

Artículo de Revisión

Naturaleza de las organizaciones educativas Nature of educational organizations

Brígido Ropa-Carrión ¹, *Marcos Alama-Flores ², Ana María Flores-Arteaga ³

¹Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado Walter Peñaloza Ramella. Lima, República del Perú

²Universidad Nacional de Huancavelica, Facultad de Ciencias Agrarias, Escuela Profesional de Agronomía. Huancavelica, República del Perú

³Universidad Peruana Los Andes, Facultad de Ingeniería, Escuela Académico-Profesional de Ingeniería del Medio Ambiente y Desarrollo. Huancayo, República del Perú

RESUMEN

Esta pesquisa de tipo documental pretende describir y analizar los rasgos de las organizaciones educativas, así como sus propósitos involucrados en la formación del ser humano, de conformidad con los principios fundamentales de los paradigmas del positivismo y pospositivismo, la teoría de la complejidad y la visión holística. Se establecen las limitaciones del positivismo y pospositivismo con respecto a la conceptualización y los propósitos de las organizaciones escolares. Se destaca de igual forma la concomitancia entre la concepción del ser humano y los fines de la educación, reconociendo que estos últimos deben responder a la visión que la sociedad tiene acerca del hombre, del mismo modo que las organizaciones educativas deben adoptar el propósito o norte de formar al ser humano integralmente.

Palabras clave: organización sociotécnica; organización compleja y holística; organización escolar; finalidad de la educación; propósito de las escuelas.

ABSTRACT

This documentary type research aims to describe and analyze the features of educational organizations, as well as their purposes involved in the formation of the human being, in accordance with the fundamental principles of the paradigms of positivism and post-positivism, the theory of complexity and the holistic vision. The limitations of positivism and post-positivism with respect to the conception and purposes of school organizations are established. The concomitance between the conception of the human being and the purposes of education is also highlighted, recognizing that these should respond to the vision that society has of man, in the same way that educational organizations should adopt the purpose or north of forming the human being integrally.

Keywords: socio-technical organization; complex and holistic organization; school organization; purpose of education; purpose of schools.

***Autor correspondiente: Marcos Alama-Flores.** Universidad Nacional de Huancavelica, Facultad de Ciencias Agrarias, Escuela Profesional de Agronomía. Huancavelica, República del Perú.

E-mail: cristian.alama@unh.edu.pe

Fecha de recepción: julio 2023. Fecha de aceptación: diciembre 2023



INTRODUCCIÓN: LAS ORGANIZACIONES

La sociedad es una de las realidades muy complejas que abarca un conjunto de diversos y multifacéticos fenómenos. Desde que la sociedad emergió de la voluntad de los individuos al formar la primera horda, ha evolucionado en forma permanente hasta convertirse en la sociedad globalizada de hoy en día, donde la villa global es una realidad —aunque todavía hay sociedades locales que no se han integrado en su totalidad—. Si se observa la sociedad en sus elementos constitutivos, se constata que tiene una estructura que está compuesta por una cohorte muy compleja y dinámica de organizaciones, llamadas también instituciones, desde la familia hasta las actuales organizaciones virtuales. Todas las organizaciones han surgido para satisfacer cada vez mejor las necesidades del ser humano, generando cada vez mejores condiciones de vida; aunque esto último aún no se ha logrado, ya que en el mundo existen más de 600 millones de pobres (De-Paz, 2007).

En el proceso histórico, de acuerdo con la evolución de la sociedad, las organizaciones se han multiplicado y diversificado cada vez más como entidades especializadas en el logro de determinados objetivos. En la actualidad, la continuidad y el desarrollo de los pueblos y de los estados en general se apoyan en la actividad de las organizaciones. La vida de los seres humanos transcurre entre las organizaciones, dado que el hombre participa en una variedad de organizaciones para lograr la satisfacción de sus necesidades. Desde esta perspectiva, todos los seres humanos viven en una sociedad que se sustenta en el despliegue de variadas y múltiples organizaciones, que adoptan denominaciones de acuerdo con el objetivo básico de su razón de ser, y que generalmente se relacionan con aspectos sociales, económicos, políticos y culturales. Las organizaciones constituyen entidades de trascendental importancia en la vida de todos los seres humanos, toda vez que la vida transcurre siempre entre las organizaciones.

Con el propósito de enmarcar dentro del mundo de las organizaciones a las escuelas o instituciones educativas —que tienen sus características propias y específicas— este apartado presenta un análisis muy general y sucinto en torno a las organizaciones en general.

Etimológicamente, la palabra organización proviene de la voz griega *órganon*, que significa instrumento, herramienta, utensilio u órgano; y del término latino *ordinatio*, que se traduce por ordenación. El vocablo organización, en su origen, implica un sentido de ordenamiento de los diversos elementos que la conforman, orientado al logro de los objetivos establecidos. Por ello, se conoce como organización a la forma de disposición de un sistema para lograr los resultados deseados (Díez-Gutiérrez, 2016).

De acuerdo con la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y Asale, 2014), el término *organización* tiene cuatro acepciones esenciales: (1) acción y efecto de organizar algo o de organizarse; (2) disposición de los órganos de la vida o modo en que se organiza el cuerpo animal o vegetal; (3) asociación de individuos regulada por un conjunto de directrices en virtud de determinados fines; y (4) acomodo, arreglo u orden. De manera general, el término en cuestión configura a un grupo de personas que se unen o juntan para un determinado fin, denominado entidad, institución, asociación, empresa o corporación, que se ubica en diferentes ámbitos, tales como el religioso, político, económico, cultural, educativo, deportivo, recreativo, entre otros.

En la teoría de la administración, el concepto *organización* se refiere a una de las funciones administrativas; vale decir, a la acción de organizar, integrar y estructurar los órganos o instancias; establecer relaciones entre ellos; y asignar

facultades, funciones y responsabilidades a cada una de esas instancias, de modo que permita una administración eficiente y eficaz en el logro de los objetivos previstos. Este sentido de organización como componente del proceso administrativo —se aclara— no forma parte del presente manuscrito.

A los efectos de esta pesquisa, la concepción de organización como entidad orientada a determinados fines y estructurada de manera deliberada es de verdadero interés. En este respecto, organización es sinónimo de empresa, corporación o institución constituida por personas y estructurada para alcanzar resultados, ya sean económicos o de otro tipo, o para proporcionar servicios sociales a la población.

La noción de organización ha variado de acuerdo al desarrollo de las mismas organizaciones y de la sociedad, pero en especial de acuerdo a las teorías científicas de la administración. En la concepción de la ciencia positivista, desde la óptica de Weber (1947), las *organizaciones* son

grupos corporativos; es decir, relaciones sociales que, o bien pueden estar cerradas de cara al exterior, o bien limitadas para la admisión de personas ajenas, en virtud de un conjunto de normas y disposiciones, (...) que se ponen en acción a través de individuos específicos —por ejemplo, un director, un jefe o un coordinador— o de un grupo administrativo (pp. 145-146).

Brech (1959), por su parte, establece que las *organizaciones* son, por un lado, “estructuras de las responsabilidades asignadas a los directivos, a los mandos intermedios y a los empleados en general”; y, por otro lado, “estructuras de las correspondencias o relaciones formales que se establecen entre el personal involucrado sobre la base de esas responsabilidades” (p. 24).

Basándose en las ideas de Parsons (1960), Etzioni (1997) define a las *organizaciones* como “unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos. Corporaciones, ejércitos, escuelas, hospitales, iglesias y prisiones se encuentran entre ellas” (p. 4).

En esta concepción positivista, las organizaciones son como instrumentos mecánicos modelados desde el exterior para lograr determinados fines; y sus principales características son: “una estructura formalizada, con división horizontal del trabajo y división vertical de la autoridad, objetivos escritos y un futuro predecible en términos de una causa única o casi única” (Aguerrondo, 1996, p. 7). Las organizaciones se explican por sus fines; su racionalidad se expresa en el uso de reglas, normas y procedimientos precisos y constantes, así como en la relación lineal entre causa y efecto; en ellas, el conocimiento y el aprendizaje se adoptan como medios para alcanzar los fines, que garantizan la eficiencia y el control. Por ello, las organizaciones son concebidas como aparatos o máquinas racionalmente controlables mediante las normas y el aprendizaje, que no se derivan de la experiencia laboral, sino son la suma del aprendizaje individual. Además, en las definiciones precedentes predomina la concepción de las organizaciones como estructuras formales y jerárquicas, con reglas y procedimientos establecidos; como grupos corporativos; como estructuras de responsabilidades; como unidades sociales conformadas por seres humanos que buscan lograr metas u objetivos.

En el paradigma de la ciencia pospositivista y en las teorías administrativas, como la teoría de las relaciones humanas, la teoría estructural-funcionalista, la teoría de los sistemas, la teoría del comportamiento organizacional, la teoría de la contingencia, la teoría de la administración estratégica, entre otras; se entiende por *organizaciones* a las “formaciones sociales que se distinguen por

su orientación hacia fines y objetivos específicos, (...) su diferenciación interna de las funciones individualmente asignadas, y su configuración racional (...) o la manera como se alcanzarán esas metas específicas" (Mayntz, 1980, p. 26).

Para Emmet (1975), las *organizaciones* son "redes de relaciones entre personas que actúan juntas, unas veces de acuerdo con los propósitos de la organización; otras veces en paralelo, sin seguir los propósitos oficiales; y a veces en formas no previstas por nadie" (p. 57).

Desde la postura de Terry (1999), las *organizaciones* se asocian con el establecimiento de relaciones efectivas de comportamiento entre los trabajadores, de modo que puedan ejecutar las tareas encomendadas juntos, con eficacia y bajo las condiciones ambientales dadas, y obtener una satisfacción personal que se relaciona con alguna meta u objetivo (p. 304).

Hall (1983) también destaca el aspecto de las relaciones entre las personas, definiendo a las *organizaciones* como

colectividades con límites relativamente identificables, con un orden normativo, con rangos de autoridad, con sistemas de comunicación y sistemas de pertenencia coordinados; estas colectividades existen de manera relativamente continua en un medio y se embarcan en actividades que están relacionadas, por lo general, con un conjunto de objetivos finales (p. 33).

De acuerdo con Rodríguez-Fernández et ál. (2004), las *organizaciones actuales* se conciben como

sistemas sociales y técnico-artificiales en permanente proceso de cambio; ecosistemas que desarrollan su actividad en continua interacción con el entorno; (...) fuentes de satisfacción e insatisfacción para los miembros que las componen; e (...) imágenes muy vigorosas y con mayor presencia en la sociedad (p. 79).

Desde la perspectiva positivista y desde las teorías administrativas en referencia, las organizaciones son interpretadas como interacciones humanas; como sistemas o ecosistemas vinculados de manera inexorable con el medio y el entorno a los cuales sirven; como sistemas sociotécnicos, donde la racionalidad se entiende como un ligado de leyes que surgen y cambian constantemente, de conformidad con las normas que regulan las relaciones humanas que tienen lugar en ellas y las relaciones con el entorno. Las *organizaciones exitosas* son aquellas que han logrado la estabilidad, el orden y el equilibrio necesarios para la eficiencia y eficacia en el logro de sus objetivos. Sin embargo, todavía existen algunas organizaciones con características propias de la concepción positivista de la ciencia, tales como la racionalidad mecanicista de causa y efecto entre sus elementos, la deducción de normas y leyes que las rigen a partir de algunas de las causas, y la posibilidad de controlar cualquier situación de complejidad y de las paradojas que se producen en ellas para hacer posible la estabilidad y el orden necesarios.

