo (personal, ideológico, epistemológico, institucional, etc.), que lo adopta como referente prioritario. De ahí que actúe y tienda, por definición, a la *parcialidad*. El calificativo *parcial* hace referencia a su sesgo inherente ante la presencia de otras opciones análogas (concurrentes o concursantes), con las que se desarrollan cientos de comportamientos habituales, motivados por *egocentrismo* (*egocentricidad*) o *conciencia inmadura* (A. de la Herrán, e I. González, 2002). En todo caso, su intencionalidad básica es la *productividad*. Normalmente, desde ella se pretenden procesos rentables en función de objetivos asociados al *tener más, funcionar mejor y mejorar el bienestar propio*. En los mejores casos, la *autorregulación* no se entrapa en la *homeostasis* del sistema sino que, al sintonizar con la posible evolución, se abre a la tendencia evolutiva a niveles más complejos de organización (J. Huxley, 1970), mayor y mejor uso del pensamiento reflexivo y autónomo, incremento irreversible de complejidad

de conciencia y mejor disposición instrumental a un menor egocentrismo. Algunos procesos (auto)regulativos son:

- 1) Relaciones con el exterior por iniciativa propia.
- 2) Procesos de crítica dialéctica y transformación-desarrollo institucional.
- 3) Procesos de autorrealización activa en el mundo —J. Nuttin (1967)—, más que en permanecer (pasivamente) adaptado al mismo.
- 4) Actualización permanente.
- 5) Organización para el aprendizaje de sí misma, para mejorar su funcionamiento.
- 6) Procesos de creatividad e innovación progresivamente adaptados (L. Dabdou, 2001), comprendidos esencialmente como resolución de problemas y producción de cambios en sus elementos, partes, procesos definitorios y estructura.
- 7) Incremento de su *flexibilidad personal* —más allá de la *flexibilidad creativa o innovadora*—, lo que en los mejores casos puede llevarle a admitir dentro de los propios esquemas la duda fértil y sus consecuencias: conocimiento y cambio interior y exterior.

f) **Previsión, predicción y cálculo de rendimiento, beneficio o eficacia**, de resultados con validez suficiente, lo que puede llevar a desarrollar extraordinariamente capacidades instrumentales susceptibles de orientación *eficientista*: minimizar riesgos, problemas, dificultades, disensiones, conflictos, evitar pérdidas de trozos de pastel (*curricular, de parcelas de poder, de influencia, de consideración, etc.*)..., calcular para el logro de los propios objetivos a costa de minorías, y otros procesos egocéntricos del más variado pelaje, por ejemplo, distorsionar la rea-

lidad para preservar la imagen de la propia comunidad ante los demás, etc.

En principio, la verificación de estas características por los sistemas abiertos pudiera justificar sobradamente su buen funcionamiento, y, con ello, su potencial rendimiento o eficacia. Por ejemplo, si analizásemos sobre estos parámetros el caso de un determinado centro docente, un equipo educativo, una clase, un docente o un alumno, y se comprobase que, en tanto que sistemas, mantienen el equilibrio de toda esta serie de condiciones, podríamos concluir con que el estado de dichos sistemas goza de una buena *salud* orientada a la eficacia y eficiencia, *autoaprendizaje organizativo* incluido.

VALIDEZ LIMITADA DEL ENFOQUE SISTÉMICO. Podemos decir que encontramos una validez limitada de varias clases en el enfoque sistémico habitual:

- a) **De enfoque.** El *enfoque sistémico* puede representar la dimensión descriptiva y a veces explicativa de la realidad. En la medida en que en todo lo relacionado con la educación realidad se puede distinguir una dimensión *dialéctica-evolucionista* o de *complejidad evolutiva* de especial relevancia¹, se deduce su limitación.
- b) **De relativismo restringido.** El enfoque de la TGS sólo es válido para contribuir al análisis y funcionamiento de los *sistemas* relativos a que se refiere. Esta percepción construye la propia realidad así concebida, que variará esencialmente según la amplitud del *radio de acción*, pero que será formalmente análoga, no yendo en ningún caso más allá de la representación del sistema y sus relaciones.

¹ Con independencia de que apenas haya sido rozada por los «paradigmas educativos».

- c) **De proceso o temporal.** Los procesos integrables mediante el modelo asociado a la TGS son intrínsecamente *estáticos*, en la medida en que se refiere al estado actual o previsible de los sistemas a que se refiere. Al no incorporar la dimensión *posible evolución o complejidad de conciencia ligada al tiempo*, no la comprende del todo.
- d) **Del modelo de desarrollo social asociado.** La TGS y su enfoque casa a la perfección con el modelo *neoliberal y el capitalismo (feroz) del primer mundo*, hondamente dual, que no está sintetizando *desarrollo y progreso obsesivo con evolución, sociedad del bien-estar material con sociedad del más-ser humano*.
- e) **De amplitud de conciencia.** La TGS lleva a la percepción de las realidades consideradas como *sistemas* desde el punto de vista de su *rentabilidad*, bien de proceso (*eficiencia*), bien de resultado, aparente (*efetismo*) o verdadero (*eficacia*). Este enfoque evita a priori la expansión hacia una mayor amplitud de *conciencia* capaz de considerar, incluir o pretender otros conceptos-fenómenos más complejos que los *rentabilistas* y por ello compatibles con ellos, como la *evolución de los sistemas* o la *madurez organizativa*.

Consideraciones y críticas a los sistemas abiertos

a) **Sobre la insuficiencia de los sistemas abiertos saludables o con buen funcionamiento.** Los sistemas abiertos son causa y consecuencia de tejido y funcionamiento social.

- 1) Desde el punto de vista del análisis o del diagnóstico sistémico, en la

medida en que los *sistemas abiertos* pudieran considerarse *células estructurales básicas* de la vida humana, lo que se puede inferir de ellos habrá de tener un reflejo transferible a todo *campo social*. Desde el punto de vista de la síntesis o de la *influencia social*, es obvio reconocer que los *sistemas abiertos* no sólo son *consecuencias* o *componentes sociales*, sino que pueden considerarse *fuentes* desde las cuales la sociedad se nutre en el mismo sentido de su *fisiología*. En este sentido, lo que se pudiera considerar sobre ellos podría tener un gran alcance de aplicación en cualquier *campo social*, si y sólo si se les conceptúa como *unidades estructurales básicas de cambio social*.

- 2) Nuestro punto de vista discrepa de que la posesión objetiva de una *buen salud sistémica* no es condición suficiente para un *sistema abierto maduro*, y mucho menos aún dentro del campo de la educación y de su organización. Puede parecer obvio que sea el conjunto de sistemas incluibles en el ámbito educativo el que haya de trabajar a la vanguardia. A la luz de este reto posible, radicado en la coherencia profesional, nos parece interesante subrayar que un *sistema abierto*, aun *saludable* o con *buen funcionamiento*, puede considerarse deficitario o disfuncional, desde nuestro enfoque o coordenadas epistémicas, si:

— Su *relativa totalidad y finalidad común* se orientan sólo o predominantemente a su rentabilidad propia, y a ello asocia una dificultad para darse cuenta de ello. Cuando en un individuo u organización la capacidad de autoexamen y autoevaluación muta en rigidez y apego a su eficacia o a la capacidad de aprendizaje de sí misma con esa mira, cualquier elemento

o factor ajeno o disruptor despierta, bien interés focalizado en el incremento de rentabilidad, bien sentimientos de amenaza a la desestabilización de su *homeostasis*. Poco importa que ese nuevo posible referente o componente esté más sintonizado con lo necesario para la evolución personal y humana que con el propio interés egoísta e inmediato.

- El sentido y potencial de su *autorregulación* se centra más en sus propias coordenadas que en los demás sistemas (entre los cuales el propio sistema ha de incluirse), que se desconsideran a priori como referentes prioritarios.
- Identifica la *dinamicidad* como una característica suficiente de un sistema. Este error se reitera con frecuencia en Educación, en la que se valoran el *aprendizaje significativo*, el *cambio educativo*, la *creatividad*, etc. sin más, pasando por alto su dimensión instrumental y por tanto su relativa orientación formativa, que se supone, pero que no necesariamente tiene por qué vertebrarlo. A modo de ejemplo, traemos a colación el artículo «Sabia Movilidad», de J. L. García Garrido (2004), quien para su desarrollo acude al lema de su universidad: «De cuanto se mueve, es la sabiduría lo que más se mueve», y asegura a continuación que: «En sentido contrario, podría igualmente afirmarse que de cuanto es inmóvil, estanco y ocluso, nada lo es tanto como la ignorancia, por más que a veces logre también colarse por variadas rendijas, sin descartar las universitarias». Nuestra opinión, como ya hemos expresado, no es coincidente, porque el movimiento no causa sabiduría, ni el movimien-

to de ésta es siempre sabio; a veces la quietud puede ser sabia y el movimiento indicador de ignorancia o de otra cosa. Por tanto, no es el movimiento o la quietud lo que define la sabiduría o la ignorancia, ni ninguna de las dos se puede asociar linealmente a uno o a otro. Esto es transferible tanto a personas como a organizaciones. ¿Por qué el *cambio educativo* es sinónimo de deseable? ¿Cambio hacia dónde, para qué? ¿Es que la *permanencia educativa* es siempre indeseable? ¿Es lo mismo *conservación* que *ranciedad*? ¿La *conservación* no puede ser *innovadora*? ¿La *innovación* no puede ser *rancia*? Así pues, en sistemas (personas, organizaciones...) la *dinamicidad* no puede asociarse más que una constatación esperanzada de un sistema: hay *vida*, luego quizá (necesaria pero no suficientemente) *buena salud interna*. Y sin embargo, ¿de eso se desprenden cualidades superiores, por ejemplo, éticas?

- Expresa una *incapacidad manifiesta* a la hora de distinguir entre dos clases de procesos complementarios: *progreso-desarrollo*, articulable en la *rentabilidad-eficacia social*, y *evolución-madurez del propio sistema*, vertebrable en la reducción de egocentrismo e incremento de conocimiento y de conciencia (auto) educativa. Cuando lo que se coloca en el centro de atención no es la realidad o el rendimiento desarrollista de un sistema, sino el ser humano y su evolución posible, ni la teoría ni la práctica funcionales de los *sistemas abiertos* se sostiene como válida para reflexionar de un modo entu-

siasta en torno a algún plan serio de mejora profunda centrada en la conciencia. Quizá por ello la normalización de este planteamiento es difícil de momento, pero inevitable *hacia un futuro*.

