

Indicadores de madurez institucional

Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este trabajo se pretenden describir un conjunto de indicadores útiles para reconocer la madurez institucional en y de los centros docentes. En conjunto, intentan ofrecer respuestas iniciales a preguntas científicamente novedosas en el ámbito de la Didáctica y la Organización Escolar: ¿Puede una organización eficaz ser inmadura? ¿Puede una organización que aprende ser institucionalmente inmadura? ¿Qué cualidades definen la madurez institucional de una comunidad de aprendizaje o de un centro docente? ¿No es la madurez un constructo esencial de la formación en la que todos los profesionales de la educación se encuentran con sus alumnos y estudiantes? Las posibles respuestas son aplicables a directivos, profesores, órganos, equipos, al centro docente o en su caso a la institución educativa, bien como referentes o retos para la propia formación en y de un centro, bien como finalidades educativas o como indicadores (auto)evaluativos.

Palabras clave: Cambio pedagógico, madurez institucional, formación, Didáctica y Organización Educativa.

Abstract

In this chapter they try to describe a set of useful indicators to recognize the institutional ripeness in and of the teaching institutions. As a whole, they try to offer initial answers to questions scientifically novel in the ambience of the Didactics and the School Organization: Can an effective organization be immature? Does can an organization that learns to be institutionally immature? What qualities define the institutional ripeness of a learning community or a teaching institution? Is not the ripeness an essential construct of the formation in which all the professionals of the education meet his pupils and students? The possible answers are applicable to managers, teachers, organs, teams, to the teaching institution or in his case to the educational institution, good as modality or challenges for the proper formation in and of a center, good as educational purposes or like self evaluating indicators.

Key words: Pedagogic change, institutional ripeness, formation, Teaching and Educational Organization.

I INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretenden describir un conjunto de indicadores útiles para reconocer la madurez institucional en y de los centros docentes. En conjunto, intentan ofrecer respuestas iniciales a preguntas científicamente novedosas en el ámbito de la Didáctica y la Organización Escolar:

- ¿Puede una organización eficaz ser inmadura?
- ¿Puede una organización que aprende ser institucionalmente inmadura?
- ¿Qué cualidades definen la madurez institucional de una comunidad de aprendizaje o de un centro docente?
- ¿Cómo pueden los trabajadores de la enseñanza contribuir a ella?

Las posibles respuestas son aplicables a directivos, profesores, órganos, equipos, comunidades de aprendizaje (de entidad o de complejidad relativa) y al centro docente o en su caso a la institución educativa, entendidos como sujetos de cambio. Pueden adoptarse, bien como referentes o retos para la propia formación en y de un centro, bien como finalidades educativas o como indicadores (auto)evaluativos para la posible evolución institucional.

La fundamentación del constructo pedagógico ‘madurez institucional’ se expresa en un capítulo del libro en preparación titulado: “Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño” y coordinado por los profesores E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris (2011). La revisión de este capítulo es imprescindible para interpretar adecuadamente el sentido de los siguientes indicadores.

II INDICADORES DE MADUREZ INSTITUCIONAL

Los indicadores de madurez institucional se presentan en dos grupos: el primero hace referencia a las características que hacen de los sistemas formados por personas entes saludables, eficaces o rentables. Son claves para asegurar el progreso o el desarrollo exterior. El segundo grupo requiere de los anteriores, pero va más allá de la salud o de la eficacia. Se refiere a aquellas características que hacen de los sistemas en cuestión sujetos complejos, conscientes y con mayor madurez institucional, en sentido estricto. Son imprescindibles para asegurar el progreso o el desarrollo exterior unido a la evolución interior.

1) INDICADORES DE PROPIOS DE LOS SISTEMAS SALUDABLES, EFICACES O RENTABILISTAS (POLARIZADOS A LA RENTABILIDAD):

Las presentaremos desde su denominación, una breve descripción y el riesgo asociado por exceso o predominancia sobre el resto de características:

Denominación de la primera característica: RELATIVA TOTALIDAD.

Descripción: El sistema compone una unidad funcional que puede reconocerse.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: Pérdida de la relatividad, absolutización, impermeabilidad, dinámica autorreferencial, pérdida de empatía.

Denominación de la segunda característica: FINALIDAD COMÚN O EQUIFINALIDAD.

Descripción: Razón de ser del sistema en su conjunto.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: Un sistema cuya finalidad es egocéntrica define su propia inmadurez.

Denominación de la tercera característica: HOMEOSTASIS O TENDENCIA AL QUIETISMO O A LA PRESERVACIÓN.

Descripción: Tendencia del sistema a permanecer en el mismo estado que en la actualidad. Tendencia al orden y a la conservación. Asocia resistencia al cambio exterior e interior. Estructuralmente, cabe reducirla a la identificación con una tesis o con su antítesis relativa, y por ende como dificultad para acceder a ninguna clase de síntesis superadora de la parcialidad. Orientación a su equilibrio estático interior. Las causas son variadas: identificación con inercias, miedo al cambio, falta de formación, grado bajo de desarrollo personal de los docentes o integrantes, etc. Son procesos homeostáticos, por ejemplo, la identificación o el condicionamiento rígido, la impermeabilidad, la envidia, la arrogancia, el no querer cambiar o el no querer-querer cambiar, no saber o no querer escuchar, el narcisismo individual y colectivo, la miopía (intelectual, afectiva, social, epistemológica, religiosa, política, etc.), o sea, la buena visión pero sólo de cerca, etc. Homeostasis también es mantener(se) la propia taza llena, sin vaciarse ni una gota, sin retroceder un milímetro, actuando para ello y sin dejar que lo exterior altere el equilibrio rígido al que se ha llegado. Por ello, por ejemplo, comportamientos duales típicamente homeostáticos son la queja y la crítica sin alternativa. La queja es una conducta homeostática necesaria para la reequilibración personal y colectiva, y centrada en la posibilidad o la exigencia de cambio ajeno. La crítica destructiva o adolescente es un desarrollo estéril de la queja. Y también lo es por tanto la impermeabilidad ante la crítica ajena o la dificultad de aceptar críticas que no vayan en el mismo sentido de su conocimiento sesgado (creencia, predisposición, prejuicio, generalización, convencionalismo, etc.). Un centro u órgano homeostático podría suscribir que: “Contra la crítica no podemos protegernos ni defendernos; hay que actuar pese a ella, y así irá cediendo terreno poco a poco” (Goethe). Un carácter personal o institucional homeostático justifica y a veces se enorgullece de su inmodificabilidad, del aferramiento a esquemas actuales o admitidos -disciplinarios, sesgados, istas, argumentales, etc.-, que confunde y vende como fiabilidad. La compra de los que lo aplauden se suele utilizar para justificarse, para no cambiar o para no tener que ceder. Otra posibilidad es rellenarse de contenidos selectivos (afines, amistades de un sesgo similar, autoridades reconocidas...). En conjunto, como todo lo egocéntrico, es infantilismo adulto en estado casi puro.

En el quehacer científico la dificultad para ver bien de lejos es una contradicción. En este ámbito la homeostasis asocia insensibilidad debida al cultivo reduccionista de la ciencia. Y el reduccionismo puede ser disciplinarista, pero también lo es el opuesto: el de quienes defendiendo la complejidad y lo transdisciplinar excluyen del modo más ignorante lo disciplinar. Asocia una actitud taponadora consistente en no querer o no saber. El docente, el órgano o el centro homeostático puede llegar a pensar así: “Veo dos caminos, A y B. Los reconozco, y me doy cuenta de que A es mejor que B. Elijo el B”. Estos rasgos, que pueden encontrarse en centros y personas, no les son útiles a la escuela. Y la universidad y la familia son partes de ella. Además, dejar de dudar es apartarse de facto del edificio de la enseñanza y de la ciencia. Algunos ejemplos de homeostasis intelectual y científica con alta repercusión didáctica pueden ser: el aferramiento teórico de investigadores que no supieron dudar de lo que creían o renunciar a ello, aunque fuera parcial o provisionalmente, como el caso de Einstein; la identificación con el método científico, que puede y suele ser un obstáculo para la reflexión; el prurito de dar por válido sola y exclusivamente lo que se va demostrando tras los experimentos (sólo es ciencia lo que sale del experimento); la negación del diálogo multidisciplinar como vía de conocimiento o el desprecio ignorante de lo disciplinar; la práctica científica que acaba en la ciencia y se olvida del ser humano y de alguna clase de orientación evolutiva. Un ejemplo de homeostasis aplicable a la docencia es la de quien se queda atrapado por las propias palabras, tesis, argumentos, premisas o principios. En un plano didáctico, podría recomendársele al menos definir y comunicar previamente la propia postura o “las propias cojeras” (E.H. Carr), o su actitud más identificada o incluso inmovilista, como medida de un cierto respeto didáctico.

Dentro de la homeostasis son interpretables comportamientos muy egocéntricos de autoridades académicas o directivas. Pongamos algunos ejemplos: aquellos que pretenden que nada cambie para que cambie todo o para que nada cambie, porque realmente el cambio o no cambio no les interesa. Dependiendo de con quién, suelen ser de respuestas: “Sí, pero...no”. Otro ejemplo ilustrativo es el de creerse imprescindible u omnipotente, el único capaz, que por ende desprecia la capacidad de los demás, la aceptación y participación sólo de los proyectos y premisas propuestas o admitidas por uno mismo, etc. Es asimilable también la dificultad para percibir que existen otros modos, otras personas, otros estilos, otros caminos diferentes al suyo, cuya dirección no tiene necesariamente que pasar por uno mismo, etc.

