



MARCO RECTOR LICARH

Marco de referencia para la formación, el conocimiento, el criterio profesional y la acción institucional

Versión 1.0 · Agosto de 2026

Liceo Internacional de Coaching y Alto Rendimiento Humano

Naturaleza del documento

El Marco Rector LICARH constituye la referencia institucional desde la que LICARH comprende la formación, el conocimiento, el criterio profesional y la acción humana, y desde la que examina la coherencia entre esos principios y su práctica formativa, profesional e institucional.

No tiene carácter reglamentario ni pretende anticipar respuestas para cada situación. Su función es ofrecer una referencia suficientemente estable para orientar la deliberación, exigir razones y hacer visibles las tensiones que una decisión pueda introducir.

Esta versión 1.0 expresa un marco consolidado y operativo. Su estabilidad no implica inmunidad frente al examen: podrá ser revisado cuando la experiencia, la investigación o una objeción suficientemente fundada muestren la necesidad de precisar, desarrollar o reconsiderar alguna de sus formulaciones.

Índice

1. Naturaleza y finalidad del Marco Rector LICARH	3
2. La formación en LICARH: paideia, conocimiento y criterio	5
3. Principios rectores de LICARH	7
4. Falibilidad, cuestionamiento e investigación	10
5. Deliberación, juicio propio y acción humana	13
6. Intervención profesional fundamentada	16
7. Proyección del Marco en la práctica institucional	20
8. Coherencia y juicio institucional	23
9. Límites y salvaguardas del propio Marco	26

1. Naturaleza y finalidad del Marco Rector LICARH

LICARH ha ido creciendo alrededor de una manera bastante concreta de entender la formación, el conocimiento y la práctica profesional. Esa manera de mirar estaba ya presente antes de que pensáramos siquiera en formular un Marco Rector: en las preguntas que nos hacemos, en el modo de construir los programas, en la importancia que concedemos al criterio, en la necesidad de fundamentar una intervención y también en la incomodidad que nos produce aceptar una idea solo porque venga respaldada por una autoridad, una moda o una práctica extendida.

Mientras el proyecto era más pequeño, buena parte de todo esto podía permanecer implícito. Pero llega un momento en que esa solución deja de ser suficiente. Cuando una institución empieza a formar, investigar, publicar, elaborar materiales, establecer relaciones con terceros y abrir nuevas líneas de trabajo, lo que antes se sostenía casi de manera natural puede empezar a dispersarse. No necesariamente porque se abandone una idea central, sino porque pequeñas decisiones tomadas en ámbitos distintos van generando, poco a poco, formas de hacer que ya no responden exactamente al mismo criterio.

El Marco Rector nace ahí. No para añadir solemnidad ni para rodear LICARH de documentación, sino para hacer visible aquello desde lo que queremos seguir pensando el proyecto. Necesitamos una referencia a la que volver cuando una decisión nos obligue a preguntarnos no solo si algo funciona, sino si tiene sentido para nosotros hacerlo de ese modo; si una propuesta puede ser útil y, aun así, entrar en tensión con nuestra forma de entender la formación; o si una práctica que hemos utilizado durante tiempo merece ser revisada porque ya no podemos fundamentarla con la misma claridad.

Llamarlo rector exige despejar desde el principio una posible confusión: rector no significa reglamentario. Este documento no pretende anticipar situaciones ni decidir de antemano qué debe hacerse en cada caso. Su sentido sería contradictorio si terminara sustituyendo precisamente aquello que quiere preservar: la capacidad de juzgar ante una realidad concreta.

Un reglamento necesita prever conductas y fijar límites operativos. El Marco Rector cumple otra función. Nos proporciona principios y referencias desde los que deliberar cuando la respuesta no viene dada. Por eso su autoridad no reside en cerrar posibilidades, sino en exigir que podamos dar razón de nuestras decisiones. Habrá ocasiones en que dos consideraciones entren en tensión, en que aparezca una situación no prevista o en que la evolución del propio conocimiento nos obligue a revisar una posición anterior. El Marco no debería evitarnos ese problema. Debería ayudarnos a pensarlo mejor.

Tampoco queremos convertirlo en un ideario al que haya que adherirse. Si una de las aspiraciones de LICARH es formar criterio, resultaría difícil sostenerla mientras esperamos que quienes pasan por aquí terminen pensando como nosotros. Hay una diferencia importante entre compartir un marco de trabajo y reclamar coincidencia intelectual. Podemos enseñar desde fundamentos que consideramos sólidos, explicar por qué los sostenemos y exigir rigor para discutirlos, sin convertir esa solidez en inmunidad frente al examen.

Esta exigencia alcanza primero a LICARH. El Marco Rector tiene una finalidad interna antes que pública. Nos obliga a observar si existe continuidad entre aquello que decimos defender y la forma en que diseñamos una formación, evaluamos, investigamos, comunicamos o establecemos una colaboración. No para someter cada decisión a una especie de cuestionario, sino para que exista un lugar común desde el que advertir una contradicción cuando aparezca y no normalizarla por costumbre.

Eso implica aceptar una consecuencia poco cómoda: el Marco debe poder servir también contra nuestras propias inercias. Si solo confirmara lo que ya hemos decidido, no estaría orientando nada. Se habría convertido en una forma elegante de autojustificación.

Hacia fuera, su función es distinta. No necesitamos publicar cada principio para que sea reconocible. De hecho, sería preferible que la identidad intelectual de LICARH pudiera percibirse antes en lo que hace que en lo que proclama. Una formación construida desde el criterio debería notarse en el modo en que se enseña. Una institución que valora la deliberación tendría que dejar espacio real para ella. Si asumimos la falibilidad del conocimiento, nuestras propias publicaciones no pueden presentarse como conclusiones inmunes a revisión. Y si hablamos de intervención profesional fundamentada, tendremos que ser capaces de explicar también los límites de nuestras decisiones.

Por eso no todos los destinatarios del Marco tienen que ser lectores del Marco. Quienes asuman responsabilidades dentro de LICARH necesitarán conocerlo y utilizarlo de manera directa. Quien se forme con nosotros debería encontrarse con sus consecuencias en la experiencia formativa, aunque nunca lea este documento. Y quien se relacione con LICARH desde fuera debería poder reconocer una posición intelectual y profesional consistente sin necesidad de conocer la arquitectura que la sostiene.

El valor del Marco está precisamente en ofrecer continuidad sin convertirla en inmovilidad. LICARH seguirá cambiando. Aparecerán nuevas líneas de formación, investigaciones, materiales, colaboraciones y probablemente preguntas que hoy todavía no sabemos formular. Lo importante es que ese movimiento no nos obligue a redefinirnos desde cero ni, en el extremo contrario, a conservar una formulación simplemente porque una vez quedó escrita.

Aquí entra una idea que no podemos eludir: si aceptamos que el conocimiento humano es falible, el propio Marco Rector también tiene que quedar abierto a revisión. Eso no significa tratarlo como un documento provisional o frágil. Necesita estabilidad, porque de lo contrario no podría orientar. Pero una cosa es estabilidad y otra inmunidad frente al examen. Habrá principios cuya permanencia dé continuidad a LICARH y formulaciones que necesiten mayor precisión cuando la experiencia, la investigación o una contradicción bien argumentada nos obliguen a mirarlas de nuevo.

Quizá esa sea la mejor manera de entender qué pretende ser este documento: un marco desde el que podamos seguir preguntándonos con qué criterio pensamos, por qué sostenemos lo que sostenemos y hasta qué punto aquello que hacemos continúa siendo coherente con ello, sin convertir esas preguntas en respuestas anticipadas.

2. La formación en LICARH: paideia, conocimiento y criterio

Hay una pregunta que está en el origen de muchas de las decisiones de LICARH y que, cuanto más trabajamos sobre ella, menos admite una respuesta simple: ¿qué significa realmente formar a alguien?

La respuesta más inmediata suele llevarnos al conocimiento. Formar sería enseñar aquello que una persona necesita saber para desenvolverse con solvencia en un determinado ámbito. Y, por supuesto, una formación sería necesita conocimientos. Hay conceptos que deben explicarse con precisión, teorías que requieren estudio, distinciones que no aparecen espontáneamente y procedimientos que necesitan práctica. Negar esto en nombre de una enseñanza pretendidamente abierta sería confundir el respeto al pensamiento del alumno con la renuncia a enseñar.

Sin embargo, saber más no resuelve por sí solo el problema de la formación.

Podemos conocer perfectamente una teoría y no saber qué hacer cuando la realidad deja de parecerse al ejemplo con el que la aprendimos. Podemos manejar un modelo con soltura y, aun así, aplicarlo donde no corresponde. Podemos disponer de muchas respuestas y haber desarrollado muy poca capacidad para reconocer cuál de ellas tiene sentido ante una situación concreta. Es ahí donde empezamos a distinguir entre adquirir conocimiento y aprender a relacionarse con él.

Esta distinción importa mucho para LICARH. El conocimiento no deja de ser necesario, pero deja de ser suficiente. Nos interesa qué hace una persona con aquello que sabe, cómo lo comprende, qué distingue, qué relación establece entre lo aprendido y las situaciones que encuentra, y si es capaz de sostener una decisión sin reducirla a la reproducción de una respuesta recibida. La formación empieza a adquirir otra profundidad cuando el conocimiento deja de ser únicamente contenido y comienza también a convertirse en materia de juicio.

La idea de paideia entra en nuestro Marco precisamente porque nos permite mirar la formación más allá de la incorporación de contenidos. Nos interesa nombrar con ella una transformación en la relación que la persona establece con el conocimiento y con la práctica, sin convertir el término en una referencia ornamental ni en una forma distinta de decir simplemente educación.