- Expresa una *incapacidad manifiesta* por la promoción de la condición humana por encima de la cualificación o calificación que él mismo favorece o identifica, mediante generalizaciones internas de base narcisista. Tal incapacidad puede provenir de un talento extraordinario para olvidarse del ser humano y de colocar las premisas funcionales del sistema por delante de su posible recordación (conciencia constante). «Confiamos demasiado en los sistemas y muy poco en los hombres», decía el político B. Disraeli. Esto, que es evidente, es gravísimo, porque normaliza una situación *difuminada* del individuo y su *valor*, para la que parece ser más relevante el *peso específico* de su protoplasma o sus contribuciones al desarrollo (progreso orientado a la rentabilidad) de sus sistemas de pertenencia, que su ser. El ser humano y sus organizaciones están habituados a *sentir sistémicamente*, o sea, escorada, parcial o dualmente. Y este *sentir mal* es el asiento de su *razonamiento* y una garantía de un posible *mal pensar*, porque lastra las posibilidades de complejidad de su conciencia, que en su estado más alto se hace universal (no-parcial). El deterioro de la sensibilidad, antesala y fundamento de la inteligencia, es tan grande, que *parece normal* haber perdido de vista, de hecho, al *ser humano*. Por ejemplo, es hoy un he-

cho, como ha reconocido un representante de la F.A.O., que la imagen en televisión de un niño o un anciano muy desnutrido produce más molestia que compasión o motivación para la solidaridad. Mención aparte merecen los serios intentos por parte de tantos impunes de *reducir a menos que nada* la cotización de ser humano.

b) **Sobre el egocentrismo como motivación estructurante de los sistemas abiertos.** Hemos evidenciado posibles carencias normalmente poco apercibidas de los sistemas *abiertos*. La más importante y a la que cabrían reducirse las demás es que estos sistemas no pueden calificarse así, en un sentido ético. Precisamente, los sistemas formados por personas no se caracterizan por su apertura, sino por su cerrazón, que se entreabre selectivamente en función de intereses permanentemente egocéntricos. Así pues, nos preguntamos *¿sistemas abiertos o sistemas cerriles: rentabilistas, parciales, sesgados, escorados...?* Evidentemente, la razón obedece a la identificación colectiva (ego comunitario o de grupo) que vincula a sus miembros entre sí.

B. Russell (1956) sostenía que: «Actualmente, el mundo está lleno de grupos centrados en sí mismos, incapaces de mirar la vida humana en conjunto y dispuestos a destruir la civilización antes de retroceder una pulgada» (p. 888). Esta lectura tiende a pasar desapercibida, y desde el punto de vista de nuestro planteamiento es central. M. Martín Bris (1996) describe que todo sistema tiene como actividad principal su supervivencia y, por eso: «mediante la actividad busca que el sistema no se destruya como tal y que todos o la mayor parte de sus componentes actúen de

acuerdo para el beneficio de todos» (p. 30). Nos parece riguroso señalar que en esta lectura la *egocentricidad del sistema* es la fuente de motivación estructurante, del todo *normal* y aparentemente sin mayor trascendencia, en la medida en que se confundiría con su *autoconservación*, su *equifinalidad*, su *rentabilidad*, su *sentido* o su propia *razón de ser*. Tanto más, en cuanto que la verificación de las anteriores *características de sistemas funcionales* justificaría sobradamente su buen funcionamiento, y, con ello, su potencial rendimiento o eficacia. Sin embargo, podemos criticar esta clase de *normalidad*, desde su *motivación rectora*, diciendo que:

- El egocentrismo no favorece la *apertura real* de los sistemas formales ni personales.
- Condiciona su *orientación*, que evidentemente gravita sobre el *ego* (parte inmadura del yo) *sistémico*, para sí, lo propio y los *sistemas* (personas, grupos, equipos, organizaciones, etc.) *afines*.
- Impide el desarrollo de la conciencia a rangos de amplitud o generosidad más elevados, y de comportamientos consecuentes.
- A diferencia de Piaget, hemos concluido con que el egocentrismo no es una cualidad específica de la etapa infantil (preoperatoria), sino una característica de la vida adulta que, como *infantilismo arrastrado*, se mantiene y se cultiva en lo individual y en lo social (A. de la Herrán, e I. González, 2002), y que posteriormente se *organiza e institucionaliza*, desde relaciones de identificación de marcado carácter narcisista. Su desarrollo parece ser el principal origen de *lastres* para el crecimiento sistémico y el necesario *distanciamiento* propiciador de posibilidades de madu-

rez personal. De hecho, Piaget definía *egocentrismo* como *la dificultad que el niño tiene de darse cuenta de que su propio punto de vista es uno entre varios*. ¿Acaso esta concepción no es transferible a la mayor parte de los adultos y a muchos de sus sistemas de pertenencia o de referencia, *organizaciones* incluidas?

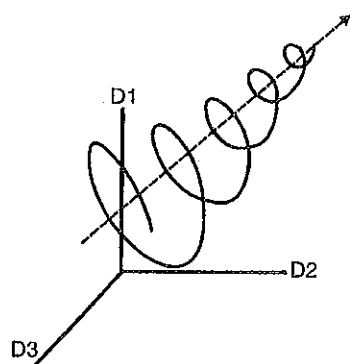
- De lo anterior aventuramos que el modelo socioeconómico —y por ende «educativo»— de corte neoconservador de nuestra sociedad obsesivamente capitalista, articulada en *sistemas*, está radicado en el más diáfano de los infantilismos. Hemos considerado esta inmadurez social de base como el más formidable y desapercibido de los retos educativos que debe encarar la educación del siglo XXI y siguientes (A. de la Herrán, 2003). Porque, a poco que se analice la realidad desde nuestro prisma, la más grave conclusión que se deduce es que la educación no contribuye a superar la dimensión sistémica de conocimientos, organizaciones, etc., porque no lo percibe, porque quizá no quiere verlo, por falta de creatividad, por no parecer *rentable a ninguno de los sistemas componentes* o por otras razones.
- En consecuencia, se hace precisa una *educación de la conciencia* que pueda aplicarse, entre otros campos de estudio, a las organizaciones educativas, y contribuir, desde el conocimiento, a la normalización de anhelos, como puedan serlo la creciente *madurez personal, grupal y organizativa*, comprendida como proceso evolutivo consistente en el incremento de complejidad de conciencia de las organizaciones y en la disolución o control del egocentrismo de todo sistema constituyente.

En todo sistema existe una conciencia de diferenciación interna que lo caracteriza. Desde ella, sus integrantes comparten una condición de acusada homogeneidad. Tener mentalidad sistémica significa, normalmente, percibir con *parcialidad*, en términos de identificación (narcisista, rentabilista y funcional) y diferencia. Es infrecuente encontrar mentalidades colectivas relativamente insesgadas, es decir, capaces de sentir-pensar-actuar desde la relatividad, la semejanza, la complementariedad, la convergencia y la unidad en la diversidad, para proyectos de complejidad de conciencia, universalidad o evolución posible con el menor soslayo.

Sistemas evolucionados

CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EVOLUCIONADOS O MADUROS. Podemos partir de una serie de premisas, cuya desconsideración e inaplicación generalizada muestra que la *conciencia social ordinaria* es la *conciencia sistémica-rentabilista*. O sea, que los sistemas normales (personas, familias, organizaciones, instituciones, naciones, etc.) son los escenarios principales en que la *conciencia ordinaria preeminente* desarrolla su función más o menos *teatral*. Tales *representaciones* son claramente mejorables mediante la incorporación a su funcionamiento normal de las características siguientes, mutuamente incluyentes, que redefinen el concepto de *rentabilidad* o de *eficacia del sistema propio*, colocando su *centro de gravedad* motivacional en un nivel de complejidad de conciencia más elevado, más allá de toda configuración motivacional miope (con buena visión pero sólo de lo cercano o inmediato).

Las *características propias de sistemas maduros* se sitúan más allá de la *rentabilidad* o *eficacia*, tradicional o cotidianamente comprendida —como progreso o desarrollo—. Incluso desde ellas mismas, pudiera decirse que no la favorecen necesariamente. Sin embargo, pudieran ser muy complementarias a ellas. Se construyen desde una presencia creciente de la *conciencia humana*, variable de la que depende la *posible evolución humana (personal y colectiva)* y la *madurez potencial de sus organizaciones y sistemas interpersonales*, la mejora social, la generosidad afectiva y cognoscitiva, la convergencia entre *ismos*, la humanización, etc. El conjunto de ellas añade a las dos dimensiones propias de los sistemas rentables (*acción para el logro* y *logro para el (mi) sistema*) una más: *sistema para la posible evolución humana*. Esta tercera fuente motivadora o referente de actuación requiere tanto conocimiento como las anteriores, y además una buena información de la conciencia, que a su vez se nutre de ella y la genera. Tales características tienen un fuerte carácter centrífugo, o sea, anteceden el *cambio evolutivo-madurativo* al externo. Parte de la premisa de que *transformándose se transforma mejor (organizaciones, productos, entornos, personas, currículum, etc.)* —lo contrario sería meramente conductual, periférico y frágil—. Por tanto, tienen vocación dialéctica. Desde el punto de vista de la *mentalidad profesional* no son conductas ni aptitudes potenciales, sino capacidades desarrollables o incluso *competencias*. *Competencias* no ligables a la *rentabilidad* estrechamente contemplada ni a demandas sociales normalmente formuladas; con frecuencia están más cerca de las *necesidades* y *experiencias de los profesionales* que de propuestas deductivas de manuales científicos.



De las tres dimensiones estructurantes de tales *características* se deduce que las *acciones humanas posibles* pueden ser de tres clases: *puntuales* o *efectistas*, *rentabilistas* o *egocéntricos*, o *conscientes* o *generosas*. El alcance de esto en la organización de los centros educativos es tan amplio y obvio como científicamente inédito y desatendido. Las siguientes *características* intentan desarrollar la *tercera dimensión* y la *tercera clase de acciones humanas* de los sujetos o sistemas que se quieran considerar, teniendo en cuenta que se apoyan mutuamente, *piramidalmente*, de forma que cada una de ellas pudiera ser *desarrollo* de la(s) anterior(es). Se trata de una selección en función de aspectos fundamentales transferibles a todo *sistema abierto* y organizado (equipos, grupos, centros, instituciones...), persona incluida:

Distanciamiento, comprensión distanciada o capacidad de percibirse desde fuera

Se trata de la capacidad de percibir el propio sistema y sus procesos (intra, inter y suprasistémicos) con ecuanimidad o de un modo menos egocéntrico. Tiene lugar cuando la representación de tales procesos permite una *mejor visión*

de la situación a la que el sujeto pertenece. La capacidad de *distanciarse* dispone al sujeto para un mejor análisis y reflexión de contenidos relevantes que puedan afectar a su sistema (sí mismo, su organización o parte de ella, etc.).

El *distanciamiento cotidiano* o *espontáneo* pudiera darse en ciertos procesos mentales superiores habituales, individuales o colectivos, asociables a síntesis realizadas en el hemisferio derecho del cerebro como la ironía, la crítica, el sentido del humor (como capacidad para encontrar la parte cómica de las situaciones y de los problemas), la creatividad, la orientación, la evaluación, la cooperación, comprendidos como cualidades propias del conocimiento y la conciencia. Actos como pedir ayuda, dialogar, comparar, reflexionar con otros, valorar algo son de alguna manera *actos distanciamiento* en tanto que oportunidad de *redimensionar*, *reconsiderar* y *redefinir* los objetos de conocimiento. El *distanciamiento maduro* depende del nivel de complejidad de conciencia y la alícuota de egocentrismo en el que se desarrollan, y se traduce inexorablemente en percepción ecuaníme de los procesos del sistema. Su efectividad dependerá de la motivación (desearlo), la persistencia y la madurez personal y organizativa subyacente, más o menos rentabilista, generosa y solidaria.