El conocimiento y el aprendizaje en esta concepción tienen su propio enfoque: ambos son el resultado de la observación de la práctica o el desenvolvimiento de las organizaciones; el aprendizaje es activo; se fundamenta en la motivación y la participación de las personas; y se acepta la posibilidad del aprendizaje organizacional, aunque su limitación está dada por la incapacidad de las organizaciones para aprender de los errores (Aguerrondo, 1996).

En la concepción de la teoría de la complejidad y la teoría holística, es normal el comportamiento dual de las organizaciones entre el orden y desorden, la organización y desorganización limitada, la irregularidad y regularidad, la inestabilidad y estabilidad, la lucha de intereses individuales y de grupo; las relaciones entre individuos se caracterizan no por el orden y la concordancia, sino por el conflicto y las desavenencias que requieren de permanentes negociaciones; estos hechos son considerados como fenómenos dialécticos de las relaciones normales que hacen posible el desarrollo de las organizaciones. Las concepciones positivistas y pospositivistas consideran que estos fenómenos sociales son imposibles debido a la linealidad y a la lógica aristotélica del pensamiento. En la concepción holística la realidad está compuesta de totalidades-partes; es un sistema dentro de otro sistema mayor; es una unidad compuesta por sistemas dentro de otros sistemas. Las organizaciones, desde la holística, son sistemas que son partes del sistema-sociedad que contienen características generales de todos los sistemas, así como características específicas que les son propias. Por eso, hablar de organizaciones supone

considerar totalidades integradas por encima de totalidades aditivas; esto es, considerar realidades donde los elementos no son intercambiables entre sí, sino que mantienen una dependencia recíproca y adquieren un sentido en función de un todo. Pero, además, por su efecto autoevaluativo, aunque los procesos de organización vienen inducidos desde el exterior, (...) pueden tener desarrollo propio a partir de procesos de autorregulación interna (Gairín-Sallán, 2004, p. 77).

Las organizaciones constituyen sistemas que cuentan con una existencia física concreta, con una dinamicidad muy particular, con una frecuencia de tareas y funciones (estructura propia) orientadas a conseguir determinados objetivos (finalidad) y con un modo propio de concebir las relaciones de poder, las relaciones interpersonales (políticas e ideológicas), las luchas de visceralidad, los valores, las normas y su acatamiento (relaciones entre individuos y grupos formales e informales), la cultura, etcétera (Reales-Chacón et ál., 2008).

Existe consenso entre los autores en que toda organización tiene los sucesivos componentes: unos objetivos o finalidades claramente definidos, una cohorte de personas interrelacionadas para lograr los objetivos, una estructura definida que hace posible la interrelación y el trabajo conjunto de las personas, y unos procedimientos de actuación eficaces. La teoría de complejidad y la teoría holística ponen especial énfasis en el componente persona; es decir, destacan el rol protagónico de los seres humanos en la organización, ya que son ellos quienes establecen las relaciones formales e informales que hacen posible la comunicación permanente para lograr la finalidad de la organización. En este respecto, Gairín-Sallán (2002) sostiene que

más allá de los objetivos y las estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas, que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para conseguir determinados objetivos. Se configura así el *sistema relacional* y con él se hace referencia tanto a la naturaleza de los recursos humanos (formación, selección, expectativas, intereses...) como a los procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, tomas de decisiones, etcétera) (p. 116).

En el contexto de las organizaciones, las relaciones que se establecen nunca son coherentes, sino que son diversas y muy complejas debido a múltiples factores: los objetivos organizacionales tienden a cambiar como producto de la relación dinámica con el entorno; las estructuras tienden a conservarse o a modificarse a la postre, no permiten el logro de los objetivos o no permiten su completa realización; las personas no comparten los objetivos organizacionales, utilizan las estructuras de manera inadecuada o generan estructuras paralelas (Gairín-Sallán, 2002).

Stacey (1996) define a las organizaciones como “redes de personas en donde los agentes individuales interactúan con otros agentes, así como con agentes pertenecientes a otras organizaciones que constituyen el entorno”. El comportamiento individual de las personas en las organizaciones genera consecuencias para el comportamiento de las otras; o sea, cada comportamiento individual puede funcionar, o bien como información, o bien como retroinformación, para otros comportamientos. Este comportamiento explica que las organizaciones son sistemas en inestabilidad limitada —el continuo juego de relaciones entre el sistema formal y el informal— y que el orden emerge como producto de la autoorganización espontánea.

Para Stacey (1992),

las organizaciones de éxito continuado [son aquellas] que conviven en la zona fronteriza del caos; (...) [aquellas] que se encuentran en una inestabilidad limitada. Internamente, las organizaciones muestran un vaivén continuo entre la diferenciación y la integración, la dialéctica del sistema formal y el informal que las conduce a un estado de inestabilidad limitada. Y, externamente, la naturaleza de las relaciones entre la organización y el entorno produce la aparición tanto de círculos virtuosos (...) como de ciclos viciosos (...), que alimentan esa posición de inestabilidad limitada de las organizaciones. Se trata de sacar partido a esta inestabilidad (citado en Navarro-Cid, 2001, p. 126).

En las organizaciones inteligentes como redes de personas, se destaca la relevancia de la información y el conocimiento para el desarrollo organizacional. En el actual milenio, se evidencia una transición del complejo poder-conocimiento del modelo dominante de procesamiento vertical de la información asentado en la autoridad a otro modelo de procesamiento de la información que se desarrolla en red y a una velocidad increíble, en tiempo real. Desde esta perspectiva, la idea de organizaciones como redes de personas se complementa con la idea de sistemas de comunicación, ya que las personas están en un proceso constante de diálogo y comunicación. Naturalmente, los procesos de comunicación se gestionan en las organizaciones; y esta gestión es un accionar político de las redes de comunicación establecidas por las personas, que constituyen unidades significativas de gobierno de las organizaciones. Por eso, hoy en día, el gobierno de las organizaciones reconoce la trascendencia de la gestión de la comunicación y el conocimiento como aspecto clave de su accionar político. En el enfoque político, el “orden de las organizaciones (...) [es] un orden negociado, en constante proceso, y una visión de la acción como estructurante y socialmente enraizada en redes y en rutinas” (Bacharach y Mundell, 1993; Giddens, 1984; citados en Terrén, 2004, p. 192).

El enfoque político orienta su atención en los procesos políticos de las organizaciones, expresados en acuerdos, conflictos, negociaciones, luchas de intereses, controles sociales, intereses de grupo y de grupos de interés, etcétera, con el objeto de generar una imagen política organizacional, dejando

de lado la concepción racional de organización. Generalmente, en esta visión política, las organizaciones son espacios de lucha y conflicto, donde conviven una amplia variedad de personas y grupos con intereses diversos y a veces conflictivos, en una búsqueda constante de pactos y componendas negociados. Teniendo en cuenta estas características, Bacharach (1983) argumenta que

las organizaciones deben ser consideradas como sistemas políticos, tanto a nivel interno como a nivel de sus relaciones externas. (...). Los miembros de las organizaciones deben ser vistos como actores políticos, con sus propias necesidades, objetivos y estrategias para lograr esos objetivos (p. 10). En las organizaciones surgen coaliciones de actores que identifican objetivos comunes y diseñan estrategias para alcanzarlos; (...) y sus acciones están constreñidas por estructuras, ideologías, tecnologías, marcos contextuales, etcétera (p. 13).

Al analizar los elementos esenciales de las organizaciones, González-González (1998) considera que la definición de los objetivos; el establecimiento de estructuras, procesos, procedimientos y demás normas; las cuestiones de poder y autoridad; y el proceso de toma de decisiones son asuntos exclusivamente políticos que se negocian de acuerdo con las fuerzas de los individuos, los grupos y la situación particular del momento.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Las organizaciones educativas o escuelas son instituciones de tipo social y, como tales, presentan las características generales de toda organización: (1) tienen un propósito u objetivo que determina su existencia; (2) poseen estructuras que facilitan su eficacia y racionalidad; y (3) están integradas por personas interrelacionadas que desarrollan actividades para lograr los objetivos. Además, las escuelas son organizaciones muy complejas, como cualquier organización, que cuentan con características propias que las distinguen: (1) su finalidad humana y social es el perfeccionamiento personal y social del ser humano; (2) su función específica es la de educar —la dimensión teleológica de la educación—; y (3) es el medio por el cual se posibilita la actuación educativa a través de los procesos de enseñanza y formación (Sandoval-Estupiñán, 2006). Para Reales-Chacón et ál. (2008), “las [escuelas] (...) constituyen organizaciones humanas, integradas por individuos que asumen diferentes papeles: estudiantes, docentes, directivos, empleados, cuyo propósito básico es el garantizar la transmisión, adquisición y producción del saber” (p. 326).

Las escuelas como organizaciones formales son

sistemas sociales; fuentes de amistad y de posición social para la mayoría de los estudiantes; espacios adonde se les exige ir durante ciertas horas del día; centros de desarrollo y adiestramiento constante para los docentes; y, muchas veces, espacios de trabajo sindicalizados; todo lo cual agrega niveles adicionales de complejidad (Senge et ál., 2002, p. 26).

Echavarría-Grajales (2003) sostiene que las escuelas

tienen la corresponsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenarios de formación y socialización en los que, como tales, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana (p. 3).

Por su parte, Menchén-Bellón (2015, 2016) salvaguarda la visión de las organizaciones educativas o escuelas con pedigrí, centradas en el desarrollo de lo esencial del ser humano: el despliegue de la conciencia, que despierten en los estudiantes el entusiasmo por acudir a ellas y en los docentes el entusiasmo y la devoción por trabajar con ilusión. Postula que "las escuelas creativas [o galácticas] proyectarán una nueva visión del mundo y funcionarán como un todo, impregnando al estudiante de una conciencia planetaria, donde su corazón sintonizará con el universo y experimentará el amor universal" (2015, p. 137). Y concede especial consideración a los "maestros creativos, provistos de una nueva conciencia, evolucionada [o conectada] con la naturaleza, (...) el cosmos, el alma, y la espiritualidad, capaces de inspirar a sus alumnos un nuevo despertar a la esencia de la vida, descubriendo el valor del poder interior (2015, p. 136).

La concepción acerca de las organizaciones educativas o escuelas ha variado en el curso del proceso histórico, según los paradigmas científicos, las teorías y los modelos acerca de la educación, así como según las necesidades de las estructuras económicas preponderantes en cada época. El análisis histórico de las escuelas revela la existencia de diferentes teorías acerca de las mismas, que destacan distintos aspectos. Esta multiplicidad de teorías se puede clasificar en el paradigma positivista, que aún sigue vigente a pesar de sus limitaciones y su propio mecanismo, el paradigma de la complejidad y la visión holística. Nieto-Cano (2003) sostiene que, en la disciplina científica de educación, existen tres perspectivas o enfoques teóricos: técnico, cultural y político. El primero corresponde al paradigma del positivismo; el segundo y el tercero, al paradigma de la complejidad. Además, el citado autor considera que un determinado enfoque teórico actúa como marco cognitivo orientador para definir lo que se quiere estudiar de las organizaciones educativas, así como para describir, explicar e interpretar estas realidades educativas, destacando determinadas dimensiones o componentes. A continuación, se reseñan de manera general y constreñida cada uno de los paradigmas mencionados.

Basándose en el paradigma de la ciencia positivista, la administración científica y la teoría organizacional han desarrollado el enfoque técnico; aplicando de manera consecuente los principios de objetividad; partiendo del marco teórico previamente definido que justifica el planteamiento de la hipótesis, el interés por la generalización y la abstracción que se expresan en leyes científicas de carácter general; y con base en procedimientos matemáticos y estadísticos que describen y explican de manera formal y lineal el comportamiento de los fenómenos vinculados con las organizaciones educativas.