Con frecuencia la homeostasis se intuye, aunque no se la mire de frente a la cara. Desde cualquier sujeto –docentes, equipos, órganos, centro, institución, movimiento, etc.- el procedimiento básico para expiar, enmendar o desgraviar para uno mismo e incluso para los demás sus efectos indeseables suele ser el diálogo. Pero el diálogo puede ser un camino para distanciarse y abrirse o bien para enroscarse. Si es selectivo puede ser una conducta sólo aparente cuya

única motivación y finalidad sea ratificar y reforzar la propia homeostasis (afirmación del prejuicio, de las razones fundadas, de las creencias o decisiones tomadas, etc.). Esto significa que el diálogo también puede ser una metodología básica para salir de la homeostasis, si aporta elementos para aproximarse a la autocrítica y a entrever caminos para la rectificación, la generosidad o la evolución posible.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: Un sistema con homeostasis desbordante se vuelve rígido, frágil y abierto sólo a cambios sesgados. Por tanto, su escora o dualidad puede ser creciente, en la medida en que asocia la incapacidad de percibir las propias disfunciones. Es como el pez que nadando y nadando buscaba el océano sin toparse con él y no se dejaba orientar por nadie que no le dijese lo que quería oír. Centros, órganos, equipos o docentes homeostáticos en extremo parecieran incompatibles con la educación.

Denominación de la cuarta característica: DINAMICIDAD O CAPACIDAD DE CAMBIO.

Descripción: Característica complementaria a la homeostasis. Capacidad de un sistema y de los miembros de un sistema para variar su homeostasis. Tendencia al cambio y/o al desorden.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: La dinamicidad es fundamental para la vida en todos sus planos, incluido el institucional. Pero si es desbordante, la deshace. Por tanto, los excesos innovadores o de innovación –‘innovismo’ o ‘innovitis’- pueden resultar desequilibrantes en un aula, en un órgano, en un equipo o en un centro. Pueden generar la disgregación del sistema, la pérdida de elementos o de su estructura. Para superar un desfase en altura los escalones son adecuados; para subir una alta montaña se preparan varios campamentos: en los descansos relativos subyace una de las claves para el éxito en los ascensos.

Denominación de la quinta característica: REGULACIÓN O AUTORREGULACIÓN.

Descripción: Equilibrio entre la homeostasis y capacidad de cambio en función de la eficacia. La autorregulación bien asumida asocia tolerarse fallos y aciertos, y también tolerar a los demás fallos y aciertos.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: Si ciclo realimentativo no se separa del plano de la eficacia, puede desarrollarse sin conciencia, sin conocimiento o sin distancia. Por ende desarrollar su propio egocentrismo. El sistema puede ser productivo, pero su rentabilidad, rendimiento e incluso sus productos pueden ser parciales, sesgados, adolecer de pensamiento reflexivo (Dewey), pueden ser excluyentes y limitar la complejidad de conciencia.

Denominación de la sexta característica: CAPACIDAD DE AUTOEVALUACIÓN PARA PERCIBIR DISFUNCIONES DEL SISTEMA EN FUNCIÓN DE LA EFICACIA

Descripción: Capacidad de análisis para el rendimiento del sistema. Es, por definición, una actividad tan eficaz como miope, o sea, válida en la corta distancia.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: Si la autoevaluación se convierte en una actividad principal que polarice la atención y reste relevancia a otros procesos, el control puede generar en las personas, órganos y el propio centro efectos secundarios indeseables, sobre todo a medio o largo plazo. Por ejemplo, puede entrar en conflicto con la finalidad común, que puede diluirse al menos parcialmente; puede generar malestar e insatisfacción; puede producir un hiato entre la dirección y los trabajadores de la enseñanza, etc. Si su enfoque es nomotético (basado en datos objetivos, cifras, rankings, etc.) y se prescinde de enfoques de evaluación idiosincrásicos donde las singularidades, las biografías, los contextos, la historia, etc. tienen su espacio, se podrá simplificar la realidad hasta tal punto que pueda ser el propio sistema evaluativo el carente de la necesaria fiabilidad.

Denominación de la séptima característica: CÁLCULO DE RENDIMIENTO, PREVISIÓN Y PREDICCIÓN DEL BENEFICIO O EFICACIA, DE RESULTADOS CON VALIDEZ SUFICIENTE

Descripción: Atención aplicada a la autorregulación, el desarrollo y la aplicación de competencias de orientación eficientista para minimizar riesgos, problemas, dificultades, disensiones, conflictos, evitar pérdidas, calcular logros de objetivos y de otros procesos egocéntricos.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: Distorsión de la realidad para preservar la imagen de la propia comunidad ante los demás (internos y externos al sistema).

Denominación de la octava característica: VOLUNTAD TRANSFORMADORA-EGOCÉNTRICA DEL ENTORNO O DE RENTABILIDAD Y RENDIMIENTO EXPANDIDO

Descripción: Desarrollo de una actitud crítica constructiva o alternativa del entorno, que pretende su transformación o su mejora pero para la propia rentabilidad o rendimiento. O sea, no es generoso y altruista, sino generoso interesado. Permite apreciar más ampliamente, analizar fortalezas o pros, analizar disfunciones o contras como retos de cambio, analizar contextos, evaluar (conocer para mejorar), proponer, sugerir, aconsejar a otros, proyectar cambios propios y del medio para la mejora de la actuación. Pero lo hace ligando su propia rentabilidad a la transformación del entorno, a cuyo cambio crítico dedica tiempo y esfuerzo al cambio. Así mismo, destaca los procesos de colaboración o cooperación en ese cambio, como valores institucionales propios. No va más allá de ellos, no traspasa la burbuja de la eficacia.

Riesgo asociado cuando la característica es desbordante o excesiva con relación al resto de características: El sistema puede experimentar un gran desarrollo a ojos externos e internos. Es posible que no se perciba riesgo alguno, si lo que se maneja como referente evaluativo es la rentabilidad o la eficacia. Por tanto, el mayor riesgo es el de ausencia de duda, autocomplacencia y anticrisis.

2) CRÍTICAS A LOS SISTEMAS EFICACES O ‘RENTABILISTAS’ EN EDUCACIÓN

En educación, la eficacia no es suficiente. En principio, la verificación de las características anteriores 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. Pero podemos expresar una serie de consideraciones y críticas hacia los sistemas abiertos y eficaces:

- *Sobre la identificación grupal de los sistemas abiertos.* Desde un punto de vista psicosocial, la persona puede ser considerada como un sistema. De aquí que pueda ser analizada como tal. Desde su identidad personal y colectiva, es capaz de sistematizar su razón y sus ideas, incidir y ser influida por su entorno personal, organizativo, contextual e histórico. Por lo que respecta a los grupos (directos o mediatos), la sociedad actual es una sociedad de sistemas interpersonales, cuya unidad funcional es el grupo. Para W.J.H. Sprott (1987): "Un grupo, en sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que interaccionan una con otra, en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona" (p. 7). Pero desde el enfoque que aplicamos, no nos interesa tanto la conducta característica de los individuos que intervienen en un sistema-grupo -la interacción preferente-, cuanto sus vínculos de relación. Por esto nos conviene matizar la noción de grupo en los dos tipos que este autor recoge: "primario", si es relativamente pequeño y sus

miembros pueden tener contacto cara a cara unos con otros, y “secundario”, si sus componentes se relacionan indirectamente por medios simbólicos: una nación, una ciudad, un sindicato o una asociación profesional (W. J. H. Sprott, 1987, p. 14, adaptado), para subrayar que nuestras consideraciones se referirán a ambos. Subrayamos, no obstante, la posibilidad de contemplarlo como individuo o sujeto colectivo dotado de características relativamente compartidas en función de procesos de identificación: identidad, egocentrismo, narcisismo, autoestima, prejuicios, intereses, motivaciones, etc. En todo grupo existe conciencia de diferenciación relativa, en torno a su equifinalidad más o menos activa, más o menos agresiva o tranquila. Con todo individuo identificado con el grupo, sus integrantes comparten una condición de variable homogeneidad, mientras que lo que predomina hacia quienes no componen el grupo es la noción de diferencia. Tener mentalidad de grupo significa, normalmente, percibir con parcialidad o sesgo, en términos de identificación o diferencia. Con frecuencia, la equifinalidad fragmentaria también se hace extensible, en virtud de una identificación sistémica suficiente a elementos personales, internos o ajenos al grupo en cuestión. De hecho, el ego compartido de un sistema "abierto" suele mostrar una crecida cerrazón comunicativa hacia miembros o sujetos ajenos poco identificados con cierta frecuencia y variable intensidad. Cualquier grupo ampliamente considerado, además de gozar de su propia identidad, pertenece a otros parasistemas, subsistemas y suprasistemas de muchos niveles de profundidad y amplitud. No sólo se vive en multitud de sistemas. Además y sobre todo se vive por y para la sociedad de sistemas. Ello se traduce en una elevada cota de dependencia, apego una tendencia a la uniformidad difícilmente modificable sin una toma de conciencia significativa. Desde aquí se percibe lo positivo, que es mucho: realizaciones y contribuciones al desarrollo. Pero falta reflexionar e investigar en la dirección de sus causas motivadoras y las repercusiones evolutivas. La socialización y la organización articulada sobre sistemas egocéntricos presenta repercusiones harto negativas, y las disciplinas pedagógicas –Organización Educativa incluida- parecen no percatarse de ello.