En LICARH esa idea tiene un alcance preciso. La formación que proponemos se ocupa de cómo una persona se relaciona con el conocimiento y con su propia práctica: cómo comprende, cómo distingue, cómo construye juicio y cómo se hace responsable de aquello que finalmente decide sostener o hacer. Ese horizonte no pretende extenderse a todos los ámbitos de la vida ni definir una forma correcta de vivir o comprender el mundo; hacerlo excedería la función formativa que asumimos.

Eso cambia también nuestra forma de entender el papel del formador. Enseñar no consiste en desaparecer para que el alumno descubra por sí mismo lo que ya podría haber aprendido de manera más clara y rigurosa mediante una buena explicación. Pero tampoco consiste en ocupar el lugar desde el que se decide qué conclusión debe alcanzar. El formador aporta conocimiento, contexto, experiencia, distinciones, preguntas y contraste. Lo que no debería aportar es la obligación de coincidir.

Una persona puede estudiar una teoría en profundidad y terminar compartiendo prácticamente todas sus proposiciones. Ese acuerdo no convierte su pensamiento en menos propio. Del

mismo modo, puede encontrar aspectos concretos que le susciten dudas o discrepancias sin que por ello tenga que rechazar el conjunto. Lo decisivo no es la distancia respecto de lo aprendido, sino la capacidad de comprenderlo, examinarlo y sostener una posición sin limitarse a repetirla.

Por eso formar criterio no equivale a fomentar opiniones personales por oposición a ideas recibidas. Una opinión puede ser muy propia y estar muy poco fundada. Nos interesa otra cosa: que la persona aprenda a distinguir entre lo que sabe y lo que supone, entre una afirmación y la interpretación que hace de ella, entre aquello que puede sostener y aquello sobre lo que todavía necesita seguir pensando. A veces el criterio permitirá afirmar con mayor precisión; otras veces consistirá en reconocer que todavía no sabemos suficiente.

Esta relación con el conocimiento abre necesariamente cuestiones que el Marco desarrollará después con mayor profundidad: la posibilidad de error, el cuestionamiento, la investigación, la deliberación y la responsabilidad ante la acción. No necesitamos resolverlas aquí para reconocer que una formación orientada al criterio no puede tratar el conocimiento como una pieza cerrada que solo deba conservarse y reproducirse.

Esta concepción solo cobra sentido cuando el juicio formado llega a encontrarse con situaciones reales. LICARH trabaja con prácticas profesionales en las que lo aprendido tendrá que sostener decisiones concretas, muchas veces sin que la realidad reproduzca el ejemplo estudiado ni exista una regla capaz de decidir por nosotros.

De ahí que una buena formación no debería aumentar indefinidamente la dependencia respecto del formador, de LICARH o de cualquier teoría estudiada aquí. Debería ocurrir lo contrario. Con el tiempo, la persona tendría que necesitar cada vez menos una autoridad que le diga cómo interpretar una situación y disponer de mejores recursos para preguntarse qué sabe, qué necesita comprender, qué puede sostener y por qué.

Quizá sea ahí donde la paideia adquiere para nosotros su sentido más concreto. No en formar a alguien según una imagen predeterminada, sino en contribuir a que pueda relacionarse de una manera más exigente con el conocimiento, con su propio juicio y con la práctica en la que ese juicio tendrá que ponerse a prueba.

No pretendemos enseñar qué pensar. Pretendemos que lo aprendido sirva para pensar con más criterio y actuar con mayor claridad.

3. Principios rectores de LICARH

Llamar principio rector a una idea no debería ser una cuestión de preferencia ni de estilo. Tampoco basta con que esa idea nos represente, nos resulte valiosa o aparezca con frecuencia en nuestro discurso. Si un principio va a ocupar un lugar rector dentro de LICARH, tiene que poder sostener algo más exigente: debe atravesar ámbitos distintos, orientar decisiones reales y obligarnos también cuando hacerlo resulta incómodo.

Esa exigencia es importante porque resulta muy fácil convertir los principios institucionales en una colección de palabras con las que todo el mundo puede estar de acuerdo. Criterio, responsabilidad o coherencia suenan bien. Precisamente por eso hay que desconfiar de la comodidad con la que podrían aceptarse. Si no somos capaces de mostrar qué implican, qué excluyen y qué consecuencias tienen cuando entran en contacto con la práctica, seguirán siendo valores declarados, no principios rectores.

En LICARH hemos llegado a tres ideas que, al menos en este momento, parecen superar esa prueba: criterio, responsabilidad y coherencia. No porque formen una tríada atractiva, sino porque cada una responde a una pregunta distinta y las tres resultan necesarias para sostener la relación que queremos mantener entre pensamiento, decisión y acción.

El criterio aparece en primer lugar porque atraviesa prácticamente todo lo que venimos construyendo. No se refiere únicamente a pensar de manera crítica ni a disponer de una opinión propia. Tener criterio exige distinguir, comprender lo suficiente aquello sobre lo que se juzga, reconocer qué sabemos y qué estamos suponiendo, ponderar razones y poder sostener una conclusión sin recurrir únicamente a la autoridad de quien la formuló antes.

Por eso el criterio no pertenece solo al alumno. LICARH necesita criterio cuando selecciona contenidos, cuando interpreta una teoría, cuando decide cómo evaluar, cuando desarrolla una investigación, cuando establece una colaboración o cuando toma posición ante una cuestión profesional. También lo necesita cuando descubre que una idea que ha sostenido durante tiempo merece ser revisada. Si solo reclamáramos criterio a quien se forma con nosotros, lo habríamos convertido en una exigencia pedagógica. Para ser rector tiene que comprometerse a todos.

Además, el criterio no garantiza que siempre lleguemos a la misma conclusión. Esa expectativa sería contradictoria con su propio sentido. Dos personas suficientemente informadas y rigurosas pueden ponderar de manera distinta determinados elementos de una cuestión sin que una de ellas esté necesariamente actuando sin criterio. Lo que sí cambia es la calidad de la discrepancia. Ya no basta con afirmar que algo nos convence o no nos convence. Hay que poder mostrar qué hemos comprendido, qué razones consideramos relevantes, qué límite estamos viendo o qué supuesto nos parece discutible.

Eso explica también por qué una formación orientada al criterio no puede confundirse con una formación orientada a la adhesión. Podemos trabajar desde fundamentos sólidos y enseñarlos con convicción. Podemos considerar que una teoría ofrece una explicación especialmente rigurosa y estructurar una formación desde ella. Lo que no podemos hacer es convertir esa convicción en sustituto del examen. En ese momento dejaríamos de formar criterio para empezar a pedir coincidencia.

El criterio alcanza su límite cuando el juicio empieza a convertirse en decisión. Haber razonado bien no elimina los efectos de aquello que hacemos. En ese paso aparece la responsabilidad.

La responsabilidad introduce algo que el pensamiento no resuelve por sí solo: hacerse cargo de lo que decidimos hacer con aquello que sabemos. Ninguna teoría, método o autoridad externa actúa por nosotros. Podemos apoyarnos en fundamentos y estructuras válidas, pero la aplicación concreta incorpora siempre una decisión que nos pertenece.

Por eso queremos conservar una formulación especialmente importante para LICARH: responsabilidad propia en la aplicación de los fundamentos. No significa independencia respecto de ellos ni libertad arbitraria para interpretarlos, sino la obligación de responder por cómo los comprendemos, por qué los consideramos pertinentes, qué límites reconocemos y qué parte de la decisión procede ya de nuestro propio juicio.

La misma exigencia alcanza a LICARH. Cuando elegimos una interpretación, una forma de enseñar, un modo de evaluar o una línea de investigación, no somos transmisores neutrales. Reconocer un fundamento no nos autoriza a descargar sobre él la responsabilidad intelectual de aquello que hacemos en su nombre. Y ser responsables tampoco implica controlar todas las consecuencias: implica no utilizar la incertidumbre como excusa para actuar sin deliberación, sin límites o sin consideración de los efectos previsibles.

Criterio y responsabilidad quedan así vinculados, pero esa relación todavía no basta. Una institución puede razonar con rigor y asumir sus decisiones en situaciones concretas mientras, poco a poco, su práctica se aleja de aquello que dice defender. La coherencia aparece precisamente en esa distancia entre decisiones aisladas y continuidad institucional.

La coherencia suele confundirse con consistencia o con la obligación de no cambiar de opinión. No es eso lo que queremos decir en LICARH. Una institución puede cambiar una posición y ser más coherente precisamente porque ha encontrado mejores razones para hacerlo. Del mismo modo, puede mantener durante años una decisión y estar actuando de forma incoherente si ya no consigue justificarla desde sus propios principios.

La coherencia que nos interesa tiene que ver con la relación entre lo que sostenemos, lo que enseñamos y lo que hacemos. Si afirmamos que formamos criterio, nuestros sistemas de evaluación no deberían premiar únicamente la reproducción. Si defendemos el cuestionamiento, tendremos que aceptar preguntas que alcancen también a nuestros propios planteamientos. Si hablamos de falibilidad, una revisión fundamentada no puede vivirse como una amenaza a la identidad. Si entendemos la responsabilidad como propia en la aplicación de los fundamentos, no podemos refugiarnos detrás de una teoría cuando una decisión nos pertenece.

La coherencia no elimina las tensiones. De hecho, probablemente las hace más visibles. Habrá ocasiones en que dos principios parezcan empujar en direcciones distintas, o en que una decisión razonable en un ámbito genere consecuencias incómodas en otro. Precisamente por eso necesitamos un Marco Rector. No para evitar esas tensiones, sino para reconocerlas y deliberar sobre ellas antes de que la costumbre las convierta en normalidad.