El enfoque técnico asume que organizaciones educativas son conjuntos de fenómenos estructurados como patrones que operan independientemente de los individuos que los conforman y que, además, permanecen dinámicamente estables en el tiempo; por ello, el comportamiento posterior puede ser predecible, controlado o modificado mediante la manipulación de las variables. Para este enfoque, las realidades educativas son sistemas compuestos por variables claramente diferenciadas y disgregadas, que pueden ser estudiadas de forma independiente o relacional —para reconocer la influencia que unas ejercen sobre otras—. De acuerdo con Nieto-Cano (2003), el enfoque técnico, inspirado en la orientación positivista de tipo empírico-analítica, considera a las organizaciones educativas como entidades físicas, conformadas por elementos o variables que pueden ser localizadas y aisladas para su análisis y descripción. Las relaciones entre las variables pueden ser identificadas, así como observadas, registradas, medidas y cuantificadas mediante procedimientos

estadísticos. El funcionamiento de las organizaciones educativas está sujeto a relaciones causales de tipo lineal, que son objeto de comprobación y explicación para predecir y controlar su comportamiento.

El enfoque técnico se singulariza por la búsqueda permanente de un conocimiento instrumental que sirva como medio de optimización de las organizaciones educativas para el logro de los objetivos; es decir, el conocimiento científico sobre las organizaciones educativas busca la eficacia por medio de la maximización de los resultados y la mejora constante de la eficiencia a través del uso racional de los recursos; mediados por la toma de decisiones informadas sobre la gestión de las organizaciones educativas.

El enfoque técnico de las organizaciones, gracias a las aportaciones de las teorías administrativas, en especial la teoría de la gestión o *management*, la gestión científica de Taylor (1973) y Fayol (1973), el modelo burocrático de Weber (1964, 1991), la teoría de las relaciones humanas, la teoría de los sistemas y la teoría contingencial, ha evolucionado hacia modelos conocidos como organizaciones sociotécnicas, organizaciones formales-informales, organizaciones inteligentes, que siguen siendo vigentes y predominantes en América Latina.

Las organizaciones educativas como organizaciones sociotécnicas son sistemas que funcionan dentro de un macrosistema denominado contexto, y que están constituidos por un subsistema tecnológico y un subsistema social o comportamental, que interactúan y se influyen recíprocamente. Cada uno condiciona y, en algunos casos, hasta determina la eficaz, eficiente y satisfactoria contribución del otro y, consecuentemente, los resultados de todo el sistema (Assenza-Parisi, 2007, párr. 40).

El subsistema tecnológico de las organizaciones educativas está constituido por las denominadas "tecnologías duras", como los equipos, las herramientas, las instalaciones y los recursos materiales; y las denominadas "tecnologías blandas", como la legislación, las estrategias de los proyectos educativos (valores, visión y misión), los contenidos educativos, y los procesos y procedimientos relacionados con la administración en general y el aprendizaje.

Por su parte, el subsistema social está conformado por el llamado "talento o capital humano", que se dinamiza permanentemente a través de las acciones de gestión de las organizaciones educativas y del uso racional de los componentes del subsistema tecnológico. Este subsistema está conformado por los directivos, los asesores, los administrativos, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa responsables de la gestión escolar; quienes establecen una red muy amplia y compleja en términos de valores, ideología, política...; así como un conjunto de actitudes y predisposiciones que afectan a las organizaciones educativas.

Desde la mirada sociotécnica, las organizaciones educativas se configuran como organizaciones jerárquicas y cerradas en las que cada estamento tiene su propio rol. Se fundamentan en la racionalidad técnica de la eficacia y la eficiencia en el cumplimiento de sus fines. Las escuelas son estructuras compuestas por funciones y áreas que se asignan a los trabajadores; cada unidad orgánica se rige por procedimientos y normativas internas; y la dirección está reservada a los cargos jerárquicos más altos, que gestionan de "arriba-abajo"; pues, siempre está presente la idea básica de la administración de Taylor (1973) y Fayol (1973) de que unos piensan y otros desarrollan las actividades. En las organizaciones educativas inteligidas como sistemas sociotécnicos, la comunidad escolar solo hace lo que le corresponde como rol.

Al subrayar el aspecto técnico-formal, el modelo sociotécnico establece que las organizaciones educativas son constelaciones de estructuras formales o de sistemas técnicos de normas y procedimientos relacionados con las actividades que hacen posible la consecución de los fines de las organizaciones. Estas estructuras formales y de control se definen en función de las metas de las organizaciones; permiten su correcto funcionamiento en pos de la consecución de las metas; y, además, constituyen un medio para gestionar en base a las discrepancias entre los logros y las metas. Solo unos pocos representantes de la alta jerarquía participan en esta toma de decisiones.

El modelo sociotécnico, al destacar los aspectos sociales de las organizaciones educativas, las concibe como organizaciones informales donde las motivaciones individuales y sociales de sus miembros son muy importantes e influyen en la determinación de las estructuras de interacción y comunicación, tanto informales como formales, que permiten satisfacer las necesidades de los miembros y de las organizaciones. En este respecto, los esfuerzos se orientan a promover el ajuste entre la estructura técnica (estructura formal) y las motivaciones e intereses de los individuos (estructuras informales o sociales). Nieto-Cano (2003) considera que "la estructura formal (...) [debe] modificarse para mejorar las condiciones de trabajo de los individuos y satisfacer sus necesidades de autorrealización (incentivos, promoción, desarrollo profesional, control y apoyo sobre el propio trabajo...)" (p. 7).

En el contexto del modelo sociotécnico, las organizaciones educativas son contempladas también como organizaciones inteligentes u organizaciones del conocimiento, derivadas del mundo empresarial; este modelo considera a las empresas como productoras, creadoras e innovadoras del conocimiento para responder a las exigencias del mercado. Para este modelo, el desarrollo de la tecnología representa una revolución en el desarrollo del conocimiento, cuya adquisición, desarrollo y aplicación son factores claves de la competitividad organizacional. Penalva-Buitrago (2009) considera que el conocimiento es el acuciante de la estructura de la nueva sociedad del conocimiento; y en este contexto, se replantea el rol de la educación:

- (a) Educación como núcleo de la sociedad del conocimiento; y escuelas como organizaciones cruciales en la reproducción del conocimiento.
- (b) Propósito de la educación como factor de competitividad nacional en el contexto de la economía global o mundial.
- (c) Conocimiento o saber cómo recurso económico clave.
- (d) Personas educadas, formadas, cultas, que han aprendido a aprender, capaces de adaptarse a las nuevas exigencias y retos de la sociedad del conocimiento, y capaces de aprender a lo largo de su vida.
- (e) Organizaciones educativas con capacidad de adaptación a los procesos de formación continua.
- (f) Objetivos de las escuelas circunscritos a la calidad y productividad; y su finalidad es formar especialistas.

El referido autor argumenta que, según el modelo de las organizaciones inteligentes, las escuelas deben formar a los estudiantes en términos de competencias que satisfagan las necesidades del mercado laboral, esto de conformidad con currículos flexibles que también se ajusten a las necesidades cambiantes e imprevisibles del mercado laboral.

El paradigma de la complejidad considera que las organizaciones escolares son entidades sociales muy complejas, cuyas dimensiones están entrelazadas o interrelacionadas de manera multifacética y necesitan ser comprendidas como eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares

provocados por el accionar de sus miembros (estudiantes, docentes, gestores, padres de familia, Estado, comunidad y otros copartícipes de las escuelas), que tienen lugar de manera intrincada o inextricable en el *heartland* de ellas, donde conviven el orden y el desorden, la regularidad y la ambigüedad, la certidumbre y la incertidumbre. Son organizaciones escolares como realidades paradójicas que hacen posible la educación del ser humano. A pesar de las aparentes contradicciones, los procesos ocurren dialécticamente en las organizaciones escolares; lo que permite contemplarlas como organizaciones autopoiéticas, en el sentido de que son sistemas que recluyen en sí mismos todas sus posibilidades, desde sus condiciones originales (Maturana-Romesín y Valera-García, 1998).

En la visión de la teoría de la complejidad, las organizaciones escolares, si bien es cierto, cuentan con finalidades y metas, estas son difusas y posibles de ser cambiadas; o sea, son modificables y se prestan a muchas y diversas interpretaciones, según los intereses y las necesidades sociales, ideológicas y políticas. Esta complejidad dificulta el establecimiento de prioridades y su utilización como guía en los procesos de toma de decisiones. Generalmente, las estructuras establecidas e impuestas en las organizaciones escolares no responden a las necesidades y a los problemas; en este respecto, no cuentan con normas, procesos y procedimientos precisos para definir, desarrollar, evaluar y aplicar soluciones adecuadas y pertinentes a los retos del servicio escolar, que se encuentra en un proceso constante de cambio y transformación. Para la teoría de la complejidad, las organizaciones escolares, además de contar con propósitos y estructuras formales traducidas en organigramas, normas y procedimientos; están constituidas por personas y colaboradores: docentes, estudiantes, administradores, representantes del sistema escolar y toda la comunidad educativa integrada por familias y demás organizaciones sociales vinculadas con la educación; quienes se convierten en las dimensiones más dinámicas y en permanente modificación y cambio; quienes en el devenir cotidiano de la vida escolar establecen relaciones formales e informales muy complejas y diversas en el cumplimiento de sus respectivos roles que ponen en juego los intereses individuales, grupales y comunales de tipo económico, ideológico y político, y que condicionan la participación variable e imprevisible de los referidos grupos. Las características mencionadas configuran a las organizaciones escolares como organizaciones únicas. La interpretación de estas relaciones, por su naturaleza contradictoria, paradójica, ambigua y de gran incertidumbre, desafía a la racionalidad tradicional.

Johnson y Johnson (1989), al resaltar las relaciones sociales complejas que tienen lugar en las organizaciones escolares, sostiene que, ante todo, "las escuelas son organizaciones sociales hechas de una red de relaciones interpersonales estructuradas para facilitar la consecución de las metas establecidas (p. 2). (...) Las escuelas son relaciones e interacciones entre personas" (p. 6). En esta misma perspectiva, Echavarría-Grajales (2003) argumenta que

las escuelas serán (...) espacios del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; serán escenarios en donde la responsabilidad educativa se transfigure en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; serán ambientes naturales de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los

sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social (p. 7).

En la teoría compleja, las escuelas se muestran como organizaciones modelo de su propia negociación e interacción; abiertas a la multiplicidad de posibilidades de transformación y desarrollo; que se construyen permanentemente en el día a día y en la cotidianidad de manera dinámica y flexible; donde es posible la comprensión y el respeto de las diferencias y de las particularidades individuales y grupales de los seres humanos; comprometidas con los valores fundamentales de respeto a los derechos humanos.

En el paradigma de la teoría de la complejidad se distinguen los modelos de escuelas como anarquías organizadas o sistemas débilmente acoplados o articulados; escuelas como construcciones sociales y culturales de significados compartidos; y escuelas como organizaciones de actividad política —la micropolítica escolar—.

En la visión holística, las organizaciones escolares constituyen realidades sociales muy complejas; son un “micromundo” dentro del mundo social, donde tienen lugar un conjunto de factores y variables que se interrelacionan y se configuran en acontecimientos de distintos niveles, cuya formación, desarrollo y devenir son constantes, de naturaleza diversa y de carácter multifacético. En este respecto, para Collado-Ruano (2016), las escuelas “son unas de las pocas esferas humanas que todo el mundo ‘sufre’ a lo largo de su vida, de ahí que puedan ser unas llaves para la liberación o para el encarcelamiento cognitivo y afectivo” (p. 11); y que, además, incluyen a la biología y la espiritualidad humanas.

