



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

de la Herrán, Agustín
Enfoque radical e inclusivo de la formación
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 2,
mayo-agosto, 2014, pp. 163-265
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130462008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Enfoque radical e inclusivo de la formación

Radical and inclusive approach of the training

Agustín de la Herrán*

Universidad Autónoma de Madrid

Se parte de la hipótesis de que la formación no se comprende plenamente. Los objetivos son: Fundamentar insuficiencias y alternativas epistemológicas a la formación, y definir un sistema teórico con base en la conciencia. Su enfoque desarrolla el 'paradigma complejo-evolucionista' (Herrán, 2003a, 2005d) y una dialéctica destructiva con fines útiles. La metodología es hermenéutica (Ricoeur, 1985; Lafuente, 1998; Ríos Saavedra, 2005). Se diferencia entre lo cuestionado y lo propuesto como requisito de complementariedad. Se aportan resultados reflexivos innovadores desde un contraste permanente con literatura relevante del discurso pedagógico convencional. Las conclusiones básicas son que los paradigmas consensuados y el de la complejidad, y el enfoque de profesor investigador práctico-reflexivo son bases insuficientes para la formación. La formación requiere considerar cinco constructos pedagógicos inusuales. La investigación fundamenta un cambio en Pedagogía basado en la conciencia para mejorar la enseñanza radicalmente. Se incluye un instrumento de autoevaluación de la conciencia docente.

Descriptores: Epistemología, Formación, Educación, Conciencia, Enseñanza.

The starting hypothesis is that training has not been delved into it enough. The objectives are: to identify inadequacies and epistemological alternatives to training and to define a theoretical system based on consciousness. This approach develops the 'complex - evolutionary paradigm' (Herran, 2003a, 2005d) and destructive dialectics with purposes which were useful. The methodology is hermeneutic (Ricoeur, 1985; Ríos Saavedra, 2005). This research highlights the difference between the questioned and the proposed as a requirement of complementarity. It provides innovative and reflective results from a permanent contrast with literature relevant of conventional pedagogical discourse. The conclusions are summarized and discussed from two axes: the agreed paradigms and complexity, and the practical approach - reflective research professor are insufficient for training. Training requires the inclusion of five unusual pedagogical constructs. The research is based on a change in pedagogy based on consciousness for improving education. It includes a self-assessment tool for teaching awareness.

Keywords: Epistemology, Training, Education, Consciousness, Teaching.

*Contacto: agustin.delaherran@uam.es

Introducción

El artículo se estructura en cinco partes: La primera es esta introducción. La segunda es una fundamentación teórica con dos subapartados: fundamentos para una Didáctica radical e inclusiva, y los cinco constructos radicales para la formación. La tercera presenta un instrumento para la autoevaluación de la conciencia institucional y docente. La cuarta son las conclusiones y la discusión, y la quinta la bibliografía citada. Se apoya en el diagrama representado en la figura 1.

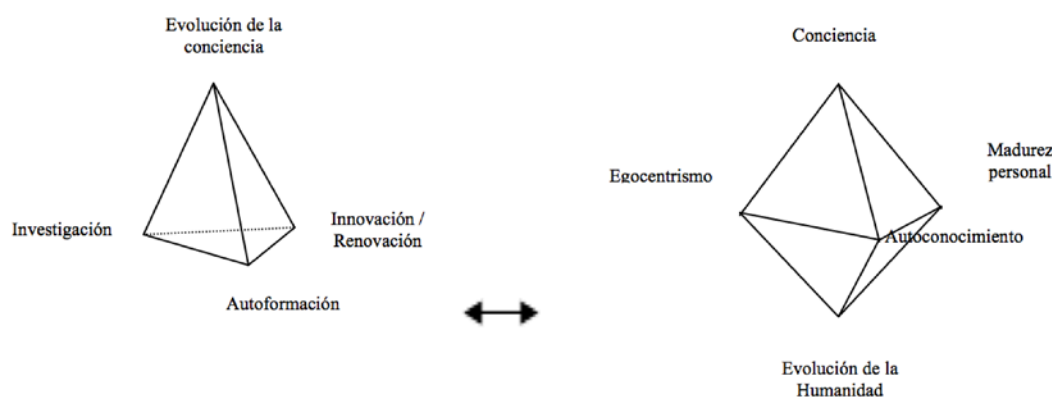


Figura 1. Fundamentos de Didáctica radical e inclusiva (izquierda). Constructos radicales e inclusivos para la formación (derecha)

Fuente: Elaboración propia

Es propio del ser humano interpretar lo que percibe. Una parte esencial de este acto adaptativo es otorgarle un sentido. Cuanto más ajustado a la realidad sea lo que observa, mayor valor tendrá su hallazgo. Cuando de indagar en la formación se trata, la observación no puede hacerse desligada de la enseñanza. El origen de nuestro planteamiento se entronca en el mismo concepto de 'enseñar' y de 'enseñanza'. Aunque lo habitual sea entender por ellos una acción, un proceso o un producto en un contexto dados, aquí se interpretará también como el acto en que un docente, equipo, alumno, otro educador, centro docente o sistema en general se muestran y comunican a sí mismos. Por ello, se parte de la tesis de que la tríada 'investigación-innovación-enseñanza', en contra de lo que normalmente se piensa, no es una base suficiente para la propia renovación pedagógica.

Nuestra propuesta de referentes formativos (figura 1) añade la 'autoformación' del profesorado, comprendida como unidad indisoluble entre contexto, persona, proceso, resultado y sentido, que tiene lugar en términos de complejidad de conciencia evolutiva. Se genera así la posibilidad de actuar desde el tetraedro de vértices: 'investigación-innovación-autoformación-evolución de la conciencia', que aporta, respecto a la 'investigación-innovación-enseñanza', una diferencia en complejidad y en repercusión didáctica considerables.

La Pedagogía actual y los enfoques consensuados de la formación se han entrampado en sus 'pseudoparadigmas' (Herrán, 2005a), el currículo, la mejora de la enseñanza desde la reflexión sobre la práctica, las competencias, las TICs, etc. Se intenta formar personas y mejorar la sociedad cambiando la enseñanza con una preparación somera de profesores, directivos, orientadores, alumnos, etc. Se interviene, al parecer inadvertidamente, sólo en el perímetro del fenómeno educativo. Esto equivale, retomando un ejemplo propuesto

por Bhagwan Shree Rajness (1987:59), a centrarse en el oleaje, no en lo profundo, y esa profundidad y su relación con lo externo no se está considerando claramente en los corpus de la Pedagogía o la Didáctica. A tal fin, se realiza una revisión crítica y alternativa que así lo muestra. Además, se concreta esa hondura formativa en cinco constructos epistemológica y formativamente desatendidos que, a modo de raíces, podrían sostener y nutrir una formación más completa. De este modo se pretende responder al problema de investigación: cómo fundamentar el cambio de una formación basada en la acción a otra más profunda basada en la conciencia. "Así que todo el problema para el buscador es cómo llevar su atención de la periferia al centro; cómo fundirse con eso que no cambia" o cómo centrarse en este sentido (Bhagwan Shree Rajneesh, 1987: 60) La clave por tanto es dónde se coloca el epicentro formativo: o en el exterior o en el interior o conciencia de nosotros mismos. La hipótesis asociada es que la clave no es la acción -lo que se hace, el proyecto que se desarrolla, si vamos o no, a qué velocidad, cómo, con qué recursos, para qué resultados, etc.-, sino de conciencia: qué estamos haciendo, quién lo hace, a dónde vamos, con qué finalidad, etc. La Pedagogía y la Didáctica están abiertas y expuestas a numerosos retos sociales, educativos, tecnológicos, etc., que son sobre todo exteriores. Con ellos ocurre como con la Luna, los icebergs o los árboles: que invitan a la confusión, por entender que sólo son su porción visible: porque se conoce una parte del fenómeno, se piensa que el objeto entero es conocido. Pero la realidad no coincide con lo percibido, es justo al revés. Hay mucho detrás y en lo profundo dispuesto a ser incorporado e integrado en la investigación sobre la enseñanza. La Pedagogía y la Didáctica no lo están viendo, ni incluyendo lo radical en sus corpus científicos. Por eso una de las fronteras más claras de la investigación pedagógica se encuentra en el interior de la formación y en su sentido evolutivo. Si grises son las teorías y verde es el árbol de la vida (Goethe), ¿qué verdor se nos escapa? Básicamente dos: el más amplio, orientado y abarcador (la evolución de la Humanidad) y el interior de cada ser humano. Hay mucho más allá, detrás y en lo profundo de lo que se conoce y se asocia a la enseñanza que puede ser incluido en su investigación, pero quizá en una investigación distinta, mucho más compleja y consciente. Lo interior del interior está abandonado por la ciencia, y el entorno social y sus intereses creados y arbitrarios invitan asimismo a su abandono. La sociedad no demandará una atención honda en el sentido propuesto. Pero no toda necesidad formativa se demanda. Por ello el tándem 'investigación pedagógica-renovación pedagógica' debe esforzarse por profundizar más, por ver más, por incluir aquello que, desde el plano radical, sostiene y nutre a lo que todos ven, y ofrecer propuestas formativas fundadas más allá de lo obvio. De hecho, normalmente se vive en la superficie social y de uno mismo, describiendo trayectorias formativamente ineficientes. La eficiencia formativa requiere a nuestro juicio de un cambio epistemológico, epistémico y autoformativo encaminado a cuatro retos: 1º) Desarrollar una razón abierta al conocimiento y la complejidad de conciencia. 2º) Articular la formación con el desarrollo de competencias. 3º) Identificar y desprenderse de falsedades personales, sociales, científicas, etc. basadas en la dualidad, la parcialidad, el sesgo y el ego humano. 4º) Tomar conciencia del autoconocimiento como plenitud de la experiencia formativa.

Pero lo central debe estar en el medio. Así, se puede trazar una circunferencia con un compás. La figura puede tener un diámetro variable, el trazo ser más o menos grueso, hacerse en uno u otro papel, en casa o en una biblioteca, en ésta o en aquella mesa, definir un círculo de un color u otro, etc. Sin embargo, si no se pincha bien con el compás y si no se sabe por qué se hace, ¿qué valor tendrá? El fenómeno formativo no sólo es su apariencia, ni su reflexión sobre esa apariencia ligada a la acción. Es preciso incluir a la

conciencia realizadora, porque entre acción y realización hay unicidad. Su separación es un artificio que aleja el conocimiento de la complejidad del fenómeno. En este trabajo se habilitan accesos a una percepción más compleja de la enseñanza para posibilitar estudios científicos de mayor calidad o complejidad.

En la naturaleza, p.ej., la profundidad del océano es duradero y estable. Su superficie en cambio es fugaz, móvil, variable, y lo que en ella sucede se lo lleva el tiempo antes. La formación, como la alta creatividad, se desarrolla mejor en lo profundo. Por eso la epistemología y la hermenéutica que aplicamos tienen que ver con la profundidad de la Didáctica, con lo que hace que la ciencia se mantenga en pie y pueda desarrollarse de dentro a fuera. Desde este marco funcional se propone un cambio radical en el enfoque de la reflexión: en vez de situarla en la práctica y en su mejora, se sitúa en quien practica y en su conciencia, desde la que a sí mismo y a su práctica observa. Desde ella será posible acceder a ámbitos más profundos o propios de la formación, con un claro correlato y efecto en la enseñanza: la conciencia, el egocentrismo docente, la madurez personal, el autoconocimiento y la evolución de la Humanidad (Figura 2). Respecto a ellos se desarrolla una tesis de dos caras:

- Estos constructos básicos no forman parte de la literatura pedagógica convencional.
- Si la formación no los incorpora con normalidad, no podrá ser profunda ni estará orientada a la evolución personal y social del conocimiento. Será relativamente superficial y limitada.

1. Fundamentación teórica

1.1. *Fundamentos para una didáctica radical e inclusiva*

1.1.1. *Un diagnóstico pedagógico de la Pedagogía. Cambio del cambio en Didáctica*

La educación convencional, cuyas intenciones figuran en los currícula oficiales, se planifica ‘para la vida’ (Martí, 1965; Marina, 2004; Perrenoud, 2012a). O sea, para adaptarse y que la vida continúe y se mejore desde lo que ocurre y se realiza. No, por tanto -contando con lo anterior- para cambiar la vida, y menos, radicalmente. Educar para la vida es educación, pero la educación no es sólo es ni debe ser sólo para eso. Si la educación se interpreta así se hará de forma incompleta, superficial y estará desorientada (Herrán, 2011d). El enfoque ‘para la vida’ no ayuda a cohesionar una sociedad rota, con demasiadas grietas y muros sociales y personales, exteriores e interiores, en respectividad isomórfica. Se necesita una Pedagogía comprendida como ciencia suficiente para coadyuvar a ese cambio personal y social causado por una educación y una formación a la vez reparadoras y evolutivas. Las claves son cuál es ese cambio y a qué necesidades responde. Podemos compartir conceptualizaciones como la de Van Manen (1998), cuando define Pedagogía como “la fascinación por el crecimiento del otro” (p. 29) (en Iranzo, 2012:20). Pero, ¿qué es ‘crecer’, si la sociedad en general es inmadura, y el infantilismo adulto generalizado es “un reto inconfesable de la educación” (Herrán, 2008c).

Pero, ¿y si lo que se percibiera no fuese toda la realidad? ¿Y si no se estuvieran considerando necesidades educativas esenciales? ¿Y si estas necesidades formativas no demandadas fuesen diferentes a las que los sistemas educativos promueven? ¿Y si por ello los educadores no estuviesen atendiendo claves de la formación? ¿Y si esos retos no

estuvieran suficientemente normalizados en el corpus de la Pedagogía y la Didáctica? ¿Y si lo que estuviéramos haciendo, investigando y fomentando no debiera llamarse educación o formación? ¿Y si se estuviera buscando en el lugar o con el método equivocado? ¿Y si persistir en esa búsqueda pudiera ser erróneo? ¿Y si lo que se llama formación apenas es la antesala de la formación que no vemos? ¿Y si los contextos no fuesen tan relevantes para esa formación? ¿Y si lo esencial de esa formación no contara con el apoyo epistemológico y profesional de la Pedagogía generada hasta el momento? Nuestra tesis marco es que el ser humano es el eslabón perdido de sí mismo, y que, para su evolución, la educación y la formación son, a la vez, imprescindibles e ineficaces. No potencian retos educativos perennes (figura 2). Parecen ir en sentido contrario. Como observa Osho (2012), demandan y refuerzan la personalidad de los educandos (profesores, estudiantes y sociedad en general). Al hacerlo, niegan el descubrimiento de la identidad profunda de uno mismo (p. 176, adaptado). La deducción preliminar es que desde la Pedagogía no se perciben con la hondura suficiente. Hay pocas propuestas originales, ambiciosas y a largo plazo. Parece haber un triple hiato entre profundidad, horizonte y práctica diaria. Pero el horizonte sí cuenta en educación y la formación no puede ser casi solo cortical.

El problema se afianza cuando investigadores leídos, que en algún momento pueden tomarse como referentes del área, por la editorial o su prestigio –como Stenhouse (1985, 1991, 1993), Rudduck (1991), Elliot (1993), Grossman (1995), Delors (1996), Fullan (2002), Day (2005, 2006), Lieberman y Miller (1999), Kincheloe (2001), Bisquerra (2007), Sevillano (2007), Torres Santomé (2007), Marcelo (2008), Monarca (2009), Imbernon (2011), Medina (2011), Imbernon y Jarauta Borrascas (2012), Gimeno Sacristán (2005, 2013), Iranzo (2012), Arnold (2012), Perrenoud (2012a, 2012b), Malpica (2013), Mas Torelló y Tejada Fernández (2013), Álvarez Álvarez (2013), etc.–, marcan la pauta de una mayoría de investigadores. Cuando estos autores se detienen en la educación y en la formación del profesorado desde perspectivas de cambio, calidad, sentido, futuro, denuncias necesarias, desarrollo profesional, etc., generan tantas inercias y seguridades epistemológicas como irreflexión en la mayor parte de la comunidad científica, que consolida, afina y cristaliza los enfoques y las respuestas a estas temáticas, y con ello lo que consideramos una construcción insuficiente. Insuficiente en varios sentidos: Primero, porque se cuestiona poco lo que se hace y se rectifica menos; proceder así sí es habitual en otras ciencias más maduras. Segundo, porque en general se innova y se renueva escasamente la Didáctica. Esto se debe a que la comunidad investigadora está más compuesta por ecos que por voces, más por convencionales que por heterodoxos. De hecho la mayor parte de la ciencia normal está constituida por referencias a ideas e investigaciones ajenas, casi siempre anglosajonas y más obvias y epistemológicamente conservadoras que (r)evolucionarias, como a nuestro entender requiere la propia naturaleza de la investigación en Didáctica. Tercero, porque, desde nuestra perspectiva, se investiga escasamente la profundidad de la Pedagogía y la Didáctica. Es más, casi se desconoce por completo los constructos, enfoques y autores que nos pueden aproximar a ello o bien se palpa una contradictoria indiferencia. Cuarto, porque, desde la combinación entre la estructura de ‘corros epistemológicos’ (Herrán, 2005b) y el sistema de evaluación de la actividad investigadora del profesorado o “cultura JCR” (Herrán 2012a, Herrán y Villena, 2012), se tiende a consolidar una amalgama en la que se penalizan los intentos de renovación pedagógica profunda, aunque el discurso habitual de la Didáctica consista en afirmar lo contrario permanentemente. Diríase que se desea más la certeza que la duda, más la seguridad que la incertidumbre. Y quinto, porque la comunidad científica pedagógica y didáctica está muy poco habituada a debatir, a “desencastillarse”,

a vaciarse, de modo que desde la misma estructura que motiva sus acciones se es más proclive a la interpretación de la crítica como ataque o causa de enfrentamiento que como razón de cambio evolutivo profesional y personal. En síntesis: las aportaciones en Didáctica tanto de los que marcan pauta como de los pautados son necesarias para los tópicos a que se refieren y con la metodología habitual. Entendemos que el trabajo es imprescindible, mas no se ocupa de todo el fenómeno didáctico. Se requiere valorar una apertura fundamental centrada en lo radical, en lo que pudiera no ser tan evidente. ¿Y si el núcleo de la formación no radica en el discurso científico o profesional convencional? ¿Y si el filón didáctico no estuviera donde se está excavando? ¿Y si una clave estuviese en una deficiencia o desenfoque de la teoría didáctica, en vez de en la práctica, cómo en general se piensa? Casi todo ser humano es, por definición, intelectualmente miope. La miopía asocia buena visión, pero sólo cercana. La que referimos coliga, además, un apego a lo exterior. Esto se manifiesta de cuatro modos relacionados: 1º) Interés predominante en sortear obstáculos inmediatos del camino actual, en el centro de los cuales se encuentra una interpretación dual de ‘la práctica’. La orientación a medio o largo plazo es secundaria o no se ve con claridad. 2º) Motivación básica reparadora o paliativa de lo externo: El discurso del crecimiento o la evolución humana en términos de evolución de la conciencia resulta extraño. 3º) Circunscripciones etnocéntricas y cortoplacistas o medioplacistas: No se integra un horizonte evolutivo y ambicioso con base en la Humanidad, como propusieron grandes pedagogos en todas las épocas. 4º) Parece ignorarse que en el retrovisor de la Historia, del Presente y del Futuro hay ‘puntos ciegos’ (de la enseñanza, del desarrollo profesional y de la formación del profesorado). O sea, causas y efectos de una especie de ‘ceguera mental’ que dificulta reconocer como problemas prácticos y de investigación a aquellos retos perennes. Como no se perciben, no se ven como problemas.

Entendemos que se precisa una “Pedagogía y Didáctica del reconocimiento radical” –que no han de confundirse con la “Pedagogía del reconocimiento” de Honneth (2011) o Müller (2013), con base en Ricoeur (1985) o Hegel (1993, 2010)–. En un primer momento de diagnóstico se orientaría a la situación educativa histórica, social y profesional real y posible, y a la identificación de esos ‘puntos ciegos’ basados en la conciencia. Después se trataría de indagar por qué la conciencia apenas se está incluyendo en el discurso epistemológico dominante. Es esperable una percepción más completa de la educación y de la formación.

La Pedagogía y la Didáctica convencionales inducen a una educación que genera sociedades y personas formativamente frágiles. Se centran más en su arborescencia que en su zona radical. Por ejemplo, en los ‘paradigmas’, los currícula, la enseñanza basada en competencias y con TIC, el profesor como profesional reflexivo, la investigación-acción, la investigación empírica, etc. Están polarizadas en un ‘interés práctico’, del que se excluye lo que cuestiona su inercia y su sentido, que por ser básico, puede ser más aplicado. Investigan para el movimiento de la educación, de la enseñanza y sus profesionales, en un contexto de aceleración con una motivación defensiva. La escena es una balsa en un río vivo. El desarrollo por fin ha permitido incorporarle velas, un timón, unas palas y hasta un motor con el que ir aún más rápido. Obviamente, la atención mira la estabilidad en primer plano. Esencialmente se trata de avanzar y que no vuelque. Pero, ¿a dónde vamos, si desde un punto de vista ecológico amplio la sociedad no sabe lo que está haciendo (Bateson) (en Thompson, 1992:165), ni la educación tampoco (Herrán, 2011d)? ¿Acaso no tiene sentido una educación para la universalidad (o para la evolución de la Humanidad) que mire y vaya más allá del desarrollo educativo sesgado, social y económico de las naciones? ¿Y si los para qué didácticos consensuados (creatividad,

cooperación, aprendizajes significativos, relevantes y durante toda la vida, etc.) fuesen del todo insuficientes? El primer mundo occidental ya no va andando, ni en bicicletas: tiene un autobús. ¿Pero no es llamativo que preocupe más la chapa y la pintura del vehículo que la formación del conductor? ¿No debiéramos cuestionar que el centro de gravedad está demasiado alto y esto le hace ser muy inestable a estas velocidades? ¿Qué estamos haciendo, qué estamos construyendo, qué estamos dejando de ver y realizar? A juzgar por las revisiones de literatura en investigación sobre la educación y la enseñanza, a la Pedagogía y la Didáctica actuales podrían ocurrirles lo que a Bernard Shaw, que a los 60 años se dio cuenta de que no reconocía el color verde. Pero una diferencia entre Shaw y aquéllas es que, mientras esta insuficiencia no le impidió al escritor realizar su obra, la ignorancia de la Pedagogía y la Didáctica repercute centralmente en la cuasi formación que avala. Es tan grave y tan esperanzador como si la Medicina reconociera que no cumple plenamente su función. Pero hasta esta ciencia de la salud expresa sus límites –p. ej., que muchas enfermedades no tienen cura en el momento actual–. Precisamente por ello, sigue investigando. Sin embargo, ¿en qué literatura científica se puede leer que la Pedagogía o la Didáctica no saben cómo resolver, pongamos por caso, el problema del autoconocimiento, pese a ser el reto educativo con que nacieron? Al revés: O lo resuelven mal, pero no lo reconocen, ya que: “Es más fácil negar las cosas que enterarse de ellas” (Larra, 1833:15), o sostienen que lo hacen y dan la espalda a un pasado más lúcido que consideran anacrónico o ‘de otra cultura’, con lo que evitan un futuro más complejo y consciente. Se propone, en síntesis, un ‘cambio del cambio’ en Pedagogía y particularmente en Didáctica, en tanto que disciplinas que estudian el cambio educativo y formativo para la posible evolución humana y la mejora social y personal, y por extensión, aquello que lo condiciona, lastra, retrasa o impide la renovación pedagógica profesional y de la sociedad.

1.1.2. Algunas insuficiencias de la Pedagogía y la Didáctica

La Pedagogía nació siamesa de la Filosofía, con figuras como Lao Tse (2006), Confucio (1969), Siddharta Gautama (Osho, 2007) o Sócrates (en Platón 2003). La enseñanza del último, culturalmente más cercana, no se refería a las hojas o a las flores del árbol social, la filosofía o la educación. Era una enseñanza natural que, en primera instancia y con la fiable compañía de la duda, apuntaba a la semilla y la raíz de la autoformación. Desde su atención procuraba un crecimiento de dentro a fuera. En segunda instancia, se orientaba al autoconocimiento. Pero a diferencia de Siddharta Gautama, cuya metodología se centró en este reto, Sócrates no matizó cómo lograrlo. La Pedagogía actual se desarrolla en la superficie de la enseñanza, del aprendizaje didáctico y de la formación. Ha desecado descubrimientos profundos o los ha perdido de vista. La formación didáctica del profesorado y el prurito consensuado en torno al profesor como práctico-reflexivo ha coadyuvado a la Didáctica a ocuparse de una formación secundaria. Siendo necesario este nivel de atención y aplicación, es del todo limitado. Estamos requiriendo de la Pedagogía y de la Didáctica, por mor de la complejidad de la educación y de la enseñanza, una mayor hondura y ambición en sus concepciones, enfoques, planteamientos investigativos y desarrollos profesionales. Porque no miran ni se ocupan de la profundidad condicionante de lo que percibe el científico o el profesional, y que le es cercana. Nuestra perspectiva es que la Didáctica se ha equivocado tanto en el objeto de cambio como en el modo de observarlo, porque lo percibe dualmente. Creemos imprescindible un “cambio del cambio en Didáctica” (Herrán, 2013c) resultante de incorporar la conciencia y la evolución humana a la enseñanza y a la formación. En alguna ocasión nos hemos preguntado cómo puede ser posible que ambos constructos estén tan lejos de la enseñanza. Pero su inclusión debiera ser algo natural, como lo es en la naturaleza. La

renovación pedagógica debería ser evolutiva, desarrollarse como los procesos naturales y ser coherente; esto es, comenzar por la atención a la renovación de la propia Pedagogía y la Didáctica y por sus investigadores, antes que por sus participantes u objetos de estudio. La razón es evidente: los cambios endógenos ayudan a percibir los objetos de estudio de otros modos.

¿Cómo pueden la conciencia y la evolución no formar parte de la esencia de la práctica? Una explicación posible es que entre el conocimiento y la realidad a que se refiere hay una distancia no salvada, porque se adolece de complejidad y se cometen varios errores asociables al uso y abuso de modelos, a la comunicación de reducciones, etc., que posteriormente se analizarán. Además de ellos, se incurre en errores generales, que expresamos como metáforas interrelacionadas:

- ‘Confundir la Luna y el dedo que apunta a la Luna’. Esto es, la realidad o los fenómenos con tradiciones, enfoques, escuelas, autores, modos de investigar, etc. Se está más pendiente del propio interés –lo que obsesiona al investigador y sus referentes– que de la complejidad de conciencia de autores y trabajos pertinentes.
- ‘Creer que la Luna es su cara cercana’: Se refiere a que la Didáctica suele polarizar sus tópicos a los mismos retos exteriores, sin expresar –o quizá sin tener conciencia clara– que son sólo una parte, en que además se redunda desde décadas. Como consecuencia, los cambios en formación se refieren a la misma realidad e incluso a los mismos autores, y con ello se empobrece. Se respira el mismo aire reciclado, se oxigena poco. La alta recurrencia epistemológica Didáctica no favorece la evolución en complejidad de la disciplina. Es un efecto de la “epistemología de la lavadora” (Herrán, 2009b), relativa a enfoques, temas y autores, que más que limpiar, desgasta el tejido de la Pedagogía. Proponemos no sólo cambiar de programa, sino sacar la ropa del depósito para poder tomar como analogía otro satélite que no sea la Luna porque que se muestre entero al rotar.
- ‘Creer que la planta o el árbol que crece es sólo su parte visible’. Y no es así. Al contrario, las raíces, que son la parte más vital, mantienen lo visible. “De lo no visible depende lo visible” (Poincaré, 1964), porque, como diría “El principito”, “Lo esencial es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry, 2003). Los verdaderos retos de la Didáctica no son los demandados y su alternativa formativa es radical. ¿Por qué, siendo así, se desatienden? Creemos que porque, como decía Lao Tse (2006), primamos nuestro interés en lo aparente sobre lo útil. Las raíces de la formación están excluidas. Nuestro propósito desde este ‘enfoque radical’ es objetivarlas, para su normalización e inclusión en la investigación y en la práctica.
- ‘Estar pendientes del oleaje y olvidarse de la profundidad’: Tomamos esta imagen de Osho (2004b), cuando expresa que las olas son como los pensamientos: superficiales. En el fondo del océano hay calma. En ese fondo el viento no puede penetrar. Desde el centro, la perspectiva cambia: lo superficial se percibe como un suceso ajeno esencialmente, deja de preocupar e incluso se puede disfrutar de las mareas y de las tormentas como una bella fuente de energía. Esa nueva perspectiva es la conciencia (pp. 118-120, adaptado). Esta metáfora, en esencia, no es diferente de las anteriores. Pareciera aludir al hecho de que la atención a lo superficial fuese una tendencia, una inercia predominante todavía no

diagnosticada por la Pedagogía. No en balde, la profundidad de los océanos se conocen menos que la superficie de la Luna.

Antes de desarrollar este propósito describiremos, a modo de aperturas, algunas insuficiencias en Pedagogía y Didáctica, directa o indirectamente relacionadas con la formación. En primer lugar, repararemos en posibles insuficiencias epistemológicas. Según el diccionario de la RAE de la Lengua, complejo es lo que se compone de elementos diversos, y el conjunto o unión de dos o más cosas. Ajustándonos a este significado, concluimos preliminarmente con que todo es complejo. Si la realidad es compleja, el conocimiento sobre ella tendrá que ser también complejo, pues en el momento en que lo simplificamos traicionamos la realidad. Ésta es la característica principal del modo de operar y prosperar de las nuevas formas de percibir y cuestionar el mundo, desde el conocimiento disponible: pretender aproximarse a cada hecho tal y como realmente es (Vilar, 1997:16, adaptado). O sea, como sistema único-diverso, de modo que: “Todo sistema integra y organiza la diversidad en una unidad. Todo sistema nace, bien sea de una necesidad que se diferencia, bien sea de una diferencia que se unifica” (Morin, 1983:58). Por tanto, la complejidad imprime una característica fenoménica a la naturaleza. Santos Guerra (1999) ha observado que “los componentes de la nueva concepción de la complejidad son la policausalidad, el equilibrio dinámico, el orden en el ruido y a partir de él, la ilusión de los objetivos y el análisis sincrónico y diacrónico” (p. 102). Siguiendo a Vilar (1997), definimos fenómeno complejo como:

El compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no-lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas, finalitarias. (p.18)

Desde nuestra perspectiva, un conocimiento es con seguridad más complejo que otro cuando lo contiene y es más complejo que otro cuando incluye más elementos y relaciones. Es un constructo clave en Didáctica aplicable a personas, procesos, contextos, enfoques, constructos, conocimientos, metodología, productos, etc. que se utiliza poco y con frecuencia mal, a nuestro entender. Desde él se intentarán aportar argumentos críticos y alternativas desde el enfoque epistemológico radical inclusivo, tanto en el plano gnoseológico como epistemológico y epistémico, percibidos desde la Didáctica: 1º) En el plano gnoseológico se cuestionará el constructo complejidad. Se argumentará su deficiente comprensión, que afecta a la generación de conocimiento. Se trabajará en primer lugar porque permitirá fundamentar consideraciones posteriores. 2º) En el plano epistemológico se propone la necesidad de trascender los ‘paradigmas’ habermasianos, así como el paradigma de la complejidad de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003), por insuficientes. Se desarrollarán propuestas alternativas desde el enfoque radical inclusivo. Se definirá la propuesta epistemológica complejo-evolucionista o radical inclusiva. 3º) En el plano epistémico se propone la necesidad de trascender el modelo consensuado generado desde Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b) aplicada al profesor reflexivo y a su desarrollo profesional. Se criticará su consenso y la falta de crítica del modelo asociado. Se propone un modelo de desarrollo profesional desde el enfoque radical e inclusivo.

✓ Plano gnoseológico:

a) Deficiente comprensión de la complejidad. Crítica a los modelos. La complejidad se ha comprendido mal al menos en dos sentidos interrelacionados que agrupamos bajo la denominación de pseudocomplejidad: La reducción de lo complejo, que se simplifica hasta tal punto de no reconocerse y tergiversarse, y el refugio en la sola-complejidad,

como si ésta fuera una opción dual enfrentada a otras, cuando la verdadera complejidad envuelve y reorienta, no se opone a nada (Herrán y González, 2002:34,35; Herrán, 2005d). Discrepamos con Luhmann, cuando repara en “la complejidad como una característica esencial de toda teoría de la sociedad, manteniendo que una teoría tiene en cuenta la complejidad y trata de reducirla” (en Torre, 1993:21). Porque, si la perspectiva es compleja, no se intentará reducir, sino abrir y ofrecerse. Es más, la complejidad es lo que constituye la naturaleza y lo que debería conformar la reflexión: No es posible sustraerse de la complejidad: “La complejidad implica un orden y una organización que nos es incierta o desconocida” (Wainstein, 1999:65). Pero, ¿acaso existen realidades no-complejas? Por eso es importante tener presente las limitaciones asociadas al uso de los modelos y las tipologías simplificadoras, frecuentes en Didáctica aunque se relacionen expresamente con la complejidad, como p. ej. hacen Joelle y Johnson (2002). El mismo Morin (1986) decía:

La simplificación aísla, es decir, oculta el relacionismo consustancial al sistema (no solamente con su entorno, sino con otros sistemas, con el tiempo, con el observador/conceptuador). [...] oculta la relatividad de las nociones de sistema, subsistema, suprasistema, etc. [...] disuelve la organización y el sistema (p. 171).

Para Nieto Díez (1995): “Todo ‘modelo’ ha de ser entendido como una abstracción estereotipada de la realidad, una síntesis, una reducción que en absoluto puede reflejar una totalidad” (p. 39). Por tanto, los modelos son explicaciones simplificadas de una realidad compleja, y puede tenerse en cuenta que: “La simplificación no sólo supone limitación sino que encierra tergiversación” (Santos Guerra, 1999:103). Quizá por ello, Aguado Odina (1993) señala que: “Las principales deficiencias de un modelo derivan de ser simplificaciones y del riesgo de plantear analogías forzadas, metáforas inapropiadas o usos inadecuados de símbolos o diagramas (p. 33). Según Jiménez Barros (1999), los modelos son representaciones simplificadas de la realidad, a través del establecimiento de las relaciones causales, funcionales y de otros tipos, que existen entre sus componentes básicos. Se entiende que cuanto más fidedigno se quiere que sea el modelo, más variables deberán incorporarse en el mismo y, por consiguiente, será cada vez más complejo (p. 8). El problema es que ningún modelo es definitivamente complejo, en tanto que necesariamente sesgado o complementable. Hemos conceptualizado los modelos como interpretaciones sistemáticas y sesgadas, algunas de cuyas características suelen ser la superficialidad, la parcialidad, el empobrecimiento relacional, la precipitación y la sordera interesada, bien de posibilidades distintas a las que nuestra, bien de autores repudiados por la razón que sea. Se deduce de estas observaciones que:

Un modelo totalmente insesgado podría ser infinitamente complejo. Por tanto, deja de ser modelo. Por eso, los modelos que mejor representan la realidad compleja, en todo caso, son los sencillos. Cuanto más sencillo y a la vez complejo sea un modelo, menos sesgado, más abierto y más potencia interpretativa asociará a priori (Herrán y González, 2002:30).

En este sentido, compartimos con Rogers (1984) que: “La hermosa simplicidad de la ciencia se ha convertido en una ‘ciencia de la complejidad’ que se asemeja más a las nociones de los místicos de Oriente que a la mecánica newtoniana” (p. 17). Con todo, no somos partidarios de rechazar o de evitar los modelos, como hace Mayor Zaragoza (2000): “Dejemos de dar modelos [...] El sistema educativo debe caracterizarse por estar en continua evolución” (pp. 19-20). Entendemos que es un imperativo de mayor complejidad trascender la dualidad modelo-no-modelo, para percibir desde ellos –no hacia ellos- y trascenderlos. Para matizarlo es pertinente indagar en la mala práctica asociada, que conduce a su invalidez. La invalidez de un modelo, percibida desde la complejidad, puede hacer que se investigue otra cosa diferente a la que nos referimos. O

que se delate que no interesa en absoluto investigar con complejidad, porque sólo interesa investigar una parte o de un modo al que guste denominarse 'todo'. Esta imprecisión es frecuente en Pedagogía –y desde luego en otras ciencias–, y de ello también depende la evolución del conocimiento. Con perspectiva, estas prácticas pueden llevar a hacer ridículos históricos, además de a faltar al respeto a la sociedad que confía en los investigadores para generar conocimiento. Lo ha ilustrado Eddington:

Hemos visto que, cuando la ciencia ha llegado más lejos en su avance, ha resultado que el espíritu no extraña de la naturaleza más de lo que el propio espíritu había depositado en ella. Hemos hallado una sorprendente huella de pisadas en las riberas de lo desconocido. Hemos ensayado, una tras otra, profundas teorías para explicar el origen de aquellas huellas. Finalmente hemos conseguido reconstruir el ser que las había producido. Y resulta que las huellas eran nuestras (Wainstein, 1999:65).

Pero incluso esta práctica puede resultar indiferente o hasta confortable al 'ego' del investigador. Nos explicamos. La complejidad es una opción autoexigente que precisa de voluntad sincera y formación científica sólida. La clave básica es que la motivación no radique en el propio 'ego', sino en la evolución del conocimiento. El error consiste en razonar desde sí y para sí, en decidir y luego buscar apoyos (p. ej., citas y referencias de internet u otras fuentes, pocas veces leídas, para 'fundamentar a posteriori' la propia tesis, para 'darle una apariencia' por miedo o por costumbre) a lo que se piensa y hace, y no en construir desde la pregunta y la ignorancia inicial que definen el origen del proceso de construcción científica.

Por eso los científicos, los filósofos y los pensadores se obsesionan con una idea concreta y luego intentan que todo encaje en esa idea. Ahí es donde se equivocan. Si estuviesen un poco más alerta [conscientes] se darían cuenta de que la vida es mucho más variada. Su idea es importante, pero sólo desde determinado punto de vista (Osho, 2012:280).