- *Sobre la insuficiencia de los sistemas abiertos saludables o con buen funcionamiento.* Los sistemas abiertos son causa y consecuencia de tejido y funcionamiento social. 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. Nuestro punto de vista discrepa de que la buena salud sistémica sea 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: 1º) 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. 2º) 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. 3º) 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 movimiento 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? 4º) 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 entusiasta 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. 5º) 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 hecho, como ha reconocido un representante de la F.A.O., que la imagen en televisión de un niño o un anciano muy desnutridos 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.

- *Sobre la presencia del 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: 1º) El egocentrismo no favorece la apertura real de los sistemas formales ni personales. 2º) 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. 3º) Impide el desarrollo de la conciencia a rangos de amplitud o generosidad más elevados, y de comportamientos consecuentes. 4º) 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 madurez 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? 5º) 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, 2003b). 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. 6º) 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.

3 CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LOS SISTEMAS EVOLUCIONADOS O MADUROS. ‘PROCESOS BÁSICOS DE CONCIENCIA’ ASOCIADOS PARA LA EVOLUCIÓN INTERIOR Y EXTERIOR:

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, orientada al interés del propio sistema, la calidad de sus productos y el bienestar de sus componentes. Tales representaciones pudieran ser claramente mejorables mediante la incorporación a su funcionamiento normal de las características de sistemas (personas, colectivos, centros, instituciones, etc.) más maduros o avanzados. Las siguientes cualidades son mutuamente incluyentes, y redefinirán como se verá a continuación 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 (A. de la Herrán, 1995), más allá de toda

configuración motivacional miope, o sea, con visión buena, pero para lo cercano o inmediato, porque no ha sido capaz de integrar el horizonte en lo concreto.

Las características propias de sistemas maduros o procesos básicos de conciencia no son necesariamente rentables, porque se sitúan más allá de la eficacia, tradicional, egocéntrica o cotidianamente comprendida como progreso, desarrollo o generación de productos asimilables al propio interés. Incluso desde ellas mismas, pudiera decirse que no la favorecen necesariamente. Sin embargo, por lo anterior, pudieran ser muy complementarias a ella. Así, las acciones humanas posibles pueden ser de tres clases: puntuales o efectistas (acción para un logro), rentabilistas o egocéntricas (logro para 'mi' sistema o sistemas afines), o conscientes, generosas o maduras ('mi' sistema o sistemas afines para el bien común y la posible evolución humana, personal y social) (A. de la Herrán, 1998, 2005). El alcance de esto en la organización de los centros educativos es tan amplio y obvio como científicamente inédito, desatendido obvio o difícilmente refutable. Las tres son avances en complejidad que por tanto permanecen solidarios a los anteriores. Pues bien, las siguientes características se polarizan en el desarrollo de 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 evolución en complejidad y humanización de las precedentes. Las concretamos en una selección de rasgos en función de aspectos fundamentales transferibles a todo sistema abierto y organizado (equipos, grupos, centros, instituciones...), persona incluida.

Se construyen por tanto 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 primeras dimensiones propias de los sistemas rentables (acción para el logro y logro para el (mi) sistema) una tercera fuente motivadora o referente de actuación, cuyo factor diferencial también puede denominarse con propiedad y exactitud 'conocimiento'. En el tercer nivel, se antecede el cambio evolutivo-madurativo al externo. Parte de la premisa de que transformándose se transforma mejor el exterior (organizaciones, productos, entornos, personas, currículum, etc.), y de que la más importante innovación educativa es el cambio interior. Por tanto, responden a un enfoque dialéctico, complejo y evolutivo (A. de la Herrán, 2003). Desde el punto de vista de la mentalidad profesional no son conductas ni aptitudes potenciales, sino capacidades desarrollables o incluso competencias ligables a una comprensión diferente de la rentabilidad que trasciende natural, espontáneamente el propio interés y el interés hacia lo propio. Esto significa también que no necesariamente se asocian a problemas o a demandas sociales; más bien hacen referencia a rasgos, cualidades o "virtudes" (A. de la Herrán, 2009c) fundamentales para la formación, que en primera instancia no se demandan. Y sin embargo, permanecen cerca de las necesidades y experiencias de los profesionales más maduros o cuya mentalidad se desarrolla en un "estadio de evolución" (A. de la Herrán, 2009d) más avanzado. Se verá que no son frecuentes, quizá porque no toda persona u organización está preparada para desarrollarlas naturalmente. Representan un enfoque de complejidad, lo que significa que incluyen las características de sistemas rentabilistas y otras específicas, que orientan a todas. Ésta es la razón significativa por la que las añadimos a las anteriores con numerales sucesivos.

De cada una de ellas y con la intención de describirlas con más detalle, expresaremos una información más amplia que para las primeras características de madurez institucional solamente relativas a los sistemas saludables y eficaces. Así, de cada una se presentará una denominación, una breve descripción, una introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados, y algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos, con algunos ejemplos ilustrativos:

Denominación de la novena característica: DISTANCIAMIENTO.

Descripción: Capacidad de percibir el sistema desde fuera y desde lejos. Ver lo educativo es ver lejos. Ver lo personal es ver profundo. La visión distanciada integra el horizonte en la comunicación y en la escucha. El gran maestro y pedagogo J. Martí decía: “de tanto mirar de cerca se pierde la vista”. Distanciarse permite elaborar con mayor complejidad y más creativamente desde esa distancia, cuya mayor conciencia acerca a la realidad. Y desde ella poder organizar mejor el conocimiento y la comprensión de los fenómenos, cambiar de opinión, caer en la cuenta, ver de otra manera, “pensar lo que otros no han pensado sobre lo que todos ven” (Schrödinger), poner nombre a lo que pasa o ha ocurrido, evaluar lo pasado, analizar y expresar mejor propuestas, percibir más posibilidades, ganar en honestidad, aprender de lo dialogado, reorganizar la realidad actual y posible, lo que se hace y puede hacerse, escuchar, construir, orientar, revisar, variar inercias, tradiciones, etc.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: El distanciamiento reiterada y acertadamente practicado puede favorecer la capacidad crítica global, analítica, autocrítica o incluso inicialmente empática de los elementos, partes, procesos y resultados. Además, propicia la ecuanimidad y la valoración amplia y más equilibrada, la apertura a otros procesos no como pedir ayuda, buscar el diálogo, el contraste, la comparación, el estudio y la lectura de otras posibilidades, la reflexión con otros, considerar posibilidades inusuales, etc. Por ejemplo, para un centro acostumbrado a nutrirse continuamente de formadores externos, un razonamiento distanciado puede permitir optar porque las acciones formativas puedan ser desarrolladas por profesores propios e idóneos, tras averiguar qué podría cada uno aportar al centro para su enriquecimiento o mejora desde sus conocimientos disponibles y voluntad de trabajo para contar con ellos en primer término.

El distanciamiento puede ser temporal y provenir de la complejidad de conciencia que trae el tiempo transcurrido. Un ejemplo tomado de la vida de Goethe lo narra su biógrafo H. Grimm (2002): “Siete años después de terminar sus estudios en Leipzig, volvió a la ciudad de sus tiempos de estudiante y contempló, ahora con ojos mucho más despejados, la vida que no hacía mucho había conseguido cautivarlo” (p. 29).

También puede ser empleado como técnica didáctica. El maestro de la escritura Su Tungpo (2000) instruía a sus discípulos y amigos practicantes en el distanciamiento, con el fin de adquirir perspectiva sobre lo elaborado:

He recibido tus poemas en las formas antiguo fu y moderno shih. Me agradan la fuerza del ritmo y las muchas ideas nuevas. Pero todo está un poco recargado. Tienes que tratar de reducirlo un poco más adelante. No lo hagas ahora. Tu composición da la impresión de un río en plena crecida de primavera. Deja que llegue a su más alto nivel. Cuando vuelvan las heladas y las aguas bajen, encontrarás las orillas normales. Pero debes saberlo desde ahora mismo (p. 312).

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: Pueden favorecer el distanciamiento, por ejemplo, el tiempo transcurrido, el diálogo evaluativo, la (auto)evaluación o evaluación interna, la evaluación mediante agentes externos, los contrastes con personas con una conciencia personal y organizativa distinta (creativa) o más compleja o superior (madurativa) a la propia o a la del sistema, los intercambios de experiencias con profesionales o grupos afines o no, las salidas del sistema o abandono por un tiempo del mismo (hábitos, rutinas, inercias...), para redefinir el conocimiento y las inercias interiorizadas con otras premisas, con otras percepciones, ritmos, enfoques, contenidos, retos, etc.

Denominación de la décima característica: DESCONDICIONAMIENTO O DESIDENTIFICACIÓN Y DUDA FÉRTIL.

Descripción: Proceso por el que la razón deja de estar condicionada por el sistema al que estaba adherida. La duda es antesala necesaria, común de la ciencia, la enseñanza y la (auto)formación. Además o por lo mismo, es el motor motivacional básico de la desidentificación, comprendida como soporte más fiable del conocimiento. Puede ser esporádica (funcional) o definitiva. Diferenciamos dos niveles de desidentificación:

- a) La dual, que puede desarrollarse desde el desconocimiento o para el enfrentamiento.