La visión holística de las escuelas comparte los principios de la teoría de la complejidad al caracterizar a las organizaciones escolares como redes sociales muy complejas, donde los intereses y las necesidades de los más diversos participantes se manifiestan de manera contrapuesta, paradójica, ambigua e incierta. Pero, la visión holística va más allá, al considerar que la comprensión de esta complejidad demanda de una nueva cosmovisión denominada holística —sustentada por Wilber (1997)—, o filosofía transpersonal o integral —sustentada, en este caso, por Martos-García (2017, 2019)—. El holismo, al asumir al *kósmos* como una unidad total, completa o integral, contempla al universo como una unidad interconecta; como un sistema dentro de otros sistemas más extensos; sistemas vivos que interactúan y devienen en forma permanente (Wilber, 1997). El *kósmos* como una red viva de relaciones compuesta por totalidades-partes. También “contempla al ser humano como microcosmos que forma parte y participa del macrocosmos [universo] y, como tal, es corresponsable de la evolución cósmica” (González-Garza, 2017, p. 58). Por tanto, el ser humano es uno con el universo; existe una correlación y coevolución entre el universo o *kósmos* y el ser humano, de las cuales, indica la cosmovisión holística, se debe tomar conciencia.

Las organizaciones escolares con orientación holística reconocen la íntima relación entre la naturaleza (*kósmos*) y el ser humano, dado que la naturaleza sostiene la vida de las comunidades humanas; y consideran que la educación permite tomar conciencia de esta mutua dependencia. Por ello, Gallegos-Nava (2015) afirma que la educación promueve la evolución de la conciencia humana por medio de la espiral dinámica; y Kumar (2004), al narrar las experiencias educativas en *The Small School* de Inglaterra, reconoce cómo la naturaleza puede convertirse en un actor fundamental en los procesos educativos.

[Pues,] no solo es importante que los niños aprendan acerca de..., sino también con la naturaleza. La educación, por lo general, tiende a ser antropocéntrica; en las escuelas se

enseña acerca de la naturaleza únicamente para manipularla o controlarla, asumiendo que está ahí afuera a completa disposición. Sin embargo, la naturaleza debería ser un maestro tan importante como el maestro de un salón de clases. Y, al menos una vez a la semana, las clases deberían llevarse a cabo al aire libre. El río cercano a la escuela, la pradera y los pájaros serían los maestros, mientras se aprende cómo la naturaleza hace las cosas (Kumar, 2004, p. 10).

Las organizaciones escolares de la visión holística promueven una educación integral al reconocer la compleja estructura humana de múltiples dimensiones: biológica, mental (intelectual o cognitiva), emocional, estética, ética y espiritual. Esta educación integral ayuda a los individuos para ser ellos mismos. En este respecto, Osho (2010) considera que

la educación te debería preparar para ser tú mismo. Ahora mismo te está preparando para ser un imitador; te enseña cómo ser como los demás. Eso es maleducar. Una educación correcta te enseñará cómo ser tú mismo, auténticamente tú mismo. Eres único. No hay nadie como tú, nunca lo ha habido y nunca lo habrá. Ese es un gran respeto que la existencia te ha concedido. Esa es tu gloria, que eres único. No te conviertas en un imitador, no te conviertas en una copia (p. 59).

Las organizaciones educativas, en la visión holística, "no deberían estar supeditadas a los poderes políticos (...), sino deberían ser de libre acceso y gratuitas como bienes supremos a los que pueda acceder todo ser humano" (Martos-García, 2017, p. 159). A las escuelas se les debe reconocer autonomía a condición de desarrollar a los educandos de manera integral, a cargo de maestros experimentados y sujetos de dar cuenta de los resultados educativos a la comunidad. En un futuro próximo, cuando la humanidad viva en profunda comunión, es decir, en comunidades, la educación será responsabilidad de la comunidad y no de los progenitores (Osho, 2003).

FINALIDAD DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

La finalidad de las organizaciones educativas se relaciona con los fines de la educación. Todas las sociedades, en todos los tiempos y en todas las épocas, siempre han tenido una idea, una visión o han definido, en forma intencional, los fines de la educación. Y estos se relacionan con las aspiraciones de la humanidad respecto al proyecto de hombre y de sociedad. La íntima vinculación entre la visión del hombre y los fines de la educación es confirmada por renombrados autores de Occidente y de Oriente: Maritain (1993); Whitehead (1956, 1957, 2003); Ortega-y-Gasset (1963, 1964, 1966a, 1966b, 1966c); Fullat-i-Genís (1987, 1992a, 1992b, 2011); Frabboni (2002a, 2002b, 2002c); Petrus-Rotger (1987, 1997, 2004); Martín-Gordillo (2006); García-Amilburu (1996); Nassif (1986); Jordán-Sierra (1988-1989); Morin (2001a, 2001b, 2002, 2015); Krishnamurti (2002); Osho (2003, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2020); y Martos-García (2017, 2019). Para estos autores, todo proceso educativo pretende llevar a la práctica el fin determinado de la educación; y este fin depende de la cosmovisión y de la visión de la naturaleza humana. En este sentido, antes de definir los propósitos de las organizaciones educativas, se presenta, de manera muy sucinta, la visión sobre la naturaleza del ser humano.

La visión o definición de la esencia o naturaleza humana ha variado en las diferentes etapas de la historia de la humanidad. No se pretende aquí hacer un

recorrido detallado por este intrincado y complejo problema de responder o contestar a las preguntas: ¿qué es el hombre?, ¿cuál es su naturaleza diferenciadora de los demás seres del *kósmos*?, ¿cuál es su posición en el universo? y ¿cuál es su destino o el fin de su existencia? Verdaderamente, son cuestiones muy profundas y esenciales que se han planteado a lo largo de la historia, tanto en la filosofía como en la ciencia; y que, a pesar del tiempo transcurrido, aún no se cuenta con respuestas claras y definitivas. En este respecto, Osho (2004) considera que la vida del ser humano es un misterio que necesita ser vivido conscientemente, que conlleva dentro de su seno esencial la paradoja que hace imposible su definición, y que nace como una semilla de gran potencial.

En Grecia, cuna de la civilización occidental, contestaron la primera pregunta distinguida en el párrafo anterior: el ser humano o el hombre es un animal dotado de razón; y su suprema dignidad es la inteligencia. Además, los griegos reconocieron la importancia de la vitalidad del aspecto biológico para la vida racional del ser humano al sostener el principio de "mente sana en cuerpo sano". Para Aristóteles (1994), "todos los hombres tienen, por naturaleza, el deseo de saber" (p. 92). El ser humano es un animal social constituido por alma y cuerpo. La perfección del hombre es posible gracias a la inteligencia y la sabiduría.

En la Edad Media, los cristianos definieron al hombre como "una criatura pecadora y herida llamada a la vida divina y a la libertad de la gracia y cuya perfección suprema consiste en el amor" (Maritain, 1993, p. 19). Para De-Aquino (2005), el hombre es la unión de cuerpo y alma; es el producto de la creación divina. Y el alma es racional, dotada de entendimiento y voluntad. En este respecto, Maritain (1993) considera que "el evangelio elevó la perfección humana a un nivel superior —un nivel verdaderamente divino— al afirmar que esta consiste en la perfección del amor" (p. 22).

En la modernidad, con el surgimiento de las ciencias y el desarrollo de la filosofía, con la diferenciación de la religión de la ciencia, el arte y la moral, se confirma que el ser humano es un ser racional, guiado por el razonamiento, con capacidad para descubrir la verdad objetiva por medio de la ciencia, sin la necesidad de la religión. La naturaleza del hombre es en sí misma buena; y se sostiene que la naturaleza y la razón permitirán al hombre el logro de la felicidad en este mundo.

Las concepciones registradas en los párrafos precedentes sirvieron de base para definir la finalidad de la educación en la modernidad de la civilización occidental, que ha continuado hasta la actualidad, donde se privilegian los aspectos prácticos del desarrollo de competencias para la vida laboral, dejando de lado el desarrollo individual de la conciencia.

A tenor de Kant (1983, 1985), la finalidad de la educación es la búsqueda permanente de la perfección humana; el hombre es la única criatura que debe ser educada; y solo a través de la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Solo es lo que la educación le hace ser. En este proceso educativo lo que importa es aprender a pensar para hacer posible la libertad. Por ello, considera que la educación es un arte muy complejo, comprometido con el devenir de la humanidad, y en constante construcción histórica y social.

Desde la postura de Whitehead (1956), la finalidad de la educación es [producir] hombres que posean tanta cultura como experto saber de alguna rama especial. Ese saber de especialista les fundamentará el terreno en que apoyarse y su cultura los llevará a las profundidades de la filosofía y a las alturas del arte (p. 93).

La finalidad de la educación es inducir sabiduría o cultura, por lo que el autor distingue entre "erudito" y "sabio". El erudito o conocedor es aquel que posee conocimientos logrados mediante el estudio de las diferentes disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, que deben ser enseñadas de manera sistemática y regulada; el sabio es aquel que tiene conocimientos, pero que además sabe utilizarlos, ya sea en beneficio personal o del género humano, practicando los valores de la tolerancia, la comprensión, la verdad, la justicia y el ejercicio constante de la creatividad. En la perspectiva de alcanzar la sabiduría, Whitehead (1957) sostiene que la educación implica guiar al individuo hacia la comprensión del arte de vivir, que comprende tres aspectos fundamentales: estar vivo, estar vivo de forma satisfactoria y lograr una mayor satisfacción.

El fin de la educación, en la visión de Durkheim (2013), es construir y formar el "ser social" de las personas en el contexto social al que pertenecen. La educación consiste en crear o formar en el hombre un ser denominado ser social. En palabras del citado autor, la educación es "la acción ejercida por los adultos (...), que tiene por objeto suscitar y desarrollar (...) un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales exigidos (...) tanto por la sociedad (...) como por el medio" (p. 60). Sostiene que en cada ser humano coexisten de manera inseparable dos seres: el ser individual, conformado por aspectos complejos de sentimientos y procesos mentales exclusivos de cada individuo; y el ser social, también complejo por la presencia de sistemas de ideas, sentimientos y hábitos propios del grupo o de los grupos sociales de los que el individuo forma parte. La construcción de este ser social es el fin de la educación.

De la argumentación de Durkheim (2013), se deduce que el fin de la educación depende de las necesidades de una determinada sociedad, aunque se reconocen los fines generales de la educación para toda la humanidad, pero los fines se refieren a las necesidades concretas de un determinado estado o nación. De esta visión se han deducido los fines de la educación actual de las diversas sociedades que conforman la actual sociedad globalizada. El peligro que presenta este planteamiento es convertir el fin de la educación con la posibilidad de ser determinado por variables políticas e ideológicas y por las posiciones de visión tecnocrática que se mantienen en las sociedades del siglo XXI.

Ortega-y-Gasset (1963, 1964, 1966a, 1966b) sostiene, al igual que los demás filósofos y autores, que el fin de la educación se asocia estrechamente con la concepción o ideal de ser humano. Para el filósofo español, el verdadero hombre no es el ser individual, separado de los demás, sino el hombre social concreto. Discrimina en el ser humano un "yo empírico" y un "yo que piensa y crea la cultura". El primero se representa por los caprichos, odios, apetitos, sentimientos, emociones y amores individuales; en cambio, el segundo es un yo genérico o social que piensa la verdad, la bondad y la belleza. El hombre como creador de cultura, moral y arte. Lo biológico en el hombre es solo un pretexto para su existencia, lo que tiene importancia es el hombre en cuanto productor de pensamientos e ideas, esto es, como productor de matemáticas, lógica, arte, moral, derecho..., y en general, el hombre como productor de cultura.