También aquí LICARH queda sometida a la misma exigencia que propone. La coherencia no puede convertirse en un criterio para juzgar únicamente el trabajo ajeno. Tiene valor rector porque vuelve sobre nosotros y nos obliga a revisar si existe distancia entre el discurso institucional y la práctica real. Esa distancia puede aparecer y no necesariamente indica mala fe. Las instituciones crecen, las circunstancias cambian y las decisiones se acumulan. Lo importante es que exista la capacidad de advertirla y corregirla.

Criterio, responsabilidad y coherencia no funcionan entonces como valores yuxtapuestos. Se necesitan mutuamente: el criterio construye juicio con fundamento; la responsabilidad lo vincula a aquello que hacemos; la coherencia examina si esa forma de pensar y actuar sigue

guardando relación con lo que decimos sostener. Cuando uno falta, los otros pierden parte de su fuerza y pueden degradarse en buena intención, razonamiento desligado de consecuencias o simple consistencia formal.

Por eso estos tres conceptos pueden ocupar, al menos provisionalmente, el rango de principios rectores de LICARH. Son nucleares porque no funcionan simplemente como técnicas o resultados. Son transversales porque alcanzan la formación, la investigación, la comunicación, la práctica profesional y las decisiones institucionales. Orientan porque permiten examinar qué hacemos ante situaciones concretas. Y generan una exigencia incómoda pero necesaria: pueden utilizarse para cuestionarnos a nosotros mismos.

Quizá esta última condición sea la que mejor permita distinguir un principio rector de una palabra institucionalmente atractiva. Un principio empieza a ser rector cuando deja de servir solo para describirnos y empieza también a limitarnos, interrogarnos y exigirnos razones.

En LICARH no queremos principios que adornen aquello que hacemos. Queremos principios que nos obliguen a pensar mejor qué hacemos, por qué lo hacemos y si seguimos pudiendo sostenerlo con fundamento.

4. Falibilidad, cuestionamiento e investigación

Hay una tentación bastante frecuente cuando una institución encuentra un fundamento teórico sólido: convertir la solidez en cierre. Es comprensible. Después de haber dedicado tiempo a estudiar, contrastar y ordenar un marco que permite comprender mejor lo que hacemos, resulta cómodo pensar que el trabajo importante ya está hecho. Sin embargo, para LICARH esa comodidad encierra un problema. Si aquello que consideramos fundamento deja de poder ser interrogado, deja también de comportarse como conocimiento y empieza a ocupar un lugar distinto.

La falibilidad nos obliga precisamente a no confundir solidez con infalibilidad. Que una teoría esté bien construida, que haya aportado una explicación especialmente potente o que constituya una referencia decisiva para nuestro trabajo no significa que todas sus formulaciones deban quedar fuera de examen. Tampoco significa que cualquier objeción tenga el mismo valor ni que una discrepancia baste para debilitar aquello que ha sido rigurosamente fundamentado. La posibilidad de error no convierte el conocimiento en algo débil. Lo vuelve exigente.

En LICARH nos interesa asumir esa exigencia porque afecta a la manera en que estudiamos, enseñamos y desarrollamos nuestro propio trabajo. No tendría mucho sentido formar personas capaces de distinguir, deliberar y sostener juicio propio si, al mismo tiempo, reserváramos ciertos contenidos en una zona donde ya no fuera legítimo preguntar. La falibilidad no puede aplicarse solo al conocimiento ajeno. Si la aceptamos, alcanza también a nuestras interpretaciones, a nuestras decisiones, a los materiales que elaboramos y al propio Marco Rector.

Ahora bien, aceptar la falibilidad no equivale a instalarse en la duda permanente. Hay una diferencia importante entre saber que una proposición puede ser revisable y comportarse como si nunca pudiéramos sostener nada con suficiente fundamento. Necesitamos trabajar con conocimiento, tomar posiciones, enseñar teorías, decidir y actuar. La conciencia de falibilidad no impide hacer ninguna de esas cosas. Simplemente nos recuerda que la seguridad con la que sostenemos una idea debe guardar relación con la calidad de las razones que tenemos para sostenerla y no con el deseo de que deje de ser discutible.

De ahí nace también el lugar que damos al cuestionamiento. Cuestionar no significa oponerse. A veces una pregunta confirmará que una formulación resiste bien el examen; otras veces permitirá comprenderla mejor; y en ocasiones descubrirá una insuficiencia que merece seguir siendo trabajada. Lo relevante no es que la pregunta produzca necesariamente una modificación, sino que exista la disposición intelectual a dejar que la pregunta haga su trabajo.

Esta distinción es especialmente importante porque el pensamiento crítico puede convertirse con facilidad en una caricatura de sí mismo. Se puede cuestionar por hábito, por necesidad de diferenciarse, por desconfianza hacia cualquier autoridad o simplemente porque la discrepancia produce una apariencia de independencia. Nada de eso garantiza rigor. De hecho, una objeción mal construida puede decir mucho menos que una adhesión bien comprendida.

Por eso en LICARH el cuestionamiento tiene límites y exigencias. No basta con preguntar «¿y si no fuera así?». Hay que intentar comprender primero qué se está afirmando, dentro de qué marco, con qué alcance y sobre qué fundamentos. Solo entonces tiene sentido examinar dónde podría encontrarse una dificultad. A veces la aparente contradicción no está en la teoría, sino en una lectura insuficiente de quien la cuestiona. Otras veces la pregunta señalará

un límite real. Saber distinguir una cosa de la otra forma parte del criterio que queremos desarrollar.

Esto cambia también nuestra relación con la autoridad intelectual. El hecho de que una idea proceda de alguien a quien reconocemos competencia, conocimiento o trayectoria no es una razón para desecharla; pero tampoco puede ser la razón última para aceptarla. La autoridad puede indicarnos que merece la pena detenernos, estudiar con cuidado y evitar una objeción precipitada. No puede sustituir el trabajo de comprensión.

La relación de LICARH con la Teoría General del Coaching se sitúa precisamente ahí. La TGC constituye un fundamento decisivo para comprender el coaching desde el que construimos buena parte de nuestro trabajo. No necesitamos minimizar ese lugar para sostener una relación intelectualmente abierta con ella. Al contrario. Cuanto más importante es un fundamento, más necesario resulta comprenderlo con precisión y distinguir lo que la teoría afirma de las interpretaciones que hacemos de ella.

Por eso nos resulta tan relevante la idea de que fundamentarse no es adherirse. No hay ninguna contradicción entre estudiar una teoría en profundidad, encontrarla extraordinariamente sólida y admitir que puedan existir aspectos susceptibles de discusión, desarrollo o mayor precisión. Tampoco la hay entre coincidir plenamente con una proposición y haber llegado a ella mediante juicio propio. El pensamiento no se vuelve más independiente por discrepar, del mismo modo que no se vuelve menos propio por coincidir después de haber comprendido y examinado.

Esta forma de relacionarnos con el conocimiento tiene una consecuencia bastante natural: la investigación no puede quedar situada en la periferia de LICARH como una actividad interesante pero separada de la formación. Aparece precisamente porque hay preguntas que no se resuelven repitiendo mejor lo ya sabido.

Investigar, para nosotros, no significa partir de la sospecha de que los fundamentos están equivocados ni buscar una novedad que permita diferenciarnos. Puede comenzar, y muchas veces comienza, en una dificultad mucho más concreta: un concepto que no termina de quedar claro, una relación entre ideas que merece mayor desarrollo, una consecuencia práctica que obliga a volver al fundamento o una pregunta histórica, teórica o metodológica que todavía no ha recibido una respuesta suficiente.

En ese punto la investigación prolonga el mismo movimiento que pedimos en la formación: comprender antes de juzgar, distinguir antes de concluir, contrastar antes de afirmar. La diferencia está en la profundidad del trabajo y en el tipo de pregunta que se aborda. No todas las personas que se formen en LICARH tendrán que investigar en sentido académico, pero sí deberían poder reconocer que el conocimiento con el que trabajan no ha aparecido como un repertorio cerrado de respuestas y que detrás de una formulación rigurosa existe siempre un trabajo de fundamentación que puede continuar.

También LICARH tiene que asumir esa tarea. Si aspiramos a ser una institución que forma criterio, no podemos limitarnos a transmitir conocimiento producido por otros como si nuestra única responsabilidad fuera conservarlo intacto. Estudiar bien un fundamento puede llevarnos a desarrollarlo, a relacionarlo con otros campos, a examinar su alcance o a plantear preguntas que el propio fundamento deja abiertas. Eso no nos convierte en custodios alternativos ni exige construir una «teoría LICARH». Nos obliga simplemente a tomarnos en serio aquello desde lo que trabajamos.

Aquí aparece una cuestión que conviene no perder de vista. Investigar y cuestionar también pueden convertirse en formas de prestigio institucional. Sería fácil presentar cada reflexión

como una innovación, cada matiz como un hallazgo o cada discrepancia como una ruptura. No queremos trabajar así. Hay ocasiones en las que la conclusión más rigurosa de una investigación consistirá en confirmar que una formulación ya existente explica mejor el problema de lo que inicialmente habíamos supuesto. Otras veces encontraremos un límite. En ambos casos el trabajo habrá cumplido su función si hemos comprendido mejor.

Por eso el valor de una investigación no depende de que produzca necesariamente una novedad. Depende de la calidad de la pregunta, del rigor con el que se trabaja y de la honestidad intelectual para aceptar la conclusión que resulte, también cuando no sea la que esperábamos.

Esta exigencia incluye una vigilancia que para nosotros es especialmente importante: no investigar para confirmar. Todos tendemos a buscar aquello que encaja con lo que ya pensamos y a conceder más peso a las evidencias que respaldan nuestras propias hipótesis. El hecho de saberlo no nos hace inmunes. Nos obliga a construir procedimientos de contraste, a buscar explicaciones alternativas y a permitir que una investigación pueda incomodar una posición previa.