- b) 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.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: 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. El distanciamiento asocia sosiego y un dejar que las ideas y los proyectos ‘nos sientan, nos piensen o se hagan a través nuestra’. Es contrario al querer asirlos o aprehenderlos deductiva o agresivamente. Ese ‘dejar hacer’ o conexión con la propia intuición o naturaleza tendrá mejor calidad si está presidido por humildad (conocimiento del propio desconocimiento). Una expresión de duda pudiera ser la crítica, la discrepancia o la herejía (científica, didáctica, organizativa, etc.), definida así siempre por el sistema condicionante.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: El eficazismo necesita estar ‘identificado’, ‘condicionado’, por lo que tiene limitada su comprensión y el sentido de su trayectoria a lo educativo. La desidentificación puede considerarse una estrategia de distanciamiento, y a veces una consecuencia de ella. La desidentificación tiene que ver, en muchas ocasiones, con el distanciamiento de las predisposiciones de las personas y sus organizaciones hacia proyectos de innovación. Ésta es una de las funciones básicas de algunas técnicas de creatividad e innovación aplicable a contextos organizativos. Por ejemplo, los Seis Sombreros para pensar, E. de Bono (1999). La desidentificación -al menos parcial- permite percibir otros puntos de vista sobre el propio sistema de pertenencia, con lo que puede considerarse como una antesala de razón personal o conocimiento propio. La duda es una característica propia del desarrollo autónomo y lo favorece. Sin duda fértil, no hay conocimiento, porque el conocimiento tiene una naturaleza intrínsecamente dudosa (B. Russell, 1956).

Denominación de la undécima característica: CENTRACIÓN DIALÉCTICA.

Descripción: Proceso de complejidad y de universalización de la conciencia (abandono de lo parcial) a lo largo del tiempo, casi siempre debido a un acertado trabajo personal, irreversible, pero no gratuito. Para su descripción necesitamos recurrir a un modelo geométrico (figura 1). Imaginamos una espiral que transita sobre su eje. La complejidad otorgada por la distancia, lo será con relación a las espiras anteriores. Pero no necesariamente en relación al eje alrededor del que se centra. Esta observación es muy importante. La ganancia de la complejidad en altura (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 de la conciencia.

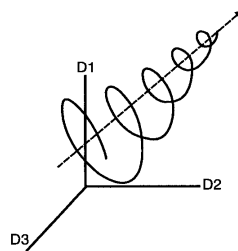


Figura 1: Modelo geométrico de la evolución de la conciencia (Fuente: A. de la Herrán, 1998)

Ambas distancias aluden de forma complementaria a la dialéctica entre progreso (avance espiral) y evolución (centración): son necesarias las dos, pero no son intercambiables. Puede responder a estas propuestas: “Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial” o “Lo existencial en función de lo esencial, no al revés”.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: El distanciamiento asocia mayor ecuanimidad, y la ecuanimidad puede comprenderse como equidistancia. Es más: una elevación de perspectiva pudiera distorsionar la percepción del sistema observado, si no es equitativa. A veces un detalle se percibe mejor desde un extremo. Una centración permite iniciar procesos más eficaces de desidentificación de lo sesgado y de reidentificación creativa, superadora o constructiva. Dicho de otro modo: “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).

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: 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 es en parte transferible al ámbito sistémico y organizativo. ¿Cómo identificar el centro? Una estrategia eficaz es a partir de la periferia, de lo parcial, y encaminarse

en busca de lo común, lo idéntico, lo compartible o integrador. La percepción del sistema con este ánimo dialéctico y por ello constructivo, favorece la complejidad, la consciencia y la evolución.

Denominación de la duodécima característica: PLENA ADQUISICIÓN DE PERSPECTIVA AMPLIA.

Descripción: Efecto comprensivo y en el comportamiento del distanciamiento y de la centración dialéctica.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: 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. Un par de ejemplos de falta de distancia comprensiva es la evitación de la crítica a lo propio, o la tendencia a no reconocer méritos en los cercanos (“Nadie es profeta en su tierra”) o en quienes no nos agradan.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: 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. Es una causa y consecuencia de un distanciamiento desarrollado, inseparable de él, pero cuya metáfora puede servir para articularlo.

Denominación de la decimotercera característica: RECONOCIMIENTO COMPARADO DE LA AUTOIMAGEN DEL SISTEMA

Descripción: Se basa en la capacidad de comparación objetiva y ecuánime del propio sistema con otros. Puede comprenderse como culminación del distanciamiento como efecto analítico y comparativo, capaz de percibir el propio sistema junto a otros menores, análogos o superiores, sin preferencias egocéntricas. Buen desenlace del distanciamiento, 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. El reconocimiento de la autoimagen del sistema es ya una acción transformadora de carácter evolutivo que pide o que demanda un cambio o una actuación acorde, tanto hacia el propio sistema como hacia su entorno inmediato o mediato.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: Esta cualidad asocia una toma de conciencia capaz de contribuir o de impulsar la propia “educación de la razón” (F.E. González Jiménez), que incorpora posibilidades de desarrollo con la presencia del otro. En los mejores casos suele ir acompañada de una toma de decisión (para la evolución) en un sentido diferente al habitual, o bien 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. Otro ejemplo: en un intercambio de experiencias, un equipo toma conciencia de lo que en otros centros se hace para solucionar un problema, se autoevalúa y lo adopta. Otro ejemplo más personal es una experiencia de muerte cercana. Desde un punto de vista didáctico, puede asimilarse a esta categoría el reconocimiento, por ejemplo, de que lo que se aprende (significativamente) puede no ser positivo, por condicionante la formación.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: A menudo pueden favorecerlo procesos de inducción espontánea o insight (verse, escucharse, darse cuenta, caerse la venda de los ojos, etc.). El tiempo puede ser un buen aliado. Es una de las funciones evaluativas-formativas más importantes que pudieran tener los medios de representación y comunicación de la realidad: fotografía, televisión, cine, teatro, radio, prensa, literatura, cómic, etc. Podrían ayudar considerablemente a los centros y a la sociedad a desarrollar complejidad de conciencia más allá del ego grupal o colectivo, desde una abstracción enormemente educativa. Puede favorecer la capacidad para compararse ecuánimemente con otros sistemas, incluyendo la capacidad de dar sincera validez a los puntos de vista y realizaciones de los otros. Este reconocimiento conlleva salirse de las cuatro esquinas para, por ejemplo, poder involucrar tanto a personas del centro como a la Administración para que actúe hacia el cambio. El distanciamiento plenamente desarrollado y que culmina en una mejor adquisición de la autoimagen, puede permitir ver mejor el interior. Un ejemplo: Como ha reiterado R. Panikkar, el ser humano tiene tres vidas, que a nosotros se nos antojan sendos estados de conciencia o incluso estados de vida: Pública, privada e íntima. Esta observación o esta hipótesis desprende errores fundamentales en la forma misma de entender la vida misma: a) La persona no se cultiva armónicamente, porque el centro de gravedad existencial se coloca en las dos primeras. b) La tercera se desconoce. c) Con frecuencia la tercera vida se tiende a confundir con la segunda. d) También pasa muy abundantemente que por interés o por estupidez nos confunden: se juega o malemplea la tercera y se coloca en función de las primeras. e) La tercera vida se cubre esencialmente con la meditación. De esta cuestión se desprende un bucle: La meditación no se puede cultivar porque no se practica; no se practica porque no se enseña; no se enseña porque no se prescribe; y no se prescribe porque no hay maestros/as preparados o porque a esta sociedad de miopía y de sistemas egocéntricos no interesa en absoluto su cultivo.

Denominación de la decimocuarta característica: EMPATÍA MADURA O GENEROSA.

Descripción: La empatía es una forma de renuncia, es una forma de cesión. Entraña vaciarse un poco para llenarse, en directo, de algo de vivencia del otro.

Asocia del otro una perspectiva interior y sensible. Capacidad para 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.). 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 (Es posible una alta empatía y un elevado egocentrismo. Es el caso de la empatía inmadura o destructiva).

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: 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). 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 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 los propios esquemas de identificación, la dificultad de crecimiento en humanidad, el anclaje en el rentabilismo, etc.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: 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 comprensión, la cooperación, la crítica sensible, la apertura a la apreciación del otro y la práctica de la humanidad.

Denominación de la decimoquinta característica: HUMILDAD Y AUTOCRÍTICA.