La cultura, como suprema realización del hombre, es remarcada por Ortega-y-Gasset (1966c) como

un menester imprescindible de toda vida, es una dimensión constitutiva de la existencia humana, como las manos son un atributo del hombre. El hombre a veces no tiene manos; pero entonces no es tampoco un hombre, sino un hombre

manco. Lo mismo, solo que mucho más radicalmente, puede decirse que una vida sin cultura es una vida manca, fracasada y falsa. El hombre que no vive a la altura de su tiempo, vive por debajo de lo que sería su auténtica vida, es decir, falsifica o estafa su propia vida, la desvive (p. 344).

Por eso, la meta de la educación no es el yo empírico, sino el yo genérico del hombre productor de cultura.

La educación tiene que dirigirse no al yo empírico, en donde radica lo singular, sino al yo genérico que siente, piensa y quiere según aquellas formas ideales. Como consecuencia (...), la educación tiene que ser el proceso por el que lo biológico o natural del hombre se conforme al reino de las formas ideales, y así actúe de acuerdo a la normatividad derivada de ellas (Escámez-Sánchez, 1993, p. 812).

Dewey (1993,1995) visiona al ser humano como un ser en proceso de devenir constante en el contexto social; subraya el aspecto social de la humanidad, donde la vida se ejecuta por medio de la experiencia constante. No puede entenderse la vida al margen de los semejantes; la existencia siempre es social y se sostiene en el proceso de transmisión cultural y a través de la comunicación de los usos y costumbres del hacer, del pensar y del sentir. La vida y la experiencia son la constante del hombre y están muy emparentadas con el proceso educativo de manera natural y permanente. Para el referido autor, el fin de la educación es el crecimiento del ser humano y su objetivo es la reconstrucción de la experiencia. En el proceso educativo se busca integrar al ser humano en la sociedad de su época y prepararlo sobre la base de la experiencia colectiva para la vida futura, con el objetivo de permitir su participación plena en la vida social con autodominio y de manera democrática. La educación es el medio por antonomasia para asegurar la continuidad de la vida y la experiencia. La experiencia es posible por medio de la comunicación; en este respecto, Dewey (1995) argumenta que

no solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Hay que realizar el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y se encontrará que ha cambiado la propia actitud respecto a la propia experiencia (pp. 16-17).

En la concepción de Maritain (1993),

el hombre es una persona dueña de sí misma por su inteligencia y por su voluntad. No existe solo como ser físico. Tiene una existencia más rica y noble, la existencia espiritual propia del conocimiento y el amor. Así, en cierto modo, es un todo y no solo una parte; es un universo en sí mismo, un microcosmos en el cual el universo *entero* puede ser abarcado por el conocimiento. Y por el amor puede entregarse libremente a otros seres que son para él como si fueran él mismo. De ese tipo de relaciones no hay equivalente alguno en el mundo físico (p. 20, cursiva del original).

Maritain (1993) contempla que el ser humano es una totalidad o un universo conformado por la individualidad y la personalidad. La individualidad es su base material estructurada como físico-biológica, un minúsculo fragmento de una especie; “una partícula del universo físico, un simple punto en la inmensa red de fuerzas e influencias (...). Su humanidad misma es la humanidad de un animal que vive tanto por los sentidos y el instinto como por la razón” (p. 21). Pero, el hombre es también personalidad, con un alma espiritual que le otorga independencia; como tal, es una totalidad que posee dignidad en relación directa con la esencia de su ser, vinculada con la verdad, la bondad, la belleza y con Dios; es la naturaleza elemental del hombre, contenida potencialmente y susceptible de ser realizada y lograda plenamente. En estricto sentido, para Maritain (1993), el hombre es un llegar a ser de lo que es. “Nada más importante para todo hombre, y nada es más difícil que *llegar a ser un hombre*” (p. 13, cursiva del original). El ser humano como personalidad es también un ser social y de cultura; su desarrollo se asocia con el devenir en ascenso de la sociedad y la civilización que hacen posible el desarrollo de su ilimitado potencial de conocimiento.

De la visión del hombre, Maritain (1993) deduce el fin esencial de la educación, que es

guiar al hombre en su desarrollo dinámico, en cuyo curso se forma como persona humana —provista de las armas del conocimiento, de la fuerza del juicio y de las virtudes morales— en tanto que, al mismo tiempo, va recibiendo la herencia espiritual de la nación y de la civilización a las que pertenece, conservándose así el patrimonio secular de las generaciones (p. 22).

El fin superior y último de la educación es canalizar el desarrollo dinámico del hombre, lo mismo su vida individual y personal que su progreso espiritual. La educación permitirá que cada quien se forme a sí mismo para ser un hombre realizado a plenitud en sus aspectos físico-biológico y personal-social que pueda desempeñarse en el contexto social y espiritual, en la mutua vinculación de la inteligencia y la voluntad para el ejercicio pleno de la libertad y la autonomía.

Para Fullat-i-Genís (2011), el ser humano es *bíos* y también *polis*, donde el componente cultural y la historia tienen especial significación en la construcción de la identidad del ser del hombre; por ello, se destacan estos factores como dispositivos fundamentales en el desarrollo del ser humano, ya que es de gran importancia considerar el mundo vivido por el sujeto desde la postura de la fenomenología. Argumenta que el ser humano se estructura en tres dimensiones íntimamente relacionadas: *physis* (o biología), *psykhe* (o civilización) y *ruah* (o libertad). La primera dimensión es natural o somática; y constituye el sustentáculo para el desenvolvimiento de la dimensión psicológica y psicosocial donde cada individuo acopia la herencia social y se introduce en la civilización a través de la cultura y las instituciones. Sin embargo, estas dos dimensiones no agotan el ser del hombre, sino que también se percibe la dimensión de la libertad, que da sentido a la existencia humana por medio de la conciencia y la persona autónoma. Esta realidad permite sostener que el *anthropos*, además de ser materia, es también espíritu.

El fin de la educación, desde la mirada de Fullat-i-Genís (2011), es la formación sistemática y permanente del hombre, en la medida en que el proceso educativo se entiende como *antropogénesis* o proceso de creación-asimilación de la civilización histórica. La educación, para ser tal, abraza las tres dimensiones del ser humano, siendo su plena y absoluta realización la libertad y

la autonomía personal, fundadas en la comprensión, el respeto y la consideración de los demás.

Los sistemas educativos actuales de los diferentes países del mundo occidental, y en particular de Latinoamérica, han definido los fines de sus respectivos sistemas educativos, así como los propósitos de las instituciones educativas o escuelas, sobre la base de las finalidades distinguidas en los párrafos superiores. Estos propósitos varían actualmente desde el enfoque basado en el énfasis del aspecto puramente cognitivo en la formación de los estudiantes hasta los enfoques con una propensión a las competencias tecnológicas de tipo práctico relacionadas con las necesidades laborales y de desarrollo económico de los países. En los últimos 25 años, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) ha promovido e intentado poner en práctica el principio de “la educación encierra un tesoro”, ampliamente respaldado por Delors et ál. (1996) y expresado en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos —o aprender a vivir con los demás— y aprender a hacer. De estos pilares, los sistemas educativos de Occidente implementan preferentemente contenidos y medios para aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer. Tangencialmente y de manera somera desarrollan el pilar de aprender a ser. En este respecto, la Unesco (2015) considera que

es necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos. (...). [Un planteamiento holístico] que [desborde] los ámbitos tradicionales de la enseñanza académica y [abarque] (...) el aprendizaje social y emocional o la cultura y las artes. Estas tentativas ponen de manifiesto la necesidad reconocida de ir más allá del aprendizaje académico convencional, a pesar de las serias reservas que suscita la viabilidad de captar ese importante aprendizaje emocional, social y ético (p. 39).

Además, cuando la Unesco (2016) propone la educación para la ciudadanía mundial para el presente siglo XXI, argumenta que este enfoque

representa un cambio conceptual en el sentido de que reconoce la importancia de la educación para comprender y solucionar los problemas mundiales en sus dimensiones social, política, cultural, económica y ambiental. Asimismo, reconoce el papel de la educación para llegar más allá de la evolución de los conocimientos y las competencias cognoscitivas para construir valores, competencias sociales y actitudes entre los [educandos], que pueden facilitar la cooperación internacional y promover la transformación social (p. 10).

En armonización con la línea de razonamiento descrita, León (2012) argumenta categóricamente que

la educación en cualquier cultura busca el crecimiento humano, la formación de la personalidad ideal sustentada en la vitalidad, el esfuerzo, la inteligencia, el orden, la belleza, la bondad y la disciplina. Igualmente, son propósitos útiles a la educación la formación intelectual, la valoración de la ciencia, el arte, el deporte, el trabajo y el pensamiento filosófico (p. 4).

En el mundo globalizado de hoy, el propósito de las escuelas es formar personas con conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos para

ser ciudadanos de la villa global, comprometidos, solidarios, informados, plenamente conectados mediante las tecnologías de la información y la comunicación. El ideal de las organizaciones educativas en este periodo de la sociedad global es reproducir las clases sociales sobre la base de "la posesión de bienes materiales, el desarrollo de las competencias científicas, tecnológicas, económicas y empresariales para satisfacer las necesidades y deseos individuales, atributos importantes de la sociedad competitiva" (León, 2012, p. 7).

En la República del Perú, se visiona que, por intermedio de la educación y las organizaciones educativas,

todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2006, p. 11).

La Ley 28044 establece que la educación se materializa en dos dimensiones: para la realización individual de todos los peruanos y para la construcción mancomunada de la democracia y el desarrollo del país, al definir los subsiguientes fines de la educación:

- (a) formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.
- (b) contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado (2003, art. 9).

La Ley General de Educación también estipula que el propósito de la institución educativa es el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes, entendiendo esta última como lo establecido en la primera finalidad de la cita superior.

Las organizaciones educativas de la modernidad, la posmodernidad, y, en particular, de la actual sociedad globalizada de la villa global, aun cuando los fines educativos definidos por Kant (1985), Whitehead (1956, 1957, 2003) y Maritain (1993) toman en cuenta al ser humano como una totalidad con diversas dimensiones, ponen especial énfasis en los propósitos cognitivos y en las cuestiones sociales y laborales, dejando de lado lo esencial del ser humano, relacionado con el desarrollo de su ser interno: la consciencia. Para Pulido-Moyano (2020),

las instituciones educativas occidentales u occidentalizadas, apostaron por dedicar su labor solo al sujeto cognoscente. La labor de los maestros es provocar las distintas "rupturas

epistemológicas” necesarias para que el sujeto-alumno pueda representar en su mente cada vez más objetos, más diversos, y desde más perspectivas. En eso consiste recoger a niños y niñas con tres o menos años, y despedirlos a los dieciséis o dieciocho. Con esa apuesta quedó apartado y olvidado el hecho de que ese mismo sujeto también experimenta diversos estados de consciencia, y nadie procuró incluir en la planificación educativa un trabajo orientado a fomentar en el sujeto experiencias de “despertar”. Así las cosas, puede decirse que la institución educativa, esa seña de identidad del mundo moderno, ha contribuido a una gran mutilación del potencial humano (p. 21).