En el proceso de *distanciamiento* del propio sistema pueden intervenir ciertas estrategias complementarias:

a) *Tiempo transcurrido*: La *comprensión distanciada* cuenta para su logro progresivo con una *ayuda natural* o relativamente *pasiva*, a saber, el *tiempo transcurrido*, porque ese devenir normalmente va acompañado irreversiblemente de *complejidad de conciencia* y de consecuente mayor

objetivación. Lo que ocurre es que en los sistemas humanos la reducción de *egocentrismo* no siempre se acompaña con el incremento de *complejidad de conciencia*, dándose casos de alto *egocentrismo* y *alta conciencia* con el paso del tiempo, no resultando de ello la madurez deseable. Esto también es de aplicación a las organizaciones educativas y a sus procesos. En efecto, el *tiempo transcurrido*, si se ha empleado no sólo en aprender significativamente, sino en madurar interiormente, puede ser capaz de aportar mayor *complejidad de conciencia* a los sistemas (personas, grupos, organizaciones, instituciones, *ismos*, etc.), siempre que se utilice como base para alguna clase de autoevaluación o análisis constructivo de carácter diacrónico. En este caso, el diálogo evaluativo tiene lugar entre tres *yo-es temporarios* (el pasado, el actual y el posible) quizá con la misma identidad pero separados entre sí por tiempo y por complejidad de conciencia. Cuando lo que media entre ambos es más *egocentrismo* que conciencia, el sistema puede resentirse o deteriorarse, orientándose a la homeostasis y perdiendo capacidad de cambio y perspectiva, o bien emplear la perspectiva adquirida para provecho propio. Por ejemplo, los perpetuaciones en los cargos de personas, afines y líneas parciales de interés y de gestión pueden afectar a proyectos y a organizaciones más amplias y heterogéneas, sin que los *interesados* quieran *aparearse del tiovivo* por creerse imprescindibles o justificarlo, por no saber qué hacer si no se sigue mandando (*síndrome del sillón*) o por tener que seguir pagando el coche nuevo. Otro ejemplo: la *evaluación mediata* (años después) que un alumno realiza de su profesor o de su centro puede ser distinta a la inmediata. A veces, el transcurrir del tiempo proporciona una *visión* distinta, más *distanciada*, que la *mirada cercana*, y esto puede

favorecer en el docente una conciencia más clara de sí mismo y algunos de sus procesos profesionales, salvo que la *distancia* haya larvado una distorsión significativa del objeto. Otro ejemplo extremo: en el momento de finalizar (o morir) una vida, un proceso, un proyecto, una etapa, una trayectoria —personal u organizativa— puede incrementarse la capacidad de visión especialmente condicionada o motivada por el pasado, lo positivo, lo experimentado, lo aprendido, lo culpabilizador, lo que se quedó pendiente, lo que deberá permanecer o cambiar, lo que se retomará...

b) *Diálogo evaluativo*: En ciertas ocasiones, la información procedente de observadores internos o externos lo suficientemente *distanciados* o con una conciencia más compleja de la *normal-sistémica* puede contribuir a que el mismo sistema (uno mismo, o sus organizaciones de pertenencia, etc.) adquiera puntos de vista superiores, cause crisis o ratificaciones en los establecidos. Podría desarrollarse mediante:

- a. *Algunos procesos de (auto)evaluación o de evaluación interna*. En los procesos (auto)evaluativos los sistemas experimentan un *distanciamiento* comprensivo, valorativo y re-alimentador orientado a la mejora. Este *proceso de aprendizaje* contribuye al *distanciamiento* si asocia una *toma de conciencia* que puede disponer al sujeto para *percibir disfunciones de su sistema*, *emprender procesos de autocritica* y la *posible rectificación* y otros *procesos superiores de conciencia*.
- b. *Algunos procesos de evaluación mediante agentes externos*. Los *agentes externos* pueden ser especialmente adecuados para el desarrollo de procesos validadores como la triangulación, el contraste, la eva-

luación externa, la auditoría, etc. A veces, la *evaluación externa* cumple la función de *distanciamiento*. Pero, desde la perspectiva compleja-evolutiva que desarrollamos, tal función no quedaría definida o no culminaría con la definición de los juicios, sino con la toma de conciencia y cambio significativo de apreciación del propio sistema por los sujetos o agentes internos. Salvando las distancias, esta toma de conciencia podría asemejarse a la que de un modo más claro tiene lugar en las reuniones de *Alcohólicos Anónimos*, en las que el sujeto reconoce ante los demás su estado, como paso decisivo e inevitable hacia una curación iniciada en la percepción de disfunciones y socialización de la misma, gracias al grupo y a una buena guía terapéutica. A veces, procesos semejantes tienen lugar en las organizaciones, a modo de hervor, en algunos procesos de *formación en centros*. Parafraseando el viejo proverbio tibetano, la ebullición será útil en la medida en que al menos una pequeña llama la mantenga, y que esa llama mantenida se traduzca en soportes organizativos adecuados (por ejemplo, grupos de trabajo y proyectos de innovación definidos). Un caso especial de agentes externos es el de autores de otros ámbitos del conocimiento o de la actividad propia (educadores, científicos, artísticos, espirituales, culturales, etc.) pero con un nivel de complejidad de conciencia superior (luego, educativa para muchos), que pueden comunicar orientaciones y aprendizajes (trans)formativos y enormemente útiles para distanciarse de otros procesos habituales o acaso ordinarios. Esta práctica es más habitual en entornos con historia o tradición en este tipo de orientaciones. Figuras como Ratke, Co-

menio, Pestalozzi, San Martín, Bolívar, Giner de los Ríos, Ferrer i Guardia, Martí, el Ché, Fidel Castro... resultan extraordinarios referentes motivacionales para organizaciones educativas de entornos muy diversos.

- c. *Contrastes con agentes internos* con conciencia personal y organizativa distinta (creativa) o superior (madurativa) a la propia o a la sistémica (por ejemplo, de un equipo educativo de ciclo, de un equipo directivo, etc.) pueden influir en el enriquecimiento de la información del sistema mismo y su complejidad de conciencia asociada. Por ejemplo, unos *agentes internos* importantes para *salirse* o para *distanciarse* del sistema propio en procesos de formación continua del profesorado son los alumnos de toda edad (especialmente los más pequeños), entendiéndolos como *agentes formativos*.
- d. *Intercambios de experiencias* horizontales, con profesionales o grupos afines o no, con los que enriquecer el propio acervo por causa de una apertura a lo que otros hacen o a lo que en otros lugares se hace.
- e. *Salida del sistema* o abandono por un tiempo del mismo (hábitos, rutinas, inercias...) que componen la norma y el día a día, para redefinir el conocimiento con otras premisas, con otras percepciones. En el caso de organizaciones, es importante que quien/es hayan desarrollado esta experiencia (por ejemplo, una estancia profesional en otro país, en un centro de características muy diversas, en un congreso científico, etc.) puedan compartirla y dialogarla desde una necesaria *receptividad* de los demás. Es la misma *riqueza experiencial* que generan algunos viajes, algunos cambios de aires. Es la experiencia del *partir de la realidad, salir(se) de ella y volver a ella*

para enriquecerla. Es lo mismo que hace la Matemática, como diría F. E. González Jiménez. Por eso podríamos llamar a esta estrategia *procedimiento matemático*.

El *distanciamiento* es una buena característica de *sistema más maduro o más evolucionado*. Normalmente, favorece un cierto *conocimiento*, que propicia la *sensibilidad*, que a su vez facilita una percepción *admirativa* (no *autocomplaciente*) o (auto)crítica hacia el sistema propio. Bien entendida puede incluir parte de la *estética* y la *empatía*, y desde ellas predisponer a niveles más avanzados de conciencia. Desde este punto de vista la *comprensión distanciada* a la que nos referimos puede considerarse base de la *ética*, que no entendemos como un problema de juicios de valor a priori, sino una consecuencia del conocimiento, obviamente fundado en el buen sentir y el bien pensar, es decir, del (re)conocimiento que se desprende de una complejidad de conciencia suficientemente capaz de interpretarlo desde una razón más capaz.

Con todo, la *comprensión distanciada* no implica necesariamente *evolución* (formación, innovación, reducción de egocentrismo, complejidad de conciencia, (auto)educación...). Puede ser un buen paso en el camino hacia el *pensamiento propio* o el *proyecto* (*idiosincrásico*) de personas y organizaciones, pero todavía no implica necesariamente *construcción evolutiva*. Y es que pudiera ser incorrecto. Y si lo es, conducir a profundos errores perceptivos en personas y organizaciones, a veces mezclados con proyecciones (A. Freud), inercias, prejuicios, etc., que a su vez pueden comprenderse y emplearse egocéntricamente. Son los casos de «parcialización de lo total» (A. de la Herrán, 1997), *manipulación de la reali-*

dad o simplemente *confusiones* cuyo efecto secundario (o primario) nefasto es *adoptarlas como buenas*. Un ejemplo: F. Sánchez Dragó (2003), escritor de moda, definía así la ética: «La ética es la conciencia tranquila poder aguantar la propia mirada en el espejo». Se trata de una declaración insostenible, porque es *autorreferencial*, y porque se supone que el *distanciamiento* que menta asocia una percepción correcta del fenómeno. Pero ese *reconocimiento* puede estar determinado por el egocentrismo, narcisismo, mecanismo de defensa para mantenerse en su homeostasis, etc., tanto individual como colectivo. Si el ego está inflado o sesgado y el conocimiento es escaso o inmaduro, ¿de qué mirada, de qué clase de espejo, de qué acto de reconocimiento estamos hablando? Con estas pautas, Bush se vería como candidato a Nobel de la Paz y una persona buena pero neurótica obsesiva se vería defectuosa. Desde ellas los sistemas no pueden *evolucionar*, tomar conciencia de sí mismos, autoevaluarse ecuánimemente y con conocimiento suficiente, no pueden comprenderse en la distancia.

Desidentificación y duda fértil

Por *desidentificación* puede entenderse el proceso por el que un sistema (una persona, una organización, etc.) deja de depender del sistema (equifinalidad) con que se identificaba o al que estaba en alguna medida adherido. Puede ser esporádica (funcional) o definitiva. *Desidentificarse es distanciarse inicialmente, poderse liberar*, decidir eliminar un proceso de apego y dar el salto para hacerlo; optar inicialmente por la autonomía o por la creatividad como posibilidades aún incipientes.