Con frecuencia, la complejidad se utiliza desde este modo. Así, el pedagogo crítico Osho (2004a) observa que: "El ser humano ha elegido las complejidades incluso donde no hay necesidad de complejidad, como medio de poder seguir desarrollando a su ego. Se vale de ella para su desarrollo" (p. 9). Un antídoto de todo ello es la humildad intelectual del científico, aplicada en este caso a la relatividad del conocimiento:

Según Henri Poincaré [...] si un fenómeno admite una explicación, admitirá también cierto número de otras explicaciones, todas tan capaces como la primera de elucidar la cuestión. [...]. El hecho es que si se explica un fenómeno humano nada más que de una manera, en realidad no se la explica de manera alguna, aun si su primera explicación lo vuelve perfectamente comprensible, controlable y previsible dentro del marco de referencia que le es propio, y sobre todo en ese caso. Además la posibilidad de explicar "completamente" un fenómeno humano por lo menos de dos maneras demuestra precisamente, por un parte, que el fenómeno en cuestión es a la vez real y explicable y, por la otra, que cada una de sus dos explicaciones es "completa" en su propio marco de referencia (Deveraux, 1975:11-12).

El empecinamiento consistente en identificar la realidad subjetiva con toda la realidad puede conducir al error, si la motivación es egocéntrica –p. ej., para aprovecharse de ello o por propio interés, en cualquier sentido–. Esta práctica es asimilable a lo que hemos llamado en otro lugar "parcialización de lo total o de lo aceptado" (Herrán, 1995, 1997) y es característica de las doctrinas, no de la ciencia. Sin embargo, es una normalidad en ella. Un caso particular es cuando el tema que se investiga es la propia complejidad. A veces la supuesta complejidad se opone a algo menos complejo, ignorando que la complejidad no es tal cuando procede así, oponiéndose a lo que critica. Si el enfoque es congruente, no se opondrá a ello. Más bien lo incluirá, lo realzará, como Einstein hizo con Newton, para quien sobre todo sintió gratitud. Esto es de relativa importancia en Pedagogía y Didáctica, donde el conflicto entre paradigmas duales retarda su desarrollo. En investigación, la complementariedad metodológica (Sánchez, 2003; Kincheloe y

Kathleen, 2005; Ruiz Bolívar, 2008) es una medida funcional, superada por la “complementariedad paradigmática” propuesta por Hashimoto (2013); con todo, nuestra opción va más allá de la inclusión epistemológica.

Uno de los ejes más importantes para comprender la complejidad en Didáctica es profundizar en la relación complejidad-conocimiento. El reto aquí es uno con dos caras: estar a la altura de la complejidad de la realidad (exterior e interior) y por ende desarrollar una razón a la altura de nuestro cerebro. Por un lado, la complejidad es una cualidad del conocimiento que comienza en el reconocimiento de la propia ignorancia y por tanto con la duda y la humildad científica y didáctica. El tándem “complejidad de la realidad–humildad aplicada al propio conocimiento” nos obliga, de entrada, no sólo a no presumir de la suficiencia de nuestros conocimientos, sino a reconocer que apenas conocemos nada. De hecho, realmente: “Lo que sabemos es una gota de agua; lo que ignoramos es el océano” (Newton, 1686), o “No sabemos ni un cienmillonésimo de nada” (Edison) (en Josephson, 1959). Es decir, nuestra ignorancia es el hecho predominante (Jantsch), sobre el que sí cabe la generalización. Dicho de otro modo: conocer es “Saber que lo que se sabe y lo que no se sabe” (Confucio, 1969). De ahí que no sea más sabio quien que cree saber, sino quien es más consciente de lo que ignora (Sócrates) (en Platón, 2003). O, pensado al revés: “No hay peor ignorante, que el ignorante de su propia ignorancia” (Einstein, 2012). A pesar de ello, la Didáctica apenas se ocupa de estas enseñanzas ancestrales y ha integrado poco como objetos de estudio la sabiduría, el reconocimiento o autoevaluación de la conciencia de la propia ignorancia o humildad aplicada a la investigación o a la enseñanza (Herrán, 2012b). Quizá del Homo sapiens sapiens podamos transitar al Homo sapiens ignorans, confuciano, socrático, más lúcido y maduro que nosotros.

Humildad, decimos, pero también rebeldía y ambición, en cuanto a su desarrollo, al menos hacia cuestiones en estos tres sentidos: horizontal (coexistentes o conflictivas), verticales (sustratos y alturas) y transversales (intra-/auto- y sociales-evolutivas). Dentro de estas posibilidades, la complejidad es una clave que permite el avance del conocimiento científico, educativo y social. La investigación en todas las áreas avanza hacia más y más complejidad, y desde ella a una creciente conciencia que esa misma complejidad aporta. La complejidad mejora la sensibilidad, comprensión y humanización de la ciencia. Por eso la clave no está en las ciencias, sino en la formación educativa de los científicos. El ser humano es habitualmente parcial y, como decía Dewey (1989), gusta de pensar la realidad dualmente. La dualidad es no-complejidad y la comprensión dual nos aleja de la realidad e incrementa la distancia entre fenómeno y conocimiento del fenómeno. La complejidad puede entenderse como no dualidad o búsqueda permanente de síntesis dialécticas. Requiere el conocimiento de las opciones parciales y un esfuerzo por su convergencia más allá de las identificaciones con ellas. Por eso, la complejidad es una pretensión continua e inacabada que se apoya en una orientación y un compromiso con la naturaleza dialéctica del conocimiento. Esto es lógico, en la medida en que el sentido de la complejidad es la evolución del conocimiento, de la ciencia y de la formación. Evolución y complejidad son como los dos lados de una misma tela. Por eso es una clave para el desarrollo de las ciencias, pero requiere de una comprensión no dual y honda de ellas: p. ej., lejos de entender a la Didáctica General sólo como tecnología o como ciencia, puede aceptarse como disciplina de cuya complejidad depende el desarrollo de investigaciones tecnológicas, aplicadas o básicas. Al ahondar en el conocimiento, la complejidad se incrementa y las dualidades tienden a soltarse y superarse. Incluso las relativas a la propia complejidad. Desde ella puede refutarse el principio de no contradicción de Ockham (2010) (1285-1349) –lo que es A no puede ser no-A a la vez–,

uno de los pilares duales de la ciencia. Ejemplos: i) Dar de comer a un oso en Canadá no es darle vida, sino condenarle a muerte: se acostumbrará y tendrán que matarlo. ii) Al profundizar en la disciplinariedad se desemboca en la transdisciplinariedad (Herrán, 2011e). iii) La complejidad, o es no-complejidad, o no es complejidad. iv) La dualidad no existe: dualidad es no-dualidad. v) La materia de un vaso (ser) y su hueco (no ser) conforman el vaso (Lao Tse, 2006). vi) Los seres son sobre todo vacío subatómico, etc.

Deducimos de ello que el principio de no contradicción puede ser cierto y falso a la vez, porque A pueda ser A y también B, sobre todo en fenómenos sociales. Pero puede que relativamente sea así, que no sea así, que sí sea no, todas las gamas de ‘a veces’ o que no haya nada que refutar. Lo que sí parece es que, en efecto, apenas conocemos algo de una parte de la realidad. En resumen, quizá debamos cuestionar radicalmente nuestro modo acercarnos a la realidad y el saber resultante. ¿Qué podemos asegurar en Didáctica, ante la certidumbre de la duda? El gran error es perderla de vista. No podemos más que intentar acortar la distancia entre el conocimiento y la realidad con la complementariedad como pauta orientada a síntesis cada vez más complejas que asocien mayor conciencia de sus componentes.

✓ Plano epistemológico pedagógico:

a) Necesidad de trascender los ‘paradigmas’ habermasianos. La epistemología pedagógica consensuada gira desde hace unos 45 años en torno a los llamados ‘paradigmas pedagógicos’, que no nacieron en ninguna escuela, ni en la Pedagogía y que resultan lejanos e indiferentes a la mayoría de los docentes. Su origen proviene de una contribución realizada en 1968 por Habermas (1989), desde la Filosofía de la conciencia. Es bastante extraño que este autor, que apenas se haya ocupado de la educación y cuya aportación es poco original, sea tan relevante en la investigación pedagógica. En “Conocimiento e interés” (1989), de 1968, define tres intereses del conocimiento (‘técnico’, ‘práctico’ y ‘emancipatorio’, que califica como “interés último de la razón”), que estructuran sendos tipos de ‘saberes’, que a su vez conducen a tres tipos de reconocimiento. Estos saberes, además, enraízan dimensiones y acciones sociales: el trabajo, la relación humana y el poder, respectivamente. Del primero se ocuparían las ciencias empíricas; del segundo, las interpretativas, hermenéuticas e históricas, y del tercero todas, si bien reorientadas críticamente. Uno de los autores que más potenció la visión de Habermas fue el pedagogo holandés Van Manen (1977), quien la trasladó a la racionalidad pedagógica. Así, este autor, émulo de Habermas, asocia tres “niveles de responsabilidad”, reflexión y acción para la práctica: Tecnológico, interpretativo y -según dice, remedando a Habermas- un tercer “y último” nivel de reflexión y aplicación sociocrítica. Sobre todo en los dos últimos se ha fundamentado el desarrollo del modelo de profesor práctico-reflexivo. Observando la propuesta epistemológica desde nuestro sistema de referencia, deducimos que esos paradigmas sólo atrapan una parte de la realidad educativa. La realidad no tan evidente pero más relevante, definida por los constructos radicales, no se refleja en ellos. En efecto, constatamos que en buenas descripciones del ‘enfoque interpretativo’ (p. ej., Schwab, 1974; Van Manen, 1977; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988; Guarro, 1990; Liston, y Zeichner, 1993; Moreno Olmedilla, 1999, etc.) o del ‘enfoque sociocrítico’ (p. ej., Van Manen, 1977; Apple, 1986; Escudero Muñoz, 1987; Liston, y Zeichner, 1993; Giroux, 1993; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Martínez Bonafé, 1996; Rozada, 1997; Bolívar, 1999, etc.) no se incluyen. Tampoco sus premisas podrían albergarlos. En Herrán (2009b) se desarrolló la posibilidad de que, desde su razón, cualquier docente pudiera trascender los enfoques habermasianos consensuados. En primer lugar, por el

marcado criterio de autoridad que los ha respaldado desde su origen. Decía Einstein a Host Winteler en una carta que: “Una fe insensata en la autoridad es el peor enemigo de la verdad” (en Blanco Laserna, 2012:151). Esta cita, que quizá suscribiera Roger Bacon, retrata bien lo que a nuestro juicio ha presidido gran parte del trayecto epistemológico de la Didáctica, en cuanto al discurso paradigmático. Entendemos que en sus inicios pudo ser positivo, pero hoy es demasiado incompleto o errático, a pesar del alto consenso asociado y la escasa criticidad percibida. Pero: “Un error no se convierte en verdad por el hecho de que todo el mundo crea en él” (Gandhi, 2001). En este trayecto ha habido muy pocos creadores y muchos criadores, pocas voces y muchos ecos, una escasa rebeldía pedagógica de lo que se ha considerado consensuado y una autocrítica menor aún de quienes en algún momento se han definido como ‘críticos’, porque el modelo les favorecía y suscribía sus anhelos. Por ello, cualquier docente puede trascender los enfoques consensuados desde una razón descondicionada o creativa. Es una posibilidad, pero también es un imperativo kantiano intentar ir más allá de estos enfoques y de sus racionalidades. Nuestra propuesta es hacerlo desde el enfoque complejo-evolutivo y los constructos formativos radicales, desde los que las racionalidades docentes se redefinen (figura 2).

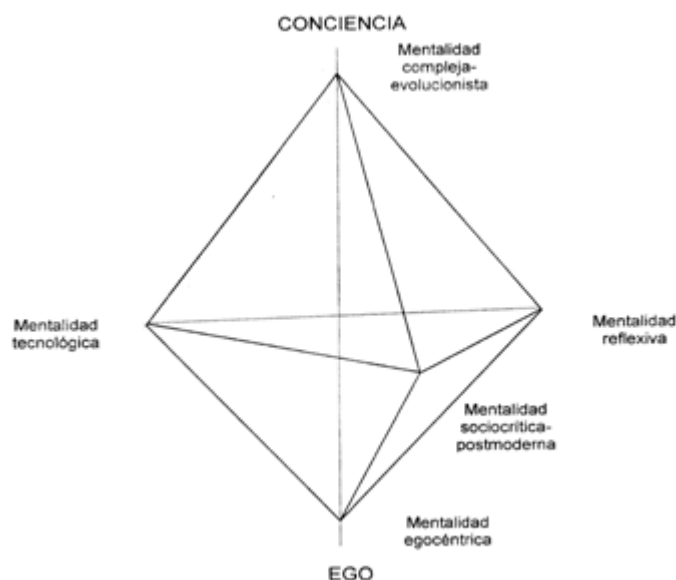


Figura 2. Principales mentalidades docentes desde la investigación

Fuente: Elaboración propia

b) Necesidad de trascender el ‘paradigma de la complejidad’ de Morin: La Pedagogía apenas ha evidenciado la insuficiencia de los paradigmas consensuados. No obstante, ha habido un enfoque que, aunque se aproxima al nuestro, se ha quedado –desde nuestra perspectiva- a mitad de camino, por lo que es de una utilidad limitada y apenas es cuestionado. Nos referimos al ‘paradigma de la complejidad de Morin’ (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003). Lo comentaremos, con la convicción de que la Pedagogía y la Didáctica han de ir más allá y más acá de sus propuestas, empezando por su noción de complejidad. Creemos que Morin (2000) no alcanza la plenitud de la complejidad a que se refiere o bien no acierta a expresar que la entiende plenamente. Por encima de cualquier premisa, entender la complejidad requiere superar dualidades con una perspectiva dialéctica y sintética no excluyente, que por serlo diga sí a todo y lo acepte todo, en un nivel más elevado de conciencia. Esta no es la complejidad definida

por Morin (2000), porque a ella subyace dualidad. P. ej., cuando Morin (2000) señala que la complejidad es lo que sigue, lo que sobre todo comunica es que, o no la entiende o no la alcanza:

[Es] La unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa del pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo (p. 144).

El contenido anterior alude a la complejidad. Pero la complejidad no es sólo eso. Lo hemos dicho más veces: cuando alguien sabe multiplicar, cuando quiere o necesita suma. Pero que sume no significa que no multiplique. En ese contexto, sumar es saber multiplicar. Precisamente por eso se opta por la adición. Entre ambos la diferencia es irrelevante, frente a la síntesis ‘conocimiento’, que asocia el comportamiento perceptible. Dicho de otro modo y retomando palabras de Morin (2000): La verdadera complejidad no escapa de ninguna alternativa, como el producto no escapa de la adición o como Eddington no escapa de Roger Bacon. ¿Escapar de qué? Escapar es dual. Complejidad es agradecer, es incluir, es envolver, es realzar espontánea, automáticamente. Y es también aquello que el autor critica, porque la complejidad que verdadera y profundamente lo es no se opone a nada. Dicho de otro modo, la oposición sutil o descarada –que es lo que este autor hace- indica dualidad, sutil o descarada. O sea, una complejidad de escaso nivel o incompletamente conceptuada. Y al revés, parcialidad, reducción y globalismo dual pueden ser complejidad si se comunican o desarrollan desde una perspectiva más elevada, consciente o compleja, en sentido estricto. Un corolario de lo anterior es que Morin (2003) se refiera al ‘pensamiento complejo’. El adjetivo ‘complejo’ huelga, es innecesario. También sobra el calificativo: p. ej., en otras expresiones sostenidas por múltiples expertos/as en creatividad, cuando se refieren al ‘pensamiento creativo’. Porque la razón y su contenido, el pensamiento, o son complejos, creativos, evaluativos, cooperativos, sintientes, emocionales, etc. o no son razón ni pensamiento. Estas cuestiones y sus derivaciones son relevantes para la enseñanza y la investigación didáctica: p. ej., en otro lugar, aplicando la complejidad a la dialéctica disciplinar-transdisciplinar hemos subrayado que profundizando en lo disciplinar se desemboca en lo transdisciplinar, y que lo transdisciplinar realza lo disciplinar. Por ello, desde una perspectiva de complejidad y/o en función del conocimiento, no hay diferencias entre ambos, o lo que es lo mismo, la diferenciación entre ambos puede ser una estafa defendida por quienes, egocéntricamente, viven de ella, le han sabido sacar un cierto partido existencial, en forma de prestigio, reconocimiento, dinero, etc. (Herrán, 2011e, 2013d). Pero lo que sobre todo indica es razonamiento parcial. Pensar la transdisciplinariedad como una alternativa o como un opuesto a la disciplinariedad es no entender nada: ni disciplinariedad, ni transdisciplinariedad ni conocimiento. Es como pretender recoger un litro de agua en el dibujo de una botella de un litro. No es posible. Y subrayarlo es engañar o engañarse y contribuir muy poco al avance de una Didáctica que no ha recorrido su fase presocrática.

El paradigma definido por Morin (1990, 2000, 2003) se apoya en rasgos como: 1º) Interdependencia: La realidad depende del observador. 2º) Interactividad o interrelación: Cada elemento se contempla reticular, recíprocamente. 3º) Complejidad: Se opone a lo simple. Existe una relación interdependiente entre sujeto, objeto, medio, estructura, historia, etc. 4º) Autoorganización: Los sistemas tienden a autorregularse, a nutrirse, a estabilizarse en y con el entorno desde la reciprocidad. 5º) Incertidumbre: La ciencia es sólo probable. La realidad está sujeta al azar, a lo imprevisible, a la no-linealidad, al caos;

la ciencia sólo es probable. Para E. Morin (2003), existen siete principios complementarios e interdependientes que guían el “pensamiento complejo” (Hashimoto, 2013): 1º) El principio sistémico u organizacional, que articula el conocimiento de las partes y el todo. 2º) El principio hologramático, que incide en que las partes están en el todo y el todo en cada parte, otorgando al conjunto un carácter integrador con esta perspectiva y un interaccionismo desde complejidades y sistemas relativos. Así, en un holograma físico el menor punto de la imagen contiene casi toda la información de la totalidad representada: “El principio hologramático está presente en el mundo biológico y en el mundo sociológico.(...) trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo” (Morin, 2000, pp. 106-107). 3º) El principio retroactivo que expresa que las causas y los efectos interactúan y se influyen mutuamente. 4º) El principio recursivo o de recursividad organizacional, que, más allá de la noción de regulación, incluye la autoproducción y la autoorganización. Para Hashimoto (2013), un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos, son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce. Una analogía explicativa es un remolino, que es producido y productor. Este principio tiene lecturas sociológicas: sociedad e individuos se generan.

La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa efecto, de producto / productor, de estructura / superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en si mismo auto-constitutivo, auto-organizador, y auto-productor (Morin, 2000:106-107).

El principio de autonomía y dependencia: autonomía de los seres humanos y dependencia del medio(5º). 6º) El principio dialógico que interpreta e integra lo antagónico como complementario, y permite mantener la dualidad en el seno de la unidad como antagonistas y complementarios a la vez. Resalta el diálogo entre una visión específica y una global, que integre lo antagónico como complementario. 7º) El principio de la reintroducción del sujeto (que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento) al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente. Junto a estos principios básicos –señala Hashimoto (2013)- se añade el concepto ‘política de civilización’, que tiene que ver más con la acción que con el pensamiento, concretados en el concepto, ‘estrategia ecológica de la acción’, promoviendo un sistema de vida ambientalista, con libertad responsable, con participación democrática glocalizadora. Para Hashimoto (2013), el mérito de la complejidad es el de denunciar la metafísica del orden de las leyes científicas. La complejidad se convierte en el principio de pensamiento que considera al mundo, y no como principio revelador de la esencia del mundo (Morin 2000:146). La complejidad integra el orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento con la incertidumbre, el azar. Sin embargo el paradigma de la complejidad debe probar su legitimidad. Debe demostrar que sus planteamientos tienen potencia para explicar distintos fenómenos físicos y sociales.

El ‘paradigma de la complejidad’ (Morin, 1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003) ha afectado a la Física, la Biología, la Antropología, la Sociología, la Filosofía, la Política, la Economía, etc., pero no lo refirió a la Pedagogía. Sin embargo, Morin adopta la educación como instrumento necesario del mismo paradigma. Su paulatina raigambre requiere de una reforma del pensamiento por la educación que permita que al final opere por sí mismo. El problema educativo de la reforma del pensamiento –como el autor escribe en “Tierra-Patria”- incumbe a todo ciudadano. Morin (1986) observa que es necesario reciclar en el circuito pedagógico las grandes esferas fisis-bios-homo, atendiendo a la vez una reforma del pensamiento y educativa tipo “paideia planetaria”. El proyecto pedagógico debería empezar por la Educación

Primaria, y tendría como finalidad que fuera continuado por cada individuo. Se basaría en la relación interdisciplinaria y en la problematización, pues la Educación tiene por misión profunda problematizar y cultivar. O sea, ser capaz de dar a cada uno los medios para que, por sí mismo, contextúe, globalice y relacione. Requiere incluir cuestiones cuyo fin es interrogar al hombre sobre sí: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?, ¿qué hacemos?, ¿dónde estamos?, ¿qué es la realidad?, ¿qué es el mundo?, etc. A partir de ellos el niño irá descubriendo que es un ser físico, biológico, psicológico, social, histórico. El enfoque enfatiza la relación entre disciplinas. No se trata de suprimir disciplinas, sino de relacionar sus aportaciones.

Morin (2000, 2001), a quien la UNESCO le otorgó la Cátedra sobre la Complejidad para América Latina, fue requerido por esta institución, para concretar su visión acerca de la educación que era necesaria para el futuro. A raíz de ello especificó “siete saberes necesarios para la educación del futuro”, para guiar la educación en todos los niveles y en cualquier parte del mundo para una ecología planetaria. La propuesta es universal y compatible con la idiosincrasia de cada país. Para Morin (2001), “la misión de la enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que nos permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir”. No sólo ha de formar profesionales y especialistas, sino auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con su realidad social. Para lograrlo –dice– la educación del futuro requiere de estos siete saberes necesarios:

- 1º) Una educación que cure la ceguera del conocimiento, que es susceptible de error y de ilusión. Se deriva la necesidad de enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento, enseñar a detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y a la vez a convivir con sus ideas sin ser destruidos por ellas. La búsqueda de la verdad exige reflexión, crítica y corrección, pero además convivencia con nuestras ideas y mitos.
- 2º) Una educación que garantice el conocimiento pertinente, que ayude a discernir cuáles son las informaciones clave, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja. Para ello la educación debe promover una inteligencia general basada en los conocimientos existentes y la crítica a los mismos. Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y resolver problemas, en función de lo cual la inteligencia combina todas las habilidades. El conocimiento es general y particular.
- 3º) Enseñar la condición humana, basada en el reconocimiento de la Humanidad común, a la vez que reconoce la diversidad cultural inherente a todo ser humano. Lo humano se desarrolla en bucles: cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso, individuo-sociedad-especie, etc. Todo desarrollo comprende estos bucles y a la Humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables de la educación. La cultura global lo es desde las particulares. La educación debe mostrar el destino individual, social y global de todo humano y nuestro arraigo como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro.
- 4º) Enseñar la identidad terrenal. La historia humana comenzó con una dispersión de pueblos que permanecieron aislados en muy diversos lugares. Hoy las nuevas tecnologías permiten relacionar culturas. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre. La perspectiva planetaria es

imprescindible en la educación. No sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra, considerada como última y primera patria. Como dijo Marx: “Hemos tardado demasiado tiempo en percibir nuestra identidad terrenal”, aunque “La lechuza de la sabiduría siempre emprende su vuelo al atardecer” (Hegel, 1993).

- 5º) Enfrentar las incertidumbres, ya que todas las sociedades confían en la perpetuación de sus modelos. El siglo XX ha derruido la predictividad de las certidumbres sobre el futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como para la Física. La historia avanza por atajos y en su avance incluye mutaciones y barbarie que obedecen al azar y a lo imprevisto. Navegamos en un océano de incertidumbres con algunos archipiélagos de certeza, no a la inversa.
- 6º) Enseñar la comprensión, en dos sentidos: interpersonal e intergrupar, y a escala planetaria. Los grandes enemigos de la comprensión global son el egoísmo y el etnocentrismo. Enseñar la comprensión es no reducir al ser humano a una de sus cualidades, que son muchas y complejas. Se puede mejorar la comprensión no etiquetando, mediante la apertura empática a los demás y la tolerancia a ideas y formas diferentes, mientras no atenten contra la dignidad. La comprensión pasa por sociedades democráticas que deben ser objetivo de la educación, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta.
- 7º) La ética del género humano. En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas, pero también precisa de diversidades y antagonismos. El contenido ético afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría. En el bucle individuo-especie se fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La Humanidad dejó de ser una noción abstracta para identificarse con algo concreto y cercano con interacciones y compromisos. (Recientemente Morin (2009) propuso el “octavo saber”, relacionado con el tiempo y la Historia.)

Las propuestas de Morin son criticables desde el enfoque complejo-evolucionista. Deducimos globalmente que el paradigma de la complejidad de Morin (2001, 2003) es necesario instrumentalmente e insuficiente educativamente. Da brochazos intuitivos e incompletos, menos originales de lo que parecen, y no aborda elementos pedagógicos básicos. Se criticarán posibles limitaciones y se ofrecerán propuestas:

- 1º) El concepto de complejidad del autor, que ya hemos criticado, indica que entre sus tesis y el fenómeno de la complejidad a que se refiere hay distancia por cubrir: No llega a asumir la identidad ‘dualidad=complejidad’ –que en ocasiones se da- o que sí satisfizo, sin reconocimiento, la dialéctica del ‘pensamiento totalizado’ de García Bermejo (1989).
- 2º) La ciencia clave para el cambio educativo es su ciencia natural, la Pedagogía –en la que Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003) no repara- no sólo como reconstructora de la vida social o popular, como la percibía Spranger (Nassif, 1979:15), sino como promotora de la renovación pedagógica a escala social, tanto del propio sistema educativo como de los no educativos (Herrán, 1993).

- 3º) La complejidad es necesaria, pero insuficiente para la educación. Afirma, por ejemplo, que “el pensamiento complejo en ante todo un pensamiento que relaciona” (Morin, 1996). Para nosotros este enfoque nos es poco útil: no hay un solo acto de pensamiento que no relacione. El pensamiento es un contenido y un producto de la mente. Como pedagogos nuestra exigencia es la educación de la razón para su mejora personal y social. Cuando se trata de formación no se ha de perder de vista el sentido y el conjunto. Esto pide una Didáctica avanzada, no sólo compleja, sino orientada de otro modo.
- 4º) La propuesta de Morin (2001, 2003) no relaciona la evolución de la conciencia en términos de complejidad y educación. Esto es esencial para la Didáctica. Morin se centra más en la complejidad actual y futura del conocimiento, la ciencia y la sociedad. Es imprescindible considerar el vínculo entre evolución humana, conciencia y formación, en el que algunos autores han reparado (Teilhard de Chardin, 1974a, 1974b; Herrán, 1995, 1998, 2008c; Gidley, 2008, Steiner, 2013; Gebster (en Wilber, 1996), Wilber, 2001, etc.).
- 5º) Tiene poco sentido pedagógico que la reforma educativa de Morin (2000, 2001) se centre en el nivel de Primaria. Esto denota otra vez su desconocimiento didáctico. Tendría más sentido que el periodo educativo básico fuese la educación de 0 a 6 años, en tanto que ‘educación superior’. Pero ni siquiera esa atención sería suficiente, a nuestro parecer.
- 6º) El cambio en la enseñanza no tiene como centro al alumno. Gravita en torno a nueve centros interrelacionados: el profesor, el alumno, la formación, el centro docente, la familia (en su caso), los medios de comunicación, la administración educativa, la mejora social actual y el futuro de la humanidad. Es mucho más complejo de lo que desde ciertas miopías se asegura. Necesita del concurso armónico de todos ellos (Herrán, 2013a:22).
- 7º) Requiere de un desarrollo formativo de la Pedagogía en todos esos planos, además de en el plano previo de la cultura general o la sensibilidad social. De otro modo, el cambio pedagógico de la sociedad no será posible.
- 8º) La reforma del pensamiento que propone Morin (2001, 2003) hace referencia al contenido de la razón, y no a una educación de la razón asociada a un cambio radical a ella misma. Por eso este autor propone un conjunto de “saberes”. Esta propuesta es socialmente interesante, pero rehúye el reto la interiorización del ser humano, que subyace a los saberes. Por ello es superficial. Su trayectoria centrífuga desembarca en una educación para la complejidad exterior. Por ello es dual y prolonga las mismas deficiencias de la educación que hacen que, como la sociedad, pueda continuar desorientada.
- 9º) Se precisa una formación docente más consciente: ¿Quién está preparado para enseñar desde una complejidad que promueva la conciencia y la universalidad? La capacitación actual no es suficiente. Se requieren docentes formados en cuestiones claves hoy desatendidas. El enfoque educativo y de conocimiento de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003) -como el de otros autores, como p. ej., Joelle y Johnson (2002), que han vinculado formación, reflexión y complejidad- es parcial, dual, falto de complejidad. Su concepción dual de complejidad, acompañada de su desconocimiento pedagógico, han contribuido a reimpulsar la inercia occidental basada en el aprender como añadir, completar, continuar, acomodar, adaptarse, etc. Una muestra de ello son las competencias

didácticas. Pero aprender significativa y de forma relevante pudiera no ser formativo: la significatividad está relacionada con la experiencia y no toda experiencia es formativa. Un aprendizaje significativo puede ser condicionante, acelerante, inhibidor, adoctrinante, sesgado, apoyarse en contenidos erróneos, etc. La formación requiere dudar, desidentificarse, desaprender, perder, soltar lo sobrante, quitar capas, eliminar, evaporar, etc., para ser menos ego y más conciencia. A veces los conocimientos previos son el mayor obstáculo para formarse. Es esencial pensar estas cuestiones educativas desde la amplitud de la Pedagogía, no desde la cortedad de la psicología.

10º) La propuesta educativa de Morin está formada por ocho saberes relevantes para la reforma del pensamiento. ¿Por qué ocho? ¿Por qué ésos? ¿Por qué un ‘saber’ va a reformar el pensamiento? ¿Por qué ‘reformar’, si toda reforma es por definición superficial? ¿Por qué reformar el pensamiento y no la razón misma, como apuntaba la Pedagogía de los griegos clásicos o tantos autores posteriores: Rousseau, Kant, Mayor Zaragoza, González Jiménez, etc.? Por otro lado, todos los ‘saberes’ son ‘sonoros’, aceptables socialmente. Pero no toda necesidad educativa se demanda. Hay necesidades ‘sordas’ o “temas radicales” (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000; Herrán y Cortina, 2006) claves para la formación y no demandados, independientes de contextos, culturas e idiosincrasias. P. ej.: Educación para la desidentificación y la reducción de egocentrismo, Educación para el autoconocimiento, para la complejidad de la conciencia, para la duda, para la autocritica y la rectificación, para la madurez personal, la no-dependencia y el cultivo de pensamiento propio, para la convergencia, la cooperación no-parcial y la universalidad, para un lenguaje universal, para la muerte, para la sabiduría, para la evolución de la Humanidad, etc.

11º) Morin (1984) expresa que la finalidad de su investigación no es encontrar un principio unificador de todo el conocimiento. Diferimos del autor, porque entendemos que ese principio existe. Es imprescindible para comprender la complejidad más allá de Morin y del paradigma de la complejidad. Es la ‘formación’, desde la que se puede proporcionar un sentido más pleno a la educación y al resto de las ciencias y artes. De ahí la importancia epistemológica de la Didáctica, ocupada en su estudio, aunque apenas hayan comenzado el recorrido. Avanzar es incluir la formación y la plenitud formativa en el substrato y el discurso social cotidiano, comprendido como sentido, polaridad atractora y aplicación de ese principio unificador universal. Este polo ha recibido nombres diversos: llegar a ser quien se es (Píndaro, 2000), despertar (Siddharta Gautama) (en Osho, 2007), autoconciencia (Hegel, 2010), evolución de la conciencia (Teilhard de Chardin, 1974a, 1974b), posible evolución humana (Ouspensky, 1978), ser esencial (Blay, 2006), totalización (García-Bermejo, 1992, 1989), unidad (Krishnamurti, 2008), etc.

c) Propuesta epistemológica complejo-evolucionista o radical inclusiva: La propuesta complejo-evolucionista o radical inclusiva (Herrán, 2003a, 2005d) es crítica, alternativa y de ‘máximos’. En este sentido comparte actitud con Kant (1983). La Didáctica está trabajando en planos pedagógicos estáticos y de perfil bajo, abocados a una “formación” de segunda división. Más allá de ella, la formación abre otros pétalos que desprenden otras fragancias, desde las que es posible aproximarse más a la formación de “verdaderos maestros y verdaderas maestras” (Herrán y González, 2002:84,85). Se puede sintetizar

en la siguiente tabla (tabla 1), donde se relacionan descriptores comparados entre los paradigmas consensuados y el propuesto:

Tabla 1. Enfoques epistemológicos consensuados y complejo-evolucionista

ENFOQUES CIENTÍFICOS TEMAS	TECNOLÓGICO	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO- RADICAL	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Enfoque Metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico- transformador	Lo anterior, más funcional
Centro de gravedad	Resultados	Personas, procesos, significación	Problemas, injusticias sociales	Lo anterior, más formación basada en la conciencia
Criterio básico de calidad	Resultados	Procesos	Cambio social	Lo anterior, más evolución personal y social (<i>ser más para ser mejor</i> desde la coherencia)
Base del conocimiento	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Crítica transformadora	Lo anterior, más conciencia
Proceso básico	Aplicación pedagógica	Acción reflexiva	Comprensión socioeducativa	Lo anterior, más transformación evolutiva del <i>ego(centrismo)</i> a la <i>conciencia</i>
Ámbito de referencia educativo	Ciencia aplicable (del contenido de enseñanza y pedagógica)	Aprendizaje del alumno y sus características	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más evolución posible y proceso de humanización social

Fuente. Elaboración propia

A la vista de la tabla, podemos llegar a la siguiente conclusión: La comunicación didáctica puede centrarse en la enseñanza y sus resultados, en la formación de los alumnos o en el cambio social. Pero tales planteamientos son falaces si son duales, deficitarios, si sólo se permanece en ellos e insuficientes, porque apenas se detienen en el umbral de la formación radical que estamos presentando. Siendo así, ¿por qué no es posible optar por todos ellos a la vez con una perspectiva radical e inclusiva, o sea que a la vez sea compatible e incluya las anteriores desde su complejidad? Los enfoques de investigación consensuados y el propuesto en interacción con las acciones humanas generan campos científicos, temas y problemas que podrían definir ‘zonas del próximo desarrollo’ de la investigación en Didáctica (tabla 2).

Lo anterior define espontáneamente al menos tres clases de ciencia, percibidas desde el cuarto referente (punto de vista complejo y evolutivo): 1ª) La primera es una ciencia del saber o del conocimiento. Se orienta a la generación de conocimiento, básico o aplicado. Dentro de ella cabe incluir a la ciencia que describe, a la ciencia que explica y a la ciencia que construye corpus, profundiza en la comprensión de contextos, procesos, fenómenos, personas, etc. 2ª) La segunda es una ciencia del hacer y el cambiar o de la mejora exterior. Genera conocimiento, en cualquiera de sus modalidades, para la mejora social. 3ª) La tercera es una ciencia del ser, de la conciencia o de la formación. Genera conocimiento para el cambio exterior (personal o social) social desde el cambio interior del investigador. Se apoya en la meditación como metodología autoformativa básica. Desde ella se mejoran radicalmente las otras dos.

Hoy se bascula entre la primera y la segunda. La tercera es practicada por una minoría o se percibe como efecto de ellas. Ante esta apertura, definida sobre todo por las últimas fila y columna de la tabla, recordamos a Horkheimer, cuando se refería a la limitación del

conocimiento científico, entendido como fundamento de sí mismo: “No hay ser en el mundo que no pueda ser penetrado por la ciencia, pero aquello que puede ser penetrado por la ciencia no es el ser” (Wainstein, 1999:67). En un sentido análogo podemos recordar a Goethe, cuando decía: “Grises, grises son las teorías, verde es el árbol de la vida” (en Vera Manzo, 1996:79). Discrepamos con estas percepciones pesimistas de la ciencia, que, en tanto que duales y no relativas, adolecen de complejidad y entendemos contrarias a la propia naturaleza de la ciencia. En efecto, que los paradigmas y metodologías actuales no puedan comprenderlo no significa que la ciencia no pueda aprehender o investigar el ser, la evolución del ser y lo radical al ser unido a todo lo anterior. La ciencia no es la ciencia de hoy. La ciencia es un proceso universal y relativo en evolución continua que ha cambiado y que evolucionará en conocimiento y coherencia con ella misma y con quienes la desarrollan. Por eso fueron ciencia (en coordenadas relativas, pero la misma ciencia) las contribuciones de Euclides, Bacon (Roger), Goldbach o Hawking. Y lo será cuando provenga de una comprensión que hoy apenas podemos atisbar, pero sí anhelar, fundamentar –aunque sea parcialmente- e ir construyendo. Son los cambios de enfoque, de flexibilidad y de objetos de estudio los que históricamente han descrito la evolución de la ciencia misma, que hace camino al andar con la brújula interna de la complejidad-conciencia. Como se ha apuntado, esta ciencia retomará al investigador desde la perspectiva de su (auto)formación didáctica, ampliamente entendida, porque de ese modo se elevará su función didáctica. Entonces quizá se vuelva al pasado: p. ej., a tesis por lo demás obvias como la de Cayo Salustio (1991) (-83 a -35), cuando decía: “Poco me satisface aquella ciencia que no ha sabido hacer virtuosos a quienes la profesaron”. Podemos afirmar que las concepciones y ‘paradigmas’ cualitativos más adelantados y en disputa (p. ej., Denzin y Lincoln, 2012) no coinciden con nuestro enfoque y objetos de estudio, que están muy alejados de ellos, y que sólo parcialmente podrían asumir temas de investigación asociados a los constructos presentados. Desde esta perspectiva, el reto de frontera consiste en definir un nivel de ‘investigación consciente (radical inclusivo)’ que trascienda a la ‘investigación objetiva cuantitativa’ y a la ‘investigación subjetiva cualitativa’. De ese modo emergería un área triangular en la que el trabajo científico quedaría realizado.