Menchén-Bellón (2015) destaca las deficiencias del papel de las instituciones educativas de la sociedad globalizada, argumentando que durante miles de años la escuela tradicional, deliberadamente, ha desfigurado todos los mensajes relacionados con la esencia de la vida. La sociedad actual, los hombres y las mujeres, los maestros y maestras de hoy día, desconocen el lugar que ocupan en nuestro planeta, dado que el único fin de nuestros gobernantes era la dominación y sumisión humana. Ellos nos han ocultado todo lo que nos hiciese despertar nuestro talento y creatividad, nuestra sabiduría interior y vivir en el amor; por tanto, difícilmente podemos comprender nuestro poder como miembros de nuestra galaxia (p. 133).

En la visión compleja, fundamentada por Morin (2002), el ser humano es un ser supercomplejo, cuya estructura básica es cuerpo-psyque-espíritu-consciencia. Esta noción es un bucle recursivo, en transformación permanente, de la realidad más compleja, compuesto por fenómenos disímiles y contrapuestos, pero al mismo tiempo inseparables y complementarios. En términos del mencionado autor: “dependen de un mismo proceso que es fundamental y simultáneamente físico-biológico-computante” (pp. 338-339). El psiquismo humano es indisociable del órgano biofísico del cerebro, y este, a su vez, es indisociable de la actividad física-biológica-computante de todo el organismo. Desde este punto de vista, el cuerpo y el espíritu son compartimentados; son una unidad que deviene en forma permanente. Por ello, es

tan inconcebible (...) un cuerpo viviente sin animación computante o sin psiquismo o espíritu, allí donde hayan emergido, como un *animus* (la animación computante), psiquismo o espíritu fuera del cuerpo. No se trata evidentemente de reducir el espíritu al cuerpo material de modo que quede en algo epifenoménico/ilusorio, sino de enfatizar la unión profunda que se da entre el espíritu, *physis* y *bios*; unión compleja, paradójica. Cuerpo y espíritu/consciencia no nos cabe concebirlos, pues, sino como inseparables (...). Lo originario y primero es el ser viviente, el individuo-sujeto que “se crea y recrea en un proceso auto-fundador de animación/corporalización” (Morin, 1980, p. 292) (Soto-González, 1999, p. 137).

Desde la óptica antropológica, de acuerdo con Morin (2015), la complejidad humana está conformada por

el trinitario individuo-especie-sociedad, esos tres términos inseparables son productores uno del otro en bucle recursivo y se encuentran incluidos el uno dentro del otro: así un individuo no es solo una pequeña parte de su sociedad: el todo de su sociedad se halla presente en él, en el lenguaje y la cultura. Un individuo no es solamente una pequeña parte de la especie humana. Toda la especie está presente en él. Por su patrimonio genético, en cada célula está presente incluso en su espíritu, que depende del funcionamiento del cerebro. El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico (pp. 103-104).

En la visión de la teoría de la complejidad, la finalidad de la educación se orienta hacia el "buen vivir", de cada uno y de todos los hombres, asentado en el principio de la unidad-muldimensionalidad del ser humano (*the unitas mutiplex*). De ahí que, Morin (2001) sostiene que

la educación del futuro deberá velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie *homo sapiens*. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no solo hay una unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno (p. 53).

A juicio de Morin (2015), vivir significa estar vivo, vivir en bienestar y alcanzar la plenitud de la satisfacción de las necesidades y potencialidades humanas. El vivir se diferencia del sobrevivir, o sea, del subvivir, un estado que no posibilita la plena satisfacción de las necesidades elementales, ni tampoco el desarrollo de las potencialidades, cualidades y aptitudes. En las sociedades actuales, una parte considerable de la población sobrevive o subvive.

Para el ser humano, "vivir es vivir en tanto individuo afrontando los problemas de su vida personal, es vivir en tanto ciudadano de su nación, es vivir también en su pertenencia a lo humano" (Morin, 2015, p. 15). Vivir es una verdadera aventura permanente por cuanto es un decidir y/o elegir indefectible en todo momento y en todo espacio. En esta aventura denominada vida, el ser humano se enfrenta a riesgos e incertidumbres de naturaleza diversa y se encuentra con la posibilidad de equivocarse, de cometer desaciertos. El vivir confronta al ser humano con sus análogos; en estas correspondencias y encuentros está la necesidad de comprender y ser comprendidos por el otro para cuya realización es indispensable el ejercicio pleno de la autonomía y la libertad de espíritu. En el contexto de buen vivir, el propósito de las organizaciones educativas es hacer posible la comprensión de la condición humana, así como defenderla, preservarla y mantenerla como fuente inagotable de vida.

No cabe duda de que, al pensar en este tipo de educación, en los bucles emergentes de la complejidad-mente-cultura, razón-afecto-impulso, individuo-sociedad-especie, se evidencian las pretensiones de un hombre que quiere hacerse más humano y de una educación cuyo propósito fundamental es aportarle a la creación y recreación de todos sus aspectos y condiciones de humanidad (Escobar y Escobar, 2016, p. 93).

Morin (2015) considera que las organizaciones escolares de la actualidad contribuyen poco o casi nada al buen vivir de la humanidad; la educación enseña parcial e insuficientemente a vivir. En palabras del propio autor, la escuela (...) no aporta el viático bienhechor para la aventura de vida de cada uno. No aporta las defensas para afrontar las incertidumbres de la existencia, no aporta las defensas contra el error, la ilusión, la ceguera. No aporta (...) los medios que permitirían conocerse y comprender al otro. No aporta la preocupación, la interrogación, la reflexión sobre la vida buena o el buen vivir. No enseña más que muy incompletamente a vivir, fallando en lo que debería ser su misión esencial (Morin, 2015, p. 41).

Las organizaciones educativas se disocian de la vida al ignorar los problemas constantes del vivir y enfocarse más en los propósitos de la adquisición de competencias profesionales de tipo técnico y económico en detrimento de las competencias existenciales. Esta situación ha ocasionado la crisis actual de los sistemas educativos, a la que es necesario hacer frente.

La visión holística considera al ser humano una *holos*; esto es, como una totalidad parte de todo lo existente, del *kósmos*, o como una integralidad o entidad multidimensional expresada sumariamente como un cuerpo físico-emocional-intelectual-espiritual. El ser humano como *holos*, como un todo, es un ser de carne y hueso que piensa, siente, que se pone en contacto —no solo con sus semejantes, sino asimismo con el universo entero— y que busca la trascendencia para lo cual necesariamente tiene que desarrollar su potencial subyacente en las dimensiones prenombradas. Por intermedio del desarrollo de estas dimensiones se logra el equilibrio para trascender y hacer hacendera la vida espiritual de máxima realización, que permite reconocer el gran todo que es el ser humano. Ser y comprender para trascender. En la filosofía perenne se confirma que el ser humano alberga en su ser la fisiosfera, la biosfera, la noosfera y la teosfera. A consideración de Osho (2011a), “el hombre es un todo orgánico. (...). El hombre puede convertirse en una orquesta; todo lo que se necesita es el arte de crear una armonía con uno mismo” (p. 26).

El ser humano como *holos* se interrelaciona perfectamente con la naturaleza y la sociedad; no existe confin entre el universo y el ser humano, sino más bien, una trabazón trascendental de todo cuanto existe. “En el fondo de todo ser humano existe un pulso silencioso de ritmo perfecto, un complejo de formas de ondas y resonancias, absolutamente individual y único, y que, sin embargo, lo conecta con todas las demás cosas del universo” (Leonard, 1987; citado en Castillo-Cedeño y Marín-Gutiérrez, 2009, p. 138). Esta interrelación perfecta y permanente es asimismo corroborada por Osho (2003), cuando afirma que “esta tierra es la madre de todos los seres humanos y todos son parte de una misma fuerza de vida, parte de una existencia oceánica. Y porque todo ser humano es uno en la profundidad de su centro, la posibilidad del amor existe” (p. 16).

El estudio de la naturaleza multidimensional, polifacética, compleja y laberíntica del ser humano ha dado lugar a múltiples y variadas visiones e interpretaciones científicas y filosóficas. Desde el punto de vista científico, la bioneurología, la psicología transpersonal y la antropología han establecido conocimientos valaderos sobre las dimensiones físico-biológica, emocional y del intelecto, pero persisten los misterios sobre la dimensión divina o espiritual del ser humano. Estos misterios han sido develados por los pocos maestros de la civilización oriental, quienes dan cuenta de los fenómenos transracionales que se producen en los seres humanos trascendidos.

A razonamiento de Osho (2020),

el hombre es una semilla con un gran potencial: es la semilla de la budeidad. Cada hombre nace para convertirse en un Buda. El hombre no nace para ser esclavo, sino para ser un maestro. Pero son muy pocos los que realizan su potencial. Y la razón por la que millones de personas no pueden realizar su potencial es que dan por hecho que ya lo han conseguido. La vida es una oportunidad para crecer, para ser, para florecer. La vida en sí misma está vacía; a menos que seas creativo no serás capaz de llenarla de satisfacción. Tienes una canción en tu corazón para ser cantada y una danza para ser bailada, pero la danza es invisible, y la canción..., ni siquiera tú la has oído aún. Está oculta profundamente en el centro más interno de tu ser; tiene que ser traída a la superficie, tiene que ser expresada. Este es el significado de "autorrealización". Es rara la persona que transforma su vida en un crecimiento, en un largo viaje de autorrealización, que se convierte en lo que estaba destinado a ser. En oriente hemos llamado a ese hombre el Buda; en Occidente hemos llamado a ese hombre el Cristo. La palabra *cristo* significa exactamente lo mismo que la palabra *buda*: el que ha llegado a casa (p. 114).

La vida del ser humano es un constante devenir, un constante realizarse de manera consciente en todo momento y en toda situación, pero el estado en el que vive es inconsciente. En el concebimiento de Osho (2011b),

una de las cosas más importantes que hay que entender del hombre es que el hombre está dormido. Aun cuando cree que está despierto, no lo está. Su estado de vigilia es muy frágil; su estado de vigilia es tan insignificante que carece por completo de importancia. Su vigilia es sólo una bonita palabra, pero totalmente vacía (p. 3).

La finalidad de la educación, desde la visión holística, es posibilitar la realización completa de ser humano, coadyuvarlo a encontrar su verdadera naturaleza y a despertar y mantener el estado de consciencia. Educar es ayudar a superar la dualidad y las segmentaciones como cuerpo-mente, sujeto-objeto, dolor-felicidad para vivir en un estado de pura conciencia. Educar como proceso para comprender la no dualidad de la realidad mediante la experimentación permanente de la autoconsciencia en un estado de mayor profundidad de quietud (Pulido-Moyano, 2020). Osho (2011b), al analizar el estado de consciencia del hombre de hoy, considera que está dormido y debería despertar, lo que significa, naturalmente, despertar en consciencia, darse cuenta de sí mismo, y establece la finalidad de la educación.

El despertar es el objetivo y el despertar es la esencia [de toda educación]. Zaratustra, Lao Tzu, Jesús, Buda,

Bahauddin, Kabir, Nanak... todos los despiertos han enseñado una única lección. En diferentes idiomas, con diferentes metáforas, pero su canción es la misma. Así como el mar tiene un sabor salado, ya se pruebe por el norte o por el sur, por el este o por el oeste, el sabor de la condición búdica es el estado de vigilia. Pero si el ser humano sigue creyendo que ya está despierto, no hará ningún esfuerzo. Le parecerá que no tiene sentido hacer esfuerzo alguno. ¿Para qué molestarse? (Osho, 2011b, p. 3).