Un día, Gordon, uno de los fundadores de las técnicas de creatividad, realizó la experiencia siguiente frente a algunos científicos que asistían a sus seminarios. Colocó un chimpancé en una jaula formada por dos paredes laterales y un delantero con barrotes, pero sin pared de fondo. Luego colocó un plátano delante de la jaula. El animal intentó primero atrapar el plátano a través de los barrotes. Como no lo consiguió tuvo la idea de salir de la jaula, es decir, de alejarse del plátano para dar la vuelta a la pared y recoger la fruta... Mediante esta demostración, Gordon pretendía que sus oyentes captaran el papel tan positivo de un distanciamiento aparente (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994, p. 176).

Esta anécdota nos sirve para ilustrar que en creatividad y en educación el camino más corto casi siempre es la línea curva; que en procesos de *autoformación* esa curvatura pasa por el *distanciamiento* de lo que se hace o se pretende; que ese *distanciamiento* equivale al sosiego y al *dejar que las ideas y los proyectos nos sientan y nos piensen*, en lugar de querer asirlos, controlarlos o aprehenderlos deductiva o agresivamente; que ese *dejar hacer o conexión con la propia intuición o naturaleza* tendrá mejor calidad si está presidido por humildad del conocimiento —querer aprender para formarse, «saber que no se sabe lo que no se sabe: eso es saber» (Confucio)—, y no por un angosto *eficacismo*, mucho más *identificado* que *desidentificado de sí mismo*, por lo que tendrá limitada su comprensión y el sentido de su trayectoria hacia lo educativo.

La *desidentificación* puede considerarse una estrategia de *distanciamiento*, y a veces una consecuencia del mismo. La *desidentificación* tiene que ver, en

muchas ocasiones, con el distanciamiento de las predisposiciones de las personas y sus organizaciones hacia proyectos de innovación. Realmente ésta es una de las funciones básicas de algunas técnicas de creatividad e innovación aplicable a contextos organizativos. Por ejemplo, al explicar su conocida técnica de los Seis Sombreros para pensar, E. de Bono (1999) precisa:

Cuando se trata de pensar, el yo y la actuación personal suelen estar estrechamente vinculados. Si a alguien no le gusta una idea, no se esforzará en absoluto por considerar sus aspectos favorables. Y lo mismo sucederá en el caso contrario. El método de los sombreros separa al yo de la actitud personal (p. 133).

Algún otro ejemplo: una persona o una organización puede ser capaz de *desidentificarse* de los efectos condicionantes de las expectativas, opiniones o refuerzos favorables o negativos, de agentes significativos (padres, equipo directivo, etc.). Pueden hacerse más independientes, menos manejables o menos vulnerables (influidos), pero también menos sensibles. Otro ejemplo más concreto: El *distanciamiento* profesor-alumnos puede articularse, por parte del docente, como construcción de un buen clima de relaciones y de un entusiasmo por lo que se enseña, que puede contribuir *no-paradójicamente* y un *clima social de aula* bastante motivador. Un ejemplo más, de otra índole: la recogida de *inducciones espontáneas* en *papelitos* como técnica de escritura para realizar trabajos creativos (A. de la Herrán, 1998) sobre un tema de investigación en torno al que se está generando conocimiento, puede ser una práctica de *distanciamiento* canalizado o atento, llevada cabo desde contenidos *convergentes* o *divergentes* (Guilford) a la organización. En otro or-

den de cosas, las interacciones atentas o la lectura crítica, transformadora o simplemente aplicada de un texto también pueden serlo.

El motor motivacional básico de la *desidentificación* es la *duda*, comprendida como soporte más fiable del conocimiento, precisamente por ser una característica propia del desarrollo autónomo. Sin *duda fértil*, no hay conocimiento, porque el conocimiento tiene una naturaleza intrínsecamente *dudosa* (B. Russell, 1956). Ni tampoco *salud organizativa*. Su grado mayor pudiera ser la *herejía* (científica, didáctica, organizativa, etc.), definida así por y desde el sistema de referencia *conservador* o *identificado*. La *desidentificación* —al menos parcial— permite percibir otros puntos de vista sobre el propio o antiguo sistema de pertenencia, con lo que definitivamente puede considerarse como una antesala de conocimiento personal y compartido. Y sin embargo, debemos considerar dos *niveles de desidentificación*: la *dual*, que puede desarrollarse desde el desconocimiento o para el enfrentamiento, y la *dialéctica*, que desde el conocimiento de aquello sobre lo que se eleva se orienta a propuestas superadoras más complejas y sobre todo orientadas de forma distinta: a la compensación de la parcialidad, la complementariedad, la síntesis dialéctica, la convergencia, la unidad, etc.

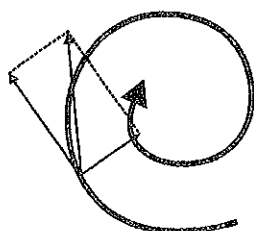
Centración (dialéctica):

Desde un punto de vista estático, el *distanciamiento* asocia mayor *ecuanimidad potencial*, y la *ecuanimidad* puede comprenderse en cierto modo como *equidistancia*. Es más: una *elevación* o *perspectiva* pudiera distorsionar la percepción del sistema observado, si no es equitativa. ¿Cómo identificar el centro?

Una estrategia eficaz es a partir de la periferia, de lo parcial, en busca de lo idéntico, lo compartible, lo común o integrador. Siendo capaces de percibir el sistema con este ánimo dialéctico —y por ende inherentemente constructivo, más complejo, más consciente y posiblemente evolutivo— es posible iniciar procesos más eficaces de *desidentificación* de lo sesgado y reidentificación creativa, superadora o constructiva. «En cuanto tienes un centro, te distancias de tu periferia. Pueden insultar a la periferia, pero no a ti. Tú te mantienes aparte, distanciado» (Osho, 2003, p. 90). Esta *característica* puede ser causa y consecuencia de *comprensión distanciada* y guarda una relación no-arbitraria con una de las tres estrategias pedagógicas de adquisición de autoconocimiento (A. de la Herrán, 2003c) que, como vemos, es en parte transferible al ámbito sistémico y organizativo, desde la perspectiva que proponemos de *organizaciones que maduran* más allá de la eficacia y de la capacidad de aprender de, desde y por sí mismas.

Desde un punto de vista dinámico, si como geometría de la evolución de la conciencia imaginamos una espiral que transita sobre su eje, la complejidad (siempre irreversible, pero no gratuita) otorgada por la *distancia*, lo será con relación a las espiras anteriores. Pero no necesariamente en relación al eje alrededor del cual se centra. Esta observación es muy importante. La *ganancia de la complejidad* (tiempo transcurrido, edad, experiencia, tradición, historia, etc.) no implica necesariamente *evolución*, porque no conlleva necesariamente *centración*. La cada vez menor separación entre los puntos de la espira y su eje es la *distancia* importante, que irá decreciendo en la medida en que la relación entre la *inercia centrífuga* (ego, tener, desarrollo) y la *centrípeta* (conciencia, ser, evolución)

vaya reduciéndose o compensándose en el tránsito evolutivo. Desde un punto de vista social y desde luego organizativo, ambas distancias aluden de forma complementaria a la dialéctica entre progreso (avance espiral) y evolución (centración): son necesarias las dos, pero como ocurre en el mundo animal, conviene que la cabeza vaya delante y la cola detrás, porque si no el ser (entero) puede caerse y dañarse o perder la vida. Por tanto, hacemos estas sencillas propuestas: «Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial» o «Lo existencial en función de lo esencial. No al revés».



Elevación o adquisición de perspectiva

Es una causa (estrategia) y consecuencia de un *distanciamiento desarrollado*, virtualmente inseparable de él, pero cuya metáfora puede servir para articularlo. El *distanciamiento adecuado* trae reflexiones y consideraciones sobre y para el sistema mismo, vía autoobservación, que pueden posibilitar tomas de decisiones más complejas o con mayor perspectiva a priori. Puede concebirse como *proceso básico de conciencia*. Una *elevación insuficiente* puede obstaculizar el *reconocimiento del sistema* y *condicionar la comprensión*. Esta clase de *dificultad de aprendizaje* tiene lugar cuando la *percepción de territorio* es predominante a la *percepción de mapa*, pero aun así no se tiene conciencia clara del relieve. Un

ejemplo cotidiano de falta de distancia comprensiva, que ilustra lo anterior y está motivada por una expectativa de no-excepcionalidad, tiene que ver con la dificultad para reconocer los méritos o esfuerzos de compañeros cercanos, o bien a evitar criticar a un afín, precisamente por estar tan cerca o por compartir *esquemas de identificación*, respectivamente. Este hecho puede dar lugar a un incremento de hiperestesia y narcisismo relacional o a lo contrario: un rechazo debido a actitudes inmaduras (competitividad reactiva, envidia, celos, complejos, desarrollos paranoides, etc.) así mismo inadecuadas pero muy habituales en la *psicopatología de la vida cotidiana de las organizaciones*. Así pues, tanto el *autoencumbramiento* como el «Nadie es profeta en su tierra», en tanto que distorsiones objetales, dificultan una mirada ecuaníme exenta de *egocentrismo* que contamina el clima organizativo, y que una perspectiva suficiente puede compensar.

Reconocimiento de la propia autoimagen del sistema junto a otros

La *capacidad de distanciarse de sí mismo de cualquier sistema* (piénsese en las organizaciones escolares, por ejemplo) favorece la *visión global de sí y de lo que el sistema de pertenencia es y hace, con perspectiva o ecuanimidad*, y esa *perspectiva* puede otorgar una *altura descriptiva al territorio* cuyo mapa se contempla. De hecho, es un *acto de conciencia*. Pero esto no garantiza una percepción correcta y menos una actuación educadora o constructiva, ni hacia el entorno ni hacia el sistema mismo. El valor definitivamente formativo del *distanciamiento* se adquiere cuando su efecto en el conocimiento de los sujetos del sistema contemplado se interioriza como *capacidad de reconocimiento de la autoimagen del sistema*

junto a otros sistemas (menores, análogos o superiores), y como toma de conciencia capaz de contribuir o de impulsar la propia «educación de la razón» (según la expresión acuñada por F. E. González Jiménez), que incorpora posibilidades de desarrollo con la *presencia del otro*.