La investigación se convierte así en una de las formas institucionales de la coherencia. Si decimos que el conocimiento es falible y que el cuestionamiento tiene valor, tenemos que crear condiciones para que una pregunta relevante pueda desarrollarse sin que su resultado esté decidido de antemano. Lo contrario sería aceptar la apertura como discurso y cerrarla en la práctica.

A su vez, el cuestionamiento necesita responsabilidad. No toda pregunta merece convertirse en una sospecha pública ni toda hipótesis provisional debe presentarse como conclusión. Hay una diferencia entre explorar una posibilidad y disponer de fundamento suficiente para sostenerla. Mantener esa diferencia es especialmente importante cuando investigamos cuestiones que afectan a personas, instituciones, tradiciones o teorías con las que trabajamos. La prudencia no limita el pensamiento; evita que confundamos el proceso de pensar con el derecho a afirmar cualquier cosa antes de tiempo.

Falibilidad, cuestionamiento e investigación quedan así unidos por una misma disposición: aceptar que comprender bien algo exige estar dispuesto a volver sobre ello. No para vivir revisándolo todo continuamente, sino para no cerrar una cuestión por una razón distinta de haberla examinado suficientemente.

Esto explica también por qué la apertura al examen no debilita nuestros fundamentos. Un fundamento que solo puede mantenerse mientras nadie lo cuestione sería un fundamento frágil. Uno que puede ser comprendido, discutido, contrastado y seguir ofreciendo buenas razones para sostenerlo gana precisamente con ese trabajo. Y si alguna de sus formulaciones necesita ser revisada, haberlo descubierto no constituye una traición al fundamento, sino una consecuencia de haberlo tratado como conocimiento vivo.

En LICARH queremos conservar esa relación. Estudiar con respeto, pero sin reverencia. Preguntar sin convertir la pregunta en sospecha. Investigar sin necesidad de demostrar que somos distintos. Y sostener con convicción aquello para lo que tenemos buenas razones, sabiendo que ninguna convicción nos exime de seguir pensando.

5. Deliberación, juicio propio y acción humana

Pensar con criterio no resuelve por anticipado lo que debemos hacer. Si lo hiciera, bastaría con conocer suficientemente bien una teoría, identificar la regla aplicable y ejecutar la respuesta correcta. Pero la acción humana rara vez se deja reducir a ese esquema. Hay situaciones en las que sabemos bastante y, aun así, tenemos que decidir entre posibilidades que comprometen fines distintos, consecuencias inciertas, límites que no pueden ignorarse y renuncias que forman parte de la propia elección.

Es en ese espacio donde la deliberación adquiere sentido para nosotros. No como una fase añadida al pensamiento ni como una técnica que se activa antes de decidir, sino como una forma de habitar la distancia que existe entre comprender una situación y comprometerse con una acción. Hay decisiones que parecen sencillas mientras permanecen en abstracto y dejan de serlo cuando entran en juego una persona concreta, un contexto determinado o una consecuencia que no habíamos considerado.

Deliberar exige soportar durante un tiempo que la respuesta no esté completamente cerrada. Esto puede resultar incómodo, sobre todo en entornos profesionales donde la seguridad suele confundirse con competencia. Sin embargo, precipitar una conclusión para evitar la incertidumbre no hace más sólida la decisión. A veces solo la hace más rápida.

Tampoco queremos idealizar la deliberación. Pensar indefinidamente puede convertirse en otra forma de no actuar. Hay momentos en que la información seguirá siendo incompleta, las alternativas mantendrán costes y ninguna opción aparecerá libre de dificultad. La prudencia no consiste en esperar hasta que desaparezca toda incertidumbre, porque ese momento puede no llegar. Consiste más bien en reconocer qué sabemos, qué sigue abierto y cuándo disponemos de fundamento suficiente para asumir una decisión sin fingir una certeza que no tenemos.

Esta relación entre comprensión y acción es especialmente importante en LICARH porque trabajamos con prácticas en las que intervenir significa entrar, aunque sea de manera limitada, en la acción de otra persona. La calidad de una intervención no puede medirse únicamente por la corrección formal de una técnica o por su adecuación a un procedimiento. Antes de intervenir hay algo que debe haber sido pensado: qué estamos comprendiendo de la situación, qué nos autoriza a actuar de una determinada manera, qué parte corresponde al profesional y qué parte no debería ser ocupada por él.

Aquí aparece también el juicio propio, una expresión que necesita cuidado. No nos interesa como reivindicación de independencia ni como invitación a separarse de los juicios recibidos por el simple hecho de que procedan de otros. Pensar por uno mismo no significa pensar al margen de otros. Todos llegamos a una situación acompañados de conocimientos, teorías, experiencias, conversaciones y autoridades que han formado nuestra manera de mirar. Pretender un juicio completamente desligado de esas influencias sería poco realista y, probablemente, poco deseable.

Lo que sí importa es que podamos distinguir entre haber recibido una idea y haberla hecho intelectualmente nuestra. Podemos coincidir con una formulación ajena después de haberla comprendido, contrastado y encontrado suficientemente fundada. También podemos separarnos de ella por razones que somos capaces de explicar. En ambos casos puede existir juicio propio. Lo que lo debilita no es la coincidencia, sino la incapacidad de dar razón de ella más allá de «esto es lo que me enseñaron» o «esto es lo que aquí se sostiene».

Por eso el juicio propio no se opone a la tradición, al conocimiento experto ni a un fundamento teórico. Se opone, más bien, a la delegación del juicio. Una autoridad puede ayudarnos a ver mejor una cuestión; una teoría puede ordenar un campo que antes resultaba confuso; un método puede ofrecer una estructura especialmente útil. Nada de eso debería obligarnos a comportarnos como si el trabajo intelectual hubiera terminado en el momento en que encontramos una referencia fiable.

Esta diferencia tiene consecuencias formativas. Si enseñáramos de tal manera que el alumno solo pudiera desenvolverse mientras recordara qué respuesta habría dado el formador, habríamos conseguido transmisión, quizá incluso una transmisión rigurosa, pero no aquello que entendemos por formación del criterio. La prueba empieza cuando aparece una situación que no estaba en los ejemplos, cuando dos consideraciones entran en conflicto o cuando la persona tiene que sostener una decisión sin disponer de la mirada inmediata de quien le enseñó.

No esperamos que en ese momento invente una respuesta. Esperamos algo bastante más serio: que pueda volver sobre lo aprendido, relacionarlo con la realidad que tiene delante, reconocer lo que no sabe, ponderar lo que está en juego y asumir como propia la decisión que finalmente adopte.

La acción introduce, además, una dimensión que obliga a abandonar cierta comodidad del pensamiento. Mientras una idea permanece en el plano de la reflexión, muchas posibilidades pueden coexistir. Decidir cambia las cosas. Elegir una alternativa significa dejar otras fuera, aceptar un coste, utilizar determinados medios y hacerse cargo de consecuencias que no siempre podrán revertirse. Buena parte de la claridad que buscamos en LICARH tiene que ver con poder mirar esa dimensión de la acción sin ocultarla detrás de formulaciones demasiado limpias.

Actuar con claridad no significa actuar sin dudas. Tampoco significa haber resuelto todas las tensiones. Puede significar, precisamente, saber cuáles siguen presentes y por qué, aun así, consideramos que una determinada acción es la más razonable en ese momento. La claridad no elimina la complejidad; evita que la complejidad quede disimulada.

Esta manera de entender la acción nos aleja de una idea bastante extendida según la cual una buena metodología debería conducir casi automáticamente a una buena intervención. Una metodología puede ordenar, proteger límites, ofrecer referencias y reducir errores previsibles. Pero siempre existe un punto en el que alguien tiene que comprender qué está ocurriendo y decidir cómo relacionar ese conocimiento con una situación que no ha sido escrita para ajustarse al método.

En ese punto reaparece la responsabilidad propia en la aplicación de los fundamentos. Los fundamentos orientan, pero no actúan por nosotros. Entre una proposición general y una intervención concreta existe inevitablemente un trabajo de juicio, y ninguna apelación al método puede hacerlo desaparecer.

Cuando la acción profesional entra, aunque sea de manera limitada, en la acción de otra persona, la deliberación incorpora una exigencia adicional: reconocer qué nos corresponde hacer y qué no. En coaching, esta cuestión alcanza directamente a la no directividad y al lugar que ocupa el profesional en la conversación. No basta con evitar consejos explícitos si, por otras vías, terminamos introduciendo una dirección que pertenece al coach y no al coachee.

Aquí basta con dejar planteada una distinción que el capítulo siguiente desarrollará con más profundidad: comprender mejor una situación no amplía automáticamente nuestra legitimidad

para intervenir sobre ella. El juicio profesional también se muestra en la capacidad de reconocer límites.

En la acción, los principios rectores dejan de ser formulaciones institucionales y se vuelven exigencias concretas. El criterio, la responsabilidad y la coherencia se entrelazan sin convertirse en una fórmula: una deliberación bien hecha puede llevarnos a revisar una interpretación anterior, a abandonar una práctica habitual o a asumir una decisión distinta de la que inicialmente parecía más evidente.

Ahí es donde el juicio propio deja de ser una idea abstracta y empieza a mostrar su valor. No porque produzca decisiones originales, sino porque permite que la persona pueda reconocer una decisión como suya en un sentido intelectualmente responsable: sabe desde qué razones la toma, qué límites ha considerado, qué incertidumbre permanece y qué parte de las consecuencias está dispuesta a asumir.

Para LICARH, formar en este terreno no consiste en fabricar seguridad. Nos interesa algo menos vistoso y mucho más difícil: que una persona pueda sostenerse frente a una situación que no le ofrece una respuesta automática, sin refugiarse demasiado pronto en una autoridad, sin convertir su opinión en criterio y sin confundir la duda con incapacidad.