Tabla 2. Campos científicos

ENFOQUE ACCIÓN	DESCRIPTIVO	EXPLICATIVO	TRANSFORMADOR	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Conocer	Campo centrado en los fenómenos	Campo centrado en la comprensión	Campo centrado en la complejidad y las opciones: crítica y creatividad	Campo centrado en la evolución mediante complementariedad y síntesis
Hacer	Campo centrado en los sucesos	Campo centrado en la tecnología	Campo centrado en la construcción crítica del conocimiento y la transformación de entornos	Campo centrado en el <i>movimiento</i> y la coherencia
Ser	Campo centrado en lo existencial	Campo centrado en las motivaciones humanas	Campo centrado en la toma de conciencia, la ética y la acción	Campo centrado en la interiorización
Evolucionar	Campo centrado en el desarrollo	Campo centrado en la eficacia y el predominio	Campo centrado en la revolución	Campo centrado en la evolución de la conciencia mediante la educación

Fuente: Elaboración propia

✓ Plano epistémico:

a) Necesidad de trascender el ‘modelo de profesor reflexivo’: Un poco de historia, de crítica y de alternativa. Se ha promovido desde los paradigmas consensuados y la pedagogía de Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b), sin cuestionarse sus premisas más aceptadas. Se aplica en EEUU de Norteamérica a principios del XX desde las progressive schools, como vanguardia del movimiento de la Nueva Educación. Dewey (1989) fue un autor pionero en el estudio de la racionalidad reflexiva aplicada a la praxis, pensamiento estructurante de la acción. Influido por F. Bacon (1984), asocia la racionalidad a dos tipos de pensamiento opuestos: el “pensamiento de acción rutinaria” y el “de acción reflexiva”. El primero se orienta sobre todo por la costumbre, la autoridad externa y las circunstancias. El segundo precisa la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia a la luz de sus fundamentos y de sus implicaciones. Define la vía productiva como la propia del hombre libre, en contraposición a las verdades establecidas (truth versus inquiry). El “profesor reflexivo” se desarrollaría en este nivel, e incorporaría tres actitudes como requisitos para la “acción reflexiva”: i) Imparcialidad, entendida como amplitud de mente y flexibilidad; deseo sincero y activo de escuchar a más de una parte, sea quien sea y de donde sea; detenerse en los hechos; creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido. ii) Responsabilidad, entendida como examen de las posibles consecuencias a que puede llevar una acción y buen hacer en las circunstancias actuales. iii) Entrega, entendida como ser de corazón, generosidad profesional, como amplitud y responsabilidad. En el pensamiento de acción reflexiva se desarrollan destrezas para la investigación, entendida como acción que recorre a lo largo de unas “fases de la actividad reflexiva”, que no han de tomarse rígidamente. Su proceso puede trasladarse, como señala Torre (1993), a todo proceso de innovación: i) Apertura emocional de la situación completa. Sugerencias, en las que la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución. ii) Detección de la pregunta. Intelectualización de la dificultad o problema planteado, entendiéndolo como una pregunta a la que hay que encontrar respuesta. “Siempre que se produzca una actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un comienzo no es más que una cualidad emocional de la situación completa” (Dewey, 1989:104). iii) Definición de la idea-hipotética conductora que guía los sucesivos planteamientos hipotéticos, la observación y otras operaciones de recogida de información. iv) Elaboración mental de la idea. v) Comprobación de las hipótesis mediante la acción, real o imaginada.

El modelo de Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b) fue extraordinario en su momento. Pero no ha variado sustancialmente: p. ej., Cochran-Smith y Litle (2002) definen así tareas del profesional-investigador de su práctica: i) Analiza el transcurso y significado de las acciones en su aula, ii) Identifica procesos y resultados previstos o no, iii) Identifica limitaciones y costos de su acción, iv) Evalúa lo que se programó y lo que ha sucedido desde fortalezas, debilidades y propuestas de mejora, v) Lleva a la práctica mejoras contrastadas con evidencias empíricas.

Nos parece pertinente considerar lo que entendemos como el problema de la rutina desde Dewey. El profesor reflexivo desarrolla una “enseñanza reflexiva”, que Liston y Zeichner (1993) describen, a la vez, como el constructo en torno al cual el profesor organiza su propio pensamiento didáctico, la actitud crítica hacia el papel tecnológico del docente y la reacción hacia lo que no se quiere que el currículo sea: actuación mecánica, rutinizada, irreflexión, tradicionalismo pasivizante, etc. (p. 186, adaptado). Puede entenderse por tanto que “El pensamiento práctico pone en cuestión y salva de la rutina

y de la autojustificación automática, ya que se interroga de forma rigurosa y permanente sobre el sentido y el resultado de la actividad” (Santos Guerra, 1990:59). Entendemos que la “acción rutinaria” (Dewey, 1989) asocia una concepción peyorativa (irreflexiva, costumbrista, rígida). Pero el concepto de rutina fue revisado por Lowyck (1988), quien a la acepción deweyniana añade otras dos que relacionan positivamente rutina de enseñanza con pensamiento reflexivo: “todas aquellas actividades docentes que ocurren frecuentemente (formular preguntas, organizar grupos de trabajo, etc.)” y las que son “resultado de un largo proceso de aprendizaje profesional, con una gradual ‘reducción’ de puntos de control en la compleja actividad docente”. Por ello observa Rodríguez (1995) que: “Conviene tener en cuenta que en este caso el término “rutina” no lleva aparejada necesariamente connotación negativa. Una aproximación cognitiva a las rutinas desde los estudios de resolución de problemas por expertos versus novatos, reconoce en las rutinas una cualidad experta, que ayuda al experto a manejar mejor los diversos componentes de la situación, porque al activar automáticamente algunos procesos adecuados pueden concentrar toda su atención en otros. En este sentido Tdlema (1983, cit. por Lowyck, 1988:129) afirma que “las rutinas suponen un alto nivel de profesionalidad en la enseñanza. Evidentemente, de la misma forma que hay rutinas “expertas”, hay rutinas inadecuadas, que habrá que traer al campo de la conciencia del profesor para que las modifique” (p. 37). Por otro lado, Van Manen (1998) coincide al expresar que:

La existencia de rutinas y costumbres no significa en sí misma que estas prácticas sean poco razonables o reprobables desde un punto de vista pedagógico. En realidad, los buenos profesores probablemente demuestren una serie de rutinas y hábitos bien establecidos que tienen su origen en la reflexión cuidadosa (p. 130).

En un sentido semejante, entendemos que las ‘rutinas’ resultan esenciales para la educación, la estructuración y la orientación del ser humano desde el nacimiento. Además, la rutina voluntaria no se opone a creatividad: la precisa. Así, quizá pueda diferenciarse entre ‘racionalidad rutinaria’ y ‘rutinizada’ o alienada.

A la luz de lo anterior, cabe hacer una propuesta a partir del modelo de Dewey. Desde nuestro enfoque, el modelo dual e instrumental de Dewey (1989) podría ganar en complejidad con otros dos ‘tipos de pensamiento’ más teleológicos: ‘de acción doctrinaria o alienada’ o su opuesto, ‘de acción descondicionada o consciente’. Estas nuevas clases provienen de una indagación a partir de premisas del propio Dewey (1989), en las que, no obstante, no repara. Nos explicamos. Al hablar de la imparcialidad como requisito de la acción reflexiva, Dewey (1989) se refiere a “amplitud de mente y flexibilidad”, “deseo sincero y activo de escuchar a más de una parte”, “detenerse en los hechos” y a “creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido”. Desde nuestra perspectiva compleja y transdisciplinar nos parece que esa apertura mental, si es ‘verdadera apertura mental’, es incompatible con una razón condicionada por sistemas de inercias y tradiciones. Esta trampa con frecuencia la traen los ‘pseudoparadigma’ en Pedagogía. Para poder hacerlo es preciso distanciarse, dudar y desidentificarse de ellos y también de las tesis de Dewey (1989). De otro modo, significará que no habremos aprendido nada de Kant (1983, 1989). Además, la apertura mental es una apertura hacia adentro, es interiorización o indagación profunda. En este par de fuerzas – desidentificación y apertura al interior- se apoya nuestra propuesta, que gira en torno a preguntas como: ¿Nuestro centro de gravedad reflexivo radica en la búsqueda de nuestra razón (episteme) o bien desarrolla un ismo con el que se identifica? ¿Se anhela incorporar novedades, crisis, autocríticas, etc., o sólo estamos abiertos a escucharnos: a ingerir la misma clase de nutrientes (o toxinas) afines? ¿Se desea conocer o más bien

prevalecer? En síntesis, dos ideas: Con independencia de que sea reflexiva o rutinaria, una razón condicionada ni es autónoma ni consciente; sólo la razón consciente no está condicionada (figura 3).

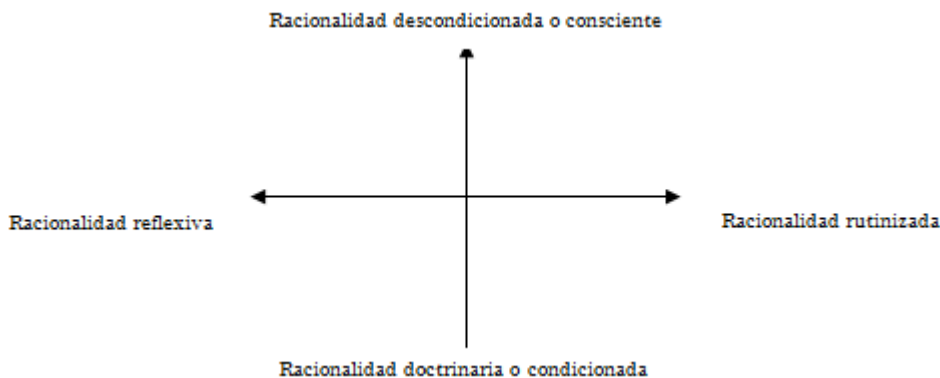


Figura 3. Un modelo básico de racionalidades

Fuente: Elaboración propia

A continuación se describirá y criticará el enfoque práctico-reflexivo desde el enfoque propuesto. El modelo actual se apoya y parafrasea al profesor reflexivo de Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b). Cobra especial énfasis con Schön (1992, 1998). Como nos recuerda Iranzo (2012), este autor analizó la acción reflexiva del docente refiriéndose a tres tipos de reflexión: ‘en la acción’, ‘sobre la reflexión en la acción’ y ‘sobre el análisis y descripción del proceso total de reflexión’. Con el fin de definir las características del modelo, recurrimos a los planteamientos de pedagogas expertas: Por un lado, según Rodríguez Marcos (2011) y Rodríguez Marcos y T. Pessoa (2011), este enfoque enfatiza la singularidad y la reflexión pedagógica. Para las autoras, la relación de transferibilidad directa entre teoría y práctica no es posible, porque toda práctica se sitúa en circunstancias y contextos singulares que trascienden las leyes generales, presentando permanentes dudas y dilemas. Lejos de entenderse como acientífica, tal observación significa que cada caso demanda el mayor rigor constructivo, basado en el reconocimiento de la complejidad inherente a la enseñanza, que incluye este hecho. Es esta singularidad la que exige, por un lado, conceptuar al profesor como un profesional reflexivo que puede mejorar su trabajo desde el análisis de su quehacer. Y por otro, una conceptualización del centro docente como una comunidad de aprendizaje profesional, porque ese docente no trabaja aislado, ni es conveniente o profesional su aislamiento en el trabajo. Tanto el profesor como su comunidad profesional utilizan la reflexión en dos planos estrechamente interrelacionados: el individual y el cooperativo. El individual puede desarrollarse a través de instrumentos eficaces y contrastados, como la investigación-acción (individual), el didactograma, el diario reflexivo, etc. El cooperativo incluye metodologías valiosas como la investigación-acción y el coaching reflexivo. Por su parte, Copello (2011) refiere las siguientes consideraciones a la enseñanza universitaria. Para esta autora un profesor investigador-reflexivo es un perfil deseable. En cuanto a su faceta reflexiva, entiende la práctica como praxis o diálogo entre práctica y teoría matizado por la reflexión. Puede formar parte de una comunidad de aprendizaje donde se apoye afectivamente, socialice conocimientos y se enriquezca personal y profesionalmente. Es competente, crítico, fundamentado, colaborativo. Vive un diálogo cooperativo con compañeros y otros autores (colegas y otros expertos), bien directamente o a través de textos y comparte el resultado de su ‘diálogo’ con su comunidad de aprendizaje. Se distancia de su propia práctica y puede extrañarse de ella

para percibirla o evaluarla con cierta objetividad. Suele disponer de algún amigo crítico que le ayuda a tomar conciencia de su práctica y mejorar. En cuanto a su faceta investigadora, pretende mejorar lo que hace e investigar para innovar, percibiéndose permanentemente en formación. No es rutinario, ni es un técnico, ni practica una enseñanza tradicional. Se constituye en investigador de su práctica docente mediante indagación sistemática y autocrítica motivada por la curiosidad y el deseo de comprenderla y mejorarla. La autora considera que un profesor que no reúna las anteriores cualidades no es un profesor investigador-reflexivo. Entiende que es básico pensar en la propia enseñanza y escribir sobre ella, pero esto no es suficiente para ser un profesor reflexivo. Además, un profesor reflexivo, crítico o colaborativo no tiene por qué ser investigador.

Proponemos algunas críticas al enfoque práctico-reflexivo desde el enfoque radical inclusivo. Entendemos que el enfoque práctico reflexivo es un paso significativo sobre el profesor mecánico, improvisador impulsivo y el tecnólogo irreflexivo. Pero, desde nuestra perspectiva, se queda a mitad de camino, porque no es cierto que para la buena práctica baste con la reflexión, la competencia o el conocimiento fundamentado. Nuestro trabajo en asesoría para la renovación pedagógica con más de 2000 profesores realizado en quince años nos informa que tampoco es suficiente en absoluto colaborar, dialogar, formar parte de una comunidad de aprendizaje, tener amigos críticos o investigar sobre la propia práctica docente. Para una formación profunda no basta con relacionar la enseñanza con la formación docente desde las teorías de la enseñanza y la investigación en didáctica (Rodríguez, 1995); no es suficiente con tener en cuenta el estudio, la reflexión y la acción como apoyos de un proceso formativo atento a las relaciones existentes entre teoría y práctica (Rozada, 1997). Tampoco con investigar para innovar y mejorar la enseñanza (Sevillano, 2007; Perrenoud, 2012b), ni siquiera con sintetizar los diversos modelos innovadores de las instituciones educativas para estimular el pensamiento crítico del educador sobre los distintos estilos de cambio, invitando a complementarlos y a asumir una perspectiva evaluadora en clave formativa que estime la pertinencia y el impacto de la innovación (Medina, 2009). Desde luego, no basta con tópicos polarizados en lo exterior de lo interior de la enseñanza, aunque produzcan cambios aparentes, léase investigación-acción (Latorre, 2008, 2013; González y Latorre, 2013). Tampoco basta con parcelas limitadas de la formación, como las competencias (Bisquerra, 2007; Arnold, 2012; Pérez Pueyo, 2013). Sobre la enseñanza basada en competencias, el catedrático de Didáctica González Jiménez (2012:646) ha expresado: Como tal enseñanza no existe. Las competencias son singulares y cada persona las genera desde los conocimientos previos que posee, y las perfecciona sucesivamente. Hacer que se adquieran directamente no es enseñar, es adoctrinar en usos alienantes". Savater (1997) ha escrito que lo que necesitamos no son sólo personas competentes, sino personas completas. Por razones como las anteriores, en su día concluimos con que una 'formación basada en competencias', como una enseñanza basada en los objetivos, en el currículo o en cualquier otra cosa que no sea la formación, es una contradicción (Herrán, 2005d). Nada de eso incluye la formación radical. No se pueden anhelar cambios profundos en la práctica, bien percibida o distorsionada, centrándose sólo en ella misma o en el profesor como investigador reflexivo. Las anteriores no son ni pueden ser referentes para la mejora. Porque, estando la renovación pedagógica fundada en conocimiento empírico, pueden dejar desatendidas amplias áreas de la autoformación o dejar de ser plenamente formativa: P. ej., ser superficial, no-universal, condicionante, adoctrinante, etc., sin percibirse. La mejora profunda de la práctica puede incluir su deterioramiento y requiere centrarse en la conciencia en evolución, vía complejidad,

tanto del profesor reflexivo como de su equipo, centro y alumnos. Conciencia que, incluyendo la reflexión e investigación sobre la práctica, incluya en la enseñanza y la investigación didáctica los constructos formativos radicales (figura 2), inaccesibles vía reflexión, investigación o innovación tal y como plantea el modelo criticado. Éste puede ser útil para investigar la práctica solo o acompañado o para mejoras limitadas y externas de la enseñanza. A veces esto será suficiente. Pero otras no. Dice Gimeno Sacristán (1998):

Ese poso cognitivo de las acciones y sobre las acciones será [...] un referente inexcusable para entender las prácticas educativas, la formación de profesores y la innovación en educación, porque no podrá darse el cambio en las prácticas si no se produce transformación de su entendimiento (p. 128).

Cuestionamos esta tesis. El cambio del entendimiento no siempre trae cambio en la práctica -aunque muchos problemas didácticos suelen comenzar en pensamientos erróneos-. A veces el cambio en las prácticas requiere un cambio en la conciencia aplicada al propio 'ego' y un comportamiento acorde -p. ej., enlazado con la abundante mala praxis docente egógena (Herrán y González, 2002), puede ocurrir que aunque se entienda qué es lo deseable, no se quiera querer cambiar-. O sea, puede haber cambio cognoscitivo y emotivo, y no en la práctica. Por tanto, "la transformación de su entendimiento" no basta. Si bastara y la respuesta estuviera en el entendimiento, los catedráticos de Didáctica serían ejemplares, tanto con sus alumnos como con sus colegas. ¿Y acaso todos se reconocen por su didáctica? Debería de haber cátedras en incoherencias. La reflexión sobre la acción es limitada. A veces no sirve para nada. En ocasiones, esa transformación del entendimiento es tan insuficiente e ineficaz que raya el autoengaño, el engaño o la farsa. En estos casos, el investigador puede ser un cómplice falsario, bien cínico, si sabe que miente, bien ignorante, si es mal conocedor. En muchos casos, el cambio de la práctica requiere un enfoque distinto, un cambio radical.

Las diferencias entre el enfoque planteado y el modelo criticado son de foco (los constructos radicales anteriores), de pretensión (mejora de la enseñanza a través de evolución interior del docente y de su organización), de metodología (interiorización y meditación) y de profundidad (aunque se diga, analizar la práctica y lo que la rodea no es actuar 'desde dentro' de la comunicación didáctica, salvo que el exterior se considere demasiado profundo o que se desconozca el interior formativo relevante).

b) Necesidad de trascender la noción de 'desarrollo profesional' del 'modelo de profesor reflexivo': Iranzo (2012) cita a Cochran-Smith y Lytle (2003), que señalan que:

El nuevo paradigma del desarrollo profesional se basa en analizar cómo piensan los docentes sobre su trabajo, desplazando el acento de lo que los profesores hacen a lo que saben, a sus fuentes de conocimiento y a cómo éstas influyen en su trabajo en las aulas (p. 108).

Para estos autores, tres son los enfoques relevantes del desarrollo profesional docente desde el punto de vista del conocimiento: i) El conocimiento para la práctica, que incluye el conocimiento formal y la teoría, en el que colaboran los investigadores. ii) El conocimiento en la práctica, fruto sobre la indagación sobre la buena y/o la propia práctica, y iii) El conocimiento de la práctica, muy relacionado con el anterior, que se compromete con la indagación como actitud por la que se trabaja dentro de una comunidad local, se prevé la práctica, se teoriza sobre ella y se interpretan las conclusiones. Nos parece oportuno criticar estas razones: En primer lugar, hablar de "nuevo paradigma del desarrollo profesional" nos parece incorrecto y esta imprecisión no es baladí. Por un lado, el calificativo 'nuevo' es pretencioso, como lo es el título de su capítulo o de la obra de Lieberman y Miller, que lo incluye. Además, no es nuevo, carece

de reflexión original porque se apoya en la obra de Schön (1992, 1998), que analizó la ‘acción reflexiva’ del docente, refiriéndose a tres tipos de reflexión: ‘en la acción’, ‘sobre la reflexión en la acción’ y ‘sobre el análisis y descripción del proceso total de reflexión’, y en otros ecos del mismo discurso práctico-reflexivo de otros autores. Por otro lado, el mal uso del concepto ‘paradigma’ no contribuye a la construcción científica de la Pedagogía. En segundo lugar, la tesis central de Cochran-Smith y Lytle (2003) se basa en analizar “cómo piensan los docentes sobre su trabajo” y propone desplazar “el acento de lo hacen a lo que saben” y sus ‘fuentes de conocimiento’, para conocer cómo influyen en su práctica. ¿Por qué esas propuestas? Porque la indagación de estos autores está mediatizada al menos por dos clases de mirillas o gafas (Arnold, 2012) egocéntricas de su percepción: La primera es su interés investigador, más que lo que a los profesores interesa o necesitan para mejorar su profesión. Este planteamiento no favorece la unidad entre Pedagogía y escuela y es muy común en los enfoques no generados desde los docentes. Una conducta egocéntrica concreta es su trabalenguas schöniiano de “enfoques relevantes del desarrollo profesional docente desde el punto de vista del conocimiento”. La segunda es el programa mental compartido asociado al ‘pseudoparadigma’ centrado en el pensamiento de los profesores actualizado, desde el que razonan. Desde este prisma el fenómeno didáctico no se puede observar directamente. Su imagen distorsionada no es el fenómeno, que trasciende el pensamiento dual, porque no puede atraparlo. En Didáctica es preciso acortar la distancia entre fenómeno y conocimiento del fenómeno. Puede hacerse vía dialéctica, complejidad y transdisciplinariedad (Herrán, 2011e, 2013d), mas sin filtros o ‘pseudoparadigmas’. En tercer lugar, los autores parecen manejar una noción pobre de ‘conocimiento’, asimilable al contenido del pensar, al saber y al cómo saber. Y eso no es conocimiento. Conocimiento es el significado personal dado a la realidad, externa e interna. Ese conjunto de significados (sentimientos, afectos, conceptos, semántica de la vida) nos constituye en lo que somos y compone la razón, que desde una perspectiva compleja incluye el pensamiento y otros procesos afectivos y comunicativos (González Jiménez, 2008, adaptado). Finalmente, al hablar del conocimiento en la práctica los autores se refieren a “la indagación sobre la buena y/o la propia práctica”. Obvian, como si no haya de considerarse, la ‘mala práctica’. Esta grave ausencia condicionará a otros autores-eco y evitará aproximarse a algún constructo formativo radical (figura 1).

Desde lo anterior proponemos un modelo de desarrollo profesional y personal del profesor, centrado en estadios de evolución de la conciencia docente, desde el enfoque radical inclusivo. Por las deficiencias anteriores, en otros trabajos (Herrán, 1996a, 1996b, 2009b) propusimos varias formas de entender la enseñanza, racionalidades o mentalidades didácticas (conciencia aplicada), de raíz inductiva. Por su proximidad con la práctica, están más próximas al día a día docente. En su desarrollo individual intervienen aquellos constructos. Hacen las veces de “zonas del próximo desarrollo personal y profesional” (ZPDPP) resultantes de percibir las racionalidades con una perspectiva evolutiva o sucesivamente incluyente, hacia una formación más compleja. Lo definimos desde un conjunto de preguntas resultantes de percibir aquellas racionalidades con una perspectiva evolutiva sucesivamente inclusiva: ¿Por qué un profesor va a ser sólo rutinario, si podría ser además tecnólogo? ¿Y por qué sólo tecnólogo, cuando podría ser además reflexivo? ¿Y por qué sólo reflexivo, cuando podría ser crítico? ¿Y por qué sólo ser crítico, cuando debería ser autocrítico? ¿Y por qué sólo autocrítico, cuando podría ser coherente? ¿Y por qué sólo coherente, cuando podría ser maduro? ¿Y por qué sólo maduro, cuando podría ser más consciente? Se necesita promover un profesor complejo, consciente y orientado a la evolución personal, del alumno y social en su tarea. Esto es: i)

mejor preparado o competente, ii) capaz de investigar sobre su propia enseñanza y en el marco de su equipo o comunidad de aprendizaje, iii) capaz de innovar y de participar en proyectos de innovación educativa en su contexto, iv) más consciente de sí mismo, de su profesión y su enseñanza, v) capaz de eliminar su propio egocentrismo, personal, de equipo e institucional, vi) con mayor madurez profesional (síntesis de madurez personal y desarrollo profesional), vii) que sepa evolucionar hacia su autoconocimiento e integrar su ser en su profesión y autoformación, y viii) capaz de renovarse pedagógica y conscientemente, tanto interior como exteriormente, armonizando todas las cualidades anteriores. El modelo consensuado de profesor reflexivo se centraría en la mitad de requisitos o cualidades (figura 4).

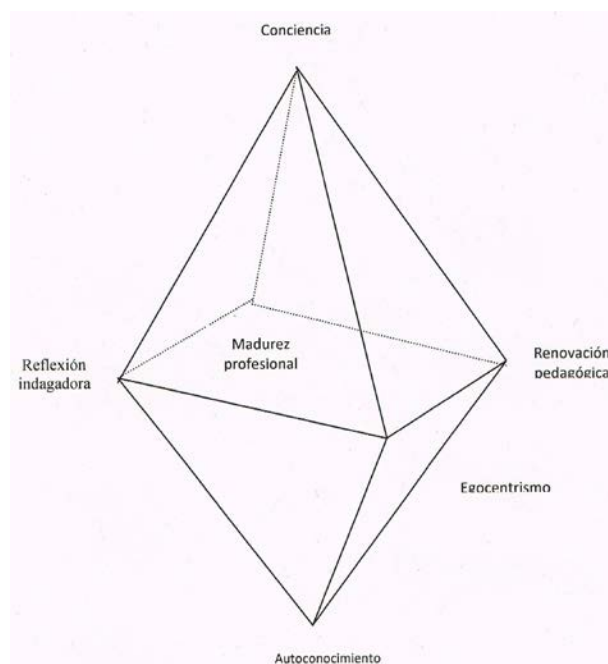


Figura 4. Referentes formativos del profesor según el enfoque radical inclusivo

Fuente: Elaboración propia

1.1.3. Más allá de la formación habitual: insuficiencias y retos

En un curso sobre diversidad educativa en el CPR de “La Remonta”, Santos Guerra expresó que, en contextos didácticos: “Lo que somos les llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos” (Herrán y González, 2002:286). El ser del docente se transmite entero. No equivale a su práctica, ni a su reflexión. Sólo lábilmente lo que comunica tiene que ver con lo que piensa, planifica, evalúa, delibera con colegas, hace o deja de hacer o dice que hace. El ser del docente traspasa todo eso. Esta observación coincide con el hecho de que ‘enseñar’ es sobre todo ‘mostrarse’, ‘enseñarse’, a la vez superficial y profundamente con todas las consecuencias y sin poder evitarlo o evitarse (Herrán y González, 2002:285-295). De este conocimiento se deduce que el principal contenido, recurso, metodología, etc. está inextricablemente unido a la personalidad y al ser del docente. Y de él se deriva el imperativo de formarse en profundidad, como currículo viviente, contemplándose como sujeto objeto de sí mismo y de su propia renovación pedagógica. Por tanto, la formación del profesor no puede dirigirse sólo a lo exterior de su interior. Si la conciencia del hecho precedente es suficiente, tampoco debe ser suficiente conformarse con firmar contratos didácticos (guías docentes, programaciones, etc.) basados en competencias. Formarse no requiere

sólo atender lo perimétrico, los comportamientos. Esto conduce sólo a reformarlo. Las reformas son parciales, formales, dejan intacto el interior (Osho, 2012:45-53). Las reformas educativas dejan por hacer la reforma de la educación (Herrán, 1993, 2003b). Su peor efecto no es tanto lo que hacen, sino la conformidad o críticas que asocian o generan, que casi nunca tienen relación con sus facetas profundas. ¿Qué sentido tiene impermeabilizar tejados si la cimentación continúa débil? Incluso en tiempos lluviosos puede no echarse de menos lo fundamental. El tiempo lo delatará. Pero mientras, no realizará plenamente su función.

Formarse es autoformarse, transformarse y evolucionar. Si la formación no es autoformación, será ficticia o una farsa. Si no es transformadora, será superficial, no se traducirá en cambio interior evolutivo, carecerá de sentido profundo. Esto es lo que ocurre cuando, a lo sumo la formación se reforma desde la enseñanza, desde el aprendizaje y el currículo. Reformar la formación carece de sentido lógico. No soluciona y puede agravar (como una enfermedad mal curada) 'el problema de la formación del ser humano' y en particular de profesores y alumnos. Por cierto, un problema apenas formulado en los manuales de Didáctica o respondido por investigaciones pedagógicas, porque se desconoce su calado y porque normalmente se ignora que se desconoce. La superficialidad epistémica consecuente y la ignorancia casi total sobre el problema que abordamos ha generado dos efectos negativos en la literatura didáctica: 1º) Uno doble, la reiteración de tópicos y una crisis de originalidad epistemológica (Herrán, 2005b) que produce un 'efecto preservativo' que impide ver la realidad más allá de lo evidente o convergente. Esta inercia conservadora está incrustada en toda clase de profesionales e investigadores, sean del 'paradigma' que sean, porque está polarizada en la pervivencia del estatus, no en el conocimiento. Y, parafraseando a Schrödinger, tiende a rechazar visiones distintas o razones diferentes sobre lo que todos ven. 2º) Y otro simple, que consiste en admitir que a lo que se hace pueda llamarse 'formación', sin mayor cuestionamiento. No lo será mientras no incluya lo que radicalmente la nutre y la sostiene, y que definen los constructos radicales presentados.

A continuación, desarrollaremos los siguientes párrafos: 1º) Posibles errores de enfoque. 2º) Insuficiencia de la formación habitual. 3º) Un diagnóstico y alternativa al problema formativo radical. 4º) Metodologías formativas generales, y 5º) Niveles de formación. El problema de la frontera formativa científica, profesional y social.

a) Posibles errores de enfoque: Hoy nos movemos en unas coordenadas formativas poco profundas, alejadas de la naturaleza de la educación. Este movimiento no permiten atender el docente necesario para un futuro mejor. Desde nuestra perspectiva, tres son los errores de enfoque no excluyentes e interrelacionados que más constriñen esta posibilidad: 1º) Error de incompleción: Cuando se identifica 'formación' sólo con información, entrenamiento, preparación, desarrollo de competencias, capacitación, etc. La formación 'habitual' es insuficiente para los alumnos y para la renovación pedagógica de la sociedad (Herrán, 2013b). 2º) Error exteriorizante: Cuando la 'formación' se detiene en los tópicos técnico-reflexivos: relación teoría-práctica, reflexión 'en' y 'sobre' la práctica, análisis del contexto, alumno y sus características, currículo y planificación de la enseñanza, clima social de centro y de aula, motivación didáctica, metodología de enseñanza, didáctica de la creatividad, TIC aplicadas, práctica inclusiva, gestión de conflictos, evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, cultura de centro, desarrollo profesional del docente, investigación didáctica e innovación educativa, investigación-acción, etc. 3º) Error de ambición y orientación pedagógica: Cuando la 'formación' se concibe como apagafuegos sólo se orienta a facilitar la tarea del docente.

b) Insuficiencia de la formación habitual: Una formación incompleta, exteriorizante, poco ambiciosa, desorientada y empobrecedora (es decir, cerebralmente empobrecedora, como explica Krishnamurti, 1981). Es una contradictio in terminis. Alternativamente, una formación redefinida podría anhelar una enseñanza futura con estas características: 1º) Orientada a la evolución personal y social y a la autoformación radical inclusiva (compleja), más allá del prurito por el aprendizaje significativo, relevante o al long life learning, que desde nuestra perspectiva son más medios que fines. 2º) Imaginada como un transitar del egocentrismo (personal y colectivo) a la conciencia, con una triple lectura: conocimiento, madurez personal y mejora social. 3º) Con la mirada puesta en la posible Evolución de la Humanidad, la gran variable dependiente ignorada por la educación y que R. Eucken (1925) calificó como “la única realidad”.

¿Por dónde empezar? Nuestra propuesta es, en primer término, ‘de dentro a fuera’. O sea, empecemos por nosotros mismos, por los formadores de profesores, por los investigadores, por los docentes. Después podremos pensar mejor en los alumnos. Un pedagogo relevante como Krishnamurti (2008), Medalla de la Paz de la ONU en 1984, recordaba a las escuelas que “Lo exterior depende de lo interior”. Algunos investigadores recientes insisten en esta tesis. Por ejemplo, la catedrática de Didáctica Sevillano (2011) expresa que: “La transformación del exterior es facilitada por el conocimiento interior” (p. 24). Estos planteamientos pueden relacionarse con las célebres propuestas de la Física clásica “Lo imaginado trae la realidad” (Einstein)- o de la Mecánica Cuántica “La presencia del investigador influye en lo observado” (Bohr) y lo que vivimos depende de nuestra subjetividad y conciencia-. Pero desde una perspectiva didáctica se entroncan con la pedagogía de Siddharta Gautama: “Somos el resultado de nuestros pensamientos”. Es una tesis próxima a la de otros pedagogos heterodoxos como Osho (2004a): “El mundo no está fuera de ti; tú eres el mundo, de modo que vayas a donde vayas llevarás el mundo contigo” (p. 31) o como el catedrático de Didáctica, González Jiménez (2008), somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”. Y en segundo término, anhelando el cambio profundo sinceramente y durante mucho tiempo. Estas dos condiciones sitúan en el camino de la formación. La ‘formación’ inicial y continua habitualmente promovida e investigada por la Didáctica es profesionalmente imprescindible. Pero asocia lo que hemos considerado “error número 1 de la Didáctica” (Herrán y González, 2002). Esto es, induce al docente a fijarse en lo que le rodea, a hacer *bypass* consigo para ocuparse de cuestiones externas de su enseñanza. Este enfoque de coherencia, normal en disciplinas como el Psicoanálisis, no es usual en Didáctica. Pero en ocasiones hay aproximaciones a una finalidad formativa más profunda: p. ej., Rodríguez Marcos (2002) señala:

Aspiramos a formar maestros/as prácticos, reflexivos, que hagan del ejercicio de la enseñanza un instrumento para su propio desarrollo profesional y personal. Maestros/as capaces de sumergirse en la espiral continúa de acción-reflexión-acción que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social. Aprender a realizar ese tipo de enseñanza es un proceso no exento de dificultades, complejo y dilatado en el tiempo, que se prolonga más allá de los años de la formación inicial. Porque enseñar en la escuela no es “sólo” una cuestión de “conocer” y “hacer”, sino también de “ser”; no es sólo una cuestión de conocimiento teórico y práctico, ni de meras destrezas, sino también de actitudes y valores. Es ciencia y es arte (p. 16).

Todos suscribiríamos lo anterior. Pero desde nuestra perspectiva presenta tres dualidades y una carencia básica. Las tres dualidades son que parece entenderse a la enseñanza como causa de desarrollo, identifica ese desarrollo con una opción metodológica (investigación-acción) y asimila el ser con actitudes y valores. La carencia

es que no se plantea la práctica en relación con los constructos formativos radicales y el interior del ser del maestro en formación. Cuando el enfoque es el técnico-reflexivo, es habitual creer que sí se tratan tales cuestiones. Pero lo cierto es que hay constructos clave (conciencia, egocentrismo, madurez personal, autoconocimiento, evolución de la humanidad, etc.) excluidos de la formación a que se refiere y se promueve. Subyace una dificultad para observar la realidad tal y como es, sin implicación personal, sin tomarse las cosas personalmente.

c) Diagnóstico y alternativa al problema formativo radical: Un modo eficaz de observar la realidad es interiorizarse. Interiorizarse es profundizar, abrirse y distanciarse. Es estar interiormente atento, formativamente alerta. Es de utilidad la máxima: “Ocupa siempre tus pensamientos con la educación” (Confucio, 1969). La formación asocia un modo de vida o estado de conciencia que indica respeto a otros, en contextos profesionales y sociales, y respeto hacia uno mismo, por vivir. Deducimos de ello que la fuente del problema formativo es general: de tan extendida, pasa desapercibida para la conciencia ordinaria y la ciencia, si bien tiene claras implicaciones didácticas, por razones de afinidad epistémica. Consiste en que el ser humano vive formativamente ‘dormido’. Lo expresaron pedagogos relevantes como Heráclito, Siddharta Gautama, Adi Shankara, William James, Ramana Maharshi, Jung, García-Bermejo, Caballero, Krishnamurti, Blay, etc. Recientemente, la catedrática de Didáctica García García (2001) ha escrito que: “La humanidad se halla todavía en un proceso medio consciente” (p. 24), asociando la observación a una escasa evolución educativa del cerebro humano. La Pedagogía no ha retomado este fenómeno/problema fundamental. “A nadie le ha interesado que [el ser humano] esté despierto, ni a la sociedad, ni a las religiones, ni a sus padres, ni a las culturas, ni a las civilizaciones. Lo único que les ha interesado es que haga cosas que resultan cómodas, adecuadas” (Osho, 2012:291-292). En síntesis, pudiera decirse que hay dos estados de conciencia básicos: el extraordinario, de los que ‘son’ despiertos, y el ordinario, de los que ‘están’ dormidos desde el punto de vista de la conciencia. Este fenómeno social no es una característica unívoca del ser humano, sino un problema educativo radical. Podemos determinar el posible diagnóstico y la alternativa al problema formativo anterior: En cuanto al diagnóstico, coincidimos en que la fuente del problema es que el ser humano vive en su exterior, como consecuencia de “siglos de condicionamiento” (p. 292). “No se conoce ni sabe nada de sí mismo” [...] Su centro más profundo está a oscuras” (p. 291). Por ello, suele fallecer sin conocerse, habiendo confundido su identidad existencial con la esencial. Este hecho tiene que ver con su formación, aunque la Didáctica de momento no lo consideren (Herrán, 2004a). Bhagwan Shree Rajneesh (1987) explica el sentido de este ‘dormir’ asemejándolo a un cierto estado de hipnosis, actualizado a la luz de la pedagogía de Siddharta Gautama:

Dormir significa que estás en el pasado, dormir significa que estás en el futuro; la mente es el dormir, la mente es una hipnosis profunda; dormido como un tronco. Intentas encontrar soluciones de muchas formas, pero nada parece ayudarte: porque todo lo que hagas dormido no servirá de mucho, porque si lo haces dormido no puede ser más que un sueño (p. 167).

Blay (2006:70) incide en la misma idea de la hipnosis cotidiana: “Cada uno está hipnotizado ahora con unas ideas y ése es el límite.” “Solamente se puede desarrollar y crecer cuando uno está fuera de todo condicionamiento, cuando uno se siente libre, y libre quiere decir liberado de condicionamientos” (p. 71) (Herrán, 2011d:248).