Esta experiencia afecto-cognoscitiva puede aparecer como *inducción espontánea* o *insight*, y coloquialmente se asocia a expresiones como *verse, escucharse, darse cuenta, caerse la venda de los ojos*, etc. Con esta perspectiva, el *reconocimiento de la autoimagen del sistema* cabe asimilarse a *buen desenlace del distanciamiento*, si y sólo si se traduce en un *salto de madurez* (sistémica, personal u organizativa) sobre el estado anterior. O sea, como incremento de complejidad de conciencia autoaplicada acompañado de disminución efectiva de egocentrismo propio y en torno a lo comprendido como *propio*. En los mejores casos suele ir acompañada de una toma de decisión (para la evolución) en un sentido diferente, más complejo, mejor orientado o mejor conocedor, o bien acumular la capacidad de rotar la situación a un sentido distinto. Por ejemplo, un equipo educativo se da cuenta de que existe una enorme distancia entre lo que quisieran hacer, lo escrito en su proyecto educativo y la práctica didáctica cotidiana. Al percibir esta distancia, tomar conciencia de su disconformidad, de que el tiempo puede ser un aliado o también un buen recipiente para la maceración de tradiciones rancias, decide renunciar a contribuir a la nutrición de esta *incoherencia homeostático-cultural* y articular su motivación, su inteligencia (capacidad para resolver problemas con sensibilidad humanizadora) a un proyecto de innovación institucional. Otro ejemplo: en una acción formativa basada en la metodología del

intercambio de experiencias, un equipo educativo toma conciencia de lo que en otros centros están realizando para desarrollarse o para solucionar un problema. La nueva información hace así que los miembros de este equipo se distancien un poco de su rutinizada perspectiva conservadora o inactiva y sitúen sus posibilidades en su justo lugar. Otro ejemplo podría ser la toma de conciencia de contenidos relevantes relacionados con necesidades formativas pertinentes por miembros activos de una asociación de padres sobre la educación de los hijos; por un equipo de profesores sobre su trabajo docente, por un profesor concreto, por un equipo directivo o miembro del mismo, etc. Otro ejemplo, que considera a la persona como sistema: ante una propuesta de *mentalidades* o de *racionalidades docentes* (J. Dewey, 1926, 1939, 1989; Van Manen, 1977; Darling-Hammond, Wise, y Pease, 1983; Fernández Pérez, 1994; Martínez Sánchez, 1996; De la Herrán, 1996, 1998, etc.) El profesional puede situar su *desarrollo profesional* desde esta perspectiva como un eslabón intermedio entre otros superados y otros que le superan, percibiéndose con mayor ecuanimidad. No toda persona ni toda organización están preparadas *madurativamente* para esto, porque la *inmadurez personal u organizativa* es una norma, y a mayor *egocentrismo* mayor es el lastre para el *apercibimiento*, que no iría más allá de un cierto *distanciamiento*. El *reconocimiento de la autoimagen del sistema* es ya una (pre)acción transformadora de carácter evolutivo que puede tener repercusiones actitudinales y pide o que demanda un cambio o una actuación acorde, tanto hacia el propio sistema como hacia su entorno inmediato o mediato. La *capacidad de reconocer la imagen propia desde fuera* para tomar conciencia comparativa de uno mismo y de lo que le rodea, y con ello poder

sentir y razonar mejor, es una de las funciones formativas más importantes que pudieran intentar los medios de representación-comunicación de la realidad: fotografía, televisión, cine, teatro, radio, prensa, literatura, cómic, etc., que podrían ayudar considerablemente a las organizaciones escolares y a los equipos educativos a desarrollar complejidad de conciencia más allá del *ego grupal* o *colectivo*, desde una *abstracción* enormemente educativa.

Empatía

En este contexto, la entendemos como capacidad para sentir, percibir o conocer el comportamiento de otros (personas, compañeros, cargos, miembros de otros subsistemas, grupos, organizaciones, centros, colectivos, etc.) desde su punto de vista o *sistema de identificación* (intereses, prejuicios, premisas, argumentos, etc.). Está muy relacionada con el desarrollo de la sensibilidad, que asocia el *sentir bien* como función, acción y efecto básicos de la inteligencia (X. Zubiri, M. Zambrano). La empatía implica una cierta *desidentificación* y *salida generosa* del propio sistema de referencia para entrar en el sentir y el pensar desde el punto de vista del otro, al menos parcialmente.

Los procesos empáticos generan conocimiento, comunicación y formación, favorecen la comprensión y pueden activar la motivación por el respeto o por la ayuda con carácter estable, la cooperación, la crítica sensible, la apertura a la apreciación del otro y la práctica de la *humanidad*. Mediante esta capacidad se puede percibir la propia imagen —personal y del sistema de pertenencia— desde el otro, por lo que además de *característica de sistema evolucionado* puede considerarse *estrategia de distanciamiento*, y por ello

además puede proporcionar buenos recursos de conocimiento coadyuvadores a *autocrítica*.

La *empatía* cultivada desde la conciencia y orientada a su complejidad evolutiva se dirige a la progresiva disolución de egocentrismo y a la ganancia de complejidad de conciencia orientada a la madurez creciente. La ausencia de empatía obstaculiza o lastra todo lo anterior y dispara la parcialidad, la dualidad, el narcisismo insensible de personas y de grupos dentro y fuera de las organizaciones, la valoración del otro según comparta o no esquemas de identificación con *los propios*, la dificultad de crecimiento en humanidad, con lo que tiende a anclarse en un nivel de *rentabilidad* predominante centrado en su sistema.

Autocrítica o humildad

La comprendemos como una importante acción transformadora hacia el propio sistema. Concretamente, como uno de los niveles más altos del discurso crítico —más allá de la *crítica dual* como *característica de sistemas rentables* (léase *queja*, *crítica destructiva* y *crítica alternativa*) hacia una *crítica madura* o *autocrítica*—. Abre el espectro del conocimiento hacia una mayor complejidad y evolución, capacitándolo para percibir tanto fortalezas como disfunciones, bien de naturaleza egocéntrica, consciente o técnica. En un contexto organizativo lo hace en torno a cuestiones básicas como: *qué estamos haciendo, por qué, qué estamos construyendo y para qué, cuáles son los puntos fuertes, las falencias y las propuestas de empeoramiento y de mejora*. Además, supone un paso más allá de la *interpretación de la autoimagen del sistema*, porque a su percepción asocia una disposición autocons-

tructiva y responsable de naturaleza evaluativa. Aplica el *darse cuenta* analítico al cambio o (trans)formación propios para la mejora. Pero además puede comprenderse como una cierta culminación de la *percepción de la autoimagen* .

Esta práctica no es nada sencilla, porque no sólo requiere *distanciamiento* , sino además *disolución* o *alejamiento efectivo* del *egocentrismo propio* o *humildad* . Pongamos el caso de la dificultad de percepción de *malas actuaciones institucionales o personales* (por ejemplo, discriminatorias e injustas de causa racista, sexista, clasista, nacionalista, etc. habituales) propias y del sistema de pertenencia. ¿Por qué normalmente los errores, lo incorrecto, lo reprochable... se perciben más claramente, más objetivamente o menos emotivamente en los demás y en los sistemas de pertenencia de los demás —y tanto más cuanto más alejados se encuentren en ideas, en creencias, en valores, en simpatía, en prejuicios...—, que en nosotros mismos o en los sistemas a los que pertenecemos o con los que nos identificamos? Diríamos, de entrada, que por el distanciamiento. Pero desde luego hay excepciones: quien se analiza bien adoptándose como *sujeto objeto de sí mismo* y vence, de entrada, la importancia de hacerlo y la dificultad de la distorsión ligada a la cercanía, quien es crítico con sus sistemas de pertenencia y lo comprende como un acto saludable y útil, etc. Pero esto no es lo frecuente. Lo normal es que la identificación que cohesiona el egocentrismo grupal o colectivo impida el *distanciamiento necesario* y la actuación en consecuencia, y con ello toda clase de autocritica. O más aún, evite tanto la autocritica como cualquier otro proceso desestabilizador con el fin de continuar en el mismo estado de identificación homeostática.

La madurez personal y organizativa suele estar acompañada de autocritica. El sujeto (persona, grupo, organización) inmaduro es altamente *egocéntrico* , y a mayor *egocentrismo* , menor es su *autocritica* . El aprendizaje de la *autocritica* en función de la (trans)formación personal e institucional se convierte así en uno de los retos más fértiles a que podría mirar la educación para un mejor futuro personal, organizativa y social, y al que los modelos sociales (familiares, profesionales, políticos, televisivos, etc.) podrían acompañar extraordinariamente, si tomasen conciencia de su dimensión formativa y la desarrollasen conscientemente.

Por ejemplo, en contextos universitarios son tan frecuentes los *departamentalismos* y *antidepartamentalismos* como ausente es la *autocritica* . En efecto, darse cuenta de que estas actitudes contribuyen a supeditar la formación de los estudiantes a los intereses particulares (egocéntricos) que suelen reflejarse en planes de estudio, alimentando con ello la lamentable *cultura de los trozos de tarta* (o *de partes de manta*) y alejándose del espíritu de la universidad, no es algo fácil para los grupos formales o informales organizativamente menos maduros. Lo habitual no es que queriendo no puedan sino que no quieran hacerlo. En estos grupúsculos, la imagen propia no suele ser transparente, porque está teñida del narcisismo relacional o selectivo de los grupos de pertenencia. Un proverbio japonés dice que: «Para forjar la imagen hay que romper el espejo». Esta enseñanza es muy interesante, y tiene al menos un doble sentido: no depender del sesgo ajeno y tampoco depender del sesgo propio, porque con frecuencia nos ocurre como a los periquitos, que confunde su imagen con la de otros. También es necesario actuar en un tercer sentido formativo, abriendo las *ventanas* para ver



siempre al estudiante y, más lejos, a la sociedad y su horizonte tras él, ambos en forma de necesidades demandadas y no demandadas, contextuadas y no contextuadas, futuras y perennes. De aquí a trabajar por dotar a la universidad de un desarrollo interior y armónico de sus dimensiones esenciales —ciencia, docencia, conciencia y servicio o extensión— más allá del propio *ego* es un reto para el que muchos no están preparados, porque —insistimos— no lo desean.

Otros ejemplos: En algunos contextos educativos puede ser objeto de *auto-crítica organizativa* y de mayor *madurez profesional e institucional* la necesidad de abrirse al diálogo para paliar una *amenaza de síndrome del tostado*. En determinados profesionales —a veces de prestigio o al menos *de ruido*— el hecho de darse cuenta de que sólo apoyan y participan en proyectos de innovación propuestos por ellos o, en su defecto, por personas afines y apreciadas profesionalmente, etc. Y por último, la *apercepción* por parte de un equipo directivo de que puede hacer mucho más de lo que hace y dejar de hacer otras cosas que no favorecen precisamente el desarrollo profesional de los docentes de su equipo, etc.

Rectificación, cambio o transformación autoevaluativa

Muchos sistemas (personas, equipos, grupos, organizaciones, instituciones...) se *distancian*, se *autocrítican* y se perciben bien. Pero no cambian. Esto demuestra que la *conciencia*, siendo fundamental y deseable, no es suficiente. ¿De dónde obtener *motivación efectiva* para poder *rectificar de hecho* en una organización? Desde un punto de vista *emocional colectivo*, su desarrollo viene ayudado y potenciado por el

respeto, la aceptación y el proyecto compartido de las personas significativas del entorno. De ahí que las relaciones saludables de un *clima social de confianza* puedan conformar un buen punto de partida, necesario pero no suficiente. Desde un punto de vista *emocional individual*, es el mismo requisito de *contextos moleculares* (mínimos) *para el cambio*, como por ejemplo es el caso del *counseling*. En este sentido, «Dice Alfred Adler que una relación humana cálida y afectuosa es absolutamente necesaria para infundir en las personas el necesario valor para afrontar y comprender sus propios errores» (J. Powell, 1993, p. 150). A estos factores cabe añadirse otro poco analizado que entendemos como fundamental: la *autoestima del docente* que puede ser individual o colectiva (A. de la Herrán, 2004).