Descripción: La humildad madura asocia una moderada apertura y buena receptividad a la crítica de otros y a la propia, así como posibilidades de aprendizaje posterior. Puede ser una expresión de fortaleza de pensamiento con un sentido transformador. Supone la posibilidad de que las posiciones críticas de otros puedan ser mejores que la nuestra. La humildad madura, en este sentido, permite la autocrítica. Por autocrítica entendemos cierta culminación de la percepción de la autoimagen transformada en comportamiento. Síntesis entre pensamiento, sentimiento, acción y formación asociada a una disposición autoconstructiva y responsable de naturaleza evaluativa y evolutiva. Aplica el darse cuenta analítico al cambio propio para la mejora exterior e interior. En tanto que ‘crítica madura’, es uno de los niveles más altos del discurso crítico, porque se sitúa más allá de la ‘queja’, la ‘crítica destructiva’ y la ‘crítica alternativa’, que pueden hacer bypass con el sujeto y centrarse sólo en lo exterior. Esta práctica no es nada sencilla, porque no sólo requiere conciencia (distanciamiento), sino humildad (disolución o alejamiento del egocentrismo). Se aplica a productos como: ideas, creencias, valores, simpatía, prejuicios, acciones, procesos, resultados, etc., tanto en personas como en equipos o colectivos. Si éstos están muy identificados, los cambios interiores pueden ser más difíciles, por narcisismo y marco autorreferencial. Por ejemplo, en contextos universitarios es tan frecuente el departamentalismo como ausente es su autocrítica. Esta sinfonía tribal acaban por conglomerar una verdadera ‘cultura de los trozos de tarta’ (A. de la Herrán, 2010) que condiciona los planes de estudio hacia la parcialidad y aleja la enseñanza del espíritu formativo complejo, universal y evolutivo de la universidad.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: La madurez personal y organizativa suele estar acompañada de autocrítica. El sujeto (persona, grupo, organización) inmaduro es altamente egocéntrico, y a mayor egocentrismo, menor autocrítica. Esta cualidad adopta al sistema como sujeto objeto de sí mismo. Permite al conocimiento una mayor complejidad y evolución, capacitándolo para percibir fortalezas y disfunciones, bien de naturaleza egocéntrica, consciente o técnica. Se percibe de la importancia y supera la distorsión egocéntrica y la dificultad, ligadas a la cercanía, de ser crítico con uno mismo y sus sistemas de pertenencia. Se comprende como un acto necesario y útil. Permite percibir problemas y soluciones más allá de las inercias y tradiciones. Un par de ejemplos: 1º) La percepción por parte de un equipo directivo de que puede hacer otras cosas diferentes a lo que hacen y dejar de hacer otras cosas que no favorecen su desarrollo profesional. 2º) En algunos contextos educativos puede ser objeto de autocrítica la necesidad de diálogo para prevenir tensiones o estrés. Una actitud favorable a la autocrítica puede ser un indicador del miedo a autoevaluarse y por supuesto al dar cuentas, porque predomina una mirada autoformativa. La mayor dificultad para la autocrítica es el egocentrismo. Por ejemplo, algunos profesionales –a veces de prestigio– no perciben que sólo apoyan o participan en los proyectos de innovación propuestos por ellos, que ellos dirigen o, en su defecto, que dirigen afines.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: Autotransformación del sistema relativa 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 (auto)mejora y desempeño, petición de ayuda, reconocimiento de los propios límites, autoevaluación formativa y formadora, etc. El tándem humildad-autocrítica puede asociar otras percepciones o procesos autoevaluativos en niveles personales, orgánicos, institucionales, etc. como las relativas a las propias fortalezas como parte de la propia realidad, las propias disfunciones como retos de cambio formativo, el propio conocimiento de lo que sabe y lo que resta por saber o de que no se sabe lo que no se sabe, etc.

Denominación de la decimosexta característica: RECTIFICACIÓN, CAMBIO O TRANSFORMACIÓN AUTOEVALUATIVA.

Descripción: Comportamiento coherente o transformación que sigue a la duda aplicada a sí, a lo que se hace y a lo propio o autocrítica. Incluye ser capaz de sacar consecuencias (auto)formativas y aplicarlas para el cambio propio, de los demás y el contexto, así como para el proceso o proyecto que desarrolla el sistema de pertenencia u organización. La conciencia, siendo fundamental y deseable, no es suficiente. Muchos sistemas (personas, equipos, grupos, organizaciones, instituciones...) se distancian y autocritican bien. Pero luego no cambian.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: ¿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: 1º) La baja autoestima docente -individual o colectiva- no lo propicien (A. de la Herrán, 2004). 2º) Las relaciones saludables y el clima de confianza lo favorezcan: “una relación humana cálida y afectuosa es necesaria para infundir en las personas el valor para afrontar y comprender sus propios errores” (Adler). Aprender de los propios errores institucionales, colectivos y personales es un comportamiento maduro que asegura el desempeño y la mejora. Esto lo favorece, pero no es suficiente. Es preciso disponer de una cierta receptividad, humildad, inteligencia y capacidad de adaptación general y de readaptación a la situación modificada, desde la que pueda observar y desarrollar el cambio, la innovación, la sustitución, la reorganización o la recuperación del equilibrio perdido en función de un crecimiento dialéctico. Rectificar puede incluir la aceptación de transformar conscientemente el propio sistema, desde la flexibilidad, la apertura y aprovechamiento de la propia experiencia, la apertura a la innovación y al cambio para la mejora, la apertura y aprovechamiento de las experiencias e innovaciones de otros, la capacidad de rectificación, en función de la autocrítica, la capacidad de eliminar –por ejemplo, perdonar, superar rencores, desaprender, soltar lastres: expresiones de egocentrismo individual y compartido- para la propia formación o madurez, etc.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: 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. Ir más allá a veces es retornar a lo olvidado. Por ejemplo, en la enseñanza de y con 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). Hemos verificado que esta capacidad de cambio no depende del grado académico o nivel social de los conocimientos, sino del egocentrismo del sujeto (persona, equipo, centro, etc.), de su entorno personal o colectivo (A. de la Herrán, 1995) y del conocimiento mismo. Un ejemplo de conocimiento interferido fue el caso de S. Freud, quien no resolvió sus problemas psicológicos, negó su cáncer 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 básico para la formación de una conciencia institucional, comprendida en este contexto como nivel de complejidad desde el que se desarrolla el proyecto educativo. Siendo insuficientes, conocimiento y conciencia pueden favorecer cambios evolutivos con mayores garantías.

Denominación de la decimoséptima característica: INTERVENCIÓN EN EL PROPIO EGOCENTRISMO (PERSONAL Y/O COLECTIVO).

Descripción: Aceptar y emprender el reto de la autoformación comprendida como la disolución de la propia inmadurez individual y colectiva mediante el conocimiento y la educación de la razón. Concreta la anterior (rectificación y autotransformación) orientándola, mediante el descondicionamiento, desidentificación o despego, a la superación de lastres y disolución de errores personales y colectivos. Es atender la inmadurez o infantilismo adulto comprendido como fuente o origen de la mala praxis (malpractice, en inglés) y negligencia de origen personal que saturan la práctica (didáctica, orgánica, directiva, etc.) del día a día desde lo que no es visible aunque subyazca a ella. En un sistema colectivo, lo normal es que la identificación egocéntrica y el consecuente narcisismo relacional o selectivo impidan el distanciamiento necesario y la actuación en consecuencia, y con ello se interfiera la autocrítica y el cambio. O más aún, evite dudas, autocríticas y otros procesos desestabilizadores con el fin de continuar en el

mismo estado de identificación homeostática. Obviamente, este nivel es más profundo que la mera práctica y por ende no es asequible a través de la reflexión sobre la práctica o de metodologías que sólo atienden el exterior de lo interior, como la Investigación-Acción (A. de la Herrán, 2011).

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: Una mayor complejidad de conciencia profesional puede llevar a percibir que el descondicionamiento egocéntrico es un camino interior para la formación propia y de los estudiantes. Por ejemplo, puede evitarse su incidencia en la planificación y desarrollo de la enseñanza.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: Esta cualidad requiere de una autocrítica aplicada al propio egocentrismo. Pero requiere además de conocimiento y voluntad de cambio profesional. Lo habitual no es que los profesionales ‘queriendo no puedan’, sino que ‘no quieran querer hacerlo’, por una estrecha concepción de la rentabilidad. En lo personal y en lo colectivo, la dificultad radica en la distorsión de la imagen por presencias (egocéntricas) con cuya ganancia se pierde. Este es el sentido de la enseñanza de Buda: “Para forjar la imagen hay que romper el espejo”. Tiene al menos un doble sentido: no-depender del sesgo ajeno y tampoco depender del sesgo propio, porque con frecuencia nos ocurre lo que a los periquitos, que nos proyectamos en ‘lo otro’, que tiene todo que ver con el observador.

Denominación de la decimoctava característica: GENEROSIDAD O SOLIDARIDAD.

Descripción: 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 decisional en otros sistemas o en suprasistemas. Hace referencia a la capacidad de dar (no en el sentido de extrínseco o heterónimo desde el que se extrae, se obligan, se impera a ceder al sujeto, sino al sentido intrínseco o autónomo, que surge o que nace de dentro, como parte del quehacer profesional vertebrado en la generosidad y en la conciencia), de ceder.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: 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 orientación 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. Implica una actitud de agradecimiento. De entre lo que más hay que agradecer, debe destacarse todo lo que responda a la ayuda a distanciarse, autocriticarse, caer en la cuenta, etc. Y esto corresponde tanto a quienes ya no están –deber de memoria- como a los que conviven con uno.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: Eventualmente, este comportamiento precisa del apoyo, el aporte o la cooperación de otros suprasistemas o parasistemas. Algunos procesos pueden ser el silencio, escucha, actuación con respeto, muestra de aprecio, amabilidad demostrada, comunicación de confianza, expectativa positiva adecuada y sincera, expresión de agradecimiento, reconocimiento de los esfuerzos de otros, reforzar con naturalidad, expresar consideración, etc. También incluiría facilitar autonomía, espacio personal o formativo, concesión de tiempo indirecto -dedicación a la propia formación, a la preparación de las actividades-, y de tiempo directo -atención, ayuda, apoyo, etc.-, empleo de las palabras mágicas: “gracias”, “por favor”, “lo siento”, “enhorabuena”, etc. Incluiría también, por ejemplo, dar la palabra o la razón a otras personas, afines o identificadas con comunidades concursantes o concurrentes, etc.