La alternativa no puede consistir en continuar en la situación actual, ni el problema es solucionable a través de la complejidad de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003), exterior y orientada a la acumulación y al fortalecimiento de la mente,

de la razón. Por eso grandes pedagogos de Oriente como Siddharta Gautama (en Osho, 2007) u Osho (2004a, 2004b) dicen que, si una persona se convierte en una mente y la potencia acumulando contenidos (emociones, sensaciones, conocimientos, experiencias, etc., en una palabra, ruido interior), pierde conciencia de sí, y si pierde conciencia profunda, seguirá dormido (p. 18, adaptado). Una metáfora explicativa podría ser la de un espejo sobre el que cae más y más polvo, que paulatinamente apaga su brillo. A este respecto, nos parece pertinente reparar, aunque sea someramente, en el pensamiento de J. Krishnamurti (1981). Para este maestro, la conciencia es la operación del pensamiento. Tiene que ver con aquello en lo que el cerebro está ocupado todo el día. El patrón normal del pensamiento viene definido por los contenidos de la conciencia. El contenido de la conciencia es elaborado por todas las actividades del pensamiento. Para este maestro, el contenido central de nuestra conciencia actúa en nosotros como factores del patrón de nuestro comportamiento y de la vida ordinaria. Está compuesto por: 1º) La búsqueda perpetua del placer asociado a la posesión, a la realización de actividades, al conocimiento, a la expresión comunicativa, al dedicarse a cuestiones interesantes, 'diferentes', etc. El placer es el movimiento del pensamiento -su motivación, lo que lo mueve-, y el pensamiento es la causa, la consecuencia y el movimiento del placer. El pensamiento persigue lo que ha proporcionado placer: recuerdos, ideas útiles para proyectos, etc. Esto, que nos ocupa permanentemente, define el futuro al menos inmediato de la actividad humana. No se permite que las experiencias finalicen. Se busca que se vuelvan a repetirse y su prosecución motiva el pensamiento. 2º) El miedo: "El pensamiento es tiempo. Y el tiempo es miedo, obviamente. [...] El miedo es un movimiento en el espacio y el tiempo, que es el pensamiento". Un pensamiento condicionado por el miedo (de diferentes contenidos o expresiones: físico, a perder el trabajo, a acontecimientos futuros, a recibir heridas, a la muerte, a la vejez, a la soledad, a la ansiedad, a no llegar, a no realizarse, a no iluminarse, etc.), está limitado y asocia un funcionamiento limitado de cerebro. 3º) El sufrimiento, la pena, el dolor (de la pérdida, de lo no alcanzado, de la desilusión, de la separación, bien solitario, bien colectivo, incluyendo el dolor global de la humanidad) y las heridas (arrastradas desde la infancia), que generan resistencias, retraimiento, aislamiento y encastillamiento, y con ello cada vez más y más miedo. Desde nuestro punto de vista, los anteriores son contenidos de la 'conciencia ordinaria' que, al estar egotizada, pueden asimilarse al ego humano. Lo que sobre todo define la conciencia es la visión del conocimiento, el anhelo por ser más y mejores personas, el camino hacia el autoconocimiento, etc. Pero la conciencia puede adoptar al ego y sus estrategias como contenido. Por tanto, formar parte, en sentido estricto, de la conciencia. En síntesis, la conciencia es todo. Pero en ella puede predominar una clase u otra de contenidos o de motivaciones. Para Krishnamurti (1981) la polarización de la conciencia y de la vida en estos contenidos, la limita y deteriora paulatinamente el funcionamiento cerebral. Por tanto, lo que hay que hacer es liberarse de ello. La libertad, en este contexto, debe entenderse como cierta libertad de limitación o del pensamiento condicionado habitual. Para esta liberación es inútil hablar de ello interminablemente. No se trata de poner fin al sufrimiento o de averiguar cómo detener la búsqueda interminable del placer. Se trata de ser consciente o de darse cuenta de cómo funciona el cerebro, de cómo está operando. Si uno es consciente de ese condicionamiento, el pensamiento mismo llegará a su fin. Desde el punto de vista del cerebro, se trata de que éste no se polarice, ni se estreche su atención en aquellos contenidos, sino de que llegue a desarrollar un funcionamiento completo. Esto es compatible con la especialización profesional que paulatinamente irá asumiendo la informática y en general el progreso tecnológico. En definitiva, la educación es

autoeducación, y pasa por el descondicionamiento o "incondicionamiento", como lo denomina Krishnamurti (1981). La pregunta clave es asumir el siguiente planteamiento: "¿Cómo voy a incondicionarme (sic) a mí mismo?". Dice el autor:

Normalmente, como no encontramos respuestas, acudimos al gurú de aquí al lado o al sacerdote de enfrente. [...] O le echamos la culpa al ambiente, a la sociedad, a nuestros padres, al pasado hereditario, etc. Nunca decimos: déjame mirarme a mí mismo de cerca, a ver si se puede romper a través de ahí, como cualquier hábito [como dejar de fumar]. Echamos mano de alguna excusa, pero nunca lo aplican. No nos sentimos completamente responsables de todas las cosas que hacemos (p.55).

Para Krishnamurti (1981) la alternativa metodológica es la toma de conciencia. Por ejemplo, si uno realmente tiene el impulso, el impulso inmediato para averiguar por qué está herido, descubrirá que uno se siente herido porque ha construido una imagen de sí mismo a través de la comparación. Esto es un hecho. Se lastima a través de la comparación: "soy esto, pero algún otro es mejor". Mientras uno tenga una imagen sobre uno mismo, va a salir lastimado. Si se presta atención al hecho de que mientras tengan una imagen de cualquier clase [...] va a lastimarse -porque quedará por debajo de otro con quien se compara-, podrá concluirse que mientras haya comparación, habrá herida y sufrimiento. Dicho de otro modo: "Si Ud. le da atención completa a la imagen que tiene de sí mismo -atención, no concentración-, entonces podrá ver que la imagen no tiene sentido, desaparece".

¿A qué equivale el funcionamiento completo del cerebro? Para Krishnamurti (1981): "Donde hay amor hay compasión. Y con la compasión surge la inteligencia, que no tiene nada que ver con la inteligencia del pensamiento". Ésta es la vía para el funcionamiento global del cerebro:

La meditación, el amor y la compasión es el funcionamiento de la totalidad del cerebro. Cuando se produce el funcionamiento de la totalidad, hay un orden integral. Y cuando existe orden integral interior, hay libertad total. Y es sólo entonces que puede haber algo atemporal y sagrado. Esto no es una recompensa, no es algo para ser alcanzado. [...] Se manifiesta aquello que es eterno, atemporal y sagrado sólo cuando el cerebro está totalmente libre para funcionar en su totalidad, y en esa totalidad hay orden y así libertad (Krishnamurti, 1981:85).

En síntesis, dado que "El sueño del hombre no es un sueño corriente, porque camina, habla, hace cosas, pero todo lo hace dormido", la cuestión no depende de qué debería hacer y qué no en ese estado, sino de despertar (Osho, 2012:291, adaptado). El primer paso lógico es reconocer que está formativamente dormido y querer-querer despertar. No se puede despertar sin detener el proceso de sueño. "Tiene que haber un reconocimiento" (p. 296). Si no, será imposible. Pero es difícil que alguien dormido reconozca que lo está y despertarse, porque hay una inercia es homeostática. Ésta es una tarea de la "Pedagogía y Didáctica del reconocimiento radical inclusivo" que desarrollamos. Dentro de ella cabe investigar para normalizar ámbitos y metodologías adecuadas para el despertar, desempeñarse y evolucionar. Con ello se corresponde el sistema de constructos formativos radicales expuestos. Nuestra propuesta es incluir este hecho a la formación normal del profesorado.

d) Metodologías formativas generales: En cuanto a sus metodologías, responderían a los dos grandes enfoques y procesos educativos que la Historia de la Innovación Educativa ha dado: 'vaciar la presa' (educación de Oriente) o 'edificar la presa' (educación de Occidente), comprendidos como fases del proceso formativo: 1º) Fase centrada en la pérdida, el descondicionamiento o la desidentificación para comprender y eliminar los propios prejuicios, apegos, adherencias, inercias, apariencias, creencias, etc. Es la mitad

del camino. Requiere vaciar la propia taza de aquellos contenidos que dificultan o condicionan la formación. Es indirectamente aludida por Dewey (1989) al definir los tres requisitos de la acción reflexiva. Recordemos que cuando habla de imparcialidad, se refiere a amplitud de mente y a “creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido”. Esta actitud científica está más instaurada en las ciencias naturales que en las sociales. La dificultad para este reconocimiento está asociada a los condicionamientos y lastres del ‘ego’. Por ello, Dewey (1989) apunta, de soslayo, al descondicionamiento y a la desidentificación para poder construir conocimiento en niveles más altos de complejidad y de conciencia. Esto puede entrañar una gran dificultad. Flores (2010) la clarificó así: “los profesores tienen más disposición a actuar, cambiar rutinas o desarrollar habilidades docentes específicas si son compatibles con el sistema de creencias del profesor y sus concepciones previas, que si chocan con él” (p. 243). O sea, que se tiende a hacer lo que se suele hacer, y a rechazar lo que no se asimila a los propios esquemas. Por tanto, es cierto que cuesta acomodar, como diría Piaget, pero cuesta más soltar, perder, sobre todo si apenas se han generado rutas neurológicas (‘metaesquemas’) claras desde la educación infantil familiar y escolar. Y sin embargo, así también se aprende. Esta actitud es contraria al no ser capaz de prescindir de contenidos (actitudes, predisposiciones, esquemas, modelos, enfoques, prejuicios, generalizaciones, convencionalismos, condicionamientos, etc.) para observar la realidad, cuyo contacto directo entre la indagación e interiorización con el fenómeno queda interrumpido, evitado o preservado por ellos. También es contraria a no quererse bajar del caballito de tiovivo, sea el que sea -ismo, paradigma, enfoque, autor, tradición, práctica, innovación, etc.-, aunque se sepa que se lleva mucho tiempo y que es tarde. 2º) Fase centrada en la ganancia, la complejidad de conciencia o la reidentificación desde el conocimiento que nos constituye. Es la habitual. Se basa en la adquisición de conocimiento que conduce a la conciencia a mayores niveles de complejidad. Desde mayores niveles de complejidad las acciones y renovaciones exteriores se perciben de otro modo, y aunque exteriormente parecen las mismas, no tienen nada que ver con las anteriores. Discrepamos con Osho (2004a) en que “es el conocimiento lo que hace que el ser humano siga dormido” (p. 20). Dependerá de qué se entiende por conocimiento y a qué conocimientos nos referimos. El conocimiento es la molécula semántica que constituye nuestra razón. Existencialmente somos nuestra razón, no tenemos otra cosa para ser. Los sentimientos, las actitudes, las experiencias, los conceptos, las competencias son, para nosotros, formas referirnos a ese conocimiento o facetas de esa razón. Hay “conocimientos sesgados” (Herrán, 1995, 1997), pero otros facilitan la complementariedad dialéctica, las síntesis o la reidentificación (desde identificaciones parciales anteriores) en niveles de conciencia más complejos. Todos, pero sobre todo estos pueden ser útiles para una mejor comprensión de la realidad exterior e interior. Con todo, esa lucidez no es el final del camino. Si una persona golosa tiene déficit de minerales, lo sabe y quiere mejorar sus niveles, tendrá que hacer dos cosas: dejar de tomar azúcar blanco, que los elimina e ingerir minerales de origen vegetal. Algo similar ocurre con la formación: centrarse en la segunda sin pasar por la primera es una incoherencia metodológica. Es como el echarse perfume sin lavarse de épocas pasadas. Sin embargo, es habitual en la sociedad de la información, que por ello entre otras cosas no es la del conocimiento o de la formación.

e) Niveles de formación. El problema de la frontera formativa científica, profesional y social: Una cuestión es el contenido de la formación y otra su profundidad. Una hipótesis con la que trabajamos es que la ‘formación’ convencional es superficial. Podría demostrarse teóricamente si junto se definieran otros planos claros y distintos a los

atendidos por ella. En la tabla 3 se refleja este hecho: la formación no es única y puede albergar planos o alturas sucesivas.

Tabla 3. La escalera formativa: enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad

NIVELES DE COMPLEJIDAD	ENFOQUE O PROCESO FORMATIVO	NIVELES DE PROFUNDIDAD DE CONCIENCIA	OBJETOS DE OBSERVACIÓN O DE ESTUDIO	FINALIDADES PRINCIPALES
I	Nivel 1: Observación reflexiva de la enseñanza	Exterior	Alumno, organización, currículo, planificación, metodología, aprendizaje, instrucción, formación, evaluación, etc.	Conocer y evaluar la enseñanza y lo relacionado con ella
II	Nivel 2: Análisis reflexivo, autoobservación, autoanálisis	Interior de lo exterior	Actuación docente, análisis de interacción, pensamiento del profesor, decisiones, sentimientos, emociones, etc.	Comprender la comunicación didáctica
III	Nivel 3: Indagación e investigación de la enseñanza en su contexto	Exterior de lo interior	Investigación de la enseñanza reflexión, colaboración y evaluación, autoevaluación, deliberación, etc.	Innovar y mejorar la enseñanza
IV	Nivel -1: Desempeño o	Exteriorizante	Condicionamiento, identificación, hábitos egocéntricos, inmadurez	Disolución o pérdida de malapraxis
V	Nivel -2: Interiorización didáctica	Interior de lo interior	Conciencia aplicada, egocentrismo (personal y colectivo) y sus efectos, madurez personal, autoconocimiento, etc., analizados desde el exterior.	(Trans)formarse, para mejorar la enseñanza
VI	Nivel -3: No-acción consciente	Vector de lo interior	Observación meditativa, silencio, retirarse, dejar fluir	Hacer sin acción (wu wei) y con conciencia (Lao zi, Huang di, Rousseau, Kant)
VII	Nivel -4: Conciencia	Centro de lo interior en lo exterior	Cuerpo, mente y ser, autoconocimiento desarrollado desde la experiencia de ser uno mismo	Ser, meditación por meditación (sin fin en sí misma)

Fuente: Elaboración propia

De esta tabla 3 se deduce que los niveles o planos de profundidad o complejidad asocian enfoques y procesos formativos complementarios. Percibidos desde el último (el más complejo), los seis niveles podrían considerarse fases o peldaños de una escalera formativa. Todos son positivos para una formación más plena. De ahí el énfasis en la inclusión como calificativo del enfoque propuesto. Ésta se apoya, además, en una respectividad dinámica desde su complejidad creciente: los niveles posteriores incluyen y mejoran a los anteriores. La Didáctica ordinaria está centrada sólo en los tres primeros. Desde ellos la formación resultante es limitada. Esta normalidad y esta frontera asocian un problema científico, profesional y social, y por ello un reto pedagógico y didáctico para el conocimiento, el cambio y la mejora. Su desarrollo puede apoyarse objetivamente en las numerosas evidencias neurocientíficas existentes sobre el último nivel y sus variantes. Y subjetivamente, en la ganancia en conciencia y sus efectos educativos. La formación radical a que apuntamos sólo puede desarrollarse a través de interiorización y

la meditación, metodologías que Occidente ha interpretado y aplicado en general deficientemente y que apenas ocupan un lugar en la Didáctica normal. Es susceptible de aplicación a alumnos, profesores, directivos, etc. No han de confundirse con reflexión o indagación, constructos que sí se manejan, y que están generados desde y para lo exterior.

1.1.4. Una síntesis del enfoque radical inclusivo de la formación

Una síntesis del enfoque propuesto puede quedar representada en estas tablas (tabla 4 y tabla 5).

Tabla 4. Enfoques formativos consensuados y enfoque radical

ENFOQUES FORMATIVOS TEMAS	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRTICO	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Tesis	La herencia cultural y científica Occidental es la base de la educación	“Se aprende lo que se hace, se hace lo que se aprende” (Dewey)	La escuela reproduce desigualdades, no contribuye a la ecuanimidad social, y tiene capacidad para hacerlo	Lo anterior, más el principal reto de la educación es superar un problema de inmadurez social generalizada
Prioridad	Transmisión del acervo cultural y científico de la civilización occidental	Problemas concretos Funcionalidad	Igualdad, libertad	Lo anterior, más una educación para el descondicionamiento y la universalidad
Modelos de enseñanza	Lineales, secuenciales y analíticos	Circulares y activos	Espirales y emancipatorios	Lo anterior, más dialécticos, complementaristas, orientados a la síntesis y noogenéticos
Técnicas de enseñanza representativas	Expositivas	Participativas	Transformadoras	Lo anterior, más meditativas
Requisitos formativos	Disciplina y esfuerzo docente y discente	Partir de la experiencia y de los propios intereses	Conocer la diversidad y las minorías	Lo anterior, más interiorización, meditación y autoformación
Alumno pretendido	Conocedor, competente	Investigador y reconstructor de su experiencia	Crítico y transformador social	Lo anterior, para ser más, y ser más para ser mejor en lucidez, coherencia y generosidad
Finalidad formativa	Transmitir el acervo cultural, científico y artístico y dominar conocimientos y procesos socialmente útiles	Aprender a conocer y a hacer	Conocer, crítica y Sensiblemente, para intervenir en el contexto	Lo anterior, más crecer, madurar personal y socialmente y contribuir mejor a la posible evolución humana
Acceso al conocimiento	Ciencias, artes Valores tradicionales	Participación y conocimiento del alumno	Diálogo para la toma de conciencia crítica: Oprimidos, minorías, diversidad, inclusión.	Lo anterior, más cambio interior para el cambio exterior, ejemplaridad docente, temas perennes
Proceso básico	Eficacia	Significación	Emancipación	Lo anterior, más conciencia
Importancia del contexto en la enseñanza	Escasa	Relevante	El contexto genera el texto y es objeto a transformar	Relativa o ninguna

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Enfoques formativos consensuados y enfoque radical. Continuación

ENFOQUES FORMATIVOS TEMAS	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRÍTICO	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Organización propia. Orientación organizativa. Paradigma organizativo	Centro convencional Centro eficaz Cualquier centro nomotéticamente bien evaluado	Centro convencional Organización que aprende Cualquier centro avanzado que funcione como organización que aprende	Comunidad de aprendizaje (<i>paideia</i> condensada) Transformación del entorno por la educación Cualquier comunidad de aprendizaje	Comunidad de formación basada en la conciencia (no confesional, no sesgada) y organización madura p. e., escuelas de Lao tse, Kung zi, Siddharta, Dogen, Maharshi, etc.
Condicionante didáctico y organizativo	Normatividad, evaluación nomotética	Subjetividad, vivencia, desarrollo personal	Contextos a transformar, injusticias	Lo anterior, más necesidades educativas radicales, no demandadas
Referentes de la formación del profesorado	Investigación científica	Reflexión didáctica, investigación e innovación didáctica	Toma de conciencia transformadora y renovación pedagógica	Lo anterior, más conciencia, egocentrismo y malaproxia asociada, madurez personal, autoconocimiento y Humanidad
Modalidades de formación docente frecuentes	Cursos heterogéneos o en centros	Investigación-acción, coaching reflexivo	Comunidades de aprendizaje	Lo anterior, más interiorización y meditación
Partenaires formativos	Experto	Pares, coaches	Pares críticos	Personas más conscientes
Profesional de condensación (simbólico)	Ingeniero	Artista	Político	Maestro

Fuente: Elaboración propia

Somos conscientes de que los intereses epistemológicos, de investigación en Didáctica, de los sistemas educativos y del trabajo docente van por otros derroteros teóricos y prácticos a los que proponemos. La paradoja es que no concuerdan con la formación, sobre la que hay dispersión, confusión e irreflexión detrás de tanta reflexión. Hay huecos en la educación. Por eso el enfoque radical inclusivo es equivalente al “enfoque gruyeriano” de la educación (Herrán, 2006b), que resulta de contemplarla como un queso horadado. Entre los huecos mayores estarían estos constructos. Con su inclusión didáctica, la formación sería más completa. Pero no se trata de quedarnos en las oquedades o de aplicarles una lupa que los amplifique. Al contrario, la finalidad pedagógica es complementarista, dialéctica. Se trata de incluirlos, de normalizarlos. Pero sobre todo se trata de reconocer que este tipo de queso, el Gruyere -y la educación y formación que representa-, es macizo y carece de huecos, como bien sabe bien quien lo vende o lo consume. Optar por la inclusión, también epistemológica, didáctica y curricular, es situarnos en la complejidad del fenómeno tratado. Por ello, el enfoque presentado es radical inclusivo, no sólo radical. Si fuese radical, sería tan dual como otros. Si la atención sólo se concentrara en una parte –la superficial o la enterrada-, no será posible una formación más plena. Es natural, dialéctico, complejo y provisional, o sea, orientado a la evolución pedagógica y humana. No se define –como hicieron Habermas (1989), al referirse al nivel crítico como “interés último de la razón”, o Van Manen (1977), cuando define al crítico como ‘tercer y último’ nivel de reflexión y aplicación-. No sabemos si es el último. Pero con seguridad es el primero, el segundo, el

tercero y el enésimo porque, a diferencia de los paradigmas consensuados, engloba a todos los anteriores.

Tabla 5. Claves curriculares de los enfoques formativos consensuados y del enfoque radical

ENFOQUES CURRICULARES TEMAS	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRTICO-RADICAL	COMPLEJO-EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Carácter del currículo	Predeterminado, disciplinar	Conjunto de experiencias personales y sociales, de aprendizaje y de valores	Ámbito a cuestionar y reconstruir con valores críticos y transformadores	Tridimensionalidad curricular: áreas o asignaturas, temas transversales, “temas radicales o perennes”
Finalidades	Incrementar el razonamiento Dominar las “asignaturas”	Orientar para aprender: -A buscar -A aprender, -A investigar -A examinar críticamente el mundo cotidiano	Formar ciudadanos para una sociedad mejor: más justa y democrática, desde la consideración inclusiva de la diversidad: -Trabajadores y parados (movto. neomarxista) -Mujeres (movto. feminista)	Lo anterior, atravesado por una formación para: -La disolución del <i>ego(centrismo)</i> individual y colectivo -El incremento de conciencia -La contribución al mejoramiento de la vida humana
Finalidades			-Minorías (movtos. solidarios) -Personas con necesidades específicas de apoyo (social, laboral, educativo, etc.	
Centro de gravedad	Contenidos (disciplinas)	Aprendizaje (interés)	Sociedad y minorías (injusticia y discriminación)	Lo anterior, más la complejidad de conciencia y la evolución humana
Aprendizaje fundamental	Por recepción	Participativo y cooperativo	Participativo y cooperativo para una toma de conciencia y una acción transformadora	Lo anterior, más aprendizaje por descondicionamiento o desidentificación (“didácticas negativas”) e incremento de conciencia
Evaluación predominante	Estandarizada	Formativa	Negociada	Lo anterior, más autoevaluación centrada en la formación de todos y en la conciencia de las personas y en lo que se hace

Fuente: Elaboración propia

Como representación aproximada se ha elegido el árbol (figura 5). A veces las raíces de algunos árboles asoman por la superficie recordándonos que existen. Cuando el interés superficial repara en un bello árbol, no se piensa en las raíces. Pero son su parte más vital, al nutrir y dar soporte. Con raíces largas, el árbol puede ser alto. Sin raíces suficientes, el árbol muere. Desde ellas se desarrolla el ser entero. Y es imprescindible intentar contemplar el ser entero. La formación es como un reloj: “Si [en un reloj de cuco] sólo se mueve la aguja de los segundos pero la de las horas y la de los minutos no se mueven, ¿qué utilidad tiene? Habrá un movimiento, hay una parte que funciona, pero si no funciona la totalidad y lo hace con armonía, no sonará ninguna canción” (Osho,

2012:191). Desde nuestra perspectiva, lo más pertinente es no opacar el conocimiento de la realidad con el de partes e intentar percibir “el fenómeno, pero todo el fenómeno” (Teilhard de Chardin, 1984). Por ello, ni siquiera el árbol entero es suficiente. Pensarlo es incluir el suelo, su ecosistema en evolución, el clima, otras especies, etc.



Figura 5. Representación simbólica del enfoque radical inclusivo

Fuente: Héctor, 8 años.

2. Constructos radicales inclusivos para la formación

2.1. Aspectos introductorios

Si algo no se comprende, no se conoce. Comprender requiere profundizar, para aprobarlo o admitirlo. “Comprender es el principio de aprobar” (Spinoza). Si no se ha profundizado lo suficiente, el objeto se conoce parcialmente. Nuestra hipótesis es que en la comprensión de la formación no se ha profundizado lo suficiente. Por eso no se comprende del todo, ni epistemológica, ni epistémica ni prácticamente. El error formal básico es que se identifica con su exterioridad. Sobre ella las razones se desplazan como los zapateros [hemípteros] por la superficie de las charcas. ¿Es eso formación? Sí, sin duda, pero la formación no es sólo eso. Análogamente la piel es organismo, el órgano más amplio, pero no es el organismo. Siguiendo con el ejemplo, en Medicina hace años que se comprendió que algunas enfermedades de la piel, como la psoriasis, no se podían tratar sólo con tópicos. En Didáctica el movimiento es en dos dimensiones y se desarrolla en la epidermis de la educación. Y se continuará así mientras una Pedagogía de la conciencia no defina una tercera dimensión formativa, tanto curricular como didáctica general. La formación no se comprende todavía. Los constructos presentados (figura 2) son sólo apoyos para explorar la hondura y el sentido de la formación. Condensan claves de lo que a la formación radical define en sus diferentes modalidades, fases o metodologías naturales, instintivas: la interiorización y la meditación.

Como con los órganos vitales del cuerpo, son fundamentales para la vida del ser: la desatención de uno repercute en la formación. Su interrelación es de mutua inclusión: todos se contienen a todos y desde cada uno se llega a los demás. Sintéticamente, son como facetas de una formación basada sustantivamente en la conciencia y metodológicamente en la interiorización y la meditación. Analíticamente, cabe hablar de una formación basada en el egocentrismo (mala praxis, descondicionamiento, etc.), en la madurez personal, en el autoconocimiento, en la madurez institucional, en la muerte, en la evolución de la Humanidad, en la universalidad, etc. Asocian Pedagogías aplicadas, cuyo desarrollo e investigación puede ser vital para la educación y la formación futuras. En este trabajo nos referiremos a cinco de ellos: 1º) La *conciencia*: De todos es, junto al autoconocimiento, el constructo más citado en trabajos asimilables a la Didáctica, si bien con perspectivas diferentes a las del enfoque presentado. De su conocimiento dependerá la percepción de la realidad y la fundamentación compleja y evolutiva de la formación

actual y posible. Permite un estudio terminal e instrumental, como medio de observación de los demás. 2º) El egocentrismo: Paradójicamente silenciado, se comprende como condicionante de la conciencia y fuente de la mala praxis docente de origen parcial o totalmente personal, con alumnos, colegas, etc. 3º) La madurez personal de los profesores: Apenas tiene soporte teórico dentro del tópico ‘desarrollo profesional del docente’, pero es una realidad bien intuita y cercana a los docentes. 4º) El autoconocimiento: Su estudio se acomete como eje de la formación. 5º) La Humanidad en evolución (universal): Es una de las propuestas educativamente más fértiles y paradójicamente más descuidadas por la Pedagogía. Responde a una observación evidente de la realidad humana –su fragmentación, tanto exterior como interior– y a su correspondiente anhelo natural –su mayor unidad–. Precisa desarrollarse más allá de los sistemas educativos, los ismos y los condicionamientos egocéntricos personales y sociales.

Éstas son algunas características comunes de los cinco constructos formativos:

- Son factores de la formación, percibida desde enseñanzas perennes de tradiciones educativas de la Edad Antigua de Oriente y Occidente (Herrán, 2012b), actualizadas por algunos autores. Su historia y su conocimiento ancestral y no parcial las avalan.
- Todos se entienden idóneos para estudiarse y promoverse desde la Didáctica (formación de profesores y de alumnos, renovación pedagógica, currículo, investigación didáctica, etc.), por cuanto el área de Didáctica y Organización Escolar (Didáctica y Organización Escolar) se considera la más pertinente para abordar estos constructos.
- Carecen de infraestructura investigativa previa. No se han encontrado apenas estudios en Pedagogía con este enfoque, significados, acepciones e implicaciones formativas, ni en bases de datos especializadas (ERIC, ISOC, entre otras), ni en *handbooks* de investigación, revisiones sobre investigaciones de la enseñanza u otras fuentes secundarias relevantes.
- Así mismo, carecen de infraestructura curricular. Las revisiones nos informan de que tampoco se consideran, con los significados tribuidos, en currícula oficiales.
- Tampoco tienen antecedentes o referentes claros en formación inicial o continua del profesorado o renovación pedagógica. Simplemente, no se incluye en la formación nada parecido ni parcialmente asimilable.
- En conjunto, se plantean para sociedades y sistemas educativos que confunden a las personas en los temas a que se refieren estos constructos. Pudiera decirse que se basan en esta tesis: Desde la más tierna infancia, la enseñanza y el aprendizaje confunden a la persona en cuestiones esenciales –p. ej., relacionadas con la conciencia y el autoconocimiento– y evita, con ausencias y tabúes, desarrollos evolutivos en complejidad –p. ej., el ego humano, la Humanidad, la universalidad, la muerte, etc.–. Esto contribuye a que la educación promovida por currícula y sistemas educativos no sea plenamente formadora. Es posible avanzar hacia propuestas más ambiciosas desde una Didáctica y un profesorado formado en y desde estos constructos. Esto no debería ser tan utópico, sino sólo profesional, si se parte de que los profesores están comprometidos con la formación propia y de los otros.

- Todos los constructos presentados son claves y factores de la mejora de la enseñanza y del desarrollo personal y profesional de docentes e instituciones. Definen un espacio de formación básica del profesorado cuyo diferente grado de interiorización (de profesionales y centros) comunicará a los alumnos: p. ej., mucho de lo que se enseña en un aula puede estar aliñado por ego, madurez o autoconocimiento, etc. El docente más interiorizado tendrá más posibilidades de contribuir a la formación de sus alumnos. Compartimos en este sentido el título de la obra de Urbieto (2005). Así mismo, hay instituciones narcisistas, orientadas al conocimiento, etc., cuya personalidad (cultura) se comunicará a sus docentes y alumnos, etc.
- En general, se perciben con mayor dificultad por los investigadores que por los profesores, casi siempre por algunas razones: porque los investigadores suelen precisar literatura previa en su disciplina de referencia (Pedagogía o Didáctica), que no encuentran; porque no hay autores de renombre o con ascendente que los manejen; porque su asimilación a esquemas o conocimientos disponibles no termina de encajar; porque ven pocas posibilidades de investigarlos empíricamente o de que sean aceptados por evaluadores externos (de artículos, de proyectos financiados, etc.); porque no les interesan, etc. Pese a ello, con cierta frecuencia forman parte de intercambios cotidianos –p. ej., ego, madurez personal- o de meditaciones más profundas –conciencia, autoconocimiento-. Parecen estar en el umbral del día a día de investigadores y docentes, pero no traspasan la frontera de la normalización profesional e investigadora.
- Todos y cada uno de estos constructos existen –como otros ya normalizados, como la creatividad o la memoria-, porque se refieren a una realidad compleja que asimismo existe. Desde los argumentos ofrecidos, no se pretende convencer a nadie, sino compartir observaciones, análisis, deducciones, inducciones y datos empíricos internos con concomitancias exteriores. No son creencias o conjeturas gratuitas: lo expuesto se puede experimentar. Radican en el fondo de cada ser humano y en su capacidad de observarse e interiorizarse. De algún modo se conocen, aunque su mayor o menor experiencia pueda estar interferida por el ego (personal, epistemológico, etc.), tradiciones, prejuicios, etc.
- La lucidez que puede traer su comprensión profunda o toma de conciencia aplicada a todos los constructos –incluida a ella misma- es insuficiente, no garantiza cambios interiores. Pero es más probable el cambio interior si se conocen críticamente, como antesala de interiorización. Tres buenas compañeras de viaje son la formación previa, la honestidad y la persistencia en el proceso de cambio. Sobre ellas la disposición de metodologías podría ser de verdadera utilidad para el cambio interior y su reflejo exterior en la enseñanza y en la relación con los colegas.

Una posición estática (sea academicista, alternativa o sociocrítica) dudará de la pertinencia de los constructos formativos radicales en la investigación de la enseñanza. Nuestra perspectiva es otra: La formación desde ellos es un imperativo, que puede asociarse a una autoevaluación profunda de naturaleza educativa. Lo que nos preguntamos es ¿cómo es posible que apenas se mencionen en títulos de grado y posgrado para la formación de profesores, pedagogos o psicopedagogos, ni sean considerados en formación continua básicos para la formación del profesorado? ¿Por qué

no se están incluyendo? Puede que la etiología sea así mismo pedagógica y esté causada por varias razones interdependientes:

- Por siglos de inercia y condicionamiento pedagógico occidental, los enfoques convencionales se ocupan de temas recurrentes que conducen a percibirlos como raros, exóticos y alejados del área de conocimiento más pertinente (DOE) y de la educación.
- Porque las propuestas educativas (curriculares) y de investigación (planes y programas) se justifican en los cambios sociales, estructurales y tecnológicos que traen los tiempos. Por tanto, se fijan en lo externo y lo sonoro e intentan generar alternativas acordes. Desde nuestra perspectiva, esa ‘constante justificativa’ comprensible y necesaria asocia un abandono: la desatención investigativa y didáctica de lo interno y lo sordo, con independencia de su relevancia objetiva para la educación o la formación. El árbol, la Luna o el iceberg son mucho más de lo que se percibe de ellos.
- Porque no encajan en los fundamentos ni cauces epistemológicos consensuados (‘paradigmas’ habermasianos) o en investigaciones disponibles. El apego a las propias tradiciones lleva a ocuparse sólo de lo tópico, que se asimila a lo interesante y lo práctico, restringiendo el significado de lo útil.
- Porque se cree que ya se abordan (Paredes, 2012:694): se asimilan a lo que se asemeja de lo que se conoce (categorías) y se realiza: p. ej., Bolívar (2012) conceptúa la conciencia y el autoconocimiento como propias del “lado emocional de la enseñanza” (p. 609).
- Porque por las razones anteriores son “temas radicales o perennes” (Herrán et. al., 2000). O sea, retos educativos relevantes y de permanente actualidad que no se demandan, independientes de coyunturas, contextos, épocas, personas, colectivos, culturas, niveles educativos (en educación formal), etc. Por eso pueden considerarse materia de Pedagogía y Didáctica perenne. Puede pensarse que lo perenne no es emergente o del siglo XXI.

Algunos investigadores han reflexionado sobre las causas de la exclusión de la conciencia y el autoconocimiento en la Didáctica y la formación inicial del profesorado, pudiendo diferenciarse tres clases de razones:

a) Sociales: Moral Santaella (2012) reflexiona así:

La época relativista postmoderna ha provocado un estado de incertidumbre, de no tener una dirección clara, ha provocado que se pierda el sentido de la tarea del docente que es básicamente cultivar la identidad de la persona, haciéndola consciente del pleno ejercicio de su libertad responsable ante la vida. Para salir de esta crisis provocada por el relativismo voraz instalado en nuestra sociedad es necesario encontrar un sentido que guíe la libertad de los alumnos, que los saque de su yo ‘egocéntrico’ y los abra a la vida” (pp. 682-683).

Paredes (2012) opina que:

Es muy difícil sustraerse a las ideas de mercantilización y consumismo instalados en la explicación al uso de lo que es la enseñanza, son ideas que han calado entre los profesionales y en la sociedad en general como reguladores e intérpretes de la acción educativa. Y la opinión común, además de peligrosamente uniformadora y totalitaria, se convierte en un mal consejo para organizar pautas de enseñanza (p. 694).

Martínez Rodríguez (2012) se refiere al apoyo “desde las familias y desde los sectores más conservadores” (p. 598).

b) Curriculares: Santos Guerra (2012) expresa que: “La respuesta a estas cuestiones tiene, a mi juicio, explicaciones diversas: una de ellas es que la elaboración de planes de formación no se hace siempre bajo patrones de lógica y ética sino al dictado de intereses y de tradiciones” (p. 706). Álvarez Aguilar (2012) atribuye la causa a la falta de preparación de “quienes trazan las políticas educativas y su concreción en los planes de estudio” (p. 571). Más cerca de la enseñanza, Estebaranz y Mingorance (2012) se refieren a: “La forma de pensar y de decidir el currículum” (pp. 638, 639). Fernández Cruz (2012) opina que ambos constructos: “no constituyen el núcleo básico de las áreas de conocimiento de adscripción del profesorado implicado en el diseño de planes de estudio” (p. 643). También Estebaranz y Mingorance (2012) afirman que “son temas pertenecientes a otras áreas [diferentes de la Didáctica: Teoría de la Educación y Psicología], si bien dicen que: “también son temas transversales cuyo contenido puede tener mayor o menor presencia en los planes de formación dependiendo de la visión del maestro como profesional y de la visión formativa de las materias que tienen los profesores implicados en la formación de maestros” (pp. 638, 639). Muñoz Álvarez (2012) no coincide con ella y, apelando a su poca consideración pedagógica, entiende que se consideran “temas filosóficos, religiosos o metafísicos” (p. 558).

c) De conocimiento y racionalidad: Desde esta perspectiva, Martínez Bonafé (2012) alude como causa la todavía hegemónica “racionalidad tecnocrática” (p. 659). Müeller (2012) alude al predominio de un “pragmatismo peligroso” consistente en que “las situaciones muy concretas están enfocadas desde reflexiones más generales” (p. 687). González Jiménez (2012) valora que: “Están fuera de los intereses dominantes” (p. 648). Un ejemplo de ello: Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett (en Robbins, 1991) consideran cuatro dimensiones en el docente como aprendiz, que han sido abordadas por tradiciones separadas: la técnica, la reflexión, la investigación y la colaboración (Rodríguez, 2011:360). ¿Esas son todas las dimensiones que estos afamados autores ven, separadas o juntas? ¿Son éstas también los que los demás perciben? Paredes (2012) observa que: “Se persigue y anula a quienes hacen planteamientos más arriesgados” (p. 694). Mallart (2012) aprecia el “desconocimiento y desvalorización de estos aspectos clave, de modo que se priorizan otros elementos importantes sin duda, pero menos valiosos” (p. 654). Análogamente, Álvarez Aguilar (2012) apunta como causa el desconocimiento de “su valor pedagógico” o una carencia en el “discernimiento para diferenciar lo esencial de lo secundario” (p. 571). Coincide con ella Muñoz Álvarez (2012), que responde: “Porque la educación superficial y reduccionista actual olvida lo esencial y se ignora el gran potencial educativo de estos temas” (p. 558). Martínez Rodríguez (2012) se refiere a “una irreflexión mayoritaria en el colectivo de profesionales” (p. 598). En el mismo sentido, Mallart (2012) añade: “Incluso me atrevo a decir rotundamente, por falta de profesionalidad o, lo que es lo mismo, de vocación docente. Una razón distinta es señalada por Paredes (2012):

Quizá algunas personas creen que lo abordan. Me refiero a colegas formadores con orientaciones críticas y postmodernas en educación, que han hecho un esfuerzo por incorporar algunos de estos elementos. La literatura académica se hace eco en nuestros días y con mayor frecuencia de la importancia de lo subjetivo y diverso en la conformación de propuestas educativas relevantes (p. 694).