Si *percibir la propia autoimagen desde fuera* es equivalente a verse, escucharse, comprender con claridad, y *empatía* es ser capaz de *darse cuenta* de lo que otros están pensando o de cómo les está afectando, la *auto-crítica* y la *transformación* es ser capaz de sacar consecuencias formativas y aplicarlas para el cambio propio y positivas para los demás y el entorno con que nos relacionamos, así como para el proceso o proyecto que desarrolla el sistema de pertenencia, por ejemplo, nuestra organización. *Es preciso disponer de una cierta receptividad, humildad, inteligencia y capacidad de adaptación general y de readaptación a la situación modificada*, desde las cuales se pueda observar el propio acierto y error y, en consecuencia, puedan desarrollarse cambios, innovaciones, sustituciones, reorganizaciones o *desegotizaciones*ⁱⁱⁱ destinadas bien a la recuperación del equilibrio perdido bien al crecimiento dialéctico. Esta característica es muy transferible a todo

sistema: uno mismo, otros individuos, grupos, sociedades, doctrinas, ciencias, organizaciones, etc. pero debe ir más allá de lo enunciado. La esencia de esta cualidad de un sistema maduro o evolucionado la encontramos en la enseñanza de la naturaleza. Un texto chino clásico dice: «en el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba y las raíces lo hacen hacia abajo. Pero en ningún momento la planta deja de nutrirse y repararse» («Shichisuo», h. 1600).

Generosidad o solidaridad

Es una importante característica efectiva de *sistemas maduros* que, como las demás, aunque aparentemente contraría su *rentabilidad* (ganancia), pueden favorecer procesos que trascienden las propias coordenadas hasta situar su centro de gravedad decisonal en otros *para* o *suprasistemas*. Desde un punto de vista intrínseco o maduro, requiere de un cambio radical del concepto o vivencia de la *rentabilidad*, hasta llegar a asumir que: «Actuar de una manera buena para los demás es rentable también para uno mismo» (E. Miret Magdalena, 2003). Ésta es una meditación de gran ética y por tanto de gran belleza que podría tener incluso un fundamento lógico: quizá por una razón análoga, al multiplicar bien se suma mejor. Estamos asegurando que la *generosidad* se encuentra en un nivel superior de complejidad de conciencia que la *eficacia* tradicionalmente entendida. Eventualmente, este comportamiento precisa del apoyo, el aporte o la cooperación de otros *parasistemas*, *suprasistemas* o *sistemas más potentes* lo suficientemente *maduros* como para actuar en este sentido.

Renuncia o desprendimiento

En casos extremos, la generosidad puede equivaler a la renuncia de algún elemento (personal, material o formal), parte o proyecto del sistema, en favor de la continuidad de otros más convenientes para el interés de la mayoría. Un sistema (personas, organizaciones, etc.) en este sentido considerado como *superior* o *más maduro*, que estuviera dotado de una gran conciencia crítica y de humanización, no necesariamente ligaría «el» porvenir (de su sistema, de su *organización*) a «su» porvenir, sino al porvenir de todos. Un ejemplo de *renuncia* o *desprendimiento* atenuado podría ser el del director/a de un centro que fuera capaz de delegar en los miembros de su equipo directivo y en otros miembros del equipo educativo cuestiones importantes, no sólo urgentes. Otro ejemplo: un cargo con *poco ego* y *alta madurez*, perteneciente a una organización (así mismo madura o evolucionada) renunciaría a su responsabilidad, en función del interés del *proyecto educativo de un centro*, para el que pudiera ser saludable una alternancia, y su sistema de pertenencia aceptaría este comportamiento como un proceder virtuoso o correcto. Podría ser capaz, por tanto, de renunciar al curso de la *razón egocéntrica*, y optar por el lado de la *razón consciente*, obviamente, más maduro y generoso. El mismo comportamiento en una organización más egocéntrica o inmadura se interpretaría como *pérdida de poder* o *de influencia* y con otros comportamientos reactivos previsibles.

A esta característica es de aplicación la *teoría del átomo*, que viene a decir que: «Cuando un átomo cede electrones, se vuelve positivo». De aquí que podamos hablar de *positivación del desprendimiento* o de la *renuncia*. También nos vale para ilustrar esto la *teoría de*

las manos ocupadas, cuyo contenido podría enunciarse así: «Cuando tenemos las manos ocupadas en asuntos propios y para nosotros no podemos coger nada para dárselo a los demás».

Autoanulación o suicidio sistémico

Comprendido como *característica de sistema maduro o evolucionado*, se trata de un caso extremo de *generosidad, renuncia y desprendimiento*, y por ende de las *características* anteriores: *distanciamiento, percepción de la autoimagen, autocrítica, rectificación*, etc. El calificativo *sistémico* quiere decir aquí de un *elemento (personal, material o formal)*, de *parte o de todo el sistema* como elemento o parte una entidad mayor. Se trataría de un *acto consciente y voluntario* realizado para el beneficio ajeno o general, bien porque la *equifinalidad* del sistema o la *razón de ser* de alguno de sus elementos o partes pudiera perjudicar la evolución humana en cualquiera de sus manifestaciones básicas, más allá de los intereses del sistema.

Un buen modelo válido para ser transferido a otros sistemas (por ejemplo, organizaciones educativas) es la renovación celular de cualquier ser vivo, incluidos nosotros. ¿Qué sería de la vida de cualquier ser si no muriera al mismo tiempo? ¿Qué sería del cuerpo humano si no desarrollara a la vez procesos de renovación y muerte celular? Aparte de tener que barrer mucho menos en nuestras casas, costaría encontrar otras ventajas. En el evolucionismo de H. Bergson (1859-1941) encontramos esta idea básica, a propósito de lo que denominaba «moral cerrada», cuando expuso la imagen de la sociedad, en función de cuyo interés general sus células se subordinaban sinérgicamente, hasta alcanzar el sacrificio de alguna de sus partes o elementos.

Análogamente, la *muerte organizativa o pérdida sistémica (muerte parcial)* pudiera ser un buen indicador de la madurez y de vida del sistema. Y lo contrario: un *empecinamiento evitativo* de esta tendencia natural puede ser un indicador de no-muerte artificialmente mantenida (perpetuaciones, empeños en continuaciones de líneas a toda costa, conservadurismo a ultranza, preservaciones de cambios, etc.) conducente a una posible *regresión evolutiva homeostática*. Cuando la *muerte en vida* es un hábito cultural de la organización o del sistema, casi siempre obedece a una dependencia, un apego o una constelación de adherencias que se prefiere *resguardar*, por hacer aparecer como *indispensables* para la continuidad del sistema y sus proyectos (*efecto preservativo*). Obviamente, esto ocurre cuando la razón se origina en el ombligo y no se entiende que su *secado diario con alcohol de 70 grados* y su *posterior caída* pueda ser un paso adelante para la vida.

En un contexto organizativo, esta suerte de *suicidio sistémico* podría traducirse en situaciones frecuentes y variadas, como un abandono, una suspensión, una dimisión, una entrega de cargo, una entrega a la Justicia, una disolución de parte de la organización si no funciona, una autosupresión completa, un cambio radical en la equifinalidad u orientación del sistema, un cambio de *sistema egocéntrico a sistema evolucionado*, etc.

Autoconciencia

Se trata de una importante e infrecuente evolución del *distanciamiento* y de la consecuente *capacidad de reconocimiento del sistema* que pasa a ser reconocida por la conciencia (esencialmente individual) como acción tras-

cedente en tres sentidos o dimensiones complementarias capaces de redefinir el propio sistema (persona, organización, etc.):

- a) *Sincrónica o actual*: Equivale a *percibir el propio sistema desde fuera*, aunque con una envergadura fenoménico-conceptual más amplia. El sistema se percibe como un ente sin límites precisos, por tanto sólo relativamente definido o acotado, desde el punto de vista de sus causas, factores y repercusiones. Es relativamente responsable de lo que hace y de lo que deja por hacer, en relación con la realidad social de la que forma parte, quizá de un modo insignificante pero insustituible. Es asiento de *actitudes conscientes* (elevadas) como la solidaridad, la sensibilidad crítica, la responsabilidad social, etc.
- b) *Diacrónica o histórica*: El sistema se comprende como ser histórico (P. Freire, 1996), sintiente y dialécticamente heredero y continuador de las realizaciones y esfuerzos anteriores. La *autoconciencia histórica* es también fuente de *conocimiento culto* (*cultivado*), y por tanto de *ética*. En ello han reparado expresamente adoptándolo como base de su obra transformadora personalidades tan dispares como Hegel, Martí, Einstein o F. Mayor Zaragoza (2003). Este último, por ejemplo, ha dicho que hay un *deber de memoria o respeto histórico* cuya finalidad es conocer a quién debemos lo que disfrutamos y por lo que luchamos. «No hay ética sin este *deber de memoria*». Basa *actitudes conscientes* como la fundamentación histórica del conocimiento actual, la cooperación histórica, la responsabilidad histórica, etc.
- c) *Evolutiva o noogenética*: El sistema se percibe desde el derecho-deber

o imperativo de contribuir al proceso evolutivo humano, comprendido como *evolución de la conciencia* (Teilhard de Chardin, Huxley, Bergson), siempre con la mirada puesta, generosa y naturalmente, en el futuro inmediato y mediato (las generaciones sucesivas), orientándose a una creciente educación y complejidad de la razón propia y favorecida, a la disolución de egocentrismo individual y colectivo, al aprendizaje paulatino de una *educación para la universalidad aplicada a la vida cotidiana*, y cooperando al mejoramiento de la vida humana. La *autoconciencia evolucionista o noogenética* funda actitudes como el saberse cooperadores del proceso de construcción de la posible evolución humana, el anhelo por la mejora personal y social, la motivación utópica por un futuro siempre más humano (más y mejor sensible, más consciente, mejor conocedor, etc.).

Coherencia consecuente (consciente) o responsabilidad total

Conocimiento, conciencia y coherencia (transformativa) no están al mismo nivel. El conocimiento no es suficiente para la evolución de los sistemas (personas, organizaciones, etc.). Por ejemplo, S. Freud no resolvió sus problemas psicológicos, negó su enfermedad y tardó más de un año en ponerse en tratamiento. A muchas organizaciones les ocurre lo mismo. Los centros suelen tenerlo casi todo escrito e incluso reflexionado y bien planteado. Pero las acciones concretas no siempre se corresponden con las declaraciones de intenciones. El conocimiento es fundamental para la formación de una *conciencia institucional* comprendida en este contexto como nivel de compleji-

dad desde el que se desarrolla el proyecto educativo. Con todo, tampoco es suficiente. Sin embargo, *conocimiento* y *conciencia* son del todo deseables para aprovechar, favorecer y emprender cambios evolutivos con mayores garantías.