Quizá por eso «Criterio para pensar. Claridad para la acción» no describe un recorrido lineal. Pensamos, actuamos, volvemos sobre lo hecho, descubrimos algo que antes no habíamos visto y, a veces, revisamos el juicio desde el que actuamos. La acción también enseña. Puede confirmar una comprensión, mostrar un límite o devolvernos una pregunta que el pensamiento inicial no había sabido formular.

Esa relación de ida y vuelta forma parte de nuestra manera de entender la formación y la práctica profesional. No buscamos una claridad que cierre la realidad, sino una claridad suficiente para actuar sin dejar de pensar. Y tampoco buscamos un juicio propio que se encierre sobre sí mismo, sino uno capaz de dialogar con fundamentos, conocimiento y experiencia sin entregarles aquello que finalmente le corresponde: decidir y hacerse cargo de la decisión.

6. Intervención profesional fundamentada

Una intervención puede estar técnicamente bien ejecutada y, sin embargo, resultar difícil de defender. Puede seguir un procedimiento conocido, respetar una secuencia, utilizar preguntas formuladas con corrección y producir incluso una reacción aparentemente positiva. Nada de eso responde todavía a una cuestión que para LICARH resulta más incómoda: por qué era legítimo intervenir de ese modo en esa situación concreta.

La diferencia importa porque el dominio técnico tiende a ofrecer una sensación de seguridad que no siempre coincide con la calidad del juicio profesional. Cuanto más familiar resulta una herramienta, más fácil es dejar de preguntarse qué supuesto la sostiene, qué pretende provocar o qué lugar ocupa el profesional al utilizarla. La técnica empieza entonces a justificarse a sí misma. Se usa porque existe, porque se conoce, porque forma parte del repertorio o porque ha funcionado otras veces. Y precisamente ahí puede comenzar a perderse el fundamento.

La intervención profesional fundamentada no convierte cada pregunta en una demostración teórica. El fundamento opera en otro nivel: en la capacidad de comprender qué estamos haciendo, desde qué marco lo hacemos, por qué esa intervención pertenece realmente a nuestra práctica y qué límites siguen vigentes aunque dispongamos de recursos para traspasarlos.

Esa exigencia altera la relación habitual entre competencia y repertorio. Un profesional puede conocer muchas formas de intervenir y utilizar pocas; puede comprender perspectivas procedentes de otros campos y decidir que parte de ese conocimiento permanezca en su propia comprensión, sin convertirse en contenido de la conversación. El enriquecimiento teórico puede ampliar la mirada del profesional sin ampliar necesariamente su campo de acción. No existe una correspondencia automática entre saber algo y quedar legitimado para utilizarlo como intervención. Reconocer esa diferencia forma parte del criterio profesional.

Esta distinción se vuelve especialmente relevante cuando el coaching incorpora conceptos, explicaciones o lenguajes procedentes de disciplinas vecinas. No hay ningún problema en que un profesional estudie psicología, neurociencias, lingüística, filosofía, teoría de la acción o cualquier otro ámbito que le ayude a comprender mejor aquello con lo que trabaja. Sería extraño defender una profesión intelectualmente aislada. El problema aparece cuando ese enriquecimiento de la comprensión se transforma sin mediación crítica en ampliación de la intervención.

Una explicación psicológica, una referencia neurocientífica o una distinción semántica pueden resultar pertinentes y abrir lecturas sugerentes. La pregunta profesional comienza después: qué hacemos con ese conocimiento cuando entramos en conversación con otra persona. Que un marco permita interpretar una conducta no nos concede automáticamente el lugar desde el que interpretar al coachee ni convierte una hipótesis plausible en material legítimo para orientar su acción.

Por eso la frontera profesional no puede definirse únicamente mediante un catálogo de temas permitidos y prohibidos. Las fronteras reales aparecen también en el modo en que utilizamos aquello que sabemos. Podemos no hablar nunca de psicología y, aun así, intervenir de forma profundamente interpretativa. Podemos mencionar una idea procedente de otra disciplina y hacerlo sin desplazar el juicio del otro, siempre que exista una razón clara, un encuadre adecuado y una conciencia suficiente de qué estamos introduciendo. La cuestión no se

resuelve, por tanto, evitando palabras. Se resuelve formando criterio sobre el lugar desde el que intervenimos.

Esto nos obliga a mirar con cautela una tendencia frecuente en las profesiones de ayuda: identificar crecimiento profesional con acumulación de recursos de intervención. Más herramientas, modelos, técnicas o marcos explicativos pueden enriquecer la práctica, pero también aumentar la tentación de encontrar ocasión para utilizarlos. Cuando eso ocurre, la atención puede desplazarse desde lo que la persona necesita comprender para decidir hacia lo que el profesional puede hacer para que algo ocurra. La diferencia parece pequeña en el lenguaje y puede ser enorme en la práctica.

El coaching es un proceso dialógico orientado a que el coachee comprenda, delimite y decida sobre su propia acción, mediante una intervención profesional que preserva su autonomía epistemológica y evita sustituir con conocimiento ajeno aquello que le corresponde descubrir, valorar y decidir.

LICARH trabaja desde una concepción del coaching en la que la acción pertenece al coachee. Eso no convierte al profesional en un observador pasivo ni reduce su función a escuchar. La conversación se construye, se pregunta, se distingue, se devuelve, se organiza y se sostiene un proceso. Pero precisamente porque existe intervención, necesitamos examinar su naturaleza con más rigor, no menos. La no directividad no elimina la intervención; obliga a preguntarnos continuamente qué clase de intervención estamos ejerciendo y si favorece que la persona comprenda y decida desde su propia acción o si, bajo formas conversacionales aparentemente abiertas, estamos empezando a producir nosotros la dirección.

Hay formas de influencia difíciles de evitar. Elegir una pregunta y no otra ya introduce una selección; devolver una palabra puede hacerla más visible; pedir precisión puede cambiar la manera en que alguien observa su propio razonamiento. Pretender una neutralidad absoluta sería poco realista. Pero reconocer que existe influencia no nos autoriza a tratar toda influencia como equivalente. Precisamente porque no podemos desaparecer de la conversación, necesitamos criterio para distinguir entre una intervención que abre condiciones para que el otro examine su acción y otra que introduce de manera más o menos encubierta el contenido, la interpretación o la preferencia del profesional.

La fundamentación adquiere entonces una función protectora. No protege al método frente a desviaciones; protege la especificidad de la práctica frente a la expansión silenciosa de aquello que el profesional cree estar autorizado a hacer. Una disciplina puede empezar a transformarse sin declarar que ha cambiado. Basta con incorporar progresivamente intervenciones justificadas por conocimientos externos, resultados prometedores o nuevos lenguajes hasta que el nombre permanezca mientras la práctica ya responde a otra lógica.

Esto no significa que LICARH quiera congelar el coaching. La apertura, la investigación y la revisión forman parte de nuestro propio Marco. Pero cambiar con criterio no es lo mismo que ampliar por acumulación. Una nueva práctica merece ser examinada no solo por su eficacia aparente, sino por su compatibilidad con aquello que define la intervención. Si para incorporar una herramienta necesitamos modificar la posición del profesional, trasladar conocimiento al coachee, interpretar su experiencia desde un marco ajeno o dirigir el proceso hacia una conclusión previamente considerada valiosa, la pregunta relevante no es únicamente si la herramienta funciona. También debemos preguntarnos si seguimos haciendo coaching en el sentido en que decimos comprenderlo.

Esta pregunta puede resultar incómoda porque obliga a admitir que una intervención eficaz no queda automáticamente legitimada por su eficacia. Conseguir movimiento, claridad declarada, motivación o una decisión rápida puede ser deseable y, aun así, no justificar cualquier medio para producirlos. Cuando el resultado empieza a convertirse en criterio suficiente, el profesional gana poder precisamente allí donde nuestra concepción de la práctica pretende contenerlo.

El fundamento introduce resistencia frente a esa tentación. Nos recuerda que una intervención profesional no se justifica solamente por lo que consigue, sino también por el modo en que preserva la autoría de la acción, respeta los límites de la práctica y puede ser explicada desde razones que no dependen únicamente del éxito posterior.

De hecho, una intervención bien fundamentada puede no producir un efecto visible inmediato. Puede dejar una pregunta abierta, permitir que una contradicción permanezca durante un tiempo o conducir incluso a reconocer que todavía no existe suficiente claridad para decidir. Si medimos la calidad profesional solo por el movimiento observable, corremos el riesgo de premiar precisamente las intervenciones que más empujan y penalizar aquellas que respetan el tiempo y el juicio del otro.

La fundamentación tampoco exige rigidez. Un profesional que conoce bien sus fundamentos puede adaptarse, improvisar, abandonar una pregunta prevista, reconocer que ha interpretado mal una situación y corregir el curso de la conversación. La solidez aparece cuando el criterio permanece aunque la forma cambie.

Aquí la experiencia tiene un papel difícil de sustituir. No porque los años otorguen automáticamente buen juicio, sino porque la práctica expone al profesional a situaciones en las que las reglas dejan de bastar. La experiencia puede afinar el criterio cuando se vuelve sobre ella, se examinan decisiones, se reconocen errores y se contrasta lo ocurrido con los fundamentos. También puede consolidar malos hábitos cuando la repetición se confunde con validación. Haber hecho algo muchas veces no constituye por sí mismo una razón para seguir haciéndolo.

Esto afecta directamente a cómo entendemos la formación profesional. No basta con enseñar qué intervenciones son posibles. Tenemos que enseñar a preguntar por qué una intervención sería pertinente, qué alternativa menos invasiva existe, qué supuesto está introduciendo el profesional, qué información pertenece a su comprensión y cuál pretende trasladar al otro. La competencia aparece entonces menos como dominio de un repertorio y más como capacidad para seleccionar, limitar, renunciar y justificar.