Denominación de la decimonovena característica: RENUNCIA O DESPRENDIMIENTO.

Descripción: En casos extremos, la autocrítica, la rectificación, la intervención sobre el propio egocentrismo y la generosidad puede equivaler a la renuncia de algún elemento (personal, material o formal), parte, proyecto, objetivos, ventaja, beneficio, prejuicio, etc. del sujeto (sistema), en favor de otros mejores para la mayoría. La capacidad de desprendimiento conlleva de un modo especial una empatía madura. 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 todos a “su” porvenir. La capacidad para renunciar implica una pérdida más intensa que en la generosidad, aunque deba considerarse relativa y en los mejores casos paradójica, ya que siendo pérdida es ganancia.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: Este comportamiento en una organización más egocéntrica o inmadura se interpreta como pérdida de poder o de influencia. Por tanto, desde esta referencia, no hay ventajas egocéntricas. Quizá la ventaja sea la positivación del desprendimiento o la renuncia o la ganancia con la pérdida. Ésta es una ‘verdad científica’ que explica la “teoría del átomo”, que viene a decir que: “Cuando un átomo cede electrones, se vuelve positivo”. 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 podemosoger nada para dárselo a los demás”.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: Un ejemplo de renuncia o desprendimiento (en bajo grado) es el de un director/a de un centro 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 de renunciar al curso de una razón egocéntrica y optar por el de una razón más consciente, madura y generosa. Unos ejemplos: ceder el paso, ceder el turno o el protagonismo a quien lo precisa o puede hacerlo mejor; ceder el protagonismo a otros por el beneficio general o de la organización; ceder espacio de docencia, renunciar a beneficios, réditos, privilegios, a cargos, honores, etc.; desprenderse, en la doble acepción de dejar de ganar (renunciar a vencer (imponerse, doblegar) y renunciar a incorporar o a exigir aquello a lo que incluso se puede tener derecho); renunciar a supeditar intereses ajenos o propios a otros más convenientes (bien generales o de otra persona o colectivo); renunciar a actuar conforme a –o a imponer- los propios hábitos homeostáticos o rígidos; prescindir de una comodidad para favorecer a otros; desde la necesaria flexibilidad consciente, renunciar a un tiempo propio (por ejemplo, en turnos de palabra, tiempos de reunión, ...), para ajustarse a lo que un moderador solicita y/o para ofrecer tiempo a otros compañeros o al público; renunciar a una estructura originalmente prevista, a proceder conforme a lo previsto, por las circunstancias, las necesidades y el proceso de aprendizaje de todos, por las circunstancias surgidas durante un proceso (una exposición, una planificación, etc.) o por necesidades de los participantes, en función del beneficio general; renunciar a la palabra o a la presencia comunicativa, para dar entrada interior y exterior al silencio.

Denominación de la vigésima característica: AUTOANULACIÓN O “SUICIDIO” SISTÉMICO.

Descripción: Puede ser un caso extremo de autocritica, rectificación, generosidad, renuncia y desprendimiento, y por ende de las características anteriores cualidades: distanciamiento, percepción de la autoimagen, autocritica, rectificación, etc. 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, partes o políticas pudiera perjudicar la evolución humana en cualquiera de sus manifestaciones básicas, más allá de los intereses del sistema. Por ejemplo, en un contexto organizativo, esta suerte de suicidio sistémico podría traducirse en situaciones frecuentes y variadas, como un abandono voluntario de responsabilidad, una suspensión, una dimisión, una entrega de cargo o de puesto, 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.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: La muerte organizativa o pérdida sistémica (muerte parcial) pudiera ser un buen indicador de la madurez 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 no se origina en un cerebro o un co-razón que progresan, sino en un ombligo personal o colectivo que conservan. Por ello, desde esta óptica no se entiende que –como con el neonato- el secado diario con alcohol de 70 grados del cordón umbilical y su posterior caída, sean pasos adelante en la vida. Por ello, no es proceder conforme a la naturaleza.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: Un modelo de proceso 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 –a razón de 1 Kg de células muertas por individuo y año-, 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.

Denominación de la vigésimo primera característica: COHERENCIA CONSECUENTE (CONSCIENTE) O RESPONSABILIDAD TOTAL.

Descripción: Buscar la coherencia entraña saber aplicar los conocimientos, propios o ajenos, en las propias actuaciones. Responde a la máxima: “Primero hacer las cosas y después hablar de ellas” (Confucio), con la

flexibilidad que da el conocimiento. La coherencia es una expresión elevada de la autocrítica y la transformación. Recoge las cualidades anteriores y puede considerarse característica-epítome de un sistema evolucionado o maduro.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: 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 eficaz, 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.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: 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-. Conocimiento, conciencia y coherencia (transformativa) no son procesos que estén al mismo nivel. Pero la coherencia proviene del conocimiento y de la conciencia: “somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (F.E. González Jiménez).

Denominación de la vigésimo segunda característica: AUTOCONCIENCIA.

Descripción: Evolución del distanciamiento y de la consecuente capacidad de reconocimiento del sistema desde fuera, que pasa a serlo en tres sentidos complementarios (A. de la Herrán, 2008):

1. Sincrónico o actual: 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 por tanto responsable de lo que hace y de lo que deja por hacer en conexión sinérgica con la realidad social de la que forma parte, quizá de un modo insignificante pero insustituible. La autoconciencia sincrónica equivale a percibir el propio sistema desde fuera, aunque con una envergadura fenoménico-conceptual más amplia.
2. Diacrónico o histórico: El sistema se comprende como ser histórico (P. Freire, 1996), sintiente y continuador de las realizaciones y esfuerzos anteriores (A. Einstein).
3. Evolutivo o noogenético: Como un sistema con el imperativo o derecho-deber 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.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: La autoconciencia sincrónica es asiente de actitudes conscientes (elevadas) como la solidaridad, la sensibilidad crítica, la responsabilidad social, etc. 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. 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.).

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: La autoconciencia requiere abrir las ventanas para favorecer la entrada de nuevos sentidos formativos tan concretos como amplios. Asocia el efecto de vernos y ver al estudiante en un proceso social en el que el horizonte forma parte de la figura. La apertura es a retos y a temas nacidos de necesidades demandadas y no demandadas, contextuadas y no contextuadas, futuras y perennes. Desde la Educación Infantil hasta la universidad se trabaja en y para el fortalecimiento de un hexaedro de vértices o dimensiones: 1º) Ciencia. 2º) Didáctica. 3º) Conciencia. 4º) Servicio o extensión. 5º) Complejidad. 6º) Evolución.

Denominación de la vigésimo tercera característica: UNIDAD O UNIVERSALIDAD.

Descripción: Vivencia estable y continua de la parcialidad y la unidad a la vez, mientras se experimenta la universalidad con cualquier otra opción parcial o total, presente o pasada. Es la aplicación más importante de la autoconciencia. Si no hay unidad, la autoconciencia es falsa –y posiblemente muchas de las cualidades anteriores así mismo lo son-, por saturación de ego.

Introducción a sus indicadores, ventajas e inconvenientes asociados: Sus indicadores pueden ser cualquiera de los anteriores.

Algunos procesos que la favorecen y que son favorecidos: La dialéctica uno-ternaria (S. García-Bermejo), la experiencia de complejidad y totalidad, la experiencia de universalidad y de humanidad en evolución. Es preciso saltar sobre los muros de la dualidad de los sistemas envolventes (educativo, nacional, internacional, etc.) para conectar con ella y desarrollarla.

III OTROS PROCESOS OPTIMIZADORES DE LA MADUREZ INSTITUCIONAL

1) PROCESOS DE CAMBIO RADICAL QUE REDEFINEN LOS LÍMITES FORMATIVOS

Describiremos algunos procesos que podrían contribuir a afianzar y optimizar la madurez organizacional de una institución o, en general, de un sistema de educación. Los nombraremos y a continuación los describiremos brevemente, proponiéndolos como retos pedagógicos radicales, en el sentido de A. de la Herrán (2009e):

- *Redefinición de la idea de ‘lo tradicional’ en la didáctica: hacia el reconocimiento de la propia tradición:* Casi nadie se reconoce como tradicional en la práctica de su enseñanza. Pero, siguiendo a J. Krishnamurti (2008), el problema no es tanto que haya personas más tradicionales y otras más progresistas: es que vivimos en la tradición: “Nuestras mentes viven en la tradición. [...] Nos piensa, y por ello nos exime de pensar. Entonces uno se identifica y ya no la cuestiona ni se cuestiona. Es fácil y cómodo seguirla, ya sea ésta estática o dinámica, política, religiosa, académica o inventada por uno mismo” (p. 34). Cuanto más antigua, más raigambre o más solera tiene una cultura, tanto más atada está la mente al pasado y en él vive. La tradición en todas sus formas, niega la inteligencia. Cuando uno se ha acomodado al ‘sistema tradicional’, la tendencia natural es que a la ruptura de una tradición le siga inevitablemente la implantación de otra. Trascender la tradición requiere la aceptación del miedo a la pérdida de la homeostasis, la innovación y el riesgo desde uno mismo, pensar por uno mismo, dudar, generar conocimiento, etc.
- *Redefinición de la idea de ‘cambio educativo’:* No hay cambio exterior sin cambio interior. Por eso la innovación educativa más importante es el cambio interior. No es suficiente si no está basado en la complejidad de la conciencia y la evolución. ¿En qué consiste este cambio, desde la perspectiva de la formación? En cultivarse y (auto)formarse dentro del área de un triángulo cuyos vértices son estos tres ámbitos (A. de la Herrán e I. González, 2002; A. de la Herrán, 2011): 1) Técnico-reflexivo, centrada en la formación pedagógica, de didáctica específica (en su caso) y la práctica reflexiva. 2) La mala praxis, centrada en el ego docente. 3) La madurez personal, centrada en la conciencia docente.