La coherencia precisa provenir de conocimiento y conciencia capaces de recoger características anteriores, para poderse considerar característica-epítome de un sistema (persona, organización, colectivo, etc.) evolucionado. En caso contrario, pudiera ser automática, estúpida, egocéntrica, continuadora o simplemente compleja. Por ejemplo, es muy importante que los centros educativos (desde Educación Infantil hasta la Universidad) realicen análisis de coherencia o de fiabilidad interna y proceder en consecuencia. Y no sólo para cambiar lo que no se lleva a cabo o no hacen bien, sino para incorporar nuevas prácticas y teorías nacidas de procesos docentes concretos o de fuentes científicas externas. Pero he aquí que, si ese anhelo de coherencia no incorpora características de sistemas evolucionados, su alcance no llegará más allá de la rentabilidad eficientista, y por tanto no se asomará a la posibilidad de una mayor madurez sistémica u organizativa real. Es por esto por lo que optamos por considerar junto al sustantivo *coherencia* el adjetivo *consciente*, entendido como *consecuencia espontánea, automática, natural* de las *características propias de sistemas evolucionados* anteriores. De este modo, la *acción más madura* o, en este sentido, la *acción superior* (en un sentido *plenamente humano*), justifica la teoría y al mismo tiempo la supera, porque la engloba en un nivel de (auto) realización capaz de contenerla. Parafraseando a Confucio, la *organización madura* o *superior* sería aquella que primero hace las cosas y después habla de ellas —o las traslada por escrito a su proyecto—.

Conclusiones

a) **Más allá de la salud y el buen funcionamiento organizativo hay mucho camino por recorrer.** Condiciones *rentabilistas* como la *homeostasis*, la *finalidad común*, la *dinamicidad*, la *autorregulación*... pueden ser tan funcionales como *taponadoras eficientes* de deseos en función del propio interés. Y aún más, pueden identificar su *efecto taponador evolutivo* como requisito de *buen funcionamiento*. Las *características de los sistemas maduros* o *evolucionados* son condiciones necesarias para tener a un sistema, no sólo como *saludable* o con buen rendimiento, sino para contribuir significativamente a la realización de la paradoja de *humanizar los sistemas formados por personas*, orientándolos, desde su (auto)educación, a la posible evolución humana. La obsesión por la sola rentabilidad es una de las *causas funcionales* de la mayor parte de los problemas sociales, y de la discutible identidad *ganar=ganar*. El origen *radical* es su *egocentrismo* estructurante, tan normal y bien aprendido que pasa desapercibido. Proponemos que una solución educativa en torno a la expansión, profundización y elevación del concepto de *rentabilidad*, basado en un cambio radical de mentalidad (conciencia aplicada) profesional. El cambio de *orientación de la inteligencia* podría consistir, sencillamente, en una *mutación preposicional* puramente axiológica: en lugar de sentir, pensar y actuar *desde mi sistema para mi sistema*, hacerlo *desde mi sistema para el mejoramiento de la vida humana, la disolución de egocentrismo individual y social y la complejidad de la conciencia orientada a la evolución posible*. Este cambio, observado conductualmente, pudiera no diferenciarse del primer esquema. La diferencia mayor estaría en el interior de la perso-

na e, idealmente, de sus organizaciones y sistemas orientados a su madurez institucional.

b) **Más allá de los sistemas rentables y sus características:** De la relación comparativa entre *características de sistemas rentables* y *de sistemas evolucionados* se deduce que las organizaciones y sistemas conscientes de su condición de *eslabones perdidos de sí mismas* son la excepción. Lo habitual es tener conciencia de pieza de un puzzle que no encaja.

c) Pero la organización y la educación para la evolución de la conciencia es posible y complementaria a otros anhelos más inmediatistas, eficacistas y funcionales. Su diferencia, su distancia puede definirse en términos de complejidad de conciencia. Pero toda organización denota conocimiento y orden implicado, y la naturaleza es buena muestra de ello (Eddington, Bohm). De hecho, el animal *sabe*; pero sólo el ser humano *sabe que sabe*. Sin embargo, no *todos saben para qué pueden saber que saben*, y *menos saben que no saben lo que no saben*. Estas razones concretas lastran el cambio motivacional y activo de la *rentabilidad* a la *evolución posible*. Las *características de los sistemas evolucionados* contribuyen a poner los intereses menores o parciales en función de la *evolución humana, individual y colectiva*, considerándola sobre cualquier otra finalidad particular, sesgada, parcial o sistémica, o colocando en función de ella la pretensión fundamental de cualquier otra, incluida la eficacia del propio sistema u organización. Esta aspiración no es una dualidad más, no se opone a ninguna ni las anula, más bien las realza, porque puede resultar englobadora de toda opción parcial. Tiene lugar desde una comprensión más compleja y orientada. Su proceso básico es el trabajo para la evolución

de la conciencia (P. Teilhard de Chardin, T. Huxley) y el *crecimiento mental* (A. Blay Fontcuberta, 1992). Su realización es la mejora social, en términos de *ser más* para *ser mejores* y desde luego aspirar a organizarse en consecuencia.

d) **Tres nuevos elementos a tener en cuenta en el enfoque sistémico y el análisis de sistemas.** El enfoque sistémico y el análisis de sistemas se puede enriquecer con tres elementos nuevos, centrales en nuestra propuesta. A saber: además de observar en todo sistema sus elementos de entrada, sus elementos respondientes al entorno, sus productos, sus procesos, su retroalimentación, su ambiente, su contexto científico, su estructura, su cultura o su tradición, parece básico admitir la posibilidad de considerar:

- 1) El *egocentrismo* de las personas pertenecientes a la organización y de la organización como conjunto, entendido como: verdadera infraestructura para la rentabilidad; estrechez en torno a su *finalidad común* o a lo (personal, material, formal...) comprendido como propio por los componentes del sistema o por la organización misma; variable que *cierra* la hipotética apertura y orientación evolucionista de los sistemas formados por personas; el principal obstáculo para la contemplación distanciada, autocrítica y empática; la principal *dificultad de aprendizaje* para la convergencia, la práctica de la generosidad y la propia *madurez institucional*, etc.
- 2) La *complejidad de conciencia* de las personas pertenecientes a la organización y de la organización como conjunto, comprendida como capacidad de visión otorgada por el conocimiento y altura evolutiva en que ese conocimiento se articula, así como de la razón educada con el fin de favorecer la posibilidad de

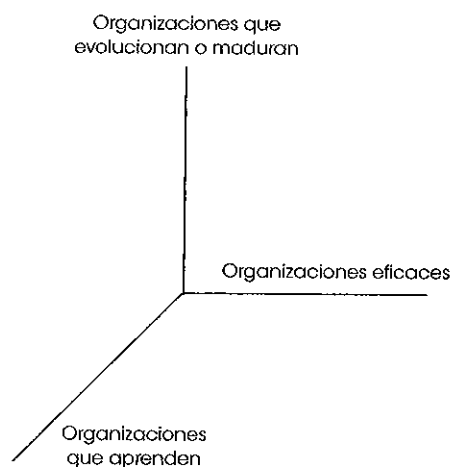
percibir, reconocer y corregir sus propios sesgos y de actuar en función de lo que más favorece a la evolución del ser humano desde el sistema de pertenencia.

- 3) Entre ellos se define un tercero, que podría denominarse *evolución humana o madurez personal y social* (o, por ejemplo, *organizativa*), y que resulta del proceso en el que el *yo sistémico* (*personal, organizativo, etc.*) incorpora cada vez menos *ego-centrismo* (*yo inmaduro*) y más *conciencia* (*yo maduro*). Es el anhelo lógico de quienes engranan su *mentalidad docente* y su *estadio organizativo* con su *evolución posible*.

e) **Organizaciones eficaces, organizaciones que aprenden y organizaciones que maduran: un magnífico complemento complejo-evolutivo.**

Especialmente complementaria a las corrientes investigadoras centradas en las «*organizaciones eficaces*» y en las «*organizaciones que aprenden*», podría considerarse otra línea de investigación y desarrollo institucional: las «*organizaciones que evolucionan o maduran*». De entrada, sostenemos que *las organizaciones que aprenden no constituyen el estadio más alto de desarrollo organizacional, ni tampoco de colaboración profesional ni de autonomía pedagógica*. Desde nuestro punto de vista, como se justificará más adelante, el *aprendizaje* no es suficiente ni necesariamente positivo, por muy significativo que sea. Pero es que no se trata ahora de buscar estadios superadores y enfrentados dualmente, como por desgracia es costumbre en las Ciencias de la Educación. Dentro de lo que podrían comprenderse como *enfoques de la gestión, investigación y desarrollo de las organizaciones escolares*, la *madurez o evolución organizativa* trae comprensiones y objetos de conocimiento,

diferentes y complementarios a las corrientes antes aludidas. Entiendo que podríamos estar apuntando a una aplicación inicialmente válida del *nuevo paradigma complejo-evolucionista* en la gestión escolar, capaz de nutrir la investigación y la mejora de los centros desde una perspectiva posiblemente útil. Pero he aquí que una característica esencial de este *paradigma* es, en tanto que *verdadero* —y por ende no disciplinar—, englobar o asumir las lecturas y comprensiones anteriores, reelzándolas. Y esto es exactamente lo que la TSE hace al aplicarse a la Organización Educativa.



- 1) En cuanto a las *organizaciones eficaces*, no se opondría a la *eficacia escolar*, pero sí iría más allá de ella, al redefinirla significativamente, expandiendo, profundizando y orientando el concepto de *eficacia-rentabilidad*, no sólo dirigiéndolo a ganancia o a productos, ni siquiera a procesos o a devolución *positiva* desde fuera, sino considerando cambios importantes en el sentido de las *características propias de los sistemas evolucionados*, dentro de sus componentes, organizaciones y ac-

tuaciones, incorporando la pérdida como ganancia, la ganancia como pérdida, la autocrítica, la transformación, la coherencia, el beneficio ajeno, la solidaridad efectiva, el desprendimiento, etc. como objetivos *rentables* para su conciencia en evolución.

- 2) En cuanto a las *organizaciones que aprenden*, podría así mismo contribuir a redefinir el *aprendizaje* que se emplea y prefiere en su contexto. Me explico.

— Partimos de la base de que una *organización que aprende* ha de incorporar las siguientes características (J. Gairín, 2000): Aprendizaje individual, aprendizaje en todos los niveles de la organización, apertura e instalación de nuevos métodos de trabajo, como consecuencia de los cambios y la mayor cualificación de la organización, aumento de las expectativas de supervivencia y desarrollo, mejor aprovechamiento de la propia experiencia, ampliación de su adaptación al entorno, mejores resultados, etc. Para ello se precisa un contexto organizativo favorecedor en el que se den condiciones como: tiempo para la reflexión, teniendo en cuenta que, para que ese tiempo pueda continuar, debe ir seguido de alguna clase de *efecto positivo* (Thorndike), cambio efectivo, éxito, mejora tangible, etc.; presencia de un proyecto compartido de futuro, sabiendo que para el mismo son necesarias posiciones críticas y percepciones reforzantes. Mejor aún es que las actitudes no estén ligadas al propio ego, sino a los proyectos concretos; tiempo para la propuesta, el desarrollo y la comunicación evaluativa de proyectos compartidos; existencia de

espacio de acción, la autonomía; expectativa-refuerzo, por parte de la autoridad, especialmente aplicada a los procesos de resolución de problemas o de retos nuevos, difíciles o especialmente importantes o sensibles para la organización; cultura bien enraizada de *evaluación didáctica*: adaptable, flexible, autocrítica y coherente; cultura orientada a la innovación y al cambio para la mejora, incluyendo la apertura a las experiencias e innovaciones de otros, etc.