Pero esa selección no se produce únicamente entre recursos disponibles. Antes hay una pregunta disciplinar: ¿pertenece esta forma de intervenir al coaching que decimos estar ejerciendo? Diferenciar el tipo de intervención exige algo más que saber aplicar correctamente una técnica; exige reconocer cuándo un recurso, aunque resulte útil, eficaz o intelectualmente atractivo, introduce una lógica que pertenece a otra práctica. Integrarlo sin hacer esa distinción no enriquece necesariamente el coaching. Puede alterar silenciosamente su naturaleza mientras seguimos llamándolo del mismo modo.

Para LICARH, la competencia profesional incluye también la capacidad de reconocer qué no debe integrarse en la intervención. Podemos estudiar otros campos, dejarnos interpelar por ellos e incorporar sus aportaciones a nuestra comprensión sin convertir esa apertura intelectual en mezcla metodológica indiscriminada. El criterio profesional necesita distinguir qué conocimiento forma al coach, qué conocimiento amplía su comprensión y qué intervención sigue siendo propiamente coaching. Seleccionar implica también renunciar: junto a «¿puedo

usar esto aquí?» aparece otra pregunta más exigente, «¿qué razón tengo para hacerlo y qué ocurriría en la conversación si decidiera no hacerlo?».

Esta misma exigencia alcanza a las propias líneas de conocimiento de LICARH. Investigar sobre acción humana, praxeología, metapensamiento, lenguaje u otros campos puede enriquecer nuestra comprensión y, al mismo tiempo, hacernos sentir que disponemos de nuevas claves para intervenir. El Marco Rector debe funcionar también ahí: nuestro propio desarrollo intelectual no nos concede una excepción.

La responsabilidad propia en la aplicación de los fundamentos obliga a examinar con el mismo rigor aquello que nosotros produzcamos. Nuevas distinciones, marcos o hipótesis pueden formar mejor al profesional o modificar profundamente su comprensión sin necesidad de convertirse en nuevas técnicas. Esa diferencia permite separar producción intelectual de colonización metodológica: a veces el conocimiento madura precisamente cuando modifica el criterio antes que el repertorio.

Por eso, cuando hablamos de intervención profesional fundamentada, no estamos añadiendo otra competencia a una lista. Estamos describiendo una relación entre conocimiento, criterio, límite y responsabilidad que debería atravesar toda práctica. El profesional no interviene bien porque sabe mucho, porque domina muchas técnicas o porque obtiene siempre resultados rápidos. Interviene con fundamento cuando puede comprender qué está haciendo, reconocer por qué le corresponde hacerlo, distinguir aquello que sabe de aquello que tiene derecho a introducir y preservar, dentro de los límites razonables de toda conversación humana, la autoría de la acción que pertenece al otro.

Quizá ahí se encuentre una de las diferencias que más necesitaremos proteger en el futuro. Una profesión madura no demuestra su desarrollo ocupando cada vez más espacio en la vida de las personas. Puede demostrarlo también aprendiendo a reconocer con mayor precisión cuál es el espacio que legítimamente le corresponde.

7. Proyección del Marco en la práctica institucional

Un Marco Rector empieza a mostrar su valor cuando deja de pertenecer únicamente al documento que lo contiene. Si sus principios solo aparecen cuando hablamos de ellos, pero desaparecen al diseñar una formación, evaluar un aprendizaje, publicar una idea, iniciar una investigación o establecer una colaboración, su función rectora sería más declarativa que real.

Esa proyección, sin embargo, no puede confundirse con uniformidad. LICARH desempeña funciones distintas y cada una introduce responsabilidades, límites y formas de relación propias. Enseñar no es investigar; evaluar no es comunicar; una colaboración institucional no reproduce la lógica de una conversación de coaching. La coherencia empieza a ponerse a prueba precisamente cuando dejamos de pedir que todo se parezca y nos preguntamos qué razones deben permanecer reconocibles mientras cambia la forma de actuar.

La no directividad permite ver con claridad este problema. En coaching protege la autoría de la acción del coachee y condiciona el lugar desde el que interviene el profesional. Trasladarla mecánicamente a la docencia conduciría, en cambio, a una renuncia injustificada a enseñar. Hay conocimientos que deben explicarse, conceptos que exigen precisión y errores que no necesitan conservarse artificialmente en nombre de una neutralidad que no corresponde a la función formativa. El mismo Marco que limita una intervención puede exigir claridad cuando la responsabilidad es enseñar.

Algo semejante ocurre con el juicio propio. Formarlo no obliga al formador a esconder su posición ni convierte cualquier interpretación del alumno en igualmente fundada. Obliga a una tarea más difícil: transmitir conocimiento sin fabricar dependencia intelectual y crear condiciones para que aquello que se aprende pueda ser comprendido, relacionado, discutido y finalmente sostenido con razones. Esa exigencia alcanza también a la evaluación. Si el aprendizaje pretende desarrollar criterio, la reproducción correcta no puede ser su única medida; pero abandonar respuestas cerradas tampoco nos autoriza a convertir la evaluación en una apreciación subjetiva de cuánto se parece el juicio del alumno al nuestro. La dificultad consiste en observar calidad de razonamiento sin exigir coincidencia.

Aquí se ve por qué la coherencia no consiste en repetir formas; consiste en conservar razones. Una explicación clara en el aula, una reserva prudente en una investigación, una formulación condensada en una publicación o una renuncia a intervenir durante una conversación pueden responder a una misma exigencia institucional aunque externamente sean conductas muy distintas. El principio no cambia de identidad porque cambie el contexto; cambia lo que nos pide.

Esta diferencia obliga también a cuidar el modo en que trasladamos conceptos de un ámbito a otro. La no transferencia epistemológica propia del coaching no describe la docencia. La apertura de una investigación no significa que toda afirmación deba presentarse como provisional durante una clase. La necesidad de comunicar con claridad no autoriza a simplificar hasta deformar. Cuando un concepto empieza a utilizarse fuera del lugar en el que adquiriría sentido, conviene preguntarse si conserva su función o si estamos proyectando una lógica sobre otra actividad solo porque comparten vocabulario.

La investigación y la comunicación pública muestran bien otra tensión del Marco: apertura no significa rebajar exigencias. Investigar aquello que todavía necesita comprenderse mejor exige admitir hipótesis, explorar relaciones y permitir que una conclusión no esté decidida de antemano. Precisamente por eso aumentan las obligaciones de método, evidencia, delimitación y prudencia. Una hipótesis intelectualmente fecunda puede seguir sin estar

suficientemente fundada para convertirse en afirmación pública. Y una publicación, aunque necesite seleccionar y condensar, sigue teniendo responsabilidad respecto de aquello que simplifica.

Esta responsabilidad se vuelve especialmente visible cuando intervenimos en debates ajenos. Una pregunta pública puede señalar una tensión sin reemplazar inmediatamente el juicio del otro por nuestra propia conclusión. El cuestionamiento diferido que venimos utilizando tiene valor cuando detrás existe criterio suficiente para saber qué estamos preguntando, por qué y qué supuesto queremos hacer visible. Separado de ese trabajo previo, podría convertirse en una forma más elegante de insinuar que la respuesta correcta ya nos pertenece. La exigencia que aplicamos fuera necesita poder volver sobre nosotros con la misma intensidad.

Esa vuelta sobre nosotros afecta también a las relaciones institucionales. Una colaboración puede ofrecernos alcance, recursos, prestigio o acceso a nuevos públicos y seguir planteando una dificultad relevante. Del mismo modo, una discrepancia teórica no convierte automáticamente una relación en incoherente. La cuestión aparece en aquello que la relación compromete: qué estamos legitimando al participar, qué puede entender razonablemente un tercero y qué parte de nuestra posición queda asociada a nombres, metodologías o promesas ajenas. A veces la coherencia institucional se juega menos en una gran declaración que en una decisión secundaria que parecía puramente práctica.

El crecimiento introduce la misma exigencia desde otra dirección. A medida que LICARH desarrolle nuevas formaciones, investigaciones, materiales o colaboraciones, aumentará también la cantidad de cosas que podríamos hacer. Esa ampliación de posibilidades no debería confundirse con obligación de convertirlas todas en proyecto. Puede haber conocimiento valioso que deba permanecer como investigación, oportunidades útiles que no encajen suficientemente bien y capacidades que decidamos no convertir en oferta. Saber renunciar también puede ser una forma de criterio institucional.

Lo importante aquí no es construir una identidad a base de exclusiones, sino reconocer que crecer modifica el campo de decisiones y vuelve más necesaria la capacidad de distinguir. Una institución que incorpora todo aquello que puede hacer corre el riesgo de perder la relación entre sus líneas de trabajo. Otra que obliga a que cada nueva actividad reproduzca exactamente las formas anteriores terminaría inmovilizando aquello que pretende proteger. Entre ambas posibilidades, el Marco ofrece una continuidad que no depende de conservar apariencias.

Por la misma razón, tampoco debería convertirse en una plantilla verbal o estética. No necesitamos que todas las publicaciones repitan los mismos términos, que cada material cite los principios ni que cada actividad exhiba la arquitectura que la sostiene. Si una identidad solo puede reconocerse cuando se nombra, probablemente todavía no ha penetrado suficientemente en la práctica. La proyección del Marco se vuelve más sólida cuando puede advertirse en las decisiones sin necesidad de invocarlo constantemente.