Para poner énfasis en la trascendencia de la consciencia en el desarrollo de la humanidad, Osho (2011b) glosa las excelsas palabras de Gautama-Buda (s. f.):

La vigilia es el camino de la vida.
El tonto duerme como si ya estuviera muerto,
pero el maestro está despierto y vive eternamente.
Está vigilante. Tiene claridad.
¡Qué feliz es! Porque ve que estar despierto es vivir.
Qué feliz es siguiendo el camino de los despiertos.
Con gran perseverancia medita, buscando la libertad y la
felicidad (p. 5).

Como el ser humano nace como un potencial y este tiene que realizarse, es posible la evolución, el crecimiento o el desarrollo. "La educación es el puente entre la potencialidad y la realidad. La educación está para ayudar al ser humano a convertirse en eso que solo existe en forma de semilla" (Osho, 2010, p. 58).

En la visión holística, el término educación tiene dos acepciones: sacar algo que está en el interior y conducir de la oscuridad a la luz. La primera supone actualizar el potencial del ser humano y no llenarlo de desproporcionados e innecesarios contenidos. "Una educación real extraerá lo que está oculto en el ser humano —lo que la existencia ha colocado en él como un tesoro— para descubrirlo, para revelarlo, para hacerlo luminoso" (Osho, 2010, p. 59). Y la segunda, provocar en el hombre el darse cuenta de sí mismo, como una consciencia que participa de la fuente divina de la existencia.

El hombre vive en la oscuridad, en la inconsciencia, y el hombre es capaz de llenarse de luz. La llama está ahí; tiene que ser provocada. La conciencia está ahí; pero tiene que ser despertada. Se le ha dado todo, la ha traído consigo; pero la idea de que ya es un hombre solo por tener un cuerpo humano está equivocada, y esa idea ha sido la causa de tremendas maldades a través de los tiempos (Osho, 2010, p. 59).

La verdadera educación enseñará lo genuino, un sí y una reverencia por la vida; enseñará a estar profundamente enamorado de toda la existencia. Enseñará al hombre el razonamiento o la mente para que genere más tecnología y produzca más y mejor; también el corazón para que sea más poético y amoroso, para que se convierta en una canción o en una danza, para que celebre la existencia. La verdadera educación asimismo enseñará lo trascendental, a ser consciente, los caminos de la religiosidad, a ser uno con la totalidad, la meditación. A que el hombre sea valiente para aceptarse a sí mismo, a que el hombre viva su vida de manera única y singular. La verdadera educación "se ocupará de la dicha, la felicidad [del ser humano], la música, el amor, la poesía, la danza. Le enseñará a desarrollarse. Le ayudará a salir de su propio ser, a florecer, a crecer, a extenderse, a expandirse" (Osho, 2010, p.

67). Pero aún no existe un sistema educativo que se oriente por las características de la verdadera educación y la pregunta es ¿por qué?, ¿no será porque el mundo entero está en contra de la individualidad del ser humano?

En la visión holística, el propósito de las organizaciones educativas es desarrollar la consciencia en las subsiguientes dimensiones:

(a) reconocer y aceptar la condición cósmica del complejo fenómeno humano así como su individualidad bio-psico-social-espiritual; (b) promover la consciencia comunitaria que reconoce y celebra la diversidad (...); (c) desarrollar la consciencia social, aquella que va más allá del nosotros para incluir a los otros; (d) impulsar el desarrollo de la consciencia planetaria (mundicéntrica) que se abre a la opción de ser ciudadano del mundo y (e) favorecer el desarrollo de la dimensión espiritual/trascendente propia de la naturaleza humana que se distingue por su facultad de ver más allá de las limitaciones humanas que marcan las diferencias sociales, ideológicas, dogmáticas e imperialistas y profundiza en el campo del significado de las cosas, de los seres, de las experiencias y de los valores (González-Garza, 2017, p. 57).

Las organizaciones educativas, en la visión holística, deben fomentar el autodesarrollo, la voluntad consciente, sembrando la sinceridad, la comprensión mutua, la socialización, la verdad fundada en la actitud consciente. Santiago-Martínez (2010) sostiene que las escuelas deberían desarrollar la escalinata evolutiva de Wilber (1998): acompañamiento en los procesos de integración de las sombras e inseguridades (primer escalón); construcción del ego como base para el desarrollo personal (segundo escalón); integración del cuerpo-mente como expresión del nivel centauro de la consciencia (tercer escalón); desarrollo de las bandas transpersonales para la liberación de los sufrimientos (cuarto escalón); y desarrollo de la consciencia testigo y la experiencia de unidad superando la identidad separada de la realidad (quinto escalón).

En general, el propósito de las escuelas, en la referida visión, es ayudar al desarrollo del ser humano mediante el cultivo del cuerpo, la mente y el espíritu en profunda relación con el *kósmos*. A tal efecto, las escuelas implementarían las subsecuentes líneas de desarrollo: (1) línea cognitiva (consciencia de lo que es); (2) línea de las visiones del *kósmos* (¿cómo se ve el *kósmos*?); (3) línea moral (consciencia de lo que debería ser); (4) línea emocional o afectiva (maduración emocional); (5) línea kinestésica (¿cómo se deberían realizar las cosas?); (6) línea interpersonal (relaciones con los semejantes o iguales); (7) línea de las necesidades (pirámide de A.-H. Maslow); (8) línea de la identidad del "yo" (¿quién soy yo?); (9) línea de la estética (expresión y apreciación de la belleza, el arte...); (10) línea psicosexual (desarrollo de una sexualidad sana y responsable); (11) línea espiritual (maduración de las preocupaciones últimas); (12) línea de los órdenes de la consciencia (modo en que las identificaciones del propio ser humano se van transfigurando en objetos de su consciencia, modo en que su subjetividad se va desprendiendo de lo que le identificaba, modo en que se va objetivizando todo lo que antes se consideraba parte del "yo"); y (13) línea de los valores (lo que la persona considera más trascendental o importante); (Wilber, 2007, 2018; Marquis, 2008; Martos-García, 2019; Font, 2020a, 2020b).

CONCLUSIONES

- (1) Las organizaciones, en la concepción del positivismo y pospositivismo, son estructuras formales y jerárquicas con reglas y procedimientos

establecidos, conformadas por empleados organizados en puestos de trabajo, y orientadas al logro de objetivos y metas definidas. Son una especie de máquinas racionalmente controladas mediante el uso del conocimiento que garantizan la eficiencia.

- (2) Las organizaciones, en la visión de la complejidad y de la visión holística, son sistemas partes de una totalidad mayor que cuentan con una finalidad, una estructura compleja con una dinámica propia, y una cohorte de personas interrelacionadas con intereses y aspiraciones propias y contrapuestas que establecen relaciones formales e informales muy complejas y tornadizas con el devenir del tiempo y que hacen posible la permanente comunicación para alcanzar los fines de la organización.
- (3) Las organizaciones educativas, en la concepción del positivismo y pospositivismo, son sistemas sociotécnicos de carácter jerárquico y cerrado en los que cada estamento tiene su rol. El subsistema técnico se fundamenta en la racionalidad técnica de la eficacia y la eficiencia en el logro de los fines educativos, a partir de las tecnologías duras como los equipos, las herramientas, las instalaciones y los recursos materiales; y las tecnologías blandas como la legislación, las estrategias de los proyectos educativos (valores, visión y misión), los contenidos educativos, y los procesos y los procedimientos referidos a la administración en general y el aprendizaje. Y el subsistema social está conformado por el talento humano (directivos, asesores, administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa) responsable de llevar a cabo acciones de gestión, haciendo uso racional de los recursos tecnológicos.
- (4) Para el paradigma de la complejidad, las organizaciones escolares son entidades sociales muy complejas, cuyas dimensiones están entretrejidas o interrelacionadas de manera multifacética y necesitan ser comprendidas como eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares producidos por el accionar de sus miembros (estudiantes, docentes, gestores, padres de familia, Estado, comunidad y otros copartícipes de las escuelas) y llevados a cabo de manera intrincada o inextricable en su seno, donde coexisten el orden y el desorden, la regularidad y la ambigüedad, la certidumbre y la incertidumbre en la realización de la acción educativa.
- (5) En la visión holística, las organizaciones escolares constituyen realidades sociales muy complejas y son "micromundos" dentro del mundo social, donde tienen lugar un conjunto de factores y variables que se interrelacionan entre sí y conforman eventos de diversos niveles. Esta conformación, desarrollo y devenir es constante, de naturaleza diversa y de carácter multifacético que permite la formación integral del ser humano en sus dimensiones biológico-racional-emocional-espiritual.
- (6) En el actual mundo globalizado, las escuelas tienen como propósito formar personas con conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos para ser ciudadanos de la villa global, comprometidos, solidarios, informados, totalmente conectados mediante las tecnologías de la información y la comunicación. Su ideal es la reproducción de las clases sociales sobre la base del aprovechamiento de los bienes materiales y el desarrollo de las competencias científico-tecnológicas y económico-empresariales para dar respuesta a las necesidades y deseos personales, cuestiones clave de la sociedad competitiva.
- (7) En la visión de la teoría de la complejidad, las organizaciones educativas tienen como propósito el "buen vivir" de cada uno y de todos los hombres,

fundado en el principio de unidad-multidimensionalidad del ser humano (*the unitas mutiplex*). Las escuelas deben posibilitar la comprensión de la condición humana, así como defenderla, preservarla y mantenerla como fuente impercedera de sentido y de vida.

- (8) El propósito de las escuelas, en la visión holística, es contribuir al desarrollo integral y multifacético del ser humano a través del cultivo del cuerpo, la mente y el espíritu en profunda conexión con el *kósmos* desde la meditación. Para ello, las escuelas implementarían las subsecuentes líneas de desarrollo: cognitiva, de las visiones del *kósmos*, moral, emocional, kinestésica, interpersonal, de la identidad del "yo", estética, psicosexual, de la espiritualidad, de los órdenes de conciencia, y de los valores trascendentales.

Contribución de los autores

Los tres autores han contribuido activa y sustancialmente en todas las fases y etapas del proceso de investigación documental (ID): planificación de la ID (identificación de la necesidad de la ID, formulación de las preguntas de investigación, definición del protocolo de investigación, evaluación del protocolo de investigación); ejecución de la ID (búsqueda e identificación de los estudios relevantes, selección de los estudios primarios, evaluación de la calidad de los estudios primarios, extracción de los ideas relevantes, enriquecimiento de las ideas relevantes mediante intercambios personales, síntesis de las ideas relevantes extraídas); elaboración del informe de la ID (redacción del informe de la ID, evaluación del informe de la ID).

Conflictos de intereses: los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses y autorizan la publicación del manuscrito.

Financiamiento: esta investigación se realizó con recursos pecuniarios propios de los autores, es decir, fue autofinanciada.