- A la luz de lo anterior sostenemos que aprender es necesario, pero no suficiente, y tampoco lo es *aprender significativamente* o *de un modo relevante*. Porque «no todo aprendizaje significativo es positivo» (A. de la Herrán, e I. González, 2002), en la medida en que puede ser muy condicionante, escurando el conocimiento, la motivación, el desarrollo formativo o ser claramente *deformativo*. Más allá del *aprendizaje significativo* y de la *reflexión* —que tampoco garantiza formación— podría estar el reconocimiento significativo de que tanto o más importante puede ser indagar con el menor sesgo y la mayor universalidad (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002) posible, así como aprender a desaprender, a soltar lastres o saber eliminar o disolver, a desarrollar la complejidad de la propia conciencia (personal y organizacional), a superar inmadurez o diluir egocentrismo propio (individual y colectivo) y, en definitiva, a colocar el aprendizaje en función de la formación, vertebrada siempre alrededor de la madurez personal y organizativa. Aprender también puede ser adoptar como eje común la formación de todos, con el fin de imaginar de un

modo realista la formación de la organización como sistema o como sujeto, comprendida como proceso evolutivo y contextualizada en un proceso noogenético.

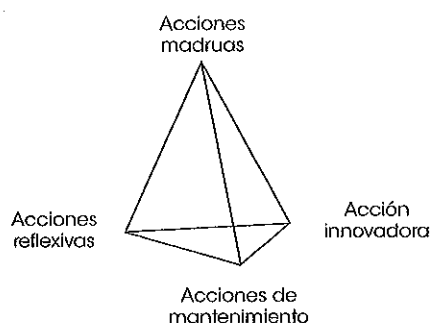
- En Educación el aprendizaje no puede ser una finalidad predominante, sino un medio para la *formación*, que lo será si guarda identidad con la (*auto*)*formación* (Gadamer), que será profunda si se traduce en (*trans*)*formación* interior y exterior. Su *columna vertebral* no es otra que la *madurez personal* (intelectual, emocional, social, organizacional...), una posibilidad o anhelo poco presente en los currícula y en los campos de estudio de la Didáctica y de la Organización Educativa.

f) **Otras acciones en los centros docentes.** Normalmente, dentro de las organizaciones educativas y más concretamente de los centros docentes, se distinguen tres tipos de acciones (J. Rul Gargallo, 2004, p. 3):

- 1) *Acciones de mantenimiento (rutinas).* Bucle de la acción de desarrollo sin realimentación. Repetición mecánica de los mismos actos. Es útil para las acciones que marcan el «tono funcional» de la organización: hacer aquello que hay que hacer para que las cosas funcionen.
- 2) *Acciones de reflexión personal.* Incorporación del propio conocimiento en la transformación de la acción. Profesionales lúcidos que optimizan su acción con la autocrítica. Disponer de este tipo de profesionales es una riqueza para las organizaciones.
- 3) *Acción institucional innovadora.* Instituciones con proyecto práctico que cuando actúan (desarrollo) van obteniendo datos básicos para realimentar sobre la marcha la propia

acción, orientando el conjunto al logro de sus metas.

Desde el punto de vista que aquí desarrollamos esta descripción se ajusta a la realidad. Es el triángulo que centra la tensión dialéctica entre «acción *ideada* y acción *desarrollada*». O mejor, define la mayor parte de las acciones de los centros y de las instituciones. Pero ese triángulo, por definición, carece de altura o de profundidad. Existe una dimensión de otro orden, capaz de mutar aquella figura *real* (el triángulo) a otra figura *posible* (el *tetraedro* o la *pirámide*), elevada sobre el plano por el anhelo de evolución institucional más allá de la eficacia.



g) **De la apertura al propio crecimiento como motivación estructurante de los sistemas maduros o evolucionados:** Los *sistemas abiertos ordinarios* tienen como motivación estructurante al egocentrismo cerril, que se constituye en garantía *pobremente entendida* de su rentabilidad *comprendida con pobreza*. No se *abren* porque se saben vulnerables, porque tienen miedo a perder. Los sistemas más inteligentes, los más rentables, los más prósperos han cerrado sus puertas y se han encastillado. Temen perder o que algo indeseable se introduzca. Corren el peligro de que su aire tampoco se renueve, de atontarse con su propio anhídri-

do. Tanto las *organizaciones eficaces* como las que *aprenden de sí mismas* están estructuradas para subsistir y desarrollarse. Sin embargo, podrían llegar mucho más lejos sin desarrollarse más, sino ahondando en sus raíces. Cuando las raíces son largas y profundas, el árbol puede ser alto. La profundidad de sus raíces hace referencia a la *madurez personal* de los profesores, a su *trabajo personal hacia la progresiva disolución de egocentrismo individual y colectivo* y a su formación técnico-reflexiva de carácter permanente. La altura a que nos referimos es una aspiración o un anhelo que pocos docentes se plantean —la *madurez de su sistema, la evolución profunda de sus organizaciones*— quizá porque aún no se ha iniciado esta andadura, ni desde la ciencia-experta (Organización Educativa) ni desde los profesores-investigadores ni desde los centros-investigadores, hacia el conocimiento y praxis de las *organizaciones que maduran*.

Los *sistemas maduros o evolucionados* no están *cerrados*: están *abiertos y orientados* a su evolución posible. Por tanto, tienen la *apertura* como

causa orientadora de carácter permanente. Están *abiertos a la rentabilidad*, pero no sólo al precio de la *eficacia*, ni siquiera del *autoaprendizaje*. Están abiertos a comprender ese concepto —*rentabilidad*— de un modo más amplio, profundo y humano que, en coherencia, puede aspirar a incluir el crecimiento y la madurez de todos y de la sociedad e historia que se integra. Están abiertos a conceptuarse como parte de un proceso evolutivo envolvente al que contribuir más y mejor, en la medida en que se haga más y más consciente. Abiertos a la crisis y cambio evolutivo (dialéctico) de cualquiera de sus elementos, componentes, partes, proyectos... Están abiertos a los demás (sistemas, entornos...), con los que es posible converger para definir nortes nuevos que no anulen las singularidades, sino que las realcen en esta magnífica tarea de construcción cooperativa que constituye el tránsito de la *hominización* a la *humanización*, también en su sistema, por comprenderse como *eslabón perdido* de sí mismos, entre lo que son y lo que podrían llegar a ser, pero no inminentemente.

Dirección de contacto:

Agustín de la Herrán Gascón

Departamento de didáctica y teoría de la educación. Facultad de Educación. UAM

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

Ctra. de Colmenar, Km. 15

28049 Madrid

E-Mail: agustin.delaherran@uam.es

Referencias bibliográficas

- BACUS, A., Y ROMAIN, CH. (1994). *Creatividad. Cómo desarrollarla*. Barcelona: Editorial Iberia (e.o.: 1992).
- BERTALANFFY, L. von (1960). *Problems of life*. New York: Harper Torchbooks.
- BERTALANFFY, L. von (1976). *Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BLAY, A. (1992). *La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior*. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A. (e.o.: 1963).
- BONO, E. de (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Barcelona: Editorial Paidós.
- CANNON, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: W. W. Norton.
- CHADWICK, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- DABDOUB, L. (2001). Los Procesos Evolutivos de la Creatividad en las Organizaciones. *Creatividad y Sociedad* (5: Gestión del Conocimiento en las Organizaciones), 29-32.
- FREIRE, P. (1996). *Encuentro con Paulo Freire. Su Visión del Mundo Hoy*. San Luis: Universidad de San Luis.
- GAIÑÍN, J. (1998). Estadios de Desarrollo Organizativo: De la Organización como Estructura a la Organización que Aprende. *III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, 14-17 de diciembre. En M. Lorenzo y otros (Coords.) (1999). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (Vol. I). Granada: Grupo Editorial Universitario (pp. 47-91).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2004). Sabia Movilidad. *ABC. Periódico Electrónico*, S.A.
- HERRÁN, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- HERRÁN, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- HERRÁN, A. de la (1999). Teoría de los Sistemas Evolucionados. Aplicación a la Organización de Instituciones Educativas (comunicación). En M. Lorenzo Delgado, J.A. Ortega Carrillo, R. Arroyo González, F. Peñafiel Martínez, y R. Rodríguez Serrano (Coords.), *Actas de las IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de*



Instituciones Educativas en Contextos Interculturales (Volumen II, pp. 535-540). Granada: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (Universidad de Granada), 14-17 de diciembre.

HERRÁN, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.

HERRÁN, A. de la (2003). «El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en la Educación» (conferencia). *III Simposium Internacional «Didáctica, Investigación y Valores: Perspectiva de la Educación en el Siglo XXI»*. Sinaloa (México): Universidad Autónoma de Sinaloa. 8-10 de octubre.

HERRÁN, A. de la (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.

HERRÁN, A. de la (2003c). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas* (8), 13-42.

HERRÁN, A. de la (2004). El Docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas. *Revista Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (5), 51-65.

HERRÁN, A. de la, y MUÑOZ, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.

HUXLEY, J. (1970). *La crisis humana*. Buenos Aires: Paidós.

MARTÍN, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

MAYNTZ, R. (1982). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

MIRET MAGDALENA, E. (2003). Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Claves para la Esperanza. En A. Canteras Murillo (Coord.), *Los jóvenes en un mundo en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana*. Curso de Verano de la Universidad Complutense de Madrid. El Escorial (Madrid), 3 de julio.

NUTTIN, J. (1967). *Le processus d'adaptation*. París: P.U.F.

OSHO (2003). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.

OSHO (2004). *El libro del ego*. Barcelona: Grijalbo.

POWELL, J., (1993). *Plenamente humano, plenamente vivo* (4.ª ed.). Santander: Editorial Sal Terrae, S.A.

RUL GARGALLO, J. (2004). Tensión entre Acción Ideada y Acción Desarrollada. *Día a Día en los Centros. Seguimiento en los Centros. Gestión Administrativa* (5), 3.

RUSSELL, B. (1956). Estoicismo y salud mental. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.

SÁNCHEZ DRAGÓ, F. (2003). «El Sendero de la Mano Izquierda». V Congreso de Psicología Transpersonal «Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte». Alboraya (Valencia), 29 de mayo al 1 de junio. ATRE, SEPPI Sociedad Española de Psicología y Psicoterapia Integrativa. Centro Oigeme. Colegio Oficial de Psicólogos. Universidad de Valencia.