Esto no elimina la posibilidad de tensiones entre ámbitos. Una decisión formativa puede facilitar el acceso y, al mismo tiempo, plantear dudas sobre profundidad. Una colaboración puede abrir posibilidades de investigación y exigir límites respecto de la comunicación pública. Una formulación útil para divulgar puede resultar insuficiente para enseñar. El Marco no tiene que borrar esas diferencias ni resolverlas mediante una regla uniforme. Tiene que ayudarnos a reconocer qué relación estamos intentando preservar cuando las exigencias entran en conflicto.

Por eso la coherencia institucional no se comprobará observando si cada actividad reproduce fielmente una formulación del documento. Se reconocerá mejor en nuestra capacidad para

explicar por qué actuamos de una determinada manera cuando cambia la función, qué principio seguimos protegiendo, qué límite aparece y qué responsabilidad asumimos por la decisión concreta.

La coherencia de LICARH no debería hacer que todo se parezca. Debería permitir que, aun siendo distinto, todo siga pudiendo ser defendido desde una misma exigencia intelectual y profesional.

8. Coherencia y juicio institucional

A medida que el Marco Rector ha ido tomando forma, una pregunta ha quedado necesariamente pendiente: ¿cómo sabemos si una decisión concreta de LICARH guarda realmente coherencia con aquello que decimos sostener?

La pregunta parece pedir una respuesta que pueda aplicarse. Sería tranquilizador disponer de una serie de comprobaciones, una matriz o un procedimiento capaz de indicarnos cuándo una decisión encaja y cuándo se aparta del Marco. Pero esa tranquilidad tendría un coste extraño. Después de haber defendido que ningún método puede sustituir el juicio, terminaríamos pidiendo al propio Marco que decidiera por nosotros aquello que precisamente exige deliberación.

Tal vez por eso la coherencia institucional sea menos una propiedad visible de una decisión que una relación que debemos ser capaces de reconstruir. No basta con que algo resulte razonable, útil o compatible con una frase del documento. Necesitamos poder volver sobre la decisión y reconocer desde qué razones la tomamos, qué elementos pesaron de verdad, qué límite vimos, qué tensión aceptamos y qué parte de la responsabilidad no puede trasladarse a una teoría, a una costumbre o a una circunstancia externa.

La utilidad importa. Una institución necesita actuar en condiciones reales, atender restricciones, responder a personas concretas, sostenerse económicamente y aprovechar oportunidades. Negar esa dimensión produciría un Marco incapaz de convivir con la realidad. Pero la utilidad introduce una razón; no agota el juicio. Algo puede resolver un problema inmediato y, al mismo tiempo, empezar a modificar silenciosamente aquello que pretendíamos preservar.

Esa modificación rara vez se anuncia como ruptura. Suele comenzar con decisiones pequeñas que encuentran una explicación plausible: simplificamos una formulación porque resulta más fácil de comunicar, mantenemos una práctica porque funciona, aceptamos una excepción porque las circunstancias la hacen conveniente. Ninguna de ellas tiene por qué ser incoherente. El problema aparece cuando la explicación deja de revisarse y la repetición convierte una elección en costumbre. Entonces ya no decidimos exactamente; continuamos.

Ahí el Marco puede resultar útil de una manera menos espectacular de lo que quizá esperaríamos. No ofreciendo una respuesta nueva, sino interrumpiendo la familiaridad suficiente para que volvamos a ver que algo sigue siendo una decisión. La antigüedad de una práctica no la legitima por sí sola, del mismo modo que la novedad de una propuesta no la vuelve sospechosa. La coherencia necesita memoria, pero una memoria capaz de recordar también las razones y no solo las formas.

Criterio, responsabilidad y coherencia vuelven a encontrarse en ese trabajo sin convertirse en una fórmula. El criterio ayuda a distinguir qué está realmente en juego. La responsabilidad impide descargar la decisión en aquello que la orienta. La coherencia pregunta si, después de ponderar lo anterior, seguimos reconociendo una continuidad entre lo que hacemos y aquello que decimos sostener. Las tres exigencias pueden conducir a una decisión clara o dejar abierta una discrepancia razonable. Compartir el Marco no garantiza que todos valoremos del mismo modo una situación compleja.

Eso no constituye necesariamente un fracaso. Hay decisiones en las que las razones relevantes entran en tensión y ninguna alternativa conserva intactos todos los bienes que querríamos proteger. En esos casos, exigir unanimidad puede ocultar precisamente la

dificultad que debería permanecer visible. La deliberación institucional no demuestra su calidad eliminando el desacuerdo, sino permitiendo reconocer qué información utilizamos, qué parte sigue incierta, qué objeciones han resistido y qué coste estamos dispuestos a aceptar.

Una decisión puede ser coherente sin ser perfecta. Esta afirmación importa porque un Marco Rector podría convertirse, sin pretenderlo, en un ideal de pureza desde el que cualquier adaptación pareciera una desviación. LICARH tomará decisiones bajo límites reales: habrá recursos disponibles y ausentes, tiempos, obligaciones, capacidades, necesidades y circunstancias que no controlamos. La pregunta no puede ser si cada decisión representa impecablemente todo lo que defendemos. Tiene que ser si podemos reconocer la tensión que introduce y seguir dando razones suficientes para sostenerla sin vaciar aquello que consideramos nuclear.

La coherencia se vuelve especialmente exigente cuando dos razones legítimas empujan en direcciones distintas. Accesibilidad y profundidad pueden entrar en tensión. Claridad y complejidad no siempre se dejan maximizar a la vez. Abrirse a una colaboración puede ampliar posibilidades y, al mismo tiempo, exigir una reflexión sobre aquello que esa relación hace visible o legítima. En situaciones así, la tarea no consiste en hacer desaparecer la tensión mediante una fórmula, sino en impedir que una de las razones se presente como tan evidente que las demás dejen de ser consideradas.

Una institución empieza a perder criterio cuando los dilemas se transforman demasiado pronto en inevitabilidades. «Es lo que funciona», «es lo que pide el mercado», «es lo que establece la teoría», «es lo que siempre hemos hecho» pueden contener información relevante. Ninguna de esas expresiones debería cerrar por sí sola la deliberación. Su fuerza depende de lo que realmente expliquen y de cómo se relacionen con las demás razones presentes.

Quizá por eso una de las preguntas más útiles ante una decisión institucional no sea «¿qué dice el Marco sobre esto?», sino «¿qué nos obliga el Marco a considerar aquí?». La diferencia parece pequeña, pero modifica la posición desde la que lo utilizamos. En el primer caso esperamos encontrar una respuesta ya contenida en el documento. En el segundo aceptamos que el Marco puede hacernos visibles aspectos que preferiríamos no ignorar sin eliminar por ello la responsabilidad de ponderarlos.

Esa responsabilidad incluye también saber cuándo todavía no estamos en condiciones de decidir. Reservar el juicio no es automáticamente prudente; puede ser simplemente una forma de postergar una dificultad. Pero hay situaciones en las que falta información relevante, una consecuencia no ha sido suficientemente examinada o todavía no comprendemos bien la naturaleza de la tensión. En esos casos, decidir deprisa para producir claridad puede ser menos responsable que reconocer provisionalmente que no la tenemos.

En otras ocasiones ocurrirá lo contrario. Habremos deliberado suficientemente y la incertidumbre seguirá presente. Esperar más no añadirá razones decisivas. La coherencia exigirá entonces actuar sin fingir que la decisión ha quedado protegida frente al error. El Marco no debería convertir la atención a las razones en una forma de parálisis. Una institución incapaz de moverse por miedo a contradecirse terminaría traicionando también aquello que pretende preservar.

La experiencia introduce aquí algo que ningún examen previo puede sustituir por completo. Algunas consecuencias solo aparecen después de actuar. Una decisión que parecía razonable puede producir efectos que no anticipamos; una práctica puede incentivar algo distinto de lo que buscábamos; una relación puede generar una ambigüedad que no vimos a tiempo. La coherencia no se demuestra defendiendo la decisión original a toda costa. Puede mostrarse

precisamente en la capacidad de reconocer lo que la experiencia ha revelado y permitir que ese aprendizaje modifique decisiones posteriores.

Así entendida, la autocrítica deja de ser una declaración sobre nuestra apertura y se convierte en una práctica institucional. Admitir una insuficiencia no tiene demasiado valor si todo continúa igual. Revisar una decisión tampoco exige convertir el error en identidad. Importa que exista la capacidad de detectar una contradicción antes de que se normalice o, cuando no ha sido posible, de corregirla sin necesidad de proteger una imagen de consistencia perfecta.

Esto afecta también al modo en que crecemos. El desarrollo de LICARH ampliará inevitablemente el campo de posibilidades: podremos formar de nuevas maneras, investigar otros problemas, incorporar personas, crear materiales y entrar en relaciones que hoy no existen. Disponer de una posibilidad, sin embargo, no obliga a convertirla en acción. Una institución madura necesita poder elegir también aquello que no desarrollará, lo que mantendrá abierto, lo que postergará y aquello a lo que renunciará aun teniendo capacidad para hacerlo.

Esa renuncia no debería confundirse con falta de ambición. Puede ser una forma de preservar profundidad, identidad o responsabilidad. La pregunta por el crecimiento no se agota en cuánto podemos hacer, sino en qué modificaciones seguimos reconociendo como desarrollo del proyecto y cuáles comenzarían a cambiar la referencia desde la que lo comprendemos. No siempre podremos responder de antemano; precisamente por eso el Marco necesita acompañar el movimiento sin convertirse en una frontera que conserve intacta la forma actual de LICARH.

Llegados a este punto, quizá la coherencia institucional pueda entenderse menos como ausencia de contradicción que como capacidad de mantener una relación honesta con nuestras propias decisiones. Poder reconocerlas como nuestras no porque nos gusten todas sus consecuencias, sino porque sabemos qué razones las sostuvieron, qué límites aceptamos, qué incertidumbre permanecía y qué estaríamos dispuestos a revisar si la experiencia mostrara algo que no vimos.