Müeller (2012) encuentra una causa en la incoherencia de muchos profesores que en la universidad “enseñan una ‘receptología’ y reclaman que no la quieren” (p. 687).

Estos retos son cuestiones de actualidad permanente (perenne) y con gran sentido formativo. La historia de la innovación educativa, sobre todo de Oriente, nos informa que han actuado como despertadores de la conciencia, que les nutre. Su primera

dificultad asociada es de acceso o de visión. Si no se ven, se seguirán ignorando. La segunda dificultad es de comprensión de su trascendencia formativa o utilidad. La tercera estaría asociada a su metodología específica que, por cuestión de espacio y objetivos, no podemos abordar aquí. Requeriría de un enfoque e interiorización diferentes a lo que estamos habituados. Son los docentes e investigadores con mayor desarrollo profesional y personal los más receptivos y a quienes la posibilidad de redefinir la profundidad y orientación de la formación les resultan más relevantes. Nuestra percepción es que son éstos quienes deben marcar la pauta de la ‘zona del próximo desarrollo formativo’. Como en cualquier profesión, la construcción epistemológica de la Didáctica no puede quedar condicionada por los profesionales indiferentes, conservadores, menos formados o peor motivados. La formación que estos constructos precisa debe ser necesariamente profunda y cuidadosa, toda vez que se refiere a la hondura del profesional. Debe ser desarrollada o catalizada por una persona (mejor pedagogo formado, por razón de pertinencia técnica) que los conozca teórica y experimentalmente. Se debe tener en cuenta que, aunque todos se intuyan, es probable que no se han estudiado ni quizá pensado fundada y sistemáticamente desde un punto de vista didáctico.

2.2. Cinco constructos formativos radicales

2.2.1. Conciencia

Introducción: Es posible que, como dijeron entre otros Siddharta Gautama (en Osho, 2007), James (1907) o Jung (1983), la mayor parte de la Humanidad esté adormecida desde el punto de vista de su conciencia. Esto es equivalente a reconocer que nuestra ciencia y nuestra razón son limitadas, falibles, y que queda mucho por ver y recorrer. La propia conciencia es el único despertador posible. Aunque James la sacara del mundo de la entelequia para colocarla en lo real, todavía no ha aterrizado plenamente en la Didáctica. En efecto, apenas se repara en ella. Apenas se menciona en las carreras docentes o en acciones de formación continua. Cuando se hace, alude a enfoques profesionales y a aplicaciones sociales. Por ejemplo, la Logoterapia se fundamenta en una conciencia asociada al sentido de la vida (Bruzzone, 2012). Como Frankl intuyó hace más de sesenta años:

Vivimos en la era de la sensación de falta absoluta de sentido. En nuestra época la tarea de la educación no es transmitir conocimientos y nociones, sino afinar la conciencia para que el hombre pueda percibir las exigencias contenidas en las situaciones particulares (Frankl, 2002:108).

Y en Pedagogía lo más habitual es vincularla al enfoque crítico de la educación, continuador de la línea de Freire: P. ej., Martínez Rodríguez (2012) se refiere a “la toma de conciencia de los individuos [...] sobre las relaciones de poder, el injusto desarrollo capitalista, la insolidaria gestión de las políticas públicas, la identificación de las responsabilidades ciudadanas etc.” (p. 598). Estas dos, como otras, son acepciones relevantes, pero no radicales. Son sustantivas, no verbales.

La conciencia en Didáctica: En su *handbook* sobre asesoramiento pedagógico, Iranzo (2012) cita a autores que han reparado en la conciencia con enfoques diferentes, aunque compatibles con el presentado: Freire (1972), Vigotsky (1978), Fullat (1979), Marcelo (1993), Grossman (1995), Giddens (2000), Morin (2001b) o Fernández Cruz (2004). También Jiménez (2012:242) recoge trabajos sobre formación de profesorado que incluyen la conciencia como constructo diferente de la reflexión, aunque a nuestro entender con imprecisión. Así, Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen (2007) entienden que lo que distingue a la reflexión es que se realiza con una diferencia de

tiempo entre la experiencia y la revisión crítica de la experiencia, mientras que la conciencia tiene que ver con la experimentación total en tiempo real, aquí y ahora (*conscious awareness*). Creemos que este concepto de conciencia es pobre, erróneo e impreciso, ya que la conciencia es mucho más de lo que indican y que la reflexión es conciencia aplicada. Por otro lado, Brown y Ryan (2003) discriminan entre dos variantes de conciencia aplicada: la ‘emocional o prerreflexiva’, que emerge de la vivencia inmediata, y la ‘conceptual’, posterior a la experiencia. Se refieren a conceptos como *mindfulness* (Meijer, Korthagen y Vasalos, 2009, Kabat-Zinn, 1990), conciencia ‘plena’ o ‘consciente’. Estas aportaciones no son originales, se tratan dualmente –de modo opuesto a su naturaleza compleja– y son didácticamente escasas. Por otro lado, Iranzo (2012) repara en el la “conciencia de sí docente”, que define como: “un proceso amalgamador por el cual nos reconocemos siendo conformados por pensamientos, sentimientos y acciones. La conciencia permite la flexibilidad y comprensión necesarias para seguir aprendiendo a ser docentes” (pp. 90, 91). La autora propone los siguientes “componentes de la conciencia de sí docente”, que identifica con sendos “procesos de desarrollo profesional necesarios para abordar cambios”: “conciencia de la cultura docente” (hacer y estar docentes), “conciencia de la identidad docente” (ser docente) y “conciencia del conocimiento profesional docente” (comprender como docente). Los componentes del conocimiento profesional docente, que identifica con la “conciencia de sí docente” (apoyado en Grossman, y Marcelo, 1993:155), abarcarían: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto. Nuestra conclusión es que este modelo de ‘conciencia de sí docente’ (Iranzo, 2012:111), de catadura técnico-reflexiva, sobrevuela al ‘sí docente’, pero no se ocupa de él. De hecho no se relaciona con el ego, el autoconocimiento, etc.

La conciencia se ha aplicado desde enfoques muy distintos a una gran variedad de temas: p. ej., se ha aplicado al conocimiento humano en general (Herrán, 1998; Wilber, 2001; Osho, 2004b), al sentido de la vida (Frankl, 2002; Bruzzone, 2012), a la educación como política basada en la crítica y la transformación (Freire, 1972, 1990); a niveles evolutivos susceptibles de interpretación formativa (Herrán, 1998, 2009b; Eraut, 2004; Colás Bravo y R. Jiménez Cortés, 2006); al egocentrismo humano y docente (Herrán, 1995, 1997; Herrán y González, 2002; Osho, 2004b); a la propia conciencia, desde su complejidad y los estados de conciencia (Herrán, 1998, 2006a; Osho, 2004b); al autoconocimiento (Herrán, 2004a y Álvarez y Herrán, 2009); a los medios de comunicación (Herrán, 2006c); a la muerte y una Pedagogía posible (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006; Cortina y Herrán, 2011); a la investigación-acción participativa (Reason, 2007); al género y la práctica docente en contextos escolares (Colás Bravo y Jiménez Cortés, 2006; Jiménez Cortés, 2007); al desarrollo profesional y personal de los docentes, y a su madurez personal (Herrán, 2008c, 2008e, 2009b, 2011a; Iranzo, 2012; Ramírez y Herrán, 2012); a las necesidades de los estudiantes (Batt, 2010; en Jiménez, 2012:249); a la conciencia plena (*mindfulness*) de estudiantes de bachillerato mediante un programa de meditación y entrenamiento sobre el sentimiento de crecimiento y autorrealización personal Franco Justo, Fuente Arias y Salvador Granados (2011); a la creatividad, la enseñanza y la formación (Herrán, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009d, 2010a, 2010b; J. Cabrera, 2012), a la madurez institucional (Herrán, 2011b, 2011c); a la relación entre *mindfulness*, creatividad y educación Vázquez Medel (2013), etc.

Conciencia y formación: Cicerón señalaba que: “Mi conciencia tiene, para mí, más peso que la opinión de todo el mundo”. En “Emilio”, Rousseau (1987) pareció intuir la conciencia en la comunicación didáctica al observar que la praxis del niño “sólo cobra

sentido en una comprensión superior que no es propia de la esfera de la acción”. Viene a decir, sin mencionarlo, que lo propio de la conciencia es esa comprensión acerca de la acción reflexiva o praxis. Esto es aplicable a toda formación. La conciencia es un término polisémico. En Herrán (1998) se repara en una veintena de acepciones. Damasio (2010), neurocientífico Premio Príncipe de Asturias en 2005, la conceptúa como “lo que nos permite darnos cuenta de nosotros y de los demás”. En ese sentido, Bou (2007) la define como: “la capacidad para percibir, observar y sobre todo darse cuenta, convirtiéndose así en el único portavoz de la comprensión y del conocimiento”. Hernández Reyes (2012) entiende que: “La conciencia es un proceso que puede ser dirigido o enfocado hacia lo que hay afuera, al mundo que nos rodea, o hacia adentro, como sucede con la introspección” (p. 7). No puede haber conciencia sin atención (Hernández Reyes, 2012) ni conciencia sin memoria (Álvarez y Fuente, 2006:55). En Didáctica la función y finalidad son esenciales. Torre (2006) conceptúa a la conciencia como el atributo humano más relevante, porque induce a “volver sobre sí y sobre las cosas para retornar de nuevo sobre nosotros con nuevos significados, en forma de espiral ascendente” (p. 143). En cuanto a sus hándicaps, Dewey (2008b) aludía en 1927 desde una perspectiva social y educativa a “La cháchara burocrática convencional y rutinaria como costra de la conciencia”. Por tanto, podríamos destacar una función evaluativa. Desde una perspectiva formativa la conciencia se orienta al conocimiento o visión intelectual de lo exterior y del propio conocimiento para la mejora personal y social. Por eso, con una perspectiva filogenética e histórica la hemos conceptuado como la capacidad en la que consiste la evolución de las especies, específicamente la humana. La conciencia es un proceso y resultado de conocimiento que se desarrolla en términos de más y más complejidad. Esa complejidad reorganiza los conocimientos disponibles, los reorienta hacia marcos interpretativos más amplios y profundos y capacita a la persona, a los colectivos, instituciones y culturas para intervenir mejor y de una forma socialmente más justa sobre la realidad. A medida que se hace mayor, se puede ver más y actuar mejor. Su proceso constructivo es grato: “Cada momento de conciencia lleva consigo su recompensa. Es parte intrínseca, no se puede separar” (Osho, 2012:316). La conciencia causa y es efecto de comprensión y formación, que a su vez la genera. Por eso, social y personalmente podemos conceptuar a la conciencia como el órgano de la formación, y a la educación como su antesala. Si la conciencia es la capacidad que nos permite darnos cuenta de la realidad exterior e interior (Damasio, 2010) y la ciencia sólo se ocupa de lo exterior, o bien no hay correspondencia entre ciencia y realidad o la conciencia está definiendo “una área del próximo desarrollo” (Vigotsky) de la Didáctica. La conciencia parece comportarse como una frontera de las ciencias en general. En la medida en que la conciencia (básica o aplicada) puede comprenderse como causa y consecuencia de la formación, y ésta es común a todas las ciencias, podría afirmarse que al principio, durante y al final del camino de toda ciencia está la Pedagogía, en su doble condición de ciencia exterior de la educación y la enseñanza y ciencia interior de la formación y la conciencia.

Conciencia se opone a ignorancia. Por ello, también a conocimiento sesgado (egocéntrico), a falso conocimiento, a verdad a medias, a adoctrinamiento, etc. Pero en una misma persona puede coexistir con sus opuestos: p. ej., son frecuentes los casos de alta conciencia y alto ego, que no indican plena evolución interior. La conciencia permite a la persona ganar en apertura, profundidad, complejidad, comprensión, humildad, duda, claridad, rebeldía, flexibilidad, capacidad de penetración intelectual, crítica, ética, ausencia de miedo, optimismo, generosidad, autocrítica, rectificación, cooperación, interiorización, complementariedad, convergencia, unidad, síntesis, serenidad, silencio

mental, gratitud por la vida, entrega, etc. Sin embargo, la práctica de estas posibilidades no conllevan necesariamente ganancia en conciencia. Su desembocadura global es la lucidez relativa, que puede aplicarse a situaciones pasadas, actuales o futuras, propias o ajenas. Pero la conciencia no es suficiente, desde la perspectiva de la formación. No basta con ver, con darse cuenta de la realidad. El paso siguiente es la acción coherente para desempeñar y mejorar el interior y transformar el exterior. Si la conciencia es alta o plena, esto llega espontánea, automáticamente.

2.2.2. Egocentrismo

Introducción: El egocentrismo (abreviadamente, ‘ego’) no sólo es una característica del estadio preoperatorio, consistente en “la dificultad para darse cuenta de que hay otros puntos de vista diferentes al propio” (Piaget) y de que algunos pueden ser mejores que él. Es una característica de la vida adulta y de la “sociedad del egocentrismo”, que se ha calificado como preoperatoria, inmadura o adolescente (Herrán, 1993, 2003b, 2008c). No se supera a ninguna edad, y normalmente se incrementa y se refina con la edad. Coincidimos con Osho (2010) en que: “Hay muy pocos seres humanos que [en el plano de la conciencia] hayan superado la etapa del parvulario” (p. 44). Todos los comportamientos egógenos provienen de sistemas (personales o sociales) y se rigen por sus intereses sobre los demás. El ego es una parte del yo de estos sistemas y, por extensión, se refiere a sus comportamientos. Coloquialmente, el ego se intuye bien. Se emplea válidamente en expresiones como: “Tener mucho ego”, “el ego de Mengano”, “le pierde su ego”, etc. El ego se aplicado a la vida humana (Herrán, 1997; Osho, 2004^a, 2004b), a la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado (Herrán y González, 2002), a los inspectores educativos (Soler Fierrez, 2002); a las instituciones educativas (Herrán, 2011b, 2011c). En nuestros trabajos hemos reparado en su importante dimensión social y aplicada, con lo que cabe hablarse, además del ego personal y profesional, del ego colectivo e institucional, del ego epistemológico, del ego creativo, etc. El ego se puede conceptualizar como una parte de la persona. Para la Psicología occidental, el ego debe ser fuerte y solidario. Para la Pedagogía oriental, este ego y este yo forman parte de la persona, pero la persona (en el sentido griego originario, per-sonare) es la máscara, no es el ser esencial. Es una amalgama existencialmente útil. Es lo acumulado desde el nacimiento sobre el ser que nació sencillo y con lo que la conciencia se puede confundir al tomar uno por otro. Esto define para la Pedagogía y específicamente para la Didáctica un grave y desapercibido problema autoformativo. En el adulto, el ego es fuente y resultado de inmadurez (personal, institucional, social, etc.) compuesta por una amalgama de apariencias, recuerdos y ambiciones aparentemente útiles. El ego es mayor cuanto mayor sea la ambición (Osho, 2004a). Procura sensaciones de seguridad, de plenitud, de poder, de autorrealización, etc. Pero esa sensación no es plenitud. Creer que se ha llegado a la meta, a la verdad o en la mejor opción, que se está en el acierto y que los demás están en un error puede no ser más que una convicción, una ficción. El ego motiva para actuar siempre desde sí y para sí; incluso puede hacer creer que los demás están en función de uno mismo o de lo propio, para obtener, recibir, comprar, medrar, controlar, influir, ganar en la propia posición, diferenciarse, creer que se requiere un trato diferente, etc. El ego es la propia máscara, lo postizo del yo: el pedestal, el trono diario, el patinete, el Porsche o el caballito de tiovivo del que no se quiere bajar, el tinglado exterior del que sacar tajada, para impresionar a otros o vivir de ello, etc. En ciencia esto es frecuente: en vez de generar conocimiento para enriquecer la ciencia, el ego lleva a actuar desde el propio nicho epistemológico para el propio beneficio, lo que distorsiona el proceso de

construcción científica, alejándose de las necesidades profesionales y de lo necesario (p. ej., en Pedagogía esto ha podido ocurrir con dos temas: los 'paradigmas' educativos y el currículum).

El ego hace percibir la realidad desde esa envoltura, cuya gran motivación es actuar desde sí y para sí y su interés, o el de lo propio o afín. Por y para eso se desarrolla como acumulador de memoria (orientado no perder y a apilar sensaciones, afectos, conocimientos, méritos, reconocimientos, honores, bienes, logros, etc.). Su dinámica es homeostática, lo que impide variar inercias, salvo que se traduzcan en más acumulación. La resistencia al cambio se puede traducir en comportamientos homeostáticos típicos: susceptibilidad, tomarse las cosas personalmente, darse por aludido, sentirse herido, no retroceder, no reconocer, no rectificar, amplificar y mantener rencores, no perdonar; rechazo de la duda, repugnancia a la autocrítica y consecuente rectificación -si no es en el sentido de su propio interés-; reacciones agresivas-defensivas, como hacerse notar (del modo que sea: actuando, sin actuar, etc.), no querer rebajarse, justificarse, prejuizar, juzgar, calificar, clasificar, etc. para valorar peor lo que no le gusta y mejor lo que le ratifica o favorece; autocomplacencia, egolatría, engreimiento, soberbia ilusoria, narcisismo, tanto individual como colectivo; exaltación de 'ídolos' y desarrollo de inclinaciones y adherencias de variado tipo, exclusividad y exclusión, elevación de barreras, división, fractura de su campo, no promoción de la conciencia en su vida o trabajo, dificultad para realizar síntesis; expansión, retos, ambición, vanidad, agresividad, competición, complejos, etc.

¿Qué alimenta al ego? ¿Qué lo nutre? "El ego siempre está interesado en impresionar a la gente. [...] No tiene base en la realidad. Depende de las opiniones de los demás" (Bhagwan Shree Rajneesh, 1987:40). Por eso "el ego es una entidad falsa creada por la sociedad, es una relatividad, una identidad" (p. 53). El ego es un mal conductor de vida y de trabajo, porque es un mal observador. Todo lo que hace lo hace mal, y además no es ético (o decente, como se diría en la Grecia clásica). Es un gran condicionante para el desarrollo personal, social o institucional de la justicia social. Desarrolla proyectos, expectativas o fantasías, apoyándose en lemas tácitos o descarados sobre un infantil prurito de sí mismo, como: 'yo en el centro', 'yo primero', 'yo más', 'yo imprescindible', etc. Eventualmente, el 'yo' se sustituye por 'nosotros' o 'lo mío/nuestro'. Desde esta perspectiva autorreferencial, procede de tres modos habituales: i) Por desbordamiento emocional, porque no anticipa bien, es inmediateista y se centra en sensaciones. ii) Por obsesión, porque se mueve por cálculo interesado de la rentabilidad o la ganancia, o iii) Por sublimación sutil o reactiva, o sea, mediante comportamientos socialmente deseables o incluso aparentemente no-egocéntricos. Pero conducir bien no sólo es saber manejar un volante o desplazarse. Tiene que ver con las habilidades, pero sobre todo con la práctica del respeto y de la cortesía, además de con saber a dónde se está yendo. En síntesis, como ve poco y conduce mal, el ego es la vida en el error, porque centrar la vida en el ego es vivir en un error. El ego puede ser profesional, investigador, social, familiar, etc. Será tanto mayor cuanto más reducida la autoconciencia de su condicionamiento.

En cuanto a sus efectos, bloquea o lastra la madurez y la evolución personal, social y profesional. Asocia un desequilibrio dinámico interior que se traduce en vacíos o necesidades que precisan ser colmadas por otras del mismo sentido de su sesgo, lo que asegura su escora futura. El ego es el mayor condicionante externo e interno para educarse y formarse. El ego nos aleja de la formación. Su disolución asocia la principal dificultad de aprendizaje para el autoconocimiento o conciencia del ser esencial. En los planos personal, profesional y social es la fuente de la mediocridad y del error. El ego

puede satisfacer existencialmente, pero no profundamente, ni al propio sujeto ni a quienes le rodean. En un contexto didáctico, donde el docente enseña porque ‘se enseña o se muestra a sí mismo’ vía ejemplaridad, es especialmente relevante. La inautenticidad no es acorde con la formación. El ego genera en el sujeto (personal, colectivo, institucional, etc.) una desorientación básica: Coloca su centro de gravedad en lo existencial y margina a lo esencial, cuando la vida consciente consiste en lo contrario: jugar con lo existencial pero vivir en lo esencial. Por ello puede incluir búsquedas, pero suelen caracterizarse por el ruido mental y por desarrollos exteriores o exteriorizantes.

Pensamiento egocéntrico: El ego es como una tela de araña en la que la persona (docente), su institución, su sociedad de referencia van quedando más y más atrapados. Sus hilos más importantes y adherentes son los apegos, las dependencias, las identificaciones, la comprensión y expresión sesgadas, la parcialidad, la trivialidad, la satisfacción superficial, el rechazo a lo desestabilizador, el quietismo, la estrechez de conciencia, el prejuicio (como norma interna y como anhelo comunicativo), la valoración dual, la humildad, la autonomía y autocrítica disminuidas, la incoherencia, el razonamiento parcial, la dualidad, el egoísmo, el narcisismo, la auto importancia, el sentimiento de competitividad, la insatisfacción esencial, etc. Cuando individual y colectivamente el ego se refracta en la razón, produce conocimientos sesgados o parciales: creencias, generalizaciones, predisposiciones, prejuicios, convencionalismos, etc. El sesgo en el conocimiento es una normalidad. Por eso pasa desapercibido. Forma parte de sistemas e *ismos* personales, científicos, educativos, locales, doctrinarios, etc., desde cuyas finalidades, idiosincrasias, tradiciones, etc. se puede potenciar. Desde la Didáctica no es frecuente su cuestionamiento. Al contrario, incluso desde la ciencia su crítica se puede rechazar y excluir, por desestabilizadora de tópicos, enfoques, premisas de toda la vida, etc. Está tan extendido que no es objeto de educación, ni de discusión, ni de estudio. Sin embargo, desde el enfoque presentado entendemos que, si desde la Grecia clásica, la formación equivale a la educación de la razón, un modo de estudiarla es identificando sus antípodas. Por ello se intentará definir el pensamiento egocéntrico, que quedaría descrito desde dos dimensiones interrelacionadas:

- Dimensión personal: Pensamiento inmaduro o débil:
 - ✓ Desbordamiento emocional: Impulsividad, impaciencia; inmediatez, cortoplacismo; precipitación, prisa; vagancia, pereza; darse por aludido, sentirse herido; causas de lo negativo fuera, de otros y por causa de otros, y causas de lo positivo dentro, aún sin razón; tendencia a echar las culpas fuera; énfasis sobre derechos y evitación de los deberes; crítica sin alternativas; necesidad de terminar las razones, prurito de quedar por encima, de decir la última palabra; miedo; empatía disminuida, etc.
 - ✓ Superficialidad: Pensamiento estereotipado, sobre contenidos frecuentes; ramplonería; intereses vulgares recurrentes; interés principal por lo trivial, lo entretenido, lo morboso, lo emocionalmente atrayente, lo ocioso; argumentos con base en la ocurrencia, en la apariencia o en indicios, en suposiciones o en prejuicios, en prejuicios; práctica de la generalización falsa; argumentación sin fundamento; interés polarizado a lo ‘práctico’; argumentación para la continuidad de la vida actual; razones construidas desde contenidos (objetales y de otros), no desde conocimiento; dificultad para desarrollar una razón orientada al cambio; dificultad para valorar como práctica la fundamentación del conocimiento; dificultad para dudar de sus seguridades y profundizar en

asuntos relativos a su propia evolución; dificultad para integrar la ética y la muerte en la propia razón; dificultad para interiorizarse, indagarse y autocuestionarse; dificultad para el autoconocimiento, etc.

- ✓ Dificultad para la autoevaluación: Autoobservación disminuida; autoobservación sesgada; autoobservación inexistente; rechazo al autoanálisis; dificultad para reconocer que no se sabe lo que no se sabe, etc.
- Dimensión social: Pensamiento único, programa mental compartido, razonamiento parcial:
 - ✓ Hacia el propio sistema: Sistema de pensamiento originado fuera de la persona (ajeno) e inoculado; pensamiento estandarizado, uniforme, apersonal, predecible, previsible; razón condicionada desde 'entradas' (prejuicios, generalizaciones y predisposiciones) compartidas, proporcionadas por el sistema; creatividad condicionada y disminuida, etc.
 - ✓ Sobre la autoevaluación del propio sistema: Dificultad para distanciarse y observar al propio sistema como 'uno entre varios' o ecuanimemente; dificultad para darse cuenta de que lo que se sabe y se maneja desde el sistema es una parte del todo, y no el todo ni lo mejor del todo; práctica de la autoevaluación autocomplaciente del propio sistema; rechazo a la reflexión, a la refutación de las propias ideas o miedo a la crisis; evitación del contraste de ideas, de argumentos, al desarrollo del espíritu científico, a la consideración de propuestas arriesgadas, contrarias o distintas a la propia que quizá puedan ser mejores, más complejas o con superior capacidad explicativa; dificultad para cuestionar (evaluar y dudar) el propio programa mental compartido; dificultad para rectificar lo percibido; dificultad para apreciar o reconocer el valor de otras personas, bien por pertenecer al propio sistema, bien por pertenecer a un sistema ajeno; dificultad para atribuir rol o conocimiento a un miembro de otro 'ismo' y aprender del otro, para la desaparición de los demás en el propio discurso, etc.; dificultad para descubrir maestros provisionales ajenos al sistema; práctica de comportamientos lamentables: disculpas injustificables, tratos de favor, injusticias, consentimientos gratuitos, lealtades erróneas, etc.
 - ✓ Sobre la rentabilidad del propio sistema: Énfasis en los resultados e interpretación como lo que favorece el propio interés y lo entendido como propio o como afín; identificación entre rentabilidad y eficacia, etc.
 - ✓ Hacia sistemas o comunidades afines o aceptadas: Tendencia a asimilar como buenas ideas ajenas; argumentos favorables a priori sobre tesis de afines; tendencia a la constitución de círculos (invisibles o descarados) de honda motivación narcisista, homeostática, conservadora, quietista; preferencia por las autovías trazadas por el propio sistema o por otros afines; colaboración interesada o si favorece el propio sistema; solidaridad restringida a afines; predominio de la valoración del sistema de referencia del comunicador sobre su contenido comunicado, etc.
 - ✓ Hacia sistemas o comunidades concursantes: Dificultad para asimilar como buenas ideas ajenas; dificultad para sentir y pensar en los demás como se siente y piensa de puertas para adentro; dificultad para converger con otros programas mentales de un sesgo distinto; dificultad para sintetizar los intereses del propio sistema con los de otros diversos; dificultad para colocar

los intereses propios en función de otros más generales o de un proyecto global que le supera.

- ✓ Sobre la valoración de lo exterior: Tendencia a la valoración superficial desde indicios aislados y sesgados; tendencia a la valoración polar (bueno-malo, afín-contrario, etc.); interpretación extrema de innovaciones y productos (admirativa-intolerante); discurso centrado en los efectos y lo visible; tendencia a no realizar relaciones orientadas a la síntesis entre exterior-interior, superficial-profundo, propio-ajeno, realidad-mejora posible, etc.

Egocentrismo y Didáctica: Las Pedagogías experimentales clásicas de Siddharta Gautama, Bodhidharma, Mahavira, Dogen o Hakuin identificaron al egocentrismo como barrera del autoconocimiento. Nos parece imprescindible su estudio, para objetivarlo en cada conciencia observadora, tanto del docente como del pedagogo investigador. Su alcance y efectos son enormes en la vida cotidiana y la formación. Lo hemos considerado, individual y colectivamente, el “problema número 1 de la educación” (Herrán, 1997). A escala personal, social o de Humanidad lo hemos considerado causa de dificultades relevantes para la formación o de aprendizaje formativo; concretamente, dificultad para el reconocimiento del propio egocentrismo, para la duda, para la autocrítica, para la evolución de la conciencia, para el autoconocimiento, para la universalidad, etc. Osho (2004b) piensa que toda la pedagogía, la psicología y la educación están orientadas a fortalecer el ego. Se fomenta desde la educación percibida como comunicación de ambición por ser alguien que se convierte en su propia creación (ego), que nada tiene que ver con su ser, con lo que es. El hombre sencillo –dice este autor- no ha sido el ideal de la sociedad humana. Nacemos sencillos, pero la sencillez (seguir a gusto con nuestro propio ser y no iniciar el interminable camino de convertirte en otro) no se cultiva (Osho, 2004b:13). Aunque como se expuso antes, Morin (2001) dijo que: “Los grandes enemigos de la comprensión (para una educación global, planetaria) son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo”. Pero no percibió al egocentrismo como raíz común. Asimismo, McLeod y Krugly-Smolka (1997) apuestan por las escuelas como agentes de cambio intercultural para generar sociedades más democráticas y justas –en el sentido de Dewey (1989)- y superadoras de racismos y etnocentrismos mediante la educación. El egocentrismo es fuente de cualidades indeseables e *ismos* (Herrán, 1995, 1997, 2008c) susceptibles de “didáctica negativa” (Herrán y González, 2002). Dijo Neill (1979) que el ego es común en profesiones que, como la docente, se basan en la comunicación. Hemos observado que su incidencia es mayor si, además, la interacción es asimétrica y se asienta en una relación de poder, control o influencia. Por eso se observa mejor en actividades humanas, como la política, la relación familiar, la conducción vial, las relaciones interpersonales, la relación empresarial, la docencia, etc. Éste es el caso de la docencia. Dentro de ella, los ámbitos en que más se proyecta son la enseñanza y las relaciones y proyectos entre compañeros. El modo en que lo hace es a través de comportamientos egógenos, que se traducen en errores habituales que pueden formar parte de la mala práctica o mala praxis profesional. Entre mala praxis y egocentrismo docente no sólo hay alta respectividad, sino una relación de causa y efecto. El ego es el origen común de la mayor parte de los errores habituales que los docentes bien dicen cometer o bien recuerdan que sus profesores han tenido con ellos (Herrán y González, 2002, Herrán, 2011a). Algunos difieren por etapas educativas, pero la mayor parte son comunes. El ego parece ser la fuente de los errores parcial o totalmente personales, que son la inmensa mayoría. Por tanto, el egocentrismo está en la base de la mala praxis en cualquier nivel de enseñanza. En Medicina, si un modo de proceder produce infecciones, no cura o tiene

efectos indeseables, se evalúa y se cambia o se retira y se sustituye. En Didáctica, si lo que hacemos no forma plenamente, se prosigue, y a veces se redobla. Quizá sea que no evaluamos bien o, peor, que no se es consciente de los perjuicios formativos.

Inclusión del error docente en Pedagogía y Didáctica: La consideración del error como base natural del conocimiento es universal. En los albores de la Pedagogía occidental, la consideración del error docente no era extraña. Por ejemplo, en “De Institutione Oratoria” (libro XII), primer texto de formación del profesorado de la Historia de la enseñanza, Quintiliano (2001) sienta las bases de la Didáctica General, al tratar la formación del orador. Dice, por ejemplo, que: “El maestro ha de ser una persona virtuosa, instruida y con motivación para enseñar”, “No tenga él vicios, ni los tolere”. Llama la atención, por tanto, que dentro de lo primero que considera se encuentran lo que llama vicios docentes. Kant (1983), quizá apoyado en Bacon (1984), también reparó en errores que llama “vicios” en la obra “Pedagogía”. Desde la Filosofía, Bacon (1984) intentó identificar cuatro grupos de causas de los errores humanos: i) Las tendencias y preconcepciones generales (idola tribu), ii) Los prejuicios personales provenientes de la educación, hábitos o temperamento (idola specus), iii) Las relaciones sociales y el lenguaje (idola fori) y iv) La autoridad, la tradición y la acriticidad (idola theatri) (adaptado). García Morente (1936) también se detuvo en el análisis de las virtudes y vicios de la profesión docente. Desde el asesoramiento psicológico centrado en las ‘zonas erróneas’ de la personalidad, es destacable el muy difundido trabajo del profesor de la St. John’s University (N.Y.) Dyer (2012). Benedetti (2006) observaba que: “La perfección es una pulida colección de errores”. Por esta razón decía el pedagogo Tagore que errar podría ser deseable: “Si cerramos la puerta a todos los errores, dejaremos la verdad fuera”. Incluso a veces, escribe Saramago (2000), “los errores pueden ser consecuencia de haber pensado bien” (p. 447). Nuestra perspectiva es acorde con el enfoque funcional de Sócrates –conocimiento desde la conciencia del error– (en Platón, 2003) o de Pareto, que consideraba que en ciencia el error es una fuente preferible: “Dadme en cualquier momento un error fructífero, lleno de semillas, repleto de sus propias correcciones. Y ya podéis guardaros vuestras verdades estériles” (en Crick, 1994:287). Pero no sólo eso: no hay formación sin aprendizaje desde sus errores, porque “¿Quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores?” (Gadamer, 2000:48). Pese a su potencial, la finalidad de trabajar con el error es equivocarse menos. Lo decía Vives (1984): “No hay cosa de que más te hayas de acordar que de aquéllas en que has errado, por no tornar otra vez a caer en ello. Quien quiera puede errar, mas sólo el necio es el que persevera en el error”. En el clásico Chuang Tzu (1977) se va más lejos, al aplicar el error a uno mismo globalmente considerado: “Reconocerse idiota es ya no ser muy idiota; reconocer el propio error es no estar ya en gran error. El gran error es el que nunca se llega a entender. La gran idiotez es la que dura toda la vida sin esclarecerse” (p. 290). Recientemente, en Pedagogía se han hecho algunas contribuciones sobre el error didáctico aplicándose a la familia, (p. ej., Herrán, 2009c; Fernández, 2012; Cirillo, 2013), al aprendizaje y al currículum (p. ej., Torre, Mallart, Rajadell y Tort, 1996; Torre, 2004), a la enseñanza (p. ej. Herrán y González, 2002; Santos Guerra, 2007; Herrán, 2011a; Saldanha, 2012; Ramírez y Herrán, 2012; Díaz Pardo, 2012), a la evaluación educativa (p. ej. Santos Guerra, 1988, 2012b), etc.

Más allá de la lucidez de aquellos y otros maestros que han meditado y aportado sobre el tema, ¿cómo se puede integrar el error en la docencia? Intuitivamente, se reflexiona sobre lo que se hace mal. Algunas religiones han promovido ‘exámenes de conciencia’ culpabilizantes y aliviadores. También Kant (1983), de tradición pietista, propuso analizarse al final del día para tomar conciencia de lo que se ha hecho y conseguido.

Desde la estela de esas tradiciones se publican trabajos que parecen arrogarse una cierta autoridad moral (p. ej, Barraca, 2011). Quizá este relativo condicionamiento confesional de la cuestión influye en el acceso a ella de algunos investigadores y asesores progresistas, que no ven claro el modo de normalizar la mala praxis en Didáctica. Algunos piensan, como Marco Aurelio, que esta reflexión puede mermar la autoestima de quien la hace: “De hecho, las personas reflexivas se hacen más conscientes de sus defectos y con ello suelen experimentar una merma en lo que a la valoración de sí mismos se refiere” (en Fernández Agis, 2006:7), a lo que podría añadirse que los profesores ‘ya tienen bastante con su trabajo’. Lo hemos escuchado en foros docentes y en tesis doctorales. Pero pensar así no es hacerlo profesionalmente, a nuestro entender; incluso es científicamente irresponsable. El problema es objetivo. Y es evidente cuando lo que se genera así repercute en otros, especialmente si de educación se trata. Por eso la Didáctica precisa avanzar reflexiva y empíricamente para fundamentar y facilitar la inclusión profesional de este tema clave.

En otros campos su consideración se ha normalizado. Por ejemplo, es frecuente que los actores de teatro pidan críticas a su auditorio. Son conscientes de que pueden aprender de aciertos y de errores para mejorar. Por tanto, los buscan. En Medicina, la mala praxis forma parte relevante de la formación de sanitarios, tanto desde la perspectiva legal como técnica y comunicativa. En Navegación (aérea, marítima o terrestre) los errores se registran en sistemas fiables cuya finalidad es prevenir y evitar tragedias futuras. En Construcción o en cualquier Ingeniería el error es una sombra que no se puede eliminar. En Política y Economía también se ha reparado en el potencial de los grandes errores como bases para la mejora. Con frecuencia los medios desarrollan una función evaluativa crítica con su denuncia y conocimiento público. La capacidad para reconocer errores y rectificar es un indicador de fortaleza y vigor profesional. Sólo las personas fuertes y con alto grado de desarrollo profesional se implican hasta este punto en su profesión. A ello ayudaría la inclusión epistemológica de esta temática, y este intento justifica nuestro trabajo. Es obvio, por un lado, que los docentes cometen errores. Por otro, ¿por qué los alumnos han de ser menos relevantes que los pacientes, los viajeros o los usuarios de objetos? Sin embargo, la mala praxis didáctica apenas se ha aplicado al profesorado. Al contrario, como en su día pasaba con la evaluación, se desvía al exterior y se polariza en los alumnos (p. ej., Torre et al., 1996; Torre, 2004). Es cierto que, por ejemplo, desde la investigación-acción se ha reparado en los errores docentes entre sus objetos de estudio. Sin embargo, ¿de cuáles se ha ocupado? Se han seguido dos perspectivas: la reflexión y autocrítica orientada a aprender a reconocer errores (Latorre, 2003:114) y la evitación de la comisión de los mismos errores (Evans Risco, 2010:76). En síntesis, la atención se ha enfocado en la práctica incorrecta, pero no se ha reparado en el ego docente como factor causal de la mayoría de ellos. Y no porque el pozo fuese demasiado profundo, sino porque la cuerda era demasiado corta. Deducimos que se está en lo sustantivo, no en lo verbal; en el aspecto, no en la causa; en el vestido, no en el roto.