Editora responsable: Graciela María Patricia Velázquez de Saldivar. Universidad del Cono Sur de las Américas, UCSA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (T. Calvo- Martínez, ed.). Gredos.
- Assenza-Parisi, V. (2007). La escuela y el centro de formación como organizaciones sociotécnicas. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Dirección de centros de formación y educación para el trabajo: parte I* (párrs. 1-205). OEI. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad06a01.htm>
- Bacharach, S.-B. (1983). *Notes on a political theory of educational organizations*. National Institute of Education.
- Brech, E.-F.-L. (1959). *The principles and practice of management*. Logmans.
- Castillo-Cedeño, I. y Marin-Gutiérrez, C. (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso creativo para el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 135-143. <http://doi.org/10.15359/ree.13-1.10>
- Collado-Ruano, J. (2016). *Paradigmas epistemológicos en filosofía, ciencia y educación: ensayos cosmodernos*. Académica Española.
- Congreso de la República del Perú. (2003, 29 de julio). Ley 28044. *Ley General de Educación*. Diario Oficial El Peruano. <https://diariooficial.elperuano.pe/Normas>
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. cne@cne.gob.pe
- De-Aquino, T. (2005). *De potentia, 5: la conservación* (N. Prieto, trad.). Universidad de Navarra.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón-Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won-Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

- De-Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Intermón Oxfam.
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía* (A. Lázaro-Ros, trad.) Planeta DeAgostini.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, trad.) Morata.
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2016). *Introducción a la organización escolar*. <https://ocw.unileon.es/organizacion-escolar/wp-content/uploads/sites/30/2013/02/GOE-M%C3%B3dulo-1.pdf>
- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología* (J. Muls-de-Liarás, trad.). Península.
- Echavarría-Grajales, C.-V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657613>
- Emmet, D. (1975). *Rules, roles and relations*. Beacon Press.
- Escámez-Sánchez, J. (1993). José Ortega y Gasset (1883-1955). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIII(3-4), 808-821.
- Escobar, R.-A. y Escobar, M.-B. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Administración & Desarrollo*, 46(1), 88-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6403496>
- Etzioni, A. (1997). *Organizaciones modernas*. (C. Moreno-Cañadas, trad.). Limusa
- Fayol, H. (1973). *Administración industrial y general: previsión, organización, dirección, coordinación, control* (A. Garzón-del-Camino, trad.). Herrero Hermanos.
- Font, J.-U. (2020a) *¿Qué clase de inteligencia es la más importante a desarrollar?* Mentor Integral. <https://www.mentorintegral.com/2020/11/27/qu%C3%A9-clase-de-inteligencia-es-la-m%C3%A1s-importante-a-desarrollar/>
- Font, J.-U. (2020b). *El desarrollo de la espiritualidad según Ken Wilber*. Mentor Integral. <https://www.mentorintegral.com/2020/03/06/el-desarrollo-de-la-espiritualidad-seg%C3%BAn-ken-wilber/>
- Frabboni, F. (2002a). *El libro de la pedagogía y la didáctica: la educación* (G. Insausti-Herrero-Velarde, trad.). Popular.
- Frabboni, F. (2002b). *El libro de la pedagogía y la didáctica: lugares y tiempos de la educación* (G. Insausti-Herrero-Velarde, trad.). Popular.
- Frabboni, F. (2002c). *El libro de la pedagogía y la didáctica: la pedagogía y la didáctica* (G. Insausti-Herrero-Velarde, trad.). Popular.
- Fullat-i-Genís, O. (1987). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educar*, 1(11), 5-15. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42178>
- Fullat-i-Genís, O. (1992a). *Filosofías de la educación: paideia*. CEAC.
- Fullat-i-Genís, O. (1992b). La educación y sus saberes. *Educación*, 1(2), 145-166. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4410>
- Fullat-i-Genís, O. (2011). *Homo educandus: antropología filosófica de la educación*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Gairín-Sallán, J. (2002). La evaluación de centros educativos. En S. Castillo-Arredondo (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 115-162). Pearson Educación.
- Gairín-Sallán, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gallegos-Nava, R. (2015). *Educación holística: pedagogía del amor universal*. Fundación Internacional para la Educación Holista.
- García-Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la Educación*. Ediciones Universidad de Navarra (Eunsa).
- González-Garza, A.-M. (2017). Educación holística: el arte de llegar a ser lo somos en esencia. *Voces de la Educación*, 2(2), 56-61. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02534372>
- González-González, M.-T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 2(316), 215-239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19217>
- Hall, R.-H. (1983). *Organizaciones: estructura y proceso* (A. León-Betancourt, trad.). Prentice-Hall Internacional.
- Johnson, D.-V. y Johnson, R.-T. (1989). *Leading the cooperative school*. Interaction Book Company.
- Jordán-Sierra, J.-A. (1988-1989). *Problematicidad epistemológica de los fines de la educación*. *Educar*, 1(14-15), 9-33. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.526>
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (L. Luzuriaga y J.-L. Pascual, trads.). Akal.
- Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía* (C.-E. Maldonado, trad.). Rosaristas.
- Katz, D. y Kahn, R.-L. (1977). *Psicología social de las organizaciones* (F. Patán-López, trad.). Trillas.
- Krishnamurti, J. (2002). *El arte de vivir* (A. Clavier, trad.). Barcelona: RBA.

- Kumar, S. (2004). Human-scale education: re-inventing schools to meet real needs. *Green Teacher: Education for Planet Earth*, 1(73), 9-13.
- León, A.-R. (2012). Los fines de la educación. *Orbis: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50. <http://www.revistaorbis.org/>
- Maritain, J. (1993). *La educación en la encrucijada* (E. Sardón, trad.). Andrés Bello.
- Marquis, A. (2008). *The integral intake: a guide to comprehensive idiographic assessment in integral psychotherapy*. Taylor & Francis Group.
- Martín-Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(42), pp. 69-83. <https://doi.org/10.35362/rie420762>
- Martos-García, A. (2017). *Filosofía transpersonal y educación transracional: la síntesis de saberes mediante la intuición espiritual*. Amazon.com.
- Martos-García, A. (2019). *Ciencia, filosofía, espiritualidad: fundamentos para la filosofía transpersonal y la educación transracional*. Amazon.com
- Maturana-Romesín, H. y Valera-García, F.-J. (1998). *De máquinas a seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo* (J.-P. Toro-Caloguera, il.). Universitaria.
- Mayntz, R. (1980). *Sociología de la organización* (J. Díaz-García, trad.). Alianza Universidad.
- Menchén-Bellón, F. (2015). *La necesidad de escuelas creativas: la escuela galáctica: una nueva conciencia*. Díaz de Santos.
- Menchén-Bellón, F. (2016). La escuela galáctica: prototipo de escuela creativa transformadora. *Polyphonia*, 27(1), 63-80. <https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42288>
- Morin, E. (2001a). *Los 7 saberes que son necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, N. Vallejo-Gómez y F. Girard, trads.). Dower Arrendamiento.
- Morin, E. (2001b). *El método I: la naturaleza de la naturaleza* (A. Sánchez y D. Sánchez-García, trads.). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2002). *El método II: la vida de la vida* (A. Sánchez, trad.). Cátedra.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación* (R.-R. Figueira, trad.) Nueva Visión.
- Nassif, R. (1986). *Teoría de la educación: problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cíncel-Kapelusz.
- Navarro-Cid, J. (2001). *Las organizaciones como sistemas abiertos alejados del equilibrio* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/>
- Nieto-Cano, J.-M. (2003). *Perspectivas teóricas de la organización escolar*. En M.-T. González-González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 1-23). Pearson Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/inicio>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/inicio>
- Ortega-y-Gasset, J. (1963). *Obras completas: tomo II (1916-1934)*. Revista de Occidente.
- Ortega-y-Gasset, J. (1964). *Obras completas: tomo V (1933-1941)*. Revista de Occidente.
- Ortega-y-Gasset, J. (1966a). *Obras completas: tomo I (1902-1916)*. Revista de Occidente.
- Ortega-y-Gasset, J. (1966b). *Obras completas: tomo III (1917-1928)*. Revista de Occidente.
- Ortega-y-Gasset, J. (1966c). *Obras completas: tomo IV (1929-1933)*. Revista de Occidente.
- Osho. (2003). *El mayor desafío: el futuro de oro* (M. López-Sánchez, trad.). Gulaab.
- Osho. (2009). *Philosophia perennis: talks on Pythagoras, the philosopher and mystic* (Vol. 1). [Osho Media International](http://OshoMediaInternational.com).
- Osho. (2010). *El libro del niño: una visión revolucionaria de la educación infantil* (Newcomlab, ed.; L. Martín-Santos-Laffón, trad.). Penguin Random House.
- Osho. (2011a). *Philosophia perennis: talks on Pythagoras, the philosopher and mystic* (Vol. 2). [Osho Media International](http://OshoMediaInternational.com).
- Osho. (2011b). *Conciencia: la clave para vivir en equilibrio* (J.-M. Ibeas-Delgado, trad.). Penguin Random House.
- Osho. (2020). *El libro del hombre: el Adán, el esclavo, el hijo, el homosexual, el marido, el político, el sacerdote...* (Marethyu, ed.; L. Martín-Santos-Laffón y E. Moriones, trads.). Penguin Random House.
- Penalva-Buitrago, J. (2009). Paradigmas escolares vigentes: influjos en el sistema educativo español. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 12(1), 181-199. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.292>
- Petrus-Rotger, A. (1987). Teoría y teorías de la educación. En A. Sanvisens-Marfull (coord.), *Introducción a la pedagogía* (pp. 39-66). Barcanova.
- Petrus-Rotger, A. (1997). Concepto de educación social. En A. Petrus-Rotger (coord.), *Pedagogía social* (pp. 9-39). Ariel.

- Petrus-Rotger, A. (2004). Educación social y educación escolar. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 1(11), 87-110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457956>
- Pulido-Moyano, R.-Á. (2020). La educación y el despertar de la consciencia. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 12-28.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.3042>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Reales-Chacón, L.-J., Arce-Aguirre, J.-A. y Heredia-Gómez, F.-A. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus: Revista de Educación*, 14(26), 319-346.
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7671>
- Rodríguez-Fernández, A., Martín-Quirós, M.-A. y Zarco-Martín, V. (2004). Psicología de las organizaciones: marco conceptual, epistemológico y metodológico. En A. Rodríguez-Fernández (coord.), *Psicología de las organizaciones* (pp. 69-124). UOC.
- Sandoval-Estupiñán, L.-Y. (2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, 1(9), 33-53.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/646>
- Santiago-Martínez, M.-P. (2010). Pedagogía transpersonal: una nueva realidad humana pide una nueva pedagogía. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 1(23), pp. 103-126. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13347>
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). *Las escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación* (J. Cárdenas-Nannetti, trad.). Norma.
- Soto-González, M. (1999). *Edgar Morin: complejidad y sujeto humano* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la UVa. <https://uvadoc.uva.es>
- Stacey, R. (1996). *Complejidad y creatividad en las organizaciones*. Berrett-Koehler Publishers.
- Taylor, F.-W. (1973). *Principios de la administración científica* (R. Palazón-B., trad.). Herrero Hermanos.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación: un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(36), 189-214.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie36.htm>
- Terry, G.-R. (1999). *Principios de administración* (A. Vasseur-Walls, trad.). Continental.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (A.-M. Parsons and T. Parsons, trans.). The Free Press.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva* (J. Winckelmann, ed.; J. Medina-Echavarría, J. Roura-Farella, E. Ímaz, E. García-Máynez y J. Ferrater-Mora, trads.). Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1991). *¿Qué es la burocracia?* (R. Arar, trad.). Leviatán.
- Whitehead, A.-N. (1956). Fines de la educación: razones de su reforma. *Revista de Educación*, XIV (40), 92-99.
- Whitehead, A.-N. (1957). *Los fines de la educación y otros ensayos* (J. Mantovani, ed.; D. Ivnicki, trad.). Paidós.
- Whitehead, A.-N. (2003). *La función de la razón* (L. González-Pazos, trad.). Tecnos.
- Wilber, K. (1997). *Breve historia de todas las cosas* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (1998). *El ojo del espíritu: una visión integral para un mundo que está enloqueciendo poco a poco* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidad integral: el nuevo papel de la religión en el mundo actual* (D. González-Raga, trad.). Kairós.
- Wilber, K. (2018). *La religión del futuro: una visión integradora de las grandes tradiciones espirituales* (D. González-Raga, trad.). Kairós.