- *Redefinición de ideas fundamentales sobre lo que desde la enseñanza se pretende:* No puede ser sólo la comprensión verbal, ni la claridad de ideas, porque puede camuflar oscuridades. No puede ser sólo el rendimiento del alumno, porque se difuminarían la persona y su contexto. No puede serlo tampoco el aprendizaje significativo o relevante, porque pueden ser negativos: egocéntricos o destructivos. No puede serlo la creatividad ni la adquisición de competencias, porque pueden dar de lado a la educación, por definición 'integral'. No puede tampoco serlo la educación para la vida, que globalmente es un desastre. Es, para nosotros, la formación profunda e integral de la persona-completa para cambiar la vida, de modo que pueda contribuir con la mayor conciencia posible a la evolución social. Y esto sólo se consigue mediante la educación de la razón (ampliamente entendida), que a la postre somos.

- *Redefinición del 'desarrollo profesional del docente' integrando 'lo personal' ('desarrollo personal y profesional del docente') desde una lectura pedagógica* (A. de la Herrán, 2008b): Dentro de las características personales-profesionales claves destacamos dos: la *humildad*, entendiendo por ella: 1) Dudar de que lo que hace o conoce sea 'lo mejor' para la propia formación y la de los alumnos. 2) Saber que no se sabe lo que no se sabe (Confucio). 3) Vaciar la propia taza, para que en ella puedan ocupar lugar otras propuestas. 4) Orientar la razón a un: "¿Y por qué no?", "¿Y cómo?", ante las propuestas innovadoras. Y la *profesionalidad*, entendiendo por tal: 1) Buen hacer docente. 2) Conciencia: conocimiento, flexibilidad y capacidad de visión intelectual. 3) Voluntad de trabajo y de innovación. 4) Autoevaluación: Análisis para el cambio autoformativo orientado al desarrollo personal y profesional.

- *Redefinición del 'desarrollo profesional del docente' como sucesión de posibles 'estadios de evolución del docente'* (A. de la Herrán, 2009d), mutuamente incluidos, según la concepción de la enseñanza esté polarizada diferentes 'centros de gravedad' sucesivamente más complejos, alrededor de los que se desarrolla. Así, podría distinguirse entre enseñanza entendida como un quehacer fundamentalmente centrado en: 1º) 'Modo de vida'. 2º) 'Voluntariedad'. 3º) 'Ideales e ideario de la institución'. 4º) 'Contenido de enseñanza'. 5º) 'Actuación docente'. 6º) 'Metodología y recursos'. 7º) 'Rendimiento de los alumnos'. 8º) 'Aprendizaje y desarrollo de competencias de los alumnos'. 9º) 'Formación o educación de los alumnos'. 10º) 'Investigación, innovación'. 11º) 'Contexto y transformación social'. 12º) 'Evolución de la humanidad'.

- *Redefinición del alcance de la formación de alumnos y profesores:* La formación didáctica es un punto de encuentro, un proceso y un proyecto común entre alumnos y profesores. Por ser común, sus claves pueden compartirse. Algunas de ellas, desde las que cabría por tanto evaluar la enseñanza y el aprendizaje formativos, son: 1º) Conocimiento. 2º) Autoformación. 3º) Transformación evolutiva. 4º) Coherencia. 5º) Madurez personal. 6º) Duda. 7º) Autoconocimiento (A. de la Herrán, 2003c).

- *Atención a la Universalidad y la Humanidad en la cultura escolar, más allá del condicionamiento de los sistemas educativos, los anhelos internacionales-parciales y el prejuicio* (A. de la Herrán, 2008, 2009b): La presencia de la Universalidad y la Humanidad son procesos y sujetos de máxima pertinencia social, personal y educativa. Aunque resultan infrecuentes en nuestras enseñanzas, responden a ideales

clásicos (Confucio, Protágoras, Sócrates), de la modernidad (Vives, Comenio), del siglo de las luces (Condorcet, Kant, Herder, Goethe) e incluso contemporáneos (Montessori, Eucken, Teilhard, Einstein), etc. Por tanto responden a la vez al pasado (Occidente, Oriente, culturas indígenas) y al presente (ismos) para un futuro más fundado en el conocimiento, en el descubrimiento de la identidad del ser humano, y menos en los prejuicios. Por ello tiene mucho que ver con la formación.

- *Atención a la utopía y a conceptos ideales relacionados con la realidad:* Si la atención (conciencia aplicada) a los ideales está mal planteada, no se comparte, se discute y se depura, es posible que se interprete de un modo pesimista y se rechace y relegue. El mismo J. Krishnamurti (2008) escribía: “Uno puede tener cantidad de conceptos e ideales, pero [quizá] éstos nada tengan que ver con los acontecimientos cotidianos de nuestra vida. La gente se nutre de ideales; cuanto más fantásticos sean, más nobles se les considera [...]. Si la mente está atiborrada de conceptos, ideales, etc. no se puede encarar nunca el hecho, el acontecimiento real [...] se convierte en una traba” (p. 29). Pues bien, esto es lo peligroso: que los ideales o los conceptos no estén firmemente trabados en la realidad. Una utopía inexistente o exacerbada, genera proyectos pedagógicos caducos o que se oxidan rápidamente. El horizonte sí cuenta en educación. Por tanto, es importante interpretarla y cuidarla para que polarice la práctica. La buena utopía es el imperativo de algo mejor permanentemente y fundado en conocimiento. La educación tiene mucho que ver con la utopía y con la ciencia, por ser una hipótesis continuamente abierta a una verificación compleja.

2) FUENTES DE ENERGÍA NECESARIAS PARA EL CAMBIO

Por muy bueno que sea un vehículo, no podrá ponerse en marcha si carece de fuente de energía e interruptores que permitan su paso. Entendemos que los necesarios son:

- Por parte de los compañeros: apoyo, afecto, voluntad de cooperación, etc.
- Por parte de los equipos didácticos, departamentos: proyectos de equipos o de departamentos, cooperación intra e inter, etc.
- Por parte de la institución: proyectos institucionales, reconocimiento del esfuerzo, proceso y productos conseguidos, apoyo para su implementación consensuada en el proyecto pedagógico institucional, etc.
- Por parte de personas, equipos, organización e institución, conciencia compartida, énfasis o creciente normalidad en el anhelo de madurez institucional, desde un desarrollo paulatino de la capacidad de autoevaluación, de la capacidad de cambio, de la apertura a otras instituciones, de la aceptación de soluciones que vengan de fuera, de la aceptación de formas de entender distintas, de la consideración del egocentrismo (personal y colectivo), la conciencia, la coherencia, la humildad, la humanidad y la evolución del conocimiento en complejidad como constructos normales, básicos en educación y formación, la capacidad de orientar sus procesos a la formación de todas las personas que constituyen la organización y a la mejora personal y social, etc.

IV CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones lo son simultáneamente del capítulo sobre la fundamentación del constructo pedagógico ‘madurez institucional’, expresada en el capítulo del libro en preparación titulado: “Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño”, coordinado por los doctores E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris (2011) y del presente artículo.

- *La ‘teoría de los sistemas evolucionados’ y la madurez organizacional en pedagogía asocia un enfoque diferente del cambio pedagógico y un nuevo potencial epistemológico:* El alcance y las posibilidades de esta teoría estriba en que se articula en variables pertenecientes a un plano diferente a los proporcionados por los paradigmas educativos consensuados, pareciendo radical y a la vez emergente a ellos, lo que le otorga a priori un enorme potencial redefinidor de rango metateórico que no obstante relaciona con fluidez la abstracción y lo concreto. La razón de este gran potencial epistemológico es que parte de una reformulación del concepto de sistema abierto, pudiendo por ello transferirse a todo sistema humano, entre los que caben mencionarse el individuo, tanto como sistema en sí mismo como elemento de otros sistemas de pertenencia; las parejas o tandemes (alumno-profesor, hijo-madre, docente-madre, etc.); los grupos primarios y secundarios; los equipos profesionales; los centros y aulas y sus climas sociales; las instituciones, las organizaciones y centros de toda índole: educativa, empresarial, cultural, etc.; los sistemas educativos; las disciplinas y sistemas epistemológicos; los proyectos de investigación o proyectos de transformación; los proyectos educativos; las ciudades, los sistemas nacionales y supranacionales; el mundo en su conjunto; el proyecto personal; el proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje; la formación y el desarrollo personal de los profesionales; las actitudes de los profesores ante los procesos de cambio, etc. Se desprende de su potencial metateórico que podría plantearse como una posible teoría de la motivación, de la creatividad, de la inteligencia, de la madurez personal, de la formación, de los niveles de conciencia o incluso de la evaluación educativa, etc. Ello permite una aplicación especial a las organizaciones y centros educativos, dando lugar a lo que podría interpretarse como una ‘posible teoría de la madurez organizativa’, que presentamos. Y sin embargo, quizá su mayor aplicación multiteórica pueda ser el intento de contribución a la formulación de una ‘teoría general del ser humano’. Porque lo que es que mientras que su periferia parece que se eleva, su centro parece que se pierde, sin conseguir que de él emane lo mejor de sí, desnaturalizándose el conjunto con una perspectiva grave, en los dos planos básicos personal y social. Creemos que el diagnóstico y la terapéutica han de ser esencialmente axiológicas y pedagógicas, para canalizar motivación sobre todo en cuanto al sentido de su tránsito. Porque en el avance imparable del ser humano, los empeños miran alcanzar cotas de altura relativa más y más considerables. Y sin embargo, el norte a no perder no ha de ser tanto la mayor altura lograda (progreso), cuanto la centración respecto al eje del equilibrio y la madurez, en que ya hemos reparado.
- *Hay camino por recorrer más allá de la salud y el buen funcionamiento organizativo de cualquier sistema:* 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 persona e, idealmente, de sus organizaciones orientadas a su madurez institucional.