En docencia, como en otros terrenos, pueden diferenciarse entre errores técnicos, personales y mixtos (Herrán y González, 2002:98 y ss.). Los errores docentes de origen personal y mixto son los egógenos. No siempre son profundos, pero sí persistentes y de gran trascendencia didáctica. No son fáciles de identificar y de atajar vía reflexión. Proponemos esta clasificación de errores docentes por su origen en cuatro niveles de mala praxis: 1º) Nivel denunciante, asociado a abuso, maltrato, violencia, negligencia, irregularidades que atentan contra los derechos, potenciales delitos, etc. 2º) Nivel puntual o poco grave, compuesto por errores cometidos por torpeza o desconocimiento y solucionables con saber. Aunque incluyan algo personal, cuestan poco compartirse,

comprenderse y disculparse por los demás. Si fueran reiterados, corresponderían a los siguientes niveles. Podría asimilarse a este nivel esta reflexión de M. van Manen (1998), que parece entender que todos los errores docentes son reversibles, poco graves y solucionables, a diferencia de los médicos:

Cuando un médico comete un error puede tener serias consecuencias para la salud del paciente. Cuando un dentista extrae la muela equivocada, la muela ya no se puede volver a colocar en su sitio. Pero cuando un padre o un profesor cometen un error casi siempre se puede remediar o rectificar. De hecho, el admitir que se ha cometido un error, y hablarlo abiertamente, tiene consecuencias positivas para el desarrollo personal y para la relación entre el padre o el profesor y el niño (p. 130).

3º) Nivel egógeno personal o de equipo, tan extendido como poco reconocido y menos rectificado, cuya normalidad evita su ascensión como problema formativo de primer orden. La extensión a que nos referimos debe entenderse no sólo cuantitativa e interpersonalmente, sino en cada persona, en cada docente o, en su caso, en cada equipo o grupo individualmente reconocible. 4º) Nivel egógeno colectivo o institucional, asimilable a indicadores de organizaciones inmaduras (Herrán, 2011b, 2011c). El primer, tercer y cuarto niveles se pueden asimilar normalmente a errores egógenos y conforman la mayor parte de la mala praxis docente. En Herrán y González (2002) se clasifican de otro modo unos 2000.

Autoevaluación formadora basada en el ego: Interiorización docente: Técnicamente, el error docente debería abordarse desde la evaluación de la enseñanza (didáctica y organizativa). Los errores egógenos suelen ser mejor percibidos por otras personas (alumnos, colegas, etc.) que por uno mismo. Para el propio docente, suelen estar enajenados o aletargados, como mecanismos de defensa homeostáticos. La clave, no obstante, no es que los observadores sean otros, sino que su conciencia esté distanciada. Si los observadores están identificados con el profesor, no percibirán con objetividad: p. ej., hemos observado que los antiguos alumnos tienden a olvidar, idealizar o mutar en anécdotas los comportamientos egógenos de su antiguo profesor, según haya o no vínculo positivo actual. También hemos constatado que, cuando un profesor observa sus propios errores en otros, los percibe mejor. Se deduce que puede ser positivo trabajar la conciencia de errores desde el conocimiento y la comunicación. Los errores reconocidos deben comprenderse relativamente: pueden variar de una persona a otra y de una situación a otra; a veces no son transferibles a otros profesores, y no siempre lo son a otras situaciones. Esto no es un obstáculo para poder compartir los propios errores reconocidos con otros colegas o personas ajenas a la profesión, si hay empatía e interés formativo y si la persona con quien se dialoga dispone de una conciencia suficiente. A partir de aquí, cabe un diálogo basado en la reflexión y en la palabra o en la refracción y en el silencio. Su valor formativo dependerá del reconocimiento o conciencia aplicada en uno mismo, como antesala de cambio hacia su eliminación o al menos a su control. Este reconocimiento es crítico y asocia resistencias. Una de las mayores es que se siente que afecta a lo muy íntimo. Por ello, no se está dispuesto a relacionarlo con la profesión o a considerarlo objeto de cambio o ni siquiera algo mudable. Con frecuencia lo que se intuye que proviene del ego se encapsula y se deja al margen de todo proceso formativo profesional, ni aun promovido por uno mismo. Parece avalarse aquello de que: “Los trapos sucios se lavan en casa”. Pero repercuten en el trabajo y en las relaciones. Puede que la observación de sus efectos formativos baste para deducir que uno debe investigarse, indagar en su ego e intentar reconocerlo, controlarlo, cambiarlo y disolverlo. ¿Cómo no hacerlo desde la responsabilidad o la profesionalidad?

Un docente debiera estar formado para ser, con referencia a su ego, el mejor pedagogo de sí mismo, porque sólo él o ella tienen la posibilidad real de cambio. Ahora bien, ¿qué observar, si todas nuestras observaciones, como dice Krishnamurti (2008), están condicionadas por nuestro pasado y nuestro ego? El ego opera desde el pasado y utiliza el pensamiento presente como instrumento. Por eso podemos decir que: “Pensar es imponer tu pasado en el presente” (Osho, 2012). La alternativa es distanciarse: Salir de las rutas habituales para ser atentos observadores de sí mismos. Cuando nos percibimos a nosotros mismos desde la conciencia, el ego funcional, comprendido como ‘pasado-en-nosotros’, se disuelve al menos en parte, la acción se hace sólo presente y con ella emerge una cierta libertad (menor condicionamiento). A partir de aquí, el pensamiento se puede utilizar como cauce para la conciencia. Si esa conciencia es realmente compleja, podría emplear aquello del pasado puede ser útil para su descondicionamiento. ¿Cómo hacerlo? Es preciso proceder desde una empatía distanciada hacia sí mismo, consciente del sesgo, las dificultades y las posibilidades. Consciente también de que a través de la razón puede adquirirse inicialmente una creciente libertad o mejor situación interior para ver y tomar decisiones con mayor lucidez. A veces el distanciamiento puede ser fugaz o momentáneo. Si la luz se entiende, aunque sólo sea un instante, puede ser suficiente.

El egocentrismo es un condicionante básico de la interiorización. Impide profundizar en el cambio interior e iniciar importantes procesos formativos basados en el desempeño. Puesto que si no hay profundidad no hay verdadera formación, es una gran dificultad para su proceso. El ego actúa preservando, lastrando, obturando y confundiendo la interiorización. La formación falla por falta de atención o dispersión de la conciencia generada por el propio ‘ego’, sus intereses (individuales, colectivos, institucionales o sociales) y sus conocimientos sesgados. Esto afecta a la motivación, la creatividad, la receptividad, la comprensión, el comportamiento, etc., que se sesgan más y más. Su dualidad reclama equilibración, pero su escora demanda parcialidad en su mismo sentido. Éste es un dilema habitual. La compensación del sesgo por complementariedad permita avanzar hacia síntesis más complejas.

El ego es la personalidad, la máscara, e induce al yo completo a estar pendiente de esa máscara y de sus efectos sobre cualquier otra cosa. Un docente no egocéntrico disfruta cuando sus estudiantes aprenden. El egocéntrico siempre está pendiente de sí, de una u otra forma. Bajo la propia máscara está la autenticidad del ser. El reconocimiento de los propios errores desde un principio didáctico de autenticidad es un paso crucial en el proceso de interiorización. Un proceso de autoformación basada en el ego debe cortocircuitar permanentemente el ciclo vicioso que hace que el propio ego impida indagar sobre el propio egocentrismo. O sea, evitar la identificación con la máscara. La observación, apuntada en el juego del ‘Vichara’, de “Los Vedas” (Maharshi, 1986) ‘yo no soy mi máscara’, ni ‘mi ego’, ni ‘mi yo’ es fundamental. Una vez este círculo ha pasado a ser espiral, la conciencia podrá ser más compleja y ver desde más alto más y mejor. El camino reflexivo (analítico, sintético, deductivo o inductivo) puede ser válido para identificar errores egógenos, pero no para cambiar causalmente muchos de ellos. El razonamiento científico, el recurso a autores lúcidos y aceptados por el docente y el sentido común pueden ser apoyos de la conciencia, para disolver o controlar defensas y resistencias del ego y contemplar con más objetividad la situación interior. Como el ego es lo que se interpone entre nuestro yo existencial y el ser esencial, es prioritario que en su interiorización el profesor que se busca sea su ser, no su máscara (personalidad). Es preciso recorrer hacia atrás el camino del autoengaño. El ego es la principal dificultad para la comunicación de y desde la autenticidad. Requiere eliminar la vieja piel. Por eso

la formación radical está muy relacionada con la muerte del ego o, en su defecto, con lo relacionado con él. La muerte es inevitable. Por tanto todos los egos son caducos. La muerte del ego debería venir con la evolución de la persona, no con su final biológico. Puede tener lugar en vida. El estudio de esta posibilidad formativa compete a la Didáctica. La emergencia de una (micro)cultura educativa en cada profesor y en su centro y el apoyo de alguna persona cercana y lúcida pueden ser de gran ayuda. Esa pérdida posibilita el autoconocimiento. Sin embargo, es habitual que el ego se reafirme, acrezca y enturbie la conciencia. Entonces, se comporta como un cáncer: sofoca la lucidez y mata el brillo de lo que toca.

La mejor opción formativa basada en el ego es la eliminación o descondicionamiento. Encontramos un paralelismo en el proceso de la nutrición: así como la salud de un organismo depende tanto de la ingesta como de la defecación, la formación y la educación requieren tanto de incorporaciones como de pérdidas. Freire (2009) conceptuaba la educación como “práctica de la libertad”, en el lado opuesto a condicionar e imponer. Y Krishnamurti (2008) y Osho (2012) compartieron, pese a sus diferencias, que todos los seres humanos estamos condicionados tanto socialmente (política, geográfica, religiosa, culturalmente, etc.) como por nuestras propias tradiciones personales. El corolario didáctico es que, hasta que no disolvamos ese condicionamiento, no se será capaz de razonar con lucidez. Nuestra perspectiva es que una formación dialéctica con base en la conciencia pasa por tres fases formales: condicionamiento (estado actual), descondicionamiento (pérdida) y recondicionamiento (estado dialéctico), que será formativo si es más complejo y está menos sesgado.

El abordaje causal de los errores provenientes del ego docente requiere de su descondicionamiento. Analíticamente, este proceso se traduce en desasociación o liberación de programaciones mentales personales o colectivas, que pueden provenir de personas, paradigmas, enfoques, teorías, tradiciones, costumbres, creencias, prácticas, etc. Se puede producir por olvido, crítica, preferencia por una opción mejor o más compleja, enseñanza directa, etc.: p. ej., respecto al ego, una contribución externa y un adecuado momento madurativo interno pueden propiciar una ‘caída de la venda de los ojos’. Ya se ha hecho referencia a que el mismo Dewey (1989) asociaba la práctica reflexiva a la capacidad de objetivar y reconocer el error asociado a aquello que pueda tenerse como más cierto o querido. Sintéticamente, el descondicionamiento requiere no tomarse los cambios internos como algo personal, porque los procesos de cambio interior quedarán bloqueados.

Por lo que respecta a la investigación y desarrollo de la enseñanza, este cambio debe ser un imperativo ético y profesional basado en el respeto a sí y a los demás. Si la ciencia es falible y falsable, cuánto más la docencia es inconclusa. La formación docente centrada en el ego requiere no sólo observar y analizar críticamente, también renunciar, soltar o perder, como ocurre con las células del cuerpo, en función de su sistema mayor. De otro modo, no se estará siquiera en el nivel de “pensamiento reflexivo”. La interiorización centrada en el egocentrismo docente se centra en la visión o análisis y en la depuración, en la eliminación. Pero ésta puede ser una cura más profunda, si la porquería que expulsa es añeja y lleva años adherida a las paredes del intestino grueso. Otra opción formativa menos buena, es su control. Piénsese en la metáfora del colesterol malo. Otras opciones peores son su ocultamiento y sublimación desde acciones contrarias, que no resuelven nada y empeoran la realidad externa e interna. Peor es su desatención o abandono, sin o con excesos, que conducen a la muerte del ser.

En cuanto a la enseñanza, una implicación relevante incluye discriminar si un comportamiento o una realización humana vienen más del ego o de la conciencia. ¿Cómo saberlo? Los comportamientos que surgen más del ego se mueven desde, por y para el propio interés. Puede referirse a lo personal, a lo colectivo, a lo institucional, al propio *ismo*, etc. Para el crítico Osho (2012) el ego separa entre medios y fines. O sea, se actúa para el logro de algo que está fuera de la propia acción -por ejemplo, obtener ventajas, posición o poder (p. 182, adaptado). El sentido del ego es aparentar, la notoriedad, destacar, desarrollarse, acrecer, engordar, compararse o diferenciar para dejar por encima, vencer, molestarse, dividir, fragmentar, segregar, etc. Desde el punto de vista del autoconocimiento, los comportamientos que vienen más de la conciencia se desarrollan aquí y ahora, sin una finalidad más allá de ella, o bien actúan desde el conocimiento para el bien común. En el primer caso, lo que se vive es el medio y es el fin. Se pasea para pasear, se pinta para pintar, como al parecer hacía Van Gogh. En la conciencia el fenómeno, el sujeto, el objeto, el medio, el efecto y el fin coinciden en unicidad. La conciencia no es en función de efectos o de ventajas ajenas a sí misma. Su sentido es interno, no se construye desde ella, sino en ella y se orienta a la generación de más conciencia y el bien externo. La actuación consciente puede practicarse como meditación en movimiento y suceder como “conciencia constante” (Herrán, 1998), que se asemeja a la reciente y más pobre concepción educativa y creativa de “*mindfulness*”, bien sintetizada por el catedrático de Literatura Española de la Universidad de Sevilla Vázquez Medel (2013). En el segundo caso, se actúa en beneficio de la mejora social o de la posible evolución humana. La conciencia tiene que ver con la liberación, el amor, la evolución, la unidad, el disfrute, etc. Si lo anterior incluyese algún para qué concreto de algún sistema, su causa sería más ego que conciencia. En la realidad, los dos orígenes están mezclados. Madurez y evolución interior deberían consistir y traducirse en razones y logros más conscientes y maduros, tanto en el plano personal como social. Un par de ejemplos de cada uno: Un profesional puede avanzar en conocimiento y en creatividad, pero si lo hace a la par en ego, no estará evolucionando claramente. Una población educativa con buenos indicadores internacionales en Matemáticas, escritura, Lengua Extranjera, etc., pero cuyo etnocentrismo (prejuicios, tópicos, narcisismo colectivo y exclusión latente, etc.) es cada vez mayor, ¿puede decirse que evoluciona en educación?

Otra implicación didáctica es que el egocentrismo puede actuar como ‘constructo-criterio’ o analizador que discrimine la formatividad de otros fenómenos, según actúe o no como causa y condicionante de ellos. Así, cuando su génesis, presencia u orientación sean egocéntricas, se alejarán de la formación. Esta redefinición clarificadora evita entender como positivos a priori a constructos habitualmente poco cuestionados, a nuestro parecer, como los sentimientos, las motivaciones, la autoestima, la inteligencia, los conocimientos, los valores, los objetivos, los proyectos, la creatividad, la comprensión, la expresión, la cooperación, la empatía, la complejidad, la transdisciplinariedad, los aprendizajes significativos y relevantes, las competencias, la evaluación, los currícula, etc. En efecto, la complejidad, la cooperación, la creatividad, la autoestima, la empatía, etc. pueden aplicarse en la destrucción o al bien social, pueden ser nefastas o formativas; todo dependerá de si son o no egocéntricas. Esta diferenciación es clave en el proceso de interiorización. Por estas razones, el conocimiento del ego es un buen disolvente o desmontador de *ismos*, en tanto que elaboraciones egocéntricas.

Conclusiones formativas: Errar es humano. Pero es importante discriminar entre el hacer y el ser: no somos lo que hacemos, tampoco nuestros errores. Equivocarse no es

ser mal profesor. Pero cualquier profesional es técnicamente responsable de su mala práctica y de sus efectos. Cometer errores personales no es estar en una situación invariable: como se puede mejorar, se puede empeorar, aunque el proceso no sea el mismo ni de dificultad comparable. Para ello es fundamental dar dos pasos básicos: tomar conciencia de ellos y cambiar. El análisis e indagación del egocentrismo, tanto de profesionales como de instituciones, pueden ser positivos. Ayudan a respaldar observaciones, avalan y verifican hipótesis reflexivas. Su toma de conciencia es necesaria para una interiorización centrada en el ego. Pero no es suficiente. Reconocer los propios errores y aun la necesidad de cambio pedagógico con base en el ego puede ser mucho y puede ser nada. El 'ego' se las arregla en ocasiones para disipar la crisis, ocultarla a la propia vista y volver a la situación anterior, si bien con mayor capacidad de análisis. Es una suerte de resiliencia inútil para evolucionar. Hasta una persona muy lúcida podrá recaer y volver a aglomerar residuos de ego. Análogamente, una persona que ha perdido peso y ha fortalecido su musculatura puede volver a engordar más sobre músculos tonificados. En ese caso, será posible la coexistencia entre alta conciencia y alto ego, entre perfumes sutiles y mal olor. A veces la máscara del ego deja actuar fugazmente al ser maduro que tapaba. En ese caso el cambio personal y profesional se produce, al menos parcialmente. Desde una voluntad suficiente, al reconocimiento autocrítico ha de seguir la rectificación y la posterior percepción autoevaluativa de diferencias observables, contrastables y estables, tanto por uno mismo como por otros (alumnos, colegas, padres, en su caso, etc.) que a través del diálogo demandado, amable y sincero nos puedan ayudar. En síntesis: La calidad educativa se condensa en la calidad de la enseñanza. Para que el globo de su calidad se eleve, es preciso soltar cabos y lastres del ego. Si no, sencillamente, no podrá elevarse, por mucha energía insuflada y por importante que sea su logotipo.

2.2.3. Madurez personal

Introducción: De los constructos presentados, la madurez personal es, desde nuestra experiencia asesora, el más cercano a la vivencia e intuición de los docentes. Como los demás, la práctica totalidad de los 3000 docentes con que hemos trabajado a lo largo de nuestra vida profesional no la han estudiado en su formación inicial o continua. Una gran parte tampoco ha pensado en ella, fundada y sistemáticamente, desde un punto de vista didáctico. No equivale a desarrollo profesional: es una parte esencial de ello. Nuestro enfoque (Herrán, 2008e, 2009b, 2011a) es más afín al de Fernández (2008). Este último parte de tres componentes básicos: desarrollo personal y humano, transformación de las prácticas desde la reconstrucción individual y colectiva, y autosostenibilidad del proceso de desarrollo profesional. Su propuesta se estructura en el crecimiento profesional, cuyo centro entiende que es la madurez personal. Su lectura alcanza a profesores con personalidad conflictiva, incapaces de trabajar en equipo y de comunicarse adecuadamente con los alumnos. Sin duda en estos casos, la dinámica del propio ego es relevante. Mejorar requiere reconstruirse desde la formación. La madurez personal de un docente se relaciona inversamente con su ego y su mala praxis asociada. Es más independiente del autoconocimiento, pero está asociada a un mayor conocimiento analítico de sí. Esto significa que el docente maduro, siendo notable, no representa el estadio más avanzado de la evolución de un profesor. Como ocurre con otros temas –como los errores o la evaluación– su atención se tiende a desplazar al alumno, de modo que la dialéctica madurez-inmadurez docente no parece ser una cuestión de profesores o de adultos. Pero la madurez es la columna vertebral de la formación de alumnos, profesores, otros profesionales, centros e instituciones, etc. Es

posible pasar de la intuición a la clarificación y el conocimiento en la acción para aproximarla a la mejora de la práctica desde el interior de quien la desarrolla.

Madurez personal y pensamiento maduro: Zacarés y Serra (1998) han explicado la madurez personal desde teorías psicológicas: p. ej., para la ‘teoría evolutiva’ ser adulto es ser maduro. La ‘teoría de la resistencia’ asocia la madurez con aprender y aceptar el sufrimiento. Para la ‘teoría humanista-constructivista’ existir es cambiar, cambiar es madurar, y madurar es crearse a uno mismo. Nuestra perspectiva se relaciona con todas pero comparte poco con ellas: ej., el hecho de que la sociedad adulta y muchos de sus componente no maduren define para nosotros un problema pedagógico; sufrir puede curtir a la persona, aprender a sufrir es relevante, pero el sufrimiento no es un medio deseable, y crearse uno a sí mismo puede llevar a madurar, si y sólo si esa autocreación no está gobernada por el ego. Por tanto, podría no ser tan cierta esa tesis. Nuestra perspectiva es pedagógica, se centra en la formación y da más importancia al egocentrismo y la conciencia, como se han definido. Así, conceptuamos la madurez personal como el proceso de evolución (auto)formativa que transcurre del ego a la conciencia. Es aplicable a personas, organizaciones (madurez organizacional) (Herrán, 2011b, 2011c), culturas (madurez cultural), etc. La madurez personal genera “pensamiento maduro”. Proviene de una razón fuerte o consciente, fundada en conocimiento, autónoma, creativa, reflexiva, dudosa (Russell), autocrítica, humilde, sensible, generosa, cooperativa, humanista, ética, universal, educativa, desarrollada desde una lógica-dialéctica, etc. Es propio de personas, colectivos e instituciones con buen desarrollo interior. Genera proyectos útiles para la mejora social, más allá del propio egocentrismo personal o institucional. Puede describirse mediante estas dimensiones e indicadores interrelacionados:

- Dimensión profesional:
 - ✓ Motivación profesional: Se apoya en una motivación de amor a la profesión y compromiso con el trabajo, dedicación y hábitos de trabajo personal y productivo voluntariamente organizados para la realización de una obra bien y honestamente hecha.
 - ✓ Autoformación: Parte de su potencial se orienta a la propia formación: estudio, descondicionamiento, creatividad, conciencia, universalidad, etc.
 - ✓ Conciencia autoevaluativa: Su desarrollo profesional es autoevaluativo y serenamente crítico, tanto hacia sí como hacia su propio centro, institución o sistema de referencia.
- Dimensión investigadora:
 - ✓ Fundamentación de su razón: Su razón está fundada epistemológica y epistémicamente. Cultiva una razón personal, desde el análisis y la síntesis, la inducción y deducción. Pone el conocimiento ajeno en función del propio, mediante apertura a la complejidad de fuentes y de relaciones subjetivas, tanto diacrónicas, como sincrónicas, futuras e interiores.
 - ✓ Cualidades de su razón: Desde una razón fundamentada y desde un bajo egocentrismo, tiende a ser original, crítica, creativa, flexible, autónoma y en evolución.

- ✓ Receptividad especial: Especial receptividad y reconocimiento a productos superadores de la propia complejidad: más universales, más comprometidos, etc. Menor importancia a criterios de autoridad, disciplinas de procedencia, etc.
- ✓ Orientación de su razón: Puede optar por vericuetos, sin renunciar a las autopistas. Su conocimiento y acciones se orientan a dos destinos de cambio y mejora: la evolución personal y la mejora social.
- ✓ Práctica de su razón: Su praxis es prudente, dedicada y coherente. Puede ser humilde, o sea, capaz de analizarse, rectificar, corregirse, repararse, desempeñarse y mejorar, desde un compromiso fiable.

La madurez del docente desde una investigación didáctica: Algunas conclusiones: La investigación desarrollada por Ramírez Vallejo (Ramírez y Herrán, 2012) se realizó con profesores del programa de Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México). Incluyó dos subestudios. El primero se centró en un diagnóstico (realizado mediante un cuestionario validado y otras técnicas de investigación cualitativa coherentes: observaciones de aula, registros en vídeo y audio, *focus group*, entrevistas en profundidad y análisis de portafolio temático y de programaciones de aula) orientado a conocer cómo entendían estos profesores la madurez personal en su desarrollo profesional, formación y enseñanza. Se invitó a 130 profesores de educación preescolar, primaria, secundaria y especial, participando 109. El segundo subestudio, basado en los resultados del primero, consistió en el diseño y desarrollo de una propuesta formativa (taller) ad hoc, cuya incidencia en la enseñanza y el desarrollo profesional se quería conocer. Se realizaron 15 observaciones en aula y grabaciones, 11 entrevistas en profundidad, 8 *focus group*, 8 análisis de portafolios temáticos y de 18 programaciones didácticas. Los datos fueron analizados y triangulados. Participaron 6 profesores de la Maestría. En conjunto, los resultados de ambos estudios apuntaron a que para los participantes su madurez personal es una cuestión formativa relevante, que influye en la práctica y apenas se conocía. La acción formativa generó un cambio en su conciencia que mejoró enseñanza y desarrollo profesional.

En cuanto a los resultados del primer subestudio, los resultados del cuestionario nos informan de que la dimensión personal y la profesional tienen una importancia análoga en las prioridades de los docentes participantes. Así mismo, los docentes valoraron unánimemente dos cuestiones: Que la posesión de un buen nivel de madurez es ineludible en su caso, y que los docentes podrán realizar mejor su quehacer educativo siendo menos 'egos' y más personas. Del análisis cualitativo se desprende que alrededor de un tercio de los docentes se muestra impermeable al cambio en autoformación y en su práctica. Este tercio no parecía percatarse de la incidencia didáctica de su madurez o inmadurez en sus alumnos. Y dos tercios percibían que la propia humildad, la sencillez, la ejemplaridad y el optimismo pueden ayudar a superar divisiones entre compañeros y desarrollar un mejor trabajo con los alumnos. Los resultados del segundo subestudio, desde los datos obtenidos desde las observaciones, *focus group* y entrevistas en profundidad posteriores al taller apuntaron a ganancias de los participantes en madurez personal compatibles con el programa de Maestría y congruentes con una amplia variedad de estudios sobre madurez personal. Los avances verificados por todos los participantes fueron: i) Compromiso y responsabilidad moral, intelectual y social del profesor con la formación integral de sus alumnos; ii) Sensibilidad y empatía en la atención a la diversidad; iii) Apertura y flexibilidad mental; iv) Humildad didáctica; v)

Conocimiento de sí mismos (autoanálisis); vi) Conciencia de comportamientos egocéntricos inconvenientes; vii) Coherencia didáctica y viii) Equilibrio emocional. Además, se verificaron mejoras individuales en las siguientes cuatro áreas: i) Relaciones interpersonales: p. ej.: incremento de la escucha, menor imposición de las propias ideas, mejor adaptación a personas y situaciones, más paciencia, menor importancia a las ofensas de otros, mayor capacidad para superar el cinismo, mejor aceptación de ideas ajenas, mayor apertura a nuevas ideas, mayor disfrute de la gente, mayor interés por los demás, menor hábito en pensar que la culpa es de otros, mayor tacto y diplomacia, mayor discreción, etc.; ii) Estabilidad emocional: p. ej.: dejar de negar hechos evidentes, de compadecerse, depender menos del afecto de los demás, afrontar mejor los problemas, mayor seguridad en sí mismo, vencer más las dificultades, no alterarse con tanta facilidad, aprender de las experiencias de sufrimiento (no buscado), mayor conciencia de sus sentimientos y razones, mayor expresión de sentimientos, etc. iii) Apertura de pensamiento: p. ej.: ser más capaz de reconocer cuando se equivoca, aceptar de buen grado las correcciones de otros, mayor empatía, interés por cuestiones que dan sentido a la vida, etc.; iv) Competencia profesional: p. ej.: preferencia por trabajos que requieran iniciativa, más independencia en la toma de decisiones, mayor creatividad, valoraciones más realistas, mayor persistencia, más coherencia entre lo que dice y lo que aplica, mayor concentración, mejor organización del tiempo, mayor eficacia en el trabajo, mayor disciplina y autocontrol, etc.

Las conclusiones más destacadas de la investigación fueron dos. La primera es que el fortalecimiento del programa de Maestría mediante la integración de contenidos y actividades relacionadas con la madurez personal contribuyó, según expresaron los participantes, a la mejora de su enseñanza y a su desarrollo profesional, produciendo cambios formativos tangibles en dos grandes áreas: i) Cambios personales: flexibilidad, coherencia, auto observación y capacidad de autoanálisis. ii) Cambios didácticos con componente personal: incrementos en la sensibilidad, receptividad, empatía en la atención a la diversidad, interacciones positivas, eficacia comunicativa, innovación de la práctica y conciencia aplicada al desarrollo integral de sus alumnos. La segunda fue que los resultados contradijeron que la actuación del profesional reflexivo sea sinónimo de buena práctica (Day, 2006:44, adaptado). Más bien, confirma que la reflexión es insuficiente (Herrán, 2011a). El desarrollo profesional del docente y el cambio en la enseñanza requieren profundizar en la raíz de la enseñanza y de la propia formación para incidir tanto en aspectos asociados a la propia madurez personal como a la mala praxis generada por el propio egocentrismo. Dicho de otro modo: como señalan Bell y Gilvert (1994) o Alonso (2001): “cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal” (p. 35). Pero no será posible la renovación pedagógica en sí mismo si ‘lo personal’ no se concreta en constructos reconocibles fundamentados desde la Didáctica como la ‘madurez personal dentro del tópico pedagógico ‘desarrollo profesional del docente’. En síntesis: la enseñanza no se responde desde propuestas simples. Para mejorarla es necesario trabajar desde su raíz. Parte de ella es la madurez personal y desde ella la necesidad de conocer lo que condiciona radicalmente la enseñanza y el propio desarrollo profesional.

2.2.4. Autoconocimiento

Introducción: El autoconocimiento es el reto educativo más antiguo y peor resuelto por la Pedagogía. De hecho, la Pedagogía originaria nació tanto en Oriente como en Occidente con y para este problema. Interesa al ser humano, forma parte de su vida y de su vacío, se sea más o menos consciente de ello o no, se reconozca o no. Con frecuencia

su interés se evidencia desde testimonios de celebridades: p. ej., a Jung las preguntas “¿Qué es el mundo y qué soy yo?” dominaron su vida (en Castro Cubells, 1988:23). Ha figurado entre las preguntas fundamentales del ser humano, pero no es comparable a otras. El conocimiento de sí mismo –en el que el autoconocimiento se inscribe y que no debe confundirse con ello– es un rasgo de madurez personal (Zacarés y Serra, 1998). Nos parece pertinente un pequeño recorrido histórico por algunos intentos de renovación pedagógica centrada en el autoconocimiento. Dos observaciones preliminares son que La síntesis es que la cuestión del autoconocimiento fue una de las que más contribuyó a la separación entre Occidente y Oriente, a medida que en Occidente se objetivaba, se enredaba en palabras, conceptos y doctrinas y se separaba de la experiencia, si bien no se llegase a ligar a la ciencia. La segunda, concatenada, es que a medida que esto ocurría se comprendía peor y su posibilidad experimental se alejaba. Quizá por ello la Didáctica no lo ha incluido todavía.

Uno de los hitos de Occidente quizá sea el famoso imperativo: "Conócete a ti mismo", de Pittaco (652-570) (en Laercio, 2008), uno de los Siete Sabios de Grecia. Para hacerlo más significativo a la plebe, dijo que había sido un mensaje venido del cielo, por lo que se grabó en letras de oro (en Comenio, 1986:25). La máxima se reflejó en el frontispicio del portal del templo de Apolo, situado al pie del monte Parnaso, en Delfos (antigua Grecia). El de Delfos, junto al dodoneo, "debieron ser en principio oráculos de adivinos y luego, por la vanidad de los eruditos, pasaron a ser oráculos de filósofos" (Vico, 1981:103-104). Uno de los más relevantes fue el filósofo y pedagogo Sócrates (-470 a -399) (en Platón, 2003) que, a nuestro parecer, ha trascendido poco y mal a la Didáctica. Lo ha hecho como el autor del primer método de enseñanza. Su metodología también se ha aplicado a la formación de profesores (p. ej., Larriera, 2005). Se ha considerado antecedente del constructivismo, aunque éste sea un pálido reflejo de la pedagogía de Sócrates. Su enseñanza también se relaciona con el aprendizaje de los errores (Torre, 2004). Pero en lo fundamental se le ha dado la espalda. Nos explicamos. Su pensamiento pedagógico viene a decir que, en el camino de la sabiduría, hay que dar dos pasos, tanto en lo concreto como en la amplitud de la vida: reconocer la propia ignorancia y el autoconocimiento, que conduce al conocimiento del universo. El primero lo desarrolló desde su método, el ‘diálogo’. Del segundo, no explicó cómo. Pues bien, constructos como la ‘conciencia de la propia ignorancia’ –a su vez desdoblada en tres lecturas: Saber que no se sabe aquello que no se sabe (Confucio, 1969), saber que cuanto más se sabe más se ignora (Newton, 1686) y aprender a descondicionarse o despojarse de prejuicios, creencias, ideas, etc., para poder conocer (Siddharta Gautama, Bodhidharma, Krishnamurti, Osho)–, la sabiduría o el ‘autoconocimiento’, están casi inéditos en Didáctica. Por eso es ‘presocrática’, en sentido estricto. Estas tres vías de conocimiento, experiencia y transformación se apoyan en la interiorización, el deseo de saber y el valor y voluntad de buscarse, y no son fáciles. Pero, como Sócrates aseguraba, la educación no se puede desarrollar espontáneamente y en soledad. Requieren de un maestro que sepa de qué está hablando, qué se necesita y cómo caminar. Tras Sócrates, Platón pudo proponer un método de acceso al autoconocimiento mediante la reminiscencia, o recuerdo anterior al ego construido en la vida actual.

El autor clave de la renovación pedagógica centrada en el autoconocimiento es Siddharta Gautama (560-480 a.n.e.) (en Osho, 2007). Su enseñanza era metodológica, se basaba en la meditación. Estructuraba la práctica en torno a un vector formativo: del estado de dormido al despertar o de la ignorancia a "El Yo es lo único que debe conocerse". En este sentido, subraya el psiquiatra Rojas (1992) que la respuesta a las cuestiones ‘qué hago yo en la vida’ y ‘quién soy yo’ pasan por la meditación, y no tanto por información

exógena. El Premio de la Paz de las Naciones Unidas Ikeda (1988) recuerda que Buda decía a sus monjes: "Vuestro deber es estudiaros y reflexionar sobre vosotros mismos" (p. 66). Al morir, eso le dijo a Ananda, un discípulo destacado: "Que el conocimiento sea vuestro refugio. Que nada más lo sea. Que sólo el conocimiento sea vuestro refugio". Siglos después destacarían en la misma línea figuras como Bodhidharma o Dogen, y, recientemente, Ramana Maharsi, Krishnamurti, Sri Aurobindo, Osho y otros. En Occidente hubo intentos de actualizar el autoconocimiento para la formación, si bien en absoluto comparables con las escuelas de la India. Uno de ellos fue protagonizado en el siglo XII por Pierre Abélard (Abelardo, 1990; Fernández Agis, 2006), que mantuvo con la Iglesia una relación conflictiva al proponer una ética basada en el conocimiento de uno mismo y el lugar que el ser humano ocupa en el universo. El autor sostenía dos tesis relevantes para la Didáctica: que "antes de enseñar hay que comprender bien lo que se enseña" y que "la duda es el inicio de la búsqueda por la que se llega a la verdad". Cervantes (1965) repara, a través de don Quijote, en la relación entre ego y autoconocimiento: "Del conocerte saldrá el no hincharte, como la rana que quiso igualarse con el buey, que si esto haces, vendrá a ser feos pies de la rueda de tu locura la consideración de haber guardado puercos en tu tierra" (pp. 734, 735). Santa Teresa (1972) reconocía en sí el fracaso del autoconocimiento, y se lamentaba de la confusión entre el ser y el cuerpo:

No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos. ¿No sería gran ignorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quién es, y no se conociese, ni supiera quién fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues si esto sería gran bestialidad sin comparación es mayor la que hay en nosotros, cuando no procuramos saber qué cosas somos, sino que nos detenemos en estos cuerpos y así a bulto, porque lo hemos oído y porque nos lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en este alma, u quién está dentro desta alma, u el gran valor della, pocas veces lo consideramos, y así se tiene en tan poco procurar con todo cuidado conservar su hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca deste castillo, que son estos cuerpos (p. 10).

Por lo que respecta al autoconocimiento, la educación occidental ha quedado condicionada negativamente. Primero, como hemos visto, por Sócrates, que no ilumina la metodología del autoconocimiento ni lo retoma esencialmente. Y diríamos que, en las puertas de la contemporaneidad, con Kant (1989). Ninguno de ellos siguió esta vía. Pudo ser porque no supieran cómo hacerlo. Ambos son pilares de lo que se considera educación activa: el primero como fuente directa y el segundo como poco más que un ilustre eco de Rousseau. El caso de Kant (1989) es de especial interés porque, además, retoma la dualidad dejada por Descartes y la consolida más. A mi juicio, manifiesta una disociación entre experiencia y autoconocimiento. De sus reflexiones se percibe una relativa derrota de su especulación para aprehender el autoconocimiento como experiencia, reconociéndolo tácitamente como materia empírica. En efecto, cuando el criticismo de I. Kant (1989) se ceba contra el despotismo, la anarquía y el dogmatismo de la metafísica, no eludió el problema del autoconocimiento, pero tampoco lo resolvió. Más bien, lo contrario. Contra todo aquello que desde su justificación criticaba, apeló a la razón en dos sentidos: El primero, precisamente para que, de nuevo, emprenda: "la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento" (p. 9). El segundo, instituir "la misma crítica de la razón pura" (p. 9), casi una alternativa, que se nos antoja, pues, una respuesta secundaria. Decimos relativa derrota porque, como se expresa en el prólogo a la primera edición de su canon, de los dos caminos desatiende la posibilidad de conseguir inquirir exitosamente el primero, calificando al segundo como "el único que quedaba" (p. 9), cosa que confirma al término de la obra al subrayar: "Sólo queda el camino crítico" (p. 661). De hecho, al autoconocimiento no vuelve a referirse, dedicando

la obra a la segunda línea, la crítica de la razón pura, al percibir que autoconocerse es la tarea más difícil que pueda emprender la razón, y por ende un derrotero disculpable. No asumimos esta dificultad a priori, y calificamos esta claudicación como la peor contribución de Kant (1989) a la Didáctica. El siguiente peor regalo es sentar la dualidad 'autoconocimiento-crítica de la razón pura'. De hecho, esta polaridad no existe. Inicialmente, se complementan y finalmente convergen. En cualquiera de ellas subyace la otra en alguna medida. Pero a través de un empleo convencional de la razón el autoconocimiento no es posible. El tercer legado contrario a la formación del filósofo alemán fue transmitir la idea de que pasar por alto la tarea de autoconocerse para entregarse a la crítica de la razón pura sea una forma coherente de proceder, cuando en sentido estricto es un contradictio in terminis, ya que lo propio de todo conocimiento es guardar y consolidar su base, antes de edificar sobre ella, por cuanto los conocimientos objetivados, incluida los relativos a la razón, han de suceder al del sujeto que conoce, y no al revés. Entendemos que ni el uso de la razón ni la razón misma son sólo especulativos. Mas para acceder al autoconocimiento no tenemos otra cosa que ella. Incluso la meditación es un efecto, un conocimiento y una decisión de la razón, cuya actividad conscientemente se suspende. Es preciso y es posible saber cómo educarla y emplearla para el autoconocimiento. Y este es un reto didáctico, asimilable a la educación para la vida, aunque más bien lo es para cambiar la vida (interior y desde ella la exterior, que no es diferente).