Por eso este capítulo no termina con una lista cerrada de criterios. Reduciría demasiado la cuestión. Nos interesa una exigencia menos automatizable: que ante una decisión relevante LICARH pueda explicar qué ha considerado, qué ha dejado fuera, qué tensión ha aceptado y qué parte de aquello que pretende preservar sigue realmente presente en la decisión adoptada.

El Marco no elimina el juicio que necesitamos para responder a esas preguntas. Su función parece más modesta y, al mismo tiempo, más exigente: impedir que podamos actuar como si las razones no importaran una vez tomada la decisión, y permitirnos volver sobre ellas cuando la realidad nos obligue a mirar de nuevo.

9. Límites y salvaguardas del propio Marco

Un Marco Rector puede nacer para proteger el criterio y terminar, paradójicamente, ocupando su lugar. Cuanto más útil resulta una formulación institucional para reconocer qué pertenece a nuestra manera de entender la formación y la práctica, más fácil puede volverse utilizarla como respuesta anticipada. El riesgo aparece precisamente cuando aquello que debía ayudarnos a pensar empieza a ahorrarnos el trabajo de hacerlo.

Sus límites, por tanto, no son una precaución añadida desde fuera. Forman parte de su legitimidad. Si exigimos que una teoría fundacional permanezca abierta al examen, el Marco no puede reservarse una excepción. Y si sostenemos que el juicio no debe delegarse en una autoridad, tampoco tendría sentido construir dentro de LICARH una autoridad textual capaz de sustituirlo.

Esto no obliga a reabrir los fundamentos en cada decisión. Una referencia que tuviera que justificarse desde cero cada vez que se utiliza no podría ofrecer continuidad. El Marco necesita suficiente estabilidad para orientar, permitir memoria institucional y hacer visible una desviación cuando aparece. La cuestión es otra: qué clase de estabilidad buscamos. Una formulación puede permanecer durante años porque sigue ofreciendo buenas razones, o simplemente porque se ha vuelto familiar y forma parte de la identidad. Confundir ambas cosas sería una forma especialmente resistente de inercia.

Aquí se encuentra una de las tensiones más importantes del propio documento. Debe poder conservar una posición sin convertir la permanencia en prueba de verdad. Una experiencia, una investigación o una objeción bien construida pueden obligarnos a precisar algo que hasta entonces parecía suficiente. También puede ocurrir lo contrario: que una novedad resulte atractiva y, después de examinarla, no ofrezca razones para modificar nada. La revisabilidad no tiene valor por producir cambios, sino por mantener abierta la posibilidad de que las razones obliguen a ellos.

La identidad institucional vuelve esta exigencia más difícil. Cuando una idea empieza a representarnos, discutirla puede sentirse como poner en cuestión aquello que somos. El problema deja entonces de ser únicamente conceptual. Aparece una dimensión de pertenencia que puede hacer mucho más costoso el desacuerdo, incluso aunque nadie lo prohíba expresamente. Una institución que se define por el criterio necesita poder reconocer esa presión y evitar que la defensa de una formulación se confunda demasiado pronto con la defensa del proyecto.

Por eso una discrepancia con el Marco debería poder ser tratada primero como un problema intelectual. La pregunta relevante no es quién coincide con el documento, sino qué tensión está mostrando la objeción, qué hemos comprendido y qué razones sostienen realmente la formulación discutida. Algunas discrepancias revelarán una lectura insuficiente; otras señalarán una dificultad que merece trabajo. Ninguna debería convertirse automáticamente en una prueba de lealtad.

Esta posibilidad depende también de que el Marco no quede convertido en propiedad interpretativa de una sola persona. Quienes han participado en su construcción poseen contexto, memoria y razones que conviene conservar. Pero si toda duda terminara remitiendo a una voz personal que decide cuál es la interpretación correcta, habríamos creado una dependencia incompatible con lo que el documento intenta sostener. El Marco necesita ser suficientemente preciso para que personas distintas puedan comprenderlo, discutirlo y

aplicarlo, sabiendo al mismo tiempo que surgirán situaciones que quienes lo redactamos hoy no hemos imaginado.

Su madurez se verá precisamente ahí. Un documento histórico puede explicar muy bien las circunstancias en las que nació y resultar insuficiente cuando esas circunstancias cambian. Un marco rector tiene que poder entrar en situaciones nuevas sin imponerles respuestas antiguas. Eso exige principios con continuidad, pero también una relación con ellos que no confunda interpretación con repetición.

La misma cautela vale cuando utilizamos el Marco para examinarnos. Sería fácil transformar criterio, responsabilidad y coherencia en una lista de comprobación y concluir que una propuesta queda validada porque puede asociarse verbalmente con los tres términos. Sin embargo, una decisión puede hablar perfectamente el lenguaje del Marco y traicionar aquello que ese lenguaje pretendía preservar. La similitud verbal no ofrece garantía suficiente. Lo que importa es qué razones operan, qué tensiones se reconocen, qué consecuencias introducimos y hasta qué punto podemos responder por ellas.

Esta observación alcanza también a nuestras formulaciones más logradas. El registro vivo de ideas clave nos permite conservar frases que condensan mucho trabajo conceptual y resultará útil para la formación, la comunicación y el análisis público. Su utilidad depende, sin embargo, de que esas frases sigan remitiendo a las distinciones que las hicieron posibles. «Fundamentarse no es adherirse», «la técnica no se justifica a sí misma» o cualquiera de las formulaciones que vayamos preservando perderían parte de su valor si comenzaran a funcionar como conclusiones autosuficientes.

Una buena formulación abre pensamiento cuando conserva detrás sus razones; puede empobrecerlo cuando se utiliza como respuesta automática. Preservarla no significa sacralizarla. Significa conservar una herramienta conceptual mientras siga ayudándonos a pensar mejor.

Hay otra forma de rigidez menos evidente: construir la identidad por contraste. A medida que LICARH consolide una posición propia, aparecerán diferencias reales con prácticas extendidas en el coaching o en la formación profesional. Algunas merecerán hacerse visibles. Pero una posición que solo sabe explicarse frente a aquello que rechaza termina dependiendo demasiado de su contrario. Si cuestionamos una tendencia, necesitamos poder sostener nuestra razón aunque esa tendencia desaparezca mañana. El Marco debería conservar lo aprendido de una controversia sin quedar atado a la controversia que permitió descubrirlo.

Esto importa especialmente porque la crítica y la investigación forman parte de nuestro trabajo. Analizar una publicación problemática puede ayudarnos a precisar una distinción; una investigación puede ampliar comprensión o mostrar una insuficiencia. Ninguna de esas cosas obliga por sí sola a modificar el Marco. Habrá conocimiento que enriquezca el trabajo sin cambiar la referencia desde la que lo ordenamos. La apertura intelectual no debería traducirse en entusiasmo por incorporar toda novedad, del mismo modo que la estabilidad no debería blindarnos frente a todo hallazgo.

El Marco necesita además reconocer que su capacidad de orientación tiene fronteras. No contiene conocimientos jurídicos, financieros, tecnológicos o administrativos suficientes para resolver cualquier decisión que afecte a LICARH. Puede ayudarnos a preguntar por responsabilidad, dependencia, claridad o coherencia institucional, pero no sustituirá el saber especializado cuando ese saber sea necesario. Reconocer que una perspectiva es relevante no equivale a concederle jurisdicción universal.

Esta limitación no le resta fuerza. La concentra. Un Marco que empezara a pronunciarse sobre todo terminaría incurriendo en el mismo error que hemos señalado en la intervención profesional: confundir disponer de una mirada con estar legitimado para aplicarla en cualquier ámbito. Cuando una decisión exceda su campo, el criterio consistirá también en saber incorporar otros conocimientos sin intentar absorberlos dentro del documento.

Llegados aquí, la pregunta por la fuerza rectora del Marco cambia de forma. No depende de que sea infalible, de que prevea todos los casos o de que exista una autoridad capaz de cerrar su interpretación. Su fuerza aparece en la dificultad que introduce: hace menos fácil decidir por inercia, adoptar una práctica porque otros la utilizan, conservar una posición porque siempre fue así o justificar una actuación únicamente por el resultado obtenido. Nos obliga a dar razones y permite volver sobre ellas.

Eso significa que la frase «esto no encaja con el Marco» no debería funcionar demasiado pronto como sentencia. Ante una cuestión compleja tendría que abrir trabajo: qué entra realmente en tensión, qué principio creemos afectado, qué interpretación estamos haciendo y si la incompatibilidad pertenece a la propuesta o a nuestra manera de leerla. Habrá casos en que la respuesta termine siendo claramente negativa. En otros descubriremos que estábamos trasladando una exigencia desde un ámbito a otro sin atender a sus diferencias. Y alguna situación futura puede mostrar una insuficiencia del propio texto.

Ninguna de esas posibilidades vuelve débil al Marco. Más frágil sería necesitar fingir que siempre contiene de antemano la respuesta adecuada. Su firmeza se demostrará tanto cuando permita sostener un límite frente a una presión externa como cuando obligue a reconocer que una formulación propia necesita ser revisada.

Quizá su mejor salvaguarda no sea, entonces, una cláusula de revisión, sino la práctica intelectual que intenta mantener viva: comprender antes de juzgar, distinguir antes de integrar, deliberar antes de decidir, dar razones, reconocer límites y volver sobre lo hecho cuando la experiencia muestra algo que no habíamos visto.

Si alguna vez el Marco dificultara precisamente ese trabajo, el problema ya no estaría en nuestra distancia respecto de él. Estaría en el propio Marco. Y mantenernos fieles a su sentido exigiría poder verlo.