- *La rentabilidad, la eficacia y sus características sistémicas son insuficientes para la educación, tanto más si tratamos de organizaciones e instituciones educativas:* De la relación comparativa entre características de sistemas rentables y de sistemas evolucionados se deduce que las organizaciones conscientes de su condición de eslabones perdidos de sí mismas son la excepción. 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 tantos 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 realiza, 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.
- *Los siguientes nuevos elementos-analizadores pueden mejorar el análisis de sistemas:* El enfoque sistémico educativo dirigido a personas, equipos, organizaciones, instituciones, sistemas educativos, etc. se puede enriquecer con tres elementos 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 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 ende, organizativa), y que resulta del proceso en el que el yo sistémico (personal, organizativo, etc.) incorpora cada vez menos egocentrismo (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.

- *Las organizaciones eficaces, organizaciones que aprenden y organizaciones que maduran pueden constituir una buena tríada de apoyo a la evolución institucional.* 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, no compartimos que las organizaciones que aprenden constituyan el estadio más alto de desarrollo organizacional (J. Garín, 1998), ni tampoco de colaboración profesional o de autonomía pedagógica. Tampoco que, admitiendo que hay estadios que impliquen mayor desarrollo que otros, el estadio adecuado sea el más útil a la finalidad institucional pretendida (J. Gairín, 2010), porque nuestros referentes para la reflexión puede cuestionar esta finalidad. Desde nuestro punto de vista el aprendizaje –en el contexto que se quiera considerar- no es suficiente. Pero no tratamos de buscar estadios duales superadores y enfrentados. Entiendo que podríamos estar apuntando a una aplicación inicialmente válida del nuevo paradigma complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2003) en la organización escolar, capaz de nutrir la investigación y la mejora de los centros desde una perspectiva posiblemente útil, que podría llegar a 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 aludidas, del todo válidas y útiles para el día a día y para el cambio y la mejora de los centros. Lo que ocurre es que nosotros intentamos ir más allá del cambio y la mejora, para aunque sea rozar o saborear su evolución posible, en términos de menor egocentrismo y mayor complejidad de conciencia. Porque he aquí que una característica esencial de este paradigma es asumir las lecturas, comprensiones y ‘escrituras’ (transformaciones) anteriores, quizá complementándolas. Y esto es exactamente lo que la “teoría de los sistemas evolucionados” 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 actuaciones, 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 pretende 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.

| |
|--|
| 4ª) Organizaciones que maduran o evolucionan |
| 3ª) Organizaciones que aprenden |
| 2ª) Organizaciones eficaces |
| 1ª) Organizaciones no eficaces |

Tabla 1: Clases de organizaciones educativas
Fuente: Elaboración propia.

3) 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, escorando

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. Incluso, ya hemos hecho notar que el aprendizaje significativo puede no ser formativo. 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.

- *Caben pretenderse y desarrollarse otras clases de 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 carece 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.

| |
|--------------------------|
| 4ª) Acciones maduras |
| 3ª) Acciones innovadoras |
| 2ª) Acciones reflexivas |

| |
|-------------------------------|
| 1ª) Acciones de mantenimiento |
|-------------------------------|

Tabla 4: Clases de acciones profesionales en un centro docente
Fuente: Elaboración propia.

- *La motivación estructurante de los sistemas maduros o evolucionados es la apertura al propio crecimiento, lo que no es diferente a atender su (auto)formación.* 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 anhídrido. 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. Están abiertos a comprenderse como eslabón perdido de sí mismos, 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. Así, más allá de los centros educativos innovadores podrían estar los que además podrían considerarse maduros. La madurez de los centros docentes es un proceso organizacional e institucional que surge de la autoconciencia del centro escolar como un sistema que se reconoce para mejorar. Se centra en constructos no tan habituales en educación como la complejidad, la conciencia y la evolución humana.

Las anteriores cualidades -y seguramente otras muchas-, siendo propias de la madurez de todo sistema educativo (profesor, equipo didáctico, organización, institución, colectivo, sistema nacional o internacional, mundo), pueden convertirse en retos fértiles para un mejor futuro personal, organizativo y social. Pero esta comprensión sólo tendrá sentido si y sólo si la formación se relaciona con la posible evolución humana, a través de constructos como el egocentrismo, complejidad de la conciencia, una creciente complejidad de la conciencia, conocimiento, evolución humana, universalidad, etc. Desde aquí, los procesos de 'desempeoramiento' centrados en el ego humano (A. de la Herrán, 1997) y en el ego docente (A.S. Neill, 1969; A. de la Herrán e I. González, 2002) y de mejora personal y social aparecen como consecuencias naturales. ¿Pero acaso la formación no consiste precisamente en esto: en evolucionar, en madurar, en crecer, en favorecer la educación de la razón, en superar infantilismos adultos, en enriquecer la personalidad, en propiciar, como expusieron Píndaro, Rousseau o Goethe, que las personas lleguen a ser lo que esencialmente son? La nuestra es la sociedad del acceso a la información y el egocentrismo, es una sociedad inmadura (A. de la Herrán, 2008). Su única posibilidad es la educación; pero una educación distinta desde una enseñanza redefinida. A sus procesos podrían acompañar extraordinariamente los medios de comunicación y las propuestas políticas, si tomaran conciencia de su dimensión formativa y la desarrollasen lo más conscientemente posible.

V BIBLIOGRAFÍA

- Bacus, A., y Romain, Ch. (1994). *Creatividad. Cómo desarrollarla*. Barcelona: Iberia.
- 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 Fontcuberta, A. (1992). *La personalidad creadora*. Barcelona: Índigo (e.o.: 1963).
- Bono, E. de (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: 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: Paidós.
- 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.
- Gairín, 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).
- Gairín, J. (2000). Cambio de Cultura y Organizaciones que Aprenden. *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. ICE de la Universidad de Deusto (Bilbao).
- García Garrido, J.L. (2004). Sabia Movilidad. *ABC. Periódico Electrónico, S.A.*
- Goldratt, E. (2000). *La meta. Un proceso de mejora continua*. Madrid: Díaz de Santos.
- Grimm, H. (2002). *Vida de Goethe*. Ciudad de La Habana: Instituto Cubano del Libro. Editorial de Ciencias Sociales.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: UCM.

- Herrán, A. de la (1995). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. En S. de la Torre y V. Violant, *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe. Págs. 61-68.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- 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 Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en la Educación”. *Revista Complutense de Educación* 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- 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 (2004). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109.
- Herrán, A. de la (2008). “Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos”. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Herrán, A. de la (2008b). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (pp. 109-152).
- Herrán, A. de la (2009). Autoconciencia Histórica, Muerte y Formación: Una Introducción. *Journal of Transpersonal Research* (1), 104-108.
- Herrán, A. de la (2009b). Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), *Krisis*. Vitoria: Ediciones La Llave.
- Herrán, A. de la (2009c). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?, en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso, *La educación: un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo (pp. 59-94).
- Herrán, A. de la (2009d). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- Herrán, A. de la (2009e). Redefinir la enseñanza: Un enfoque radical (pp. 335-371). En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Herrán, A. de la, y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Huxley, J. (1970). *La crisis humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Krishnamurti, K. (2008). *Cartas a las escuelas*. Barcelona: Gaia.

- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y persona de los docentes. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Martín Bris, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez Ten, L., Tuts, M. y Pozo Serra, J. (2004). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Mayntz, R. (1982). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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* (4ª ed.). Santander: Sal Terrae.
- 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.
- Sebastian Heredero, E. y Martín Bris, M. (2011). *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (en edición). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Su Tungpo (2000). De obras completas de Su Tungpo. En Lin Yutang, *La importancia de comprender*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, S.L.
- Zahonero Rovira, A. y Martín Bris, M. (2010). Factores que pueden dotar de personalidad propia a un Instituto de Secundaria. Mesa Redonda: Cultura y clima de trabajo en la escuela. *V Encuentro Iberoamericano de Educación*. Guadalajara. 28 de octubre.