Otro hito relativo al autoconocimiento subyace en el: "Yo soy yo y mi circunstancia" del inicialmente neokantiano Ortega y Gasset (2005), que fue y sigue siendo, por su popularidad, un importante lastre para la realización del autoconocimiento. Digamos, de entrada, que su premisa es incierta, confusa o fragmentaria. Esta tesis se justifica en que su contenido se establece sobre una identidad falsa [$\text{yo} = \text{yo} + \text{mi circunstancia}$], porque en ella hay tres yoes: el yo (existencial) del primer miembro de la identidad, el yo (esencial) del segundo miembro de la identidad, y el yo (enunciador) de la identidad. Si a esta última conceptualización fragmentaria se añade mi circunstancia, la posibilidad de autoconocimiento se transforma en un quehacer intelectual que, partiendo del sí mismo, transcurre a lo largo de cuatro vías. ¿A cuál se refería? Tal expresión carece de sentido. Sirve para filosofar, pero no para formarse o autoconocerse. Hoy la desatención a las grandes cuestiones vitales se reflejan en estas líneas del punto 6.52 del "Tractatus": "Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales no se han rozado en lo más mínimo" (Wittgenstein, 1989:181). Coincide con ello Ouspensky (1978), quien sobre el autoconocimiento dice: "fue éste el primer principio y la primera exigencia de todas las antiguas escuelas [...]. Recordamos aún estas palabras, pero hemos olvidado su sentido" (p. 46). Quizá por ello Unamuno (1982) sugiere al ser humano aspirar a poder decir "Yo sé quién soy". Nuestra posición es de actualización de algunos temas perennes. Las enseñanzas de estos y otros maestros son útiles para fundamentar una Pedagogía más compleja que incluya una educación y una formación de profesores reenfocada y redefinida más completa y compleja, con base en el autoconocimiento.

Qué no es y qué es el autoconocimiento: Numerosos autores, como Elbaz (1983), Turner-Bisset (1999), Shulman (2005) o Cruz Garcette (2011), que los retoma, señalan el "conocimiento de sí mismo" como una dimensión o base del conocimiento práctico del docente. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, sus constructos bien no son precisos, bien no se refieren al autoconocimiento. En Occidente y por influencia de la Psiquiatría y la Psicología, el autoconocimiento se interpreta mal (Herrán, 2004a; Álvarez y Herrán, 2009), porque se confunde con personalidad, autoanálisis, conocimiento interior e

identidad existencial.- Comentaremos sendos conceptos para diferenciarlos del autoconocimiento: 1º) Personalidad: En la Grecia clásica, las obras de teatro se representaban con máscaras (lat. persona, del gr. πρόσωπον). La personalidad forma parte de la persona. Se refiere a lo que la distingue de otra o a sus cualidades. La personalidad es la máscara para sí y para los demás, que se comunica a sí y a los demás. Es lo que el sujeto ha construido sobre sí a lo largo de su vida. Pero no es su yo esencial. 2º) Autoanálisis: Se ocupa de responder preguntas como: ¿cómo soy yo?, ¿cómo es mi personalidad?, ¿qué potenciales tengo?, ¿qué me interesa y motiva?, ¿cuál es mi dinámica emocional?, etc.: p. ej., el catedrático de Didáctica Arnold (2012), de la Universidad de Wiesbaden, ha asociado a autoanálisis los intereses y las emociones. En esta misma línea se percibe la contribución de Serrat (2012) o la de Cañizares y Guillén (2013) que, con la frivolidad epistemológica e imprecisión habitual de la Psicología en este campo a nuestro entender, estudian el ‘autoconocimiento de los estilos de aprendizaje’. 3º) Conocimiento interior: Es un constructo amplio, poco discriminante, que incluye el autoanálisis, el autoconocimiento y la identidad existencial. En ello repara Sevillano (2011):

El conocimiento interior permite que el estudiante sepa realmente quién es él, cuál es su más alto potencial, qué cualidades posee. Basándose en el conocimiento de sí mismo, de su potencialidad y de su capacidad de hacer, en el conocimiento de su personalidad, es cuando el ser humano podrá alcanzar la plenitud, la dignidad y “el techo” que le corresponde (p. 24).

4º) Identidad existencial: Es la conciencia aplicada a la persona, como ser distinto y miembro de una colectividad. Respondería a: ¿quién soy yo en mi vida, en mi familia, en mi profesión, en mis relaciones, cultural, sexual, políticamente, etc.?): p. ej., otro catedrático de Didáctica, Hernández (2011), se refiere a: “la educación crítica, que además de contenidos ayuda a construir identidades, y no a fijarlas”.

El hecho es que los anteriores conceptos son hoy objetos de estudio de la Psiquiatría y la Psicología. Secundariamente, de la Didáctica, y cuando se desarrollan desde la Didáctica, suelen estar desenfocados porque responden a ellos. El autoconocimiento y no otro constructo afín -en tanto que eje de la formación- debería ser objeto de estudio básico (y paradójicamente inédito) de la Didáctica. Es más profundo y central que los anteriores, no tiene apenas nada que ver con ellos. Su naturaleza es distinta. La dejación o ineficacia pedagógica aplicada -bien sentada sobre intereses creados- han contribuido a que sobre el autoconocimiento se pronuncien por delante de la Didáctica la religión, la metafísica o la filosofía (Muñoz Álvarez, 2012:558), además de la Psiquiatría y la Psicología, equivocando su concepto y alejándolo de su utilidad pedagógica o formativa a través de “contribuciones” que son errores no reconocidos. El desastre epistemológico ha llegado a que algunos investigadores piensen que el reto del autoconocimiento no es una cuestión pedagógica o didáctica. El autoconocimiento responde a: ¿quién soy yo esencial o profundamente? o a: ¿cuál es mi identidad real, mi verdadero ser? Desde el punto de vista de la formación, no es algo a construir, no hay nada que construir. Se trata de buscarlo, descubrirlo y encontrarse. La identidad esencial del ser humano, el yo profundo es uno. No tiene que ver con biografías ni con contextos, ni con épocas, ni con culturas, ni con idiosincrasias ni con injusticias sociales, pero sí con la educación. Para ese descubrimiento es preciso excavar, retirar, atravesar capas, hasta llegar y saber por experiencia que se ha llegado, más que incorporar. En este transcurrir la metodología formativa (por excelencia, la meditación, habitual en Oriente y menos normalizada en Occidente) y el empleo adecuado o riguroso del conocimiento son centrales. Se trata de favorecer la complejidad de conciencia para descondicionarse, desidentificarse, desapegarse, disolver, derretir, perder el ego. Autoconocerse es simultáneamente descubrir la identidad universal, la “universalidad” (Herrán y Muñoz, 2002). Equivaldría,

siguiendo la enseñanza de Pitágoras, a llegar al centro de una circunferencia, desde el que se experimenta toda ella. Esta experiencia asocia un estado de conciencia extraordinario que ha sido descrito desde diversas perspectivas: social: p. ej., Krippner (1980), psicológica: p. ej., Maslow (1985), filosófica: p. ej., García Bermejo (1989, 1992) o pedagógica: p. ej., Herrán (1998).

Una valoración formativa: En nuestras sociedades modernas el autoconocimiento es excepcional. Son muy pocas las personas que por experiencia saben quiénes son esencialmente o que han tomado conciencia de su identidad. Su exclusión educativa sobre el particular ha traído consigo graves implicaciones, cuya dificultad de observación radica en su normalidad, que de tan extendida pasa desapercibida. Su desatención didáctica nos lleva a la paradoja de vivir normalmente ignorantes de nosotros mismos y a morir sin conocernos, sin saber cuál es nuestra identidad esencial, que nada tiene que ver con las identidades personales o sociales o con lo que expresa el ‘carnet de identidad’. Nuestra percepción, desde el enfoque complejo-evolucionista o radical de la formación en que nos fundamentamos, nos hace extrañarnos de que la vida educativa sea así, porque el autoconocimiento debería ser un eje de la formación. En una acción de formación continua, un profesor de Secundaria de Biología motivado por el prurito de ‘lo práctico’, me preguntó: “¿Cómo influye el autoconocimiento de un docente en su enseñanza de la Histología?” Podría parecer buena pregunta, pero está desenfocada. Es como preguntar cómo influye la solidez radical de un árbol en el color de sus hojas: En nada y en todo a la vez. Es como percibir dos grandes árboles erguidos ante nosotros. Uno de ellos tiene las raíces frágiles y cortas. El otro las tiene largas y fuertes. ¿Qué diferencia hay entre los dos? Si nos fijamos sólo en su apariencia o si los percibimos desde la ignorancia, ninguna. Pero no son comparables. Las diferencias dependen de los árboles mismos, de su estabilidad, de su calidad, o sea, de lo que se entienda por formación. ¿En qué se diferenciaría la enseñanza de la Histología de un docente consciente de otro ignorante de sí mismo o egocéntrico, aunque pueda reflexionar muy bien sobre su práctica y sobre los tejidos vegetales? Ambos enseñarían. Incluso puede que la instrucción del segundo fuese más eficaz que la del primero. Pero, en la medida en que enseñar es ‘comunicarse a sí mismo’ y en que mucho de lo que se comunica es ego y es conciencia, el más interiorizado tendría más posibilidades de formar a sus alumnos –aun desde planos preconscientes–, que es el sentido de su profesión.

Corolario formativo: Del yo existencial al ser esencial: Cada yo incluye ego y conciencia. La conciencia no es el ego, ni es el yo. Es la visión intelectual que da el conocimiento, la lucidez relativa y lo que alumbra la realidad exterior e interior. Pero sobre todo es el ser que conoce. El ego es lo acumulado desde el nacimiento. El mayor problema formativo de la vida adulta –y por ende del profesorado– y al que la Pedagogía y la Didáctica no se refieren es que se confunda ego y ser (o yo esencial). El ego no es todo el yo, porque no es el ser. Pero satura al yo. En el adulto el ego es la parte inmadura del yo, y es predominante: No se ‘supera’ en absoluto tras el estadio preoperatorio. Al revés, normalmente se consolida e incrementa con la edad, con el desarrollo social de la persona. El ego no es la conciencia, aunque sí sea susceptible de conocimiento y de conciencia. Puesto que somos ego y conciencia, a veces los procesos vienen más motivados y promovidos por el ego y otras por la conciencia. Cuando no hay lucidez, hay ego. Un yo más ego es un yo más inmaduro y neurotizado, sufre más. Un yo más conciencia es más maduro, más ético. Es importante verse desde fuera, extrañarse de sí mismo e inferir que esencialmente no somos lo que observamos. Más bien, somos la conciencia observadora –como diría Maharshi (1986)–, que por un momento se ha diferenciado. Comenio (1984) decía: “Conocer es diferenciar”. Nosotros decimos que

también ser es diferenciar. Si no podemos distanciarnos de nosotros mismos y observarnos, nos confundiremos con nuestro ego, no nos podremos (re)conocer. El ego es lo que experimentamos desde que nos perdimos de vista. Es el origen de ese olvido permanente. Nacemos sin ego y crecemos como yoes cuyos egos se desarrollan a expensas de una conciencia infrautilizada y de una educación formativa e interiorizadora inexistente. Esencialmente, no somos nuestro ego: tenemos un ego. Cuando creemos que nuestro yo es nuestro ego, la interiorización no se hace posible. Al hacerlo, se topa con este ego (yo existencial), que evita acceder al ser esencial, al autoconocimiento. El ego es la única barrera que se interpone entre la conciencia y el autoconocimiento (conciencia del ser esencial). Paradójicamente, el autoconocimiento es un fenómeno inusual. No debía ocurrir esto, pero normalmente fallecemos ignorando nuestra identidad esencial, cuyo significado y sentido se han perdido. Mientras crece, la persona se identifica con las capas de la cebolla en que ha convertido su personalidad (Herrán, 1997), y su ego genera infinidad de cavernas platónicas (sucedáneos del seno materno) y fomenta un apego a sus contenidos. Lo egótico nada tiene que ver con la realidad, en este caso en su faceta interior. Aherroja a la persona fuera de sí misma, la aliena en una normalidad esencialmente ignorante de su identidad real. Este es el mayor fracaso formativo de la educación, con el ego y el autoconocimiento como epicentros. La vida sincronizada con la formación es una dialéctica evolutiva entre el ego y el ser esencial. La evolución humana (personal y colectiva) necesita de las dos polaridades para transcurrir, como cualquier batería. Pero la educación no favorece una formación para la evolución, porque parece ignorar por completo este fenómeno. El ego es activo, desarrollador. El ser esencial es como un oasis. Los oasis no buscan al viajero y se nutren desde el interior. Se acierta, si se genera vida desde la conciencia, porque la evolución humana debida a la educación lo es en términos de complejidad de conciencia. En ello radica la mejora humana, tanto como progreso, como mejora interior. Si lo que se desarrolla es el ego, se avanza hacia el condicionamiento, con 'el otro' de Buber minimizado. La dialéctica ego-conciencia es como la sincronía entre las alas de un ave: permite equilibrio y avance en tierra y aire.

Didáctica: del ego al autoconocimiento: El vector formativo esencial de una Didáctica basada en la conciencia transcurre del ego al autoconocimiento a través de la confusión, el escaso saber y la conciencia de ignorancia, como bien enseñaron Confucio, Siddharta Gautama o Sócrates. Una Didáctica centrada en el ego se ha de basar en ver, reconocer y perder. Perder es imprescindible para no perderse. Ver es lo que propicia la conciencia por el conocimiento. El hecho de perder es contrario, a priori, a los gestos del ego, que piensa más en acrecer, medrar, ganar o acumular. Pero perder no es negativo, si lo que se pierde es negatividad. Entonces puede ser una necesidad. Perder o soltar la personalidad, el personaje o los múltiples disfraces del ego es como soltar cadenas mentales, eliminar obesidad o librarse de una enfermedad. Formarse es identificar esa necesidad, descubrirse o intuirse bajo ella y perderlo. En esta fase inicial –que es crítica–, la presencia de un maestro o maestra funcional puede ser crucial. Un “maestro del ego” –según Herrán (1997)– es todo aquel ser (persona, fenómeno, libro, animal, vegetal, objeto, naturaleza, etc.) que nos enseña desde el rigor de la razón que no estamos haciendo bien las cosas, que estamos confundiendo e intoxicando nuestro yo y nuestra conciencia, bien desde nuestra indiferencia, bien desde nuestras certezas. Una vez que se cae en la cuenta, se tiende a dejar de cometer ese mal hábito, desde procesos de desaprendizaje, empeoramiento o descondicionamiento. Es importante para ello no confundir a un maestro con un (o con su) ismo, y en modo alguno atribuirle ninguna clase de monopolio de la ‘verdad’ o mejor de la validez de algún proceso o parte del

proceso. Después, es preciso desembarazarse, soltar o abandonar al maestro en cuestión. Es el noble proverbio formativo zen: “si por el camino te encuentras a Buda, mátalos” (en Osho, 2007). De lo contrario, se estará mostrando otra cara nueva (para nosotros) de la estupidez o de la ignorancia que sólo indicará que no nos hemos librado del todo del ego. Con esta cautela, traemos una respuesta de Osho (2004b), que expresa a la vez la conciencia y el rigor a que nos referimos:

Cuando yo te pregunto: “¿Quién eres?”, si de verdad miraras en tu interior, tu única respuesta posible sería: “No lo sé”. Digas lo que digas, será un recuerdo, no tú. La única respuesta verdadera, auténtica, tiene que ser “No lo sé”, porque conocerse a sí mismo es lo último. Yo puedo decir quién soy, pero no lo voy a decir. Tú no puedes decir quién eres, pero estás dispuesto a responder. En esta cuestión, los que saben guardan silencio. Porque si se descarta toda la memoria y se descarta todo el lenguaje, entonces no se puede decir quién soy. Puedo mirar en tu interior, puedo hacerte un gesto; puedo estar contigo con todo mi ser... esa es mi respuesta. Pero la respuesta no se puede dar en palabras, porque cualquier cosa que se diga con palabras será parte de la memoria, parte de la mente, no de la conciencia (pp. 123-124).

Para desarbolar al ego lo primero y lo permanente es comprender sus estrategias: conocerlo, verlo, entenderlo, ser muy consciente de ello. Es preciso en efecto hacerlo desde la serenidad, desde la observación tranquila, no desde la obsesión. Esto es la mitad del camino. La otra mitad es dejar de darle prioridad y permitir que se vaya desprendiendo. Esto se consigue redefiniendo el centro de gravedad: antes estaba en el ego y poco a poco debe estar en la conciencia. El cambio consiste en aprender a “Jugar con lo existencial, pero a vivir en lo esencial” (manu Gascón). Cuando esto ocurre, el ego se va aflojando, va cayendo por su propio peso. Suele ocurrir en edades avanzadas, pero podría suceder antes, si se generara y normalizara una Didáctica aplicada. Dejar de darle prioridad es como dejar de suministrarle combustible. Es preferible observarle sin darle importancia. Se trata de permanecer atentos a la conciencia, al ser subyacente o al verdadero yo. A veces con intervenciones ‘positivas’, el nudo se hará más fuerte y el lío se hace mayor. El ego bien ignorado tiende a desprenderse, como una fruta pasada. Esa es la razón por la que, en la tabla 3, denominada: “La escalera formativa” –referida a enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad–, los últimos niveles son el *wu wei* y la meditación.

Una persona que ha soltado la pesada mochila de su ego es un viajero ágil que puede ganar en fineza y en altura observadoras. (P. ej., si es pedagogo investigador, verá más allá de la investigación cuantitativa o cualitativa, y se moverá en el espacio del tetraedro de vértices: ‘objetividad-subjetividad-conciencia-evolución’. Su mirada anhelará operar en el plano y en el espacio, y no en puntos o en rectas. Podrá conseguirlo o no, según su personalidad más o menos conservadora o creativa, y sus conocimientos técnicos). Cuando el ego se pierde se avanza en conocimiento y conciencia. Por ello, también emergen cualidades formativas y éticas que estaban aletargadas, inhibidas: la humildad, el silencio, el agradecimiento, la bondad, la penetración intelectual, la crítica a lo ficticio, etc. Liberarse del ego provoca eso espontánea, automáticamente. Pero practicar la humildad, el silencio o la crítica a lo ficticio no disuelve el ego. A veces lo blinda, lo confunde aún más. Lo importante es buscarse con honestidad y eficacia. Es preciso desenmascarar el ego falso (o la pseudoconciencia). El ego también se puede mostrar reactivamente. Entonces aparece el ego sutil o paradójico, con formatos socialmente aceptables (p. ej., falsa humildad, falsa generosidad, falsa modestia, falsa entrega, etc.), pero su motivación y su metodología es la misma –el egocentrismo–, o sea el reconocimiento, la rentabilidad del sistema propio (ismo) o con el que la persona se identifica. Muchas personas perciben estas falsedades, aunque lo hagan

preconscientemente. Es como escuchar una canción medio dormidos: a veces la oímos. Osho (2012) va más allá y observa que, cuando el ego se evapora y la persona se queda sin ego, no se convierte en humilde, ni arrogante, ni se entrega más. Simplemente pasa a ser un ser sin ego. Ni siquiera se puede decir que se queda sin ego, porque ya no hay ningún yo que pueda declararlo. El yo va junto con el ego. Esta cualidad de ser permanece en la existencia y cambia radicalmente la realidad que ha sido hasta entonces. Proporciona un nuevo nacimiento (pp. 390, 391). Cuando el iceberg del ego se funde y pasa a formar parte del océano (Osho, 2004b:13), la conciencia de la persona desemboca en la universalidad de cada persona y de la Humanidad. Experimenta que su sí mismo está en todos los seres y en toda la naturaleza.

2.2.5. Humanidad en evolución universal

Introducción: La pertenencia de las personas a uno u otro sistema de pertenencia es en gran medida una casualidad. Más allá de ello, todos somos cooperadores necesarios - directores, autores, actores, lectores y espectadores- de la Humanidad. La Humanidad es una fuente clara de identidad social del ser humano (Morin, 2003). Pese a ello, la Humanidad apenas se cultiva como referente de identidad personal y educativa, como en su momento desarrollaron Goethe o Herder. Es más: “Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Morin, 1983). No nos reconocemos parte de ella, aunque desde los cuatro años aproximadamente el niño prefiera sentirse más parte de ella que parte de una porción de ella. Preferimos identificarnos con una o más piezas del puzzle, y no con quien lo construye o con su globalidad. Como derecho universal, no existe (Herrán, 2001): En la "Declaración Universal de los Derechos del Niño", proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (resolución 1386), se reconoce, entre otros, el "Derecho a un nombre y una nacionalidad" (nº 3). El niño tiene derecho a la limitación. Pero no tiene derecho a trascender ese derecho limitante y a una identidad social como ciudadano universal. Si la Pedagogía se plantease este reto formativo, quizá cuestionaría las enseñanzas sesgadas de los sistemas educativos (todos nacionales y nacionalistas); quizá defendería que en los informes tipo PISA se incluyera el etnocentrismo como presencia egocéntrica indeseable, contraria a la formación, y quizá valoraría con más claridad el sentimiento de universalidad como éxito formativo (Herrán, 2004b, 2008c). El caso es que la Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto educativo en la que convive una sociedad rota que se ha calificado como ‘del acceso a la información’ y que nosotros preferimos denominar ‘sociedad del egocentrismo’ o de la inmadurez. Desde ella no se ve en el horizonte el mástil del barco de la sociedad del conocimiento o de la educación.

Humanidad, universalidad, evolución y educación: La Humanidad es para el Nobel Eucken (1925) “la única realidad”. Tiene que ver con el estado original o universal del ser humano al comienzo de la vida. Humanidad y universalidad son dos caras de una misma tela. La universalidad es un sentimiento básico y puede ser motivación madura para un anhelo de convergencia y de cooperación evolutiva. La Humanidad asocia la motivación universal por la unidad, que es incompatible con su manipulación por ningún sistema parcial o doctrinario del tipo que sea, porque la reduciría a pseudouniversalidad. Humanidad y universalidad pueden conceptuarse como no parcialidad. La universalidad no se opone a singularidad. Si lo hiciera, no sería universal. Quien la opone, no la entiende en absoluto. Cuando Gil Calvo (2004) afirma que “los creyentes en el monoteísmo universalista postulan una sola civilización, occidental y etnocéntrica, por supuesto” (p. 15), o se refiere a una pseudouniversalidad, o no la entiende. La que

proponemos, con base en la Humanidad, no es un monoteísmo, ni un ismo, ni postula una sola civilización, ni es occidental, ni etnocéntrica. En el capítulo “Educar es universalizar”, Savater (1997) expresa:

No se trata de homogeneizar universalmente (uno de los más reiterados pánicos retóricos de nuestro siglo la americanización mundial, etc.) sino de romper la mitología autista de las culturas que exigen ser preservadas idénticas a sí mismas, como si todas no estuvieran transformándose continuamente desde hace siglos por influjo civilizador de las demás. ¿Etnocentrismo? Sólo lo sería si considerásemos la universalidad como la característica factual de la cultura occidental, en lugar de tenerla como un ideal valioso promovido pero también conculcado innumerables veces por occidente (signifique lo que signifique este confuso término). No, la universalidad no es patrimonio de ninguna cultura –lo cual sería contradictorio– sino una tendencia que se da en todas pero que también en todas partes debe enfrentarse con el provincianismo cultural de lo idiosincrásico insoluble, presente por igual en las latitudes aparentemente más opuestas (p. 174).

La universalidad no excluye a ninguna singularidad. No se opone a parcialidad, a idiosincrasia, a identidad, lo fragmentario, lo centrípeto, etc. Todo lo contrario. Las precisa para realizarse, porque la diversidad es lo real y la universalidad es la utopía, que es una parte de la realidad. Así pues: “Toda persona tiene por lo menos una identidad, el reto es tener múltiples identidades simultáneamente y protagonicamente en un momento determinado, asumir la que se quiere representar” (Vera Manzo, 1999). O sea, todas las personas podemos ser singulares y universales a la vez. La universalidad no “subsume”, no adoctrina, no presiona, es una opción de conciencia, un descubrimiento que puede proporcionar la educación. “La síntesis multicultural se producirá cuando todas las personas asuman el conjunto de valores de la Humanidad, su universalidad, y la única diferencia entre las personas serán sus valores singulares configurados en el lugar y tiempo que le tocó vivir” (Vera Manzo, 1997:37).

La Humanidad y la universalidad trascienden las pequeñas ambiciones: el deseo de preeminencia tribal, el parcialismo, la dualidad, la identificación limitada, el “narcisismo” colectivo (Horkheimer, Lasch), la dificultad para la convergencia, etc. Por ello discrepamos con el filósofo Marina (2004), por proponer en numerosos foros, retomando enseñanzas indígenas africanas, “que la tribu-toda eduque”. Porque la tribu, para educar en la universalidad, lo primero que debería hacer es ‘destribalizarse’, disolver su ego tribal. De otro modo no podrá encontrar el vínculo entre la tribu y la Humanidad, que proponemos. Por eso y porque la naturaleza de la educación requiere una labor definitoriamente “universal” (Arnold, 1920:72), García Garrido (1986) observa: “la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos” (p. 218).

La verdadera universalidad es compleja, atañe a una Humanidad evolutiva en todos los planos e incluye toda singularidad. Por eso entendemos que la Humanidad y la universalidad son finalidades educativas relevantes de carácter social y personal. Tiene sentido que la educación ayude expresa, conscientemente, porque el panorama interior y exterior es desolador: “Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la Humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Morin, 1983). Tiene sentido el concurso activo y consciente de la educación, porque la etiología y la terapéutica de la Humanidad son globales y educativas. Además, a su vez la educación es la “Energía primera de la Humanidad” (Bousquet, 1974), y se orienta a su evolución posible, exterior e interior. Dentro de ella, el camino pedagógico óptimo de la conciencia humana pasa por una cooperación universal, no egocéntrica (parcial, interesada, rentabilista), porque como decía el crítico Young (1993), “La universalización y la evolución coinciden” (p. 12), y porque como afirmaba Ashly Montagú: “La evolución sólo

se produce cuando hay cooperación” (en Miret Magdalena, 2004). Decía Eucken (1925) que: “Nuestra vida y acción deben estar ligadas de algún modo a la vida universal, pero, ¿cómo llegaremos a ésta y con qué derecho podemos elevar esta corta existencia terrenal a una esencia universal” (p. 379). A esta cuestión hay una respuesta principal, aunque su potencial esté hoy prácticamente inactivado, desapercibido: por medio de la educación y desde unos sistemas educativos con una conciencia redefinida. Unas preguntas que un profesor ha de hacerse son: ¿Qué estamos haciendo?, ¿Qué estamos construyendo? y ¿Para qué educar, para qué la formación? ¿Se podría responder sin escorarse hacia la superficie o hacia un lado? Nos parece imprescindible intentar trascender, aunque sea por escasos momentos, los límites del propio sistema educativo y entrar en sinergia con todos los demás y la función y el sentido principal del ser humano. Quizá si se lograra se podría concluir con que la formación tiene que ver con ser mejores para cooperar mejor en el proceso de la evolución universal, desde cada opción parcial. ¿A quién perjudica este ideal? ¿A quién favorece?

Implicaciones para la Didáctica: La Humanidad es un ‘tema radical’ intensamente relacionado con la formación: no se demanda de un modo generalizado, está poco presente en nuestra educación y apenas se investiga en Didáctica. Pese a su escasa presencia, pedagogos solventes la han considerado formativamente relevante y lejana (Martínez Rodríguez, 2012:598; Álvarez Aguilar, 2012:571; Mallart, 2012:654; Santos Guerra, 2012a:706). Pese a su exclusión, se han referido a ella pedagogos en todas las épocas: Confucio, Protágoras de Abdera o Sócrates, en la Edad Antigua; Comenio en el Renacimiento; Rousseau, Basedow, Kant, Condorcet o Herder en el Siglo de las Luces, o Pestalozzi, Fröbel, Eucken, Martí, Gandhi, Montessori, Lenin, Maharshi, Einstein, Teilhard de Chardin, Makarenko, Dürckheim, Freinet, Sujomlinsky, Krishnamurti, Blay, Osho, Morin, etc. en la Edad Contemporánea.

Un sistema educativo, un docente o un centro se orientan a la evolución humana cuando sienten y actúan no tanto ‘hacia sí’ o ‘hacia lo propio’, sino ‘desde sí’ para la Humanidad o la posible evolución humana. Es un cambio preposicional fundamental. Diríase que falta autoconciencia (socialización y sentimiento) de evolución humana, único interés que a nadie menoscaba, menos a los sistemas egotizados o parciales. Pero desde los currículos casi sólo se promueve la identificación del centro educativo con su entorno, y se refuerza el contexto local, cuyo resultado, en términos de orgullo narcisista, separatividad y condicionamiento colectivo. Si estos procesos no incluyen la Humanidad y su evolución, alejarán a la persona de su formación. En otras circunstancias, se alude a la humanidad, pero con intenciones no universales: p. ej., la educación socialista de Lenin intentó compensar el occidentalismo proponiendo “la apropiación del conocimiento de la Humanidad” y ahorrar en todo menos en educación (Lenin, 2012). El constructo ‘evolución de la Humanidad’ incluye dos unidades semánticas: evolución y Humanidad (universalidad). Uno y otro tienen que ver con lo natural, ya que la Humanidad es la unidad de pertenencia de todo ser humano, y la evolución es un proceso universal (cósmico, biológico y educativo). Su teoría y práctica requieren del trabajo activo y consciente hacia un horizonte ambicioso a escala personal y social y de una normalización (inclusión) formativa con base en la Humanidad. Así, la Humanidad se puede comprender desde dos perspectivas complementarias, una social y una íntima: La social (inter) se refiere a un conocimiento objetivo y a una realidad compartida, más allá de toda cualificación y calificación humanas, susceptible de sentirse así mismo como unidad de destino. Su ausencia comunica nostalgia de futuro. Indica un pronóstico incierto basado en la situación pasada y presente de especie rota y destructiva (tanto de sí misma como de su ecosistema), pero también de inevitable sentido global del ser

humano. La Humanidad como colectivo en evolución se enraíza en un sentimiento de pertenencia existente desde la más tierna infancia, pero no retomado o potenciado por la educación. En efecto, todo niño tiene ese sentimiento, pero a medida que crece se deja de cultivar y su conciencia se pierde. La íntima (intra) percibe la 'Humanidad en sí' como sentimiento personal y también colectivo basado en sentir la Humanidad en el fondo del corazón del ser humano, como han expresado pedagogos tan dispares como Confucio, Herder, Goethe, Malaguzzi, etc.

Una eventual Pedagogía para la Evolución de la Humanidad o para la universalidad requeriría un desarrollo en tres planos (o variables) de acción educativa: 1º) Disolución de barreras egocéntricas, tanto intra como interpersonales o sociales: Toda persona parte de sistemas egocéntricos con los que se identifica. Pueden tener mucho peso en la vida, e incluso definir 'sentidos' de vida. Desde esta Pedagogía y Didáctica se trataría de visibilizar la Humanidad como macrosistema compatible y prioritario, para educar en un cambio de estado de conciencia: Desde 'sentir y actuar para mi sistema', a hacerlo 'desde mi sistema para la posible evolución humana'. Este cambio pedagógico no anula la pertenencia a sistemas singulares o parciales, sólo los realza, enriquece y orienta hacia una dialéctica del bien común. 2º) Trabajo formativo para la perspectiva intra: Equivaldría a encaminarse al centro de la circunferencia. Desde la tradición pedagógica de Oriente, la universalidad no hace falta buscarla, no hay nada que buscar. Se trata de descubrirla en sí mismo, una vez se alcanza un estado de conciencia de 'despierto', de 'plenamente consciente' o 'budidad'. Para empezar a recorrerlo, es preciso hacer un par de paradas: i) La primera es querer y darse cuenta de la propia situación. Depende de la conciencia (o conocimiento) y de la voluntad (o anhelo). Querer tomar conciencia y experimentar la 'Humanidad en sí' es lo natural. Lo extraño es estar tan lejos de ello. Es el resultado de la forma de vida, sus intereses creados, una ausencia de educación en este sentido, etc. Confucio (1969) proporciona, desde sí mismo, una clave metodológica para emprender este camino interior en primera instancia: "El Maestro dijo: La humanidad se halla muy lejos de nosotros, pero si yo deseo alcanzar la Humanidad, ella viene a mí ("Lun Yun", VII, 29). ii) La segunda es emprender el camino del autoconocimiento mediante interiorización y meditación. El autoconocimiento desemboca en la universalidad o en la conciencia de Humanidad automáticamente. Dicho de otro modo: si el autoconocimiento desemboca en parcialidad, sesgo, exclusión, etc., es que se ha aterrizado en el ego, no en la conciencia de sí o de la verdadera identidad universal. 3º) Trabajo formativo para la perspectiva inter: Equivaldría a rodear la circunferencia. Se identifica con la tradición educativa de Occidente, como búsqueda del sentido (personal y social), casi perdido de vista (o de conciencia educativa). Afortunadamente, los currícula oficiales nacionales y las propuestas internacionales de los últimos años cada vez hacen más énfasis en ella. Para su desarrollo es imprescindible el concurso de políticas educativas globales (planetarias), comprendidas como el siguiente escalón a las 'autonómicas', 'nacionales' e 'internacionales' (Herrán y Ruiz Corbella, 2006; Valle, 2008). No será posible este tercer camino, si antes las personas encargadas de promover y gestionar esas políticas antes no se forman. Esto nos sitúa en los intereses de las Pedagogías originarias de Oriente: escuela de Huang di, de Lao zi, de Kung zi, de Zhuang zi, etc. (en Herrán, 2012). Tampoco si los media y la educación familiar no se desarrollan pedagógicamente.

Los tres planos están estrechamente relacionados: p. ej., por mucho y muy bueno que se haga en el tercero, si no cae en personas cultivadas (políticos y demás ciudadanos) se perderá. Y el segundo, si no debilita las fortísimas estructuras, sistemas y productos egocéntricos tanto mentales como sociales, no encontrará terreno donde enraizar.

Touraine (2004) propuso como alternativa general a la situación actual las siguientes medidas: 1ª) Reconocer los derechos culturales. 2ª) Oponernos al totalitarismo: no hay que tolerar lo intolerable. Nuestra perspectiva es que estos accesos son demasiado superficiales y que además no atienden el diagnóstico de la situación ni la terapéutica adecuada. Herrán (2008c) propone otras estrategias no excluyentes con este fin: 1º) Estrategias sociales o desde el exterior: La primera, aprovechar los problemas y necesidades globales (ecológicas, económicas, educativas, etc.) como fuentes de motivación, porque: "Las necesidades del planeta son las necesidades de la persona. Los derechos de la persona son los derechos del planeta" (Roszak, 1984:129). Segunda, confianza en la evolución de las dualidades, que tiende a ser dialéctica (Hegel, 1993, 2010) y hacia la complejidad (Teilhard de Chardin). Tercera, propuesta de formación especial al primer mundo, porque "La pobreza material de la mayoría de los países del mundo proviene de la pobreza interior de quienes más tienen" (Mayor Zaragoza, 2003). 2º) Estrategias personales desde el interior: La primera, fomento de la meditación, como metodología educativa o vía de conciencia. Segunda, autoconocimiento progresivo, bien directo, bien indirecto o bien en negativo (Herrán, 2004a; Álvarez y Herrán, 2009). Tercera, disolución de condicionamientos y de egocentrismo, individual y colectivo. Cuarta, educación de la razón con base en el razonamiento complejo, dialéctico, orientado a hacia las síntesis. 3º) Estrategias didácticas y organizativas: Primera, redefinición, enriquecimiento y normalización curricular sobre competencias, objetivos, contenidos, recursos, metodologías y evaluación. Inclusión de nuevos elementos curriculares básicos que aludan e incluyan a la Humanidad, la universalidad, la evolución humana. Segunda, apertura de la investigación pedagógica y la formación del profesorado a otros retos orientados a estados y realidades posibles sobre el tema propuesto. Tercera, ampliación de los proyectos educativos en el sentido del constructo radical propuesto. Interrelación con otros centros y grupos motivados por la universalidad o por la apertura y el futuro social, institucional y personal más allá de los *ismos*.

Síntesis formativa: Nuestra síntesis se refiere al conocimiento y a la conciencia. Por tanto, es extensiva a la ciencia, a la enseñanza y, en general, a la educación. La ciencia, como todo lo humano, es susceptible de reorientación al bien de la humanidad por encima de cualquiera de sus particiones nacionales, ideológicas, doctrinarias, culturales, etc. Interpretamos esta premisa como reto ético y por tanto como imperativo inherente o teleológico compartido con la enseñanza. Por ello coincidimos con Tesla (2012) en que: "La ciencia no es sino una perversión de sí misma a menos que tenga como objetivo final el mejoramiento de la humanidad". Por tanto, la ciencia o la enseñanza que no miren por la humanidad consciente y concretamente no serán plenamente humanizadoras ni podrán ser plenamente ciencias o enseñanzas. La verdadera educación es útil no sólo para crecer, sino para repararse. Pero su fin último es favorecer la evolución humana a la que se accede por creciente complejidad de conciencia generalizada. Por tanto, educar o educar para la universalidad es ampliar el horizonte personal y social de la conciencia. Requiere poner en práctica dos competencias: 1ª) Interpretar la parcialidad definitoria o constituyente de los 'ismos', propios y ajenos, y 2ª) Descubrir el sentido y el modo de superarla, por la desidentificación, la síntesis y la complejidad que trae el conocimiento. Educar es ayudar a sentir que formamos parte de un proyecto cooperativo e histórico que va a continuar cuando no estemos, y que la evolución de la Humanidad y nuestra vida no acaba en nosotros ni en los sistemas que integramos. Nuestra condición de seres provisionales termina en los demás y en el futuro del presente. Esto proporciona a la persona sensible y lúcida, especialmente si está comprometida con la formación, una

motivación inagotable que además otorga un sentido a su vida, que es el mismo que el de la evolución que nutre. Por tanto, el cambio mayor de la historia no es tanto científico (biosférico, tecnológico) o periférico, es “noosférico” (Teilhard de Chardin, 1974a, 1974b), luego educativo, formativo.

Una educación para la Evolución Universal de la Humanidad equivaldría a actuar ‘desde’ la propia parcialidad (sistema, ismo, identificaciones, programa mental...) ‘para’ la posible evolución humana. (P. ej., parcial aunque no plenamente, es lo que hace Cuba cuando realizando la “Patria es Humanidad” de J. Martí, facilita la marcha de profesionales preparados a ayudar otros países muy necesitados.) Su fin es fomentar la capacidad de sentirse más identificado con el todo que con la parte, por ser cada persona, de hecho, más de la humanidad que de aquí o de allí. Lamentablemente, hasta los ciudadanos cubanos que participan de esas misiones humanitarias se sienten más de Cuba que de la humanidad. ¿Qué decir de otros países? El día en que cada ser humano se sienta más universal que constreñido a una parcela de la Tierra la vida humana empezará a arreglarse automáticamente en todo lo que concierne a su control, como un efecto de la conciencia. Esta educación requiere interiorizar un evolucionismo (noogenético, no biológico ni cosmológico), al que se llega superando el adoctrinamiento de toda índole: política, religiosa, etnocéntrica y, en general, las identificaciones inductoras de egos y narcisismos colectivos y sesgos a través de la enseñanza. Su proceso básico es éste: 1) Identificación con el referente parcial, 2) Desidentificación de la parcialidad, 3) Reidentificación con lo más universal, 4) Convergencia o unificación paulatina, 5) Unidad humana por formación (conocimiento, toma de conciencia y disolución de ego).

Que la educación no sea ‘para la universalidad’ es una contradicción, si se quiere semejante a la de una investigación científica que no pretenda conocimiento o una terapia médica no proceda para la salud. Se desprende de ello que la educación debe desmarcarse consciente, paulatina e irreversiblemente de toda opción parcial o sesgada, y librarse de ella como el globo de sus lastres para poder elevarse. El problema fundamental de una educación para la universalidad no es cómo llevarla a la práctica, sino cómo es posible que en esto que llamamos ‘educación’ no se plantee que lo que se está haciendo podría no tener mucho que ver con ella. Con todo, siempre nos encontramos en el mejor de los momentos. Si la Educación no es para la Evolución de la Humanidad o la universalidad, no será plenamente Educación. Si la Educación no es para el descondicionamiento no superará la cota de la parcialidad y nos será imposible encontrar la salida al laberinto. Si la Educación no es para el autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos, y cometeremos errores de ignorancia, de los que ya previno Sócrates. Si la Educación no es para la superación de los egocentrismos personales y colectivos, será que no habremos aprendido nada de la Pedagogía de los grandes maestros, que relacionaban la Humanidad con la formación. Componemos una familia universal en la que, como apuntaba Dostoyevsky, todos somos corresponsables de todo. Sin embargo: “Siempre se repite la misma historia: cada individuo no piensa más que en sí mismo” (Sófocles, 2012). Esto es de aplicación a los sistemas sociales e incluso a los educativos. Sin embargo, formamos parte de algo inmenso y con sentido. Algo mucho más grande y profundo que nuestra referencia de identificación más amplia. Es un ser que todavía no se reconoce, pero cuya autoconciencia va en aumento. Cobra forma y se realiza, en la medida en que el ser humano converge, se une y toma conciencia del sentido del ciclo vida-muerte que siempre prosigue en un universo evolutivo. Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos personales y colectivos y los sistemas educativos egocéntricos (quietistas y fragmentarios), y cultivar, no sólo el sentimiento y el

conocimiento, sino la conciencia de universalidad. Para todo esto puede resultar indispensable la emergencia de una nueva educación, no tanto centrada en el qué, el cómo y el cuándo, sino en el quién y el para qué más ambiciosos. “¿Quién y para qué?”: éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta esencialmente los qués y los porqués. El presente, cuál y cómo está siendo el resultado. La respuesta al para qué se realiza supeditando pasado y presente al futuro, y ese futuro a la evolución humana, sin etiquetas, sin ismos imprescindibles, sin calificaciones, sin corsés irreflexivos o peor meditados. El quién es el sujeto que, haciéndose objeto trascendente de sí mismo, se plantea las cuestiones e intenta realizarse en ellas. Esta pretensión ratifica que: “La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona” (Delors, 1996). Porque, así como entre la espiritualidad y el conocimiento media la conciencia humana, entre la conciencia ordinaria y la universalidad se enraízan los corazones concretos, sociales e individuales, verdaderos superconductores de humanización posible.

Para una persona con conciencia universal, la vida es un proceso evolutivo y el mundo es una escuela en la que nos formamos. ¿Dónde quedan los *ismos* limitantes y los pruritos etnocéntricos? Para el futuro de la Didáctica creemos que es muy importante enriquecer el debate de la superación formativa de los *ismos*. A través de esta humanización y con una perspectiva compleja y evolutiva puede irse profundizando en retos para la educación de la conciencia a los que se han referido maestros como Einstein, Teilhard de Chardin o Eucken. Entre otros, que: -El universo y la vida no son inútiles o accidentales. -Estamos y somos con un propósito. -La existencia tiene un sentido, más allá de lo entendido como “nuestro” (sistemas, intereses, etc.): impulsar el proceso de la hominización a la humanización, construir la Humanidad. -El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente. -Estamos en los primeros milímetros de un apasionante viaje cooperativo (la evolución humana), que ni empieza ni acaba en nosotros. -La autoconciencia es esencial para ser más y mejores. Esta autoconciencia puede tener varios ejes de lectura: espacial, temporal, relativa a la evolución y relativa al ser. Requiere de activación del interior (“activismo”, lo llamó Eucken) orientado a la lucha por un contenido espiritual de la vida, no sólo individual sino unánime o universal. -Somos el eslabón perdido de nosotros mismos y de lo que podríamos llegar a ser. Porque todo ser humano está capacitado para elevarse interiormente desde el ser que es o el bienestar que tiene, hacia un más ser o un bien ser para ser más y mejor. -Las fuentes de energía son, de modo principal, el conocimiento, la educación y el sentimiento de cooperación para el mejoramiento de la vida humana. -En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales. Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles. -Lo universal es siempre mejor que lo parcial. El sentimiento de universalidad es esencial. -La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, de forma irreversible pero en espiral. -La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positivities esenciales, lo que define una directriz con que puede cualificarse el arte de vivir. -La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia. -El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es el ascenso desde el interior, desde el ser que somos o el bienestar que tenemos a un más ser o un bien ser para ser más y mejores. -Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es porque no se ha elevado todavía o lo suficiente. Lo que no profundiza jamás podrá converger en lo esencial. Y lo que no suelta “lastres” o corta “amarras” no podrá elevarse

nunca. -La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia. -Somos libres para dudar y para optar. -El sentido de la vida de cada quien y de cada sistema social es una consecuencia de pensar hacia o desde la propia circunstancia. “La Luna o el dedo que apunta a la Luna” (Deshimaru, 1981): evitar o no su confusión puede ser la elección más importante de la vida humana, para cuya toma de decisión consciente la educación habitual tampoco está ayudando en absoluto. -En la evolución humana nada se pierde. Todo trasciende: lo que se hace bien, lo que se construye peor y lo que se deja de hacer. - La vida puede comprenderse como evolución posible. Entonces, la muerte es la pérdida del tiempo disponible, de la oportunidad de contribuir a la mejora del actual estado de cosas, bien por dejadez, bien por error. Por eso decimos, con m. Gascón (1997), que hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende, y la vida que trasciende nunca muere del todo. -Globalmente, la educación es un motor principal de la evolución de la Humanidad, y su sentido puede reconocerse. Personalmente, puede llevarnos a pensar y a sentir qué tal vamos de interior y hasta dónde estamos dispuestos a llegar.

3. PAEC: Un instrumento para la autoevaluación de la conciencia

3.1. Presentación y destinatarios

El ‘protoinstrumento para la autoevaluación de estados de conciencia (personales e institucionales)’ (PAEC) intenta reflejar una realidad interior cotidiana de los profesores que trabajan en centros. Se ha elaborado desde una observación e indagación a lo largo de más de quince años. Revisando autores que se han ocupado de estudiar el desarrollo profesional y organizativo, p. ej., Robbins, 1987; Senge, 1992; Leonard Barton, 1992; Schein, 1993; Flores, 1993; Gairín, 1998, 2000; Gairín y Martín Bris, 2004, no hemos encontrado una perspectiva asimilable al enfoque que proponemos.

Se apoya en la constatación de tres obviedades empíricas: 1ª) Hay docentes que viven la enseñanza desde diferentes mentalidades o estados de conciencia aplicados (Herrán, 2009b). 2ª) Se pueden reconocer en las organizaciones diferentes niveles de conciencia asociados a su madurez institucional, con relativa independencia de su eficacia o capacidad para aprender de sí mismas (Herrán, 2011b, 2011c). 3ª) Si como observó Merton (1967) cualquier ser vivo se relaciona con su ecosistema y los docentes hacen lo propio con sus organizaciones (en Shulman y Shulman, 2004; Rodríguez Marcos, 2011), quizá pueda admitirse que la conciencia docente interactúa con la institucional. Dicho de otro modo: en la medida en que los docentes desarrollan su vida profesional y personal en sus centros, la interacción dinámica entre ambas dimensiones es un hecho. Por tanto, tiene sentido cruzarlas. Estas tres razones conforman la base didáctica y organizativa del modelo propuesto desde la complejidad y la conciencia.

El PAEC es un cuadro de doble entrada en el que se intersecan las dos dimensiones resultantes de aplicar el constructo ‘estados de conciencia’ a instituciones y personas. La dimensión institucional tiene aplicación a centros, equipos docentes, comunidades de aprendizaje, etc. La dimensión personal se refiere a docentes o a equipos cohesionados. Sus interrelaciones concretan posibles estados de conciencia a la vez institucionales-personales con los que cada profesional, órgano, equipo, centro, etc. puede identificarse. Inicialmente se dirige a pedagogos, psicopedagogos, profesores, equipos docentes, equipos directivos, organizaciones e instituciones educativas y, por extensión, a otras instituciones.

3.2. Finalidades formativas

Las finalidades formativas del PAEC son que los participantes: 1º) Puedan autoevaluar su provisional estado de conciencia aplicada a la enseñanza en organizaciones cuya complejidad de conciencia (evolución) es así mismo diferente. 2º) Perciban que hay otros estados más egocéntricos o evolucionados que los propios. 3º) Dispongan de una guía reflexiva para construir otros instrumentos personalizados que respondan a alguna de las dos finalidades anteriores. El PAEC coadyuva a tomas de conciencia relevantes del momentum formativo de docentes y organizaciones, para futuros procesos de interiorización.

3.3. Utilización: PAEC e IAEC-P

El PAEC incluye en sus dos dimensiones valores cuyos significados son a la vez intuitivos y difíciles de interpretar. Para una comprensión más cabal de sus significados se sugiere consultar los trabajos de Herrán (2009a, 2011b, 2011c). El PAEC está pensado, bien para un uso directo, bien como 'protoinstrumento', o sea, como base o pauta para la construcción de otros 'instrumentos para la autoevaluación de estados de conciencia' personalizados' (IAEC-P), más comprensibles y ajustados a docentes, equipos, organizaciones concretas, etc. Antes de iniciar un proceso constructivo es imprescindible una comprensión suficiente. Para la concreción de los valores que constituyan los IAEC-P pueden retomarse los propuestos en el PAEC, eliminarse, renombrarse, añadirse otros, etc. Los IAEC-P podrían adoptar varios formatos: tablas de registro de doble entrada, cuestionarios, escalas de autoindagación, guías para diarios, etc. Se recomienda someter el IAEC-P resultante a una validación.

3.4. Interpretación del PAEC

El PAEC se compone de dos dimensiones: personal e institucional. En la dimensión personal, los valores 1-9 asocian estados de conciencia decrecientemente ignorantes o egocéntricos (desde sí y para sí). Cualquiera de ellos no incluye necesariamente a las anteriores. Los valores 10-27 se refieren a estados en un continuo de complejidad y de evolución de la conciencia. Cada valor permanece en los siguientes. En la dimensión institucional, cada uno de los valores permanece en los siguientes. Los valores 1-8 representan estados de conciencia propios de organizaciones eficaces o que aprenden, que, si no incorporan los siguientes rasgos, serán inmaduras. Los valores 9-23 representan estados propios de sistemas que, además, son institucionalmente maduros. Parte de la premisa de que en el plano institucional la eficacia es pedagógicamente insuficiente. Sin cualidades de conciencia o madurez, la organización comete errores del nivel 4º (egógeno colectivo o institucional). Pero no hay madurez sin eficacia.

A la vista del PAEC, el contenido de los IAEC-P puede centrarse en lecturas diferenciales: por columnas (individual), por filas (institucional), por ambas (cruces), por cuadrantes, en un cuadrito (cruce), en un conjunto de cuadritos (del perímetro, del centro, de una trayectoria, aislados, etc.), etc. Proponemos una interpretación del PAEC por cuadrantes (figura 6).

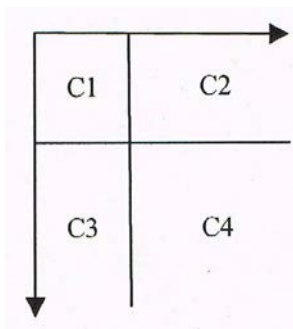


Figura 6. Cuadrantes del PAEC

Fuente: Elaboración propia

- C1: Incluye formas egocéntricas de vivir la enseñanza en instituciones inmaduras. Desde nuestra perspectiva formativa y asesora hemos observado que, globalmente, el egocentrismo institucional puede potenciar los ‘egos’ individuales (de personas, de equipos, de órganos, etc.): se nutre de ellos y los favorece. Su tendencia es altamente homeostática.
- C2: Formado por mentalidades progresivamente conscientes en organizaciones egocéntricas (eficaces o que aprenden de sí mismas). Una organización inmadura puede potenciar a individuos (personas, equipos, órganos, etc.) excepcionalmente conscientes, porque intuye que pueden ser claves para su crecimiento, pese a que la tendencia sea que no se produzca.
- C3: Mentalidades egocéntricas en instituciones maduras. La conciencia institucional puede contrarrestar o dejar en mayor evidencia o contraste los ‘egos’ individuales, y pretender, formal o informalmente, crítica o preconscientemente, su complejidad de conciencia y disminución de egocentrismo. La tendencia es a *desempeorarse* en alguna medida.
- C4: Estados de conciencia elevados en sistemas evolucionados. Un centro autoconsciente puede potenciar a sus individuos más maduros, apoyarles y aprender de ellos, espontáneamente o de forma planificada. Su tendencia es prometedora y evolutiva.

3.5. Sugerencias para su investigación

La investigación de estados de conciencia propuesta requiere de conocimientos previos de los objetos de observación a que se refieren. El PAEC puede ser de utilidad para investigar la conciencia docente. También puede servir para elaborar IAEC-P que hagan las veces de espejos o ecografías de la propia y de la del sistema donde se trabaja. Su utilidad formativa e investigadora incluye un valor diagnóstico pedagógico y orientador posterior que depende de la inclusión del constructo ‘estado de conciencia’ en el campo formativo de cada profesor o centro y de la comprensión de los valores considerados. En cuanto a la producción y recogida de datos, los estadios de mentalidades a la vez institucionales y personales requieren de una perspectiva autoevaluativa apoyada en un conocimiento directo o profundo de la realidad que indagan. Parece lógico que la perspectiva natural de producción de conocimiento pueda triangularse con percepciones internas o externas de corte fenomenológico. Con esta caución, el investigador puede incorporar modelos de observación, autoobservación, *coaching* reflexivo, diarios, etc. Es

fundamental que entre investigador y participantes haya una confianza y empatía que desactiven defensas del ego que impidan profundizar (tabla 6).

Tabla 6. Protoinstrumento para la evaluación de los estados de conciencia

Dimensión personal →	Dimensión institucional ↓	Mentalidad educativa	1 Destrucción (de personas, proyectos, etc.)	2 Negatividad	3 Hostilidad sumergida, autoanálisis (neurotico)	4 Ambición insensible por medrar	5 Eficacia narcisista	6 Defensiva-adaptativa	7 Aburrimiento	8 Indiferencia	9 Modus vivendi	10 Buena intención	11 Artesanía didáctica, voluntad	12 Instrucción	13 Conocimiento pedagógico	14 Implicación	15 Buena docencia, eficacia didáctica	16 Innovación ajena	17 Investigación-innovación propia, creatividad	18 Buena docencia, excelencia didáctica	19 Plus' experto	20 Autorrealización narcisista	21 Crítica	22 Transformación social	23 Fundamentación de la Didáctica	24 Arte de enseñar	25 Transformación autorreflexiva	26 Interiorización, rebeldía, autoformación	27 Maestría objetiva
Mentalidad institucional		Estadios decrecientemente egocéntricos																											
1 Relativa totalidad	Características de sistemas gradualmente eficaces																												
2 Finalidad común																													
3 Homeostasis																													
4 Dinamicidad																													
5 Autoregulación																													
6 Autoevaluación de distorsiones																													
7 Cálculo de rendimiento																													
8 Rendimiento expandido (entomo)																													
9 Distanciamiento	Características de sistemas gradualmente maduros: Procesos básicos de conciencia asociados																												
10 Descondicionamiento																													
11 Centración dialéctica																													
12 Perspectiva amplia																													
13 Reconocimiento comparado de la automejora																													
14 Empatía madura																													
15 Humildad y autorreflexiva																													
16 Rectificación y transformación autoevaluativa																													
17 Intervención en el propio egocentrismo																													
18 Generosidad y solidaridad																													
19 Renuncia o desprendimiento																													
20 Autoanulación o 'suicidio' sistémico																													
21 Coherencia consecuente o responsabilidad total																													
22 Autoconciencia																													
23 Unidad o universalidad																													

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones y discusión

Las fronteras son confines, divisorias, barreras. Hay fronteras en la investigación de la enseñanza. Las fronteras son productos, bien del egocentrismo, bien de la limitación humana. Una de ellas es la frontera interior. Es aplicable a investigadores, profesores, educadores, alumnos y, por extensión, a todo ser humano. La Didáctica mantiene con ella una relación paradójica e inadecuada, basada en el desconocimiento. Sus efectos son la distancia, la confusión y la exclusión de hecho, que se traduce en su escasa normalización investigativa y profesional. No existe una Pedagogía o una Didáctica ‘de lo interior de lo interior’ del ser humano. El interior se desconoce o se prejuzga, no se conoce. Y no somos fácilmente capaces de reconocer lo que ignoramos. Por eso nuestra Pedagogía es preconfuciana y presocrática. El cauce teórico es la formación. Es en la teoría (conocimiento fundamentador y de la práctica) donde estamos fallando. La formación nada sabe de fronteras. Es más, formar es disolverlas, trascenderlas, en primera instancia, desde una razón dialéctica tejida desde y hacia la complejidad, cuyo efecto formativo es la conciencia. Un modo de promover la disolución de fronteras en formación es que el observador se convierta en observado aceptando toda su complejidad. Esto es, evitando la percepción superficial o la toma de una parte por el todo. Si la observación no se abre a la complejidad, no es profunda, amplia y consciente, las fronteras permanecerán: se habrá resuelto algo, pero no se habrá avanzado nada. Insistimos, pues en que la complejidad puede ayudar a verlo. Pero la interiorización a la que nos hemos referido -y la meditación, en cuya metodología no nos hemos detenido aquí- ayudan a conseguirlo. En este campo transcurren las siguientes conclusiones:

- Sobre el enfoque práctico reflexivo: La reflexión sobre la práctica no mejora radicalmente la enseñanza. Hay que ir más allá de ella. Se refuta a Gimeno Sacristán (1998:128), que entiende que no podrá darse cambio en las prácticas sin cambio en el entendimiento, y a Day (2006:44), para quien: “La actuación del profesional reflexivo se ha convertido en sinónimo de buena práctica”. Situar la reflexión en el eje de la enseñanza y definirla como causa de su mejora es incompleto y falso. La formación del profesorado consensuada (inicial o continua) y centrada en la reflexión sobre la práctica, es parcial. Su enfoque, objetos de estudio y metodologías (p. ej., investigación-acción, *coaching* reflexivo, diario del profesor, etc.) pueden ser ‘metodologías exteriores’ o de parte de la formación, pero la formación no equivale a eso. Las metodologías reflexivas se adecuan a lo que se observa de ellas, pero no incluyen la parte radical o más importante de su realidad o del fenómeno. Es decir, no se adecuan a los objetos de estudio no incluidos en ella, aunque sean relevantes. Se niegan, se excluyen, aunque se sepa que lo son. El problema metodológico asociado es que la cuerda es demasiado corta para la profundidad del pozo. Por tanto es casi completamente inútil. Ser mejores profesionales y enseñar mejor para una formación más consciente, amplia y profunda exige una reconstrucción de las prácticas desde el ser, no sólo desde lo que hace la persona, ni desde la reflexión sobre su práctica. Quizá la fuente de la calidad de la enseñanza no esté donde se está buscando.
- Sobre el desarrollo profesional del docente: En principio, se confirma que “cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal” (Bell y Gilvert, 1994; Alonso, 2001:35). Esto no será posible ni eficaz, si el ámbito de ‘lo personal’ no se concreta en constructos reconocibles

y aplicables a la “autoformación” (Gadamer, 2000). Nuestra propuesta formativa va más allá de lo que normalmente se identifica como lo personal (lo emocional, lo social, la autoestima, el autoanálisis, la personalidad, etc.), porque no se ocupa del desarrollo personal. Desde el enfoque formativo seguido, el desarrollo personal puede verse como un nivel ‘meso’ entre el desarrollo profesional, periférico y aplicado, y el definido por los constructos propuestos, que trascienden lo personal hasta un umbral de “educación transpersonal” (Herrán, 1998).

- Sobre los constructos formativos radicales expuestos: Concluiremos en torno al tema de este párrafo desde dos enfoques: sintético y analítico. Desde un enfoque sintético, las sociedades desarrolladas han relegado los grandes interrogantes y retos del ser humano. La ciencia –como vino a observar Wittgenstein (1989:181), apenas los ha rozado. Ni la política tampoco. Por eso no forman parte de los currícula. La Pedagogía y la escuela deberían ocuparse, sobre todo, de lo que más importa al ser humano, se sea consciente de ello o no. Los temas perennes son asuntos radicales excluidos de la educación y de la investigación didáctica. Pero su ausencia está presente y actúa como atractor formativo del relativo desastre social y personal. Desde la Didáctica no se está resolviendo la dualidad ‘tema perenne-currículo’, porque ni se está viendo como necesario, ni interpretando como un problema formativo. Nuestra propuesta apunta a que esta dialéctica puede resolverse mediante un sistema de retos radicales que incluyan los desafíos educativos convencionales. Los retos convencionales y los radicales son imprescindibles para la formación, como la sístole y la diástole para bombear la educación. En su día se propuso una estructura curricular tridimensional (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006) capaz de estructurarlos, vertebrada por: áreas curriculares o asignaturas, ejes transversales y temas radicales. Unos y otros se cruzan y complementan. Componen, junto a los desafíos convencionales, un campo inclusivo de ‘formación total’. A los radicales puede accederse a través de una metodología formativa basada en la interiorización y la meditación, que será objeto de otro trabajo específico posterior.

Desde un enfoque analítico, se concreta que los constructos expresados han sido cinco: la conciencia, el egocentrismo y la mala praxis de origen personal, la madurez personal, el autoconocimiento y la evolución de la Humanidad. De lo expuesto y respecto a la Pedagogía y la Didáctica podemos concluir con pesimismo (están lejos de los tópicos e intereses convencionales) o con optimismo (podrían ser ejes emergentes): p. ej., respecto al autoconocimiento, Sevillano (2011) incluye el “autoconocimiento y reconocimiento del otro” (que refiere a los estudiantes) como uno de los “modelos emergentes en los procesos formativos” dentro de la Didáctica, si bien no los incluye como una de las “nuevas temáticas para enseñar y aprender”. Acerca del particular, entendemos que la experiencia didáctica plena basada en el autoconocimiento es un imperativo formativo para todos y de un modo especial para los docentes. No sólo es una posibilidad para todo profesor. Es una realidad al alcance de todo docente interiorizado, que sepa meditar y que no se limite a reflexionar sobre su práctica. La primera barrera a disolver es el propio ego. El egocentrismo, en cualquiera de sus planos (personal, colectivo, departamental, institucional...), nos aleja de la formación. Profesionalmente requiere desidentificarse de la parcialidad y desprenderse de conceptos inútiles y de enfoques fragmentarios o incompletos que impiden vivir cada momento como una unidad en

evolución. La enseñanza con base en el autoconocimiento permite superar la parcialidad de los actos sesgados. Induce a implicarse completamente en la profesión, que podría comprenderse y vivirse como meditación o como “vía de conciencia” desde la que acceder a “estados de conciencia” más y más complejos y plenamente formativos (Herrán, 1998, 2006a).

- Sobre la conciencia y el autoconocimiento en la formación del profesorado: Ni la conciencia ni el autoconocimiento son constructos normalizados en Didáctica y, dentro de ella, en formación del profesorado. Los investigadores y formadores de profesores no están familiarizados con ellos. La universidad no los contempla. Definen una frontera objetiva del conocimiento. Con frecuencia se asimilan a otros conceptos (mindfulness, autoanálisis, etc.) que poco tienen que ver con ellos, porque suelen adoptarse de una Psicología que así mismo los ignora. Este proceder tiene tres efectos: la definición imprecisa, la ilusión de conocimiento y la actuación desorientada. El resultado en la formación didáctica del profesorado es la confusión, que a su vez se constituye en causa de inercia ignorante en su mismo sentido. (Por ejemplo, pensar que el autoconocimiento es autoanálisis y que sólo afecta a los estudiantes.) El antídoto ya nos lo enseñaron Confucio o Sócrates, y no es otro que asumir el reto del conocimiento como reconocimiento de que no se sabe lo que no se sabe, si el propio ego lo permite y existe voluntad y madurez para reconocerlo, en su caso. Esta línea base podría constituir el mejor referente didáctico para la renovación pedagógica práctico-reflexiva-radical o compleja e inclusiva a que apuntamos.

En cuanto a las posibilidades futuras de tópicos como el autoconocimiento y la conciencia en la formación inicial de los profesores, apuntamos las respuestas dadas por un conjunto de destacados investigadores del área de DOE. Algunos reconocen, por ejemplo, que la conciencia y el autoconocimiento apenas se incluye en la formación inicial del profesorado. Pero destacan su importancia al calificarlos como “temas relevantes” (Martínez Rodríguez, 2012:598), “aspectos esenciales” (Álvarez Aguilar, 2012:571), “aspectos clave” (Mallart, 2012:654) u “omisiones, lagunas y deficiencias en el curriculum de la formación del profesorado que difícilmente se pueden explicar” (Santos Guerra, 2012a:706).

Sin la inclusión de los constructos formativos radicales propuestos, la formación no se da en profundidad ni en profesores, ni en alumnos, ni en organizaciones. Mallart (2012) alude al “espíritu profundo de la formación humana” y a su vínculo con la profesión:

Sin conciencia, sin autoconciencia, sin autoconocimiento, sin sentido de la vida y de pertenencia solidaria a la Humanidad, mal se puede enseñar. Y en modo alguno es posible educar careciendo del espíritu profundo de la formación humana. Hay muchos enseñantes y muchos menos educadores de lo que debiera (p. 654).

Por su parte, Asensi Díaz (2012) entiende que las cuestiones como aquellas que “se refieren a la ‘evolución de la conciencia’ [...] pueden ser perfeccionadas mediante la educación (p. 587). Esa inclusión formativa es posible si la inquietud investigadora de los profesionales es lo suficientemente capaz, ya que: “Si los docentes investigadores se preparan para hacer educativas las temáticas que trabajan, los alumnos conocerán la forma de entender el significado y uso de esos y otros términos más allá de novedades y manejos superfluos” (González Jiménez, 2012:648). Para Medina Rivilla (2012) el apoyo clave es doble: la coherencia y el ser humano:

El docente es fundamentalmente un profesional que ofrece su modelo de ser para que lo compartan o lo rechacen, pero en ese proceso tenemos que tomar conciencia de nuestras

posibilidades y limitaciones: ¿Cómo voy a formar en las competencias si yo ni siquiera me he planteado si las tengo? ¿Cómo voy a transformar un proceso de humanidad si yo no me siento realmente humano en un proceso de este tipo? Esa es la clave. En síntesis, ha habido como limitaciones en el sentido que parecía que lo importante eran determinados contenidos, determinadas disciplinas y no lo más importante que es el ser humano que trabaja esa disciplina. En eso sí que hay que avanzar mucho (p. 673).

En un sentido afín se expresa Moral Santaella (2012): “La base de todo proceso educativo se centra en la construcción de la identidad, por este motivo el docente debe partir realizando una toma de conciencia de su propia identidad y a partir de ahí estará capacitado para enfrentarse a su tarea docente” (pp. 682, 683). Por otro lado, Sevillano (2011) entiende que una mayor atención al conocimiento interior del estudiante puede contribuir al desarrollo de un modelo emergente en los procesos formativos capaz de acicatear nuevas metodologías didácticas:

Así, un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje en concordancia con el paradigma emergente, además de estimular nuevas metodologías de aprendizaje integradoras de los más diferentes aspectos individuales, deberá despertar en el estudiante su autoconciencia y colaborar para la trascendencia de su yo individual para el yo colectivo o transpersonal (Sevillano, 2011: 24-25).

- Sobre algunos cambios de perspectiva asociados al enfoque radical inclusivo de la formación: El enfoque radical inclusivo de la formación asocia un amplio conjunto de cambios de perspectiva. Los podemos imaginar como vectores de cambio que transcurren de su origen (situación actual) a un sentido más formativo (complejo y consciente):
 - ✓ De una ‘educación para el desarrollo y el progreso social nacional’ (desde y para sistemas educativos nacionalistas), a una educación para la evolución de la Humanidad. Sus grandes retos interrelacionados tienen que ver con su propia educación, la conciencia individual y colectiva y su evolución, en términos de conocimiento y de unidad humana, cuyo sentido puede reconocerse.
 - ✓ De una ‘educación para la vida’ (Martí, 1965; Marina, 2004; Perrenoud, 2012a) a una educación ‘para la vida’, incluyendo la muerte (Herrán et al., 2001), ‘y para cambiar la vida’ personal y colectiva, interior y exterior, desde su continuidad. Una pauta didáctica es que en cualquier prenda los descosidos se arreglan desde el interior. En formación, son casi siempre efectos del ego humano.
 - ✓ De una educación centrada en el alumno (niño o joven) o en el profesor, a una educación centrada en la complejidad del fenómeno, a saber, en ocho centros interrelacionados (Herrán, 2013a): el profesor, el alumno, la formación, la familia (en su caso), los medios de comunicación, la administración educativa, la mejora social actual y el futuro de la humanidad. Ocho centros, pero con un fin, un anhelo o un atractor común -más o menos palpable, más o menos autoconsciente-, que asocia la evolución a la complejidad. Compartimos esta vinculación con Teilhard de Chardin (1967), uno de los primeros autores en proponer esta correspondencia: “Tal y como yo lo veo, la complejidad es una heterogeneidad organizada y por consiguiente centrada”.
 - ✓ De una educación basada en reformas políticas parciales, egocéntricas y pedagógicamente escasas, a una educación basada en el conocimiento y la renovación pedagógica dialéctica y universal para la evolución interior, científica y social del ser humano.

- ✓ De una educación polarizada en currícula basados en lo que la sociedad demanda, a propuestas curriculares abiertas apoyadas además en lo que formativamente necesita. Este salto daría entrada a la posibilidad de que los currícula incluyeran, además de los convencionales (necesarios, emergentes, contextualizados, circunstanciales, idiosincrásicos, basados en encargos/ urgencias sociales, etc.), temas y retos perennes.
- ✓ De una educación en valores sociales -que con mucha frecuencia se parcializan, tergiversan y manipulan-, a una educación en virtudes personales y sociales, menos manipulables y ambiguas, comprendidas como efectos del conocimiento.
- ✓ Del profesor reflexivo al profesor consciente, que se busca más allá de su persona.
- ✓ De una 'formación' centrada en la adquisición de aprendizaje significativo y relevante a una formación desde aprendizajes significativos formativos, con base en la pérdida, el desaprendizaje, el descondicionamiento, los estados de conciencia (Herrán, 2006a), la madurez personal (Herrán, 2011a, Ramírez y Herrán, 2012), el autoconocimiento, etc.
- ✓ De una formación comprendida como "enriquecimiento profundo de la personalidad", opuesta a "la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas codiciadas, ingresar en tal escuela o meter el pie en alguna casa de negocios o en la administración del estado" (Freinet, 1971:28), a la formación como proceso de disolución consciente del ego, comprendido como personalidad o máscara del ser, cuyas etapas pueden ser: incremento de razón dialéctica o compleja, madurez personal, pérdida del ego y experiencia de autoconocimiento. El autoconocimiento no se realiza sobre la personalidad, porque ésta -que varía según la historia personal, el contexto y la educación- no es el ser esencial. La personalidad es la apariencia del yo, y sólo se puede conocer, analizar o a lo sumo autoanalizar. Pero no es susceptible de autoconocimiento. La formación más allá del ego y basada en la conciencia no puede detenerse en la personalidad, que intermedia en el proceso formativo.
- ✓ De una educación centrada en el aprendizaje y desarrollo de competencias (saber, hacer y ser), a una formación centrada en la conciencia, la interiorización y en competencias negativas (con cuya pérdida se gana en formación). La mayor parte de pedagogos entiende la calidad de la educación en términos de 'calidad de los aprendizajes'. Esta identidad es falsa, a nuestro modo de ver, como lo es en términos de competencia. Este alineamiento con el solo 'aprendizaje' no sólo es propio de pedagogos con formación psicológica de base: es generalizado. Lo interpretamos como una mala absorción pedagógica de un significado psicológico, obviamente insuficiente. Esto nos conduce a cuestionar la validez del tan manido 'aprender a aprender' (Delors, 1996) como finalidad educativa. Entender la educación en términos últimos de 'enseñar a aprender a aprender' es un sinsentido, porque ese 'aprender' no está orientado a priori, es parcial: sólo es adquisición, sea vía recepción o de descubrimiento. Ha de añadirse a ese segmento el sentido formativo de la enseñanza que educa y sus destinos: la mejora personal, la mejora social y el autoconocimiento. Por ello proponemos que, en vez de 'enseñar a aprender' nos refiramos a 'enseñar a aprender a formarse y a buscarse esencialmente'. De otro modo, el aprendiz puede perderse durante toda su vida mientras aprende. El "caminante, no hay

camino, se hace camino al andar” de A. Machado no sirve en formación. “No hay camino, pero hay brújula”, ha repetido Fernández Pérez (2006) (comunicación personal). Esa brújula formativa no son los aprendizajes sin más, sino el autoconocimiento, casi inédito en Didáctica. Formarse requiere darse cuenta (*awareness*) de que hay que desidentificarse, desaprender, perder, de que la ‘significatividad’ de los aprendizajes puede no ser formativa –por intensidad o por validez–, de que hay aprendizajes erróneos y conocimientos que no ayudan a evolucionar personal ni socialmente, etc. El trabajo sobre competencias y cualidades negativas requiere un trabajo mediante “didácticas negativas” (Herrán y González, 2002). La diferencia entre la “educación negativa” de Rousseau (1987) y Kant (1983) –que después desarrollaron Montessori, Buber, etc.– y la ‘didáctica negativa’ es que la aquellos se centra en el educador como no acción, mientras que la que definimos se centra en la formación y puede incluir acción educativa o no acción para la pérdida con una finalidad educativa. Estas competencias estarían relacionadas con el ego personal, profesional y social.

Por otro lado, centrándonos en la formación en competencias, aplaudimos que puedan considerarse, en el contexto de la formación profesional, un compromiso ético (Colunga, 2013). Pero no compartimos que, como mala práctica basada en la complejidad, se proceda de dos modos: 1º) Manipulando, bien intencionadamente, el concepto ‘competencia’ como si fuera de plastilina, hasta identificarlo con el centro de lo deseable en educación (Colunga, 2013; Pérez Pueyo, 2013). 2º) Cuando desde constructos como ‘competencia personal’ se ‘logra’ que otras disciplinas con otros objetos de estudio –p. ej., la psicología– aterricen y se ‘cuelen’ en la Didáctica hipertrofiándola sin necesidad (p. ej., Colunga, 2013); en estos casos, a veces el interés no está en la complejidad del fenómeno, sino en el desarrollo de la propia disciplina o *ismo*, por una fidelidad mal entendida. Sin renuncia, disciplina y respeto se avanzará peor en los campos de las ciencias inmaduras. Por otra parte, lo que Perrenoud (2012a) propone como “otros saberes” complementarios a las competencias poco tienen que ver con el contenido y el enfoque radical e inclusivo propuestos.

- ✓ Del “aprender haciendo” (Dewey, 1989; Freire, 1972, 1990, 2009) aplicado a los alumnos, a un ‘aprender haciéndose’ y a un ‘aprender descubriéndose’ aplicable a la formación de profesores y alumnos y, por extensión a educadores: gestores del centro, padres, medios, políticos, etc. ‘Hacerse’ y ‘descubrirse’ en este contexto es tomar conciencia de lo que cada ser humano es existencial y esencialmente.
- ✓ De la práctica como objeto de la reflexión, a la comprensión profunda de quien practica y de su formación. La sola práctica no puede marcar la pauta ni encorsetar la formación y la investigación de la enseñanza. Por eso no compartimos razones como ésta que, a la luz del silencio crítico que asocia, parece consensuada:

La práctica en educación no espera, normalmente, ni puede esperar a que exista un corpus de conocimientos capaz de regularla, responde a necesidades o son respuestas intuitivas a esas necesidades cuya justificación, si se busca y si se llega, vendrá más tarde (Gimeno Sacristán, 1990:85).

Una cosa es que, al ser la comunicación didáctica un proceso emergente, se haga a sí misma en cada momento (González Jiménez, 2008), y otra que su ciencia se ponga en función de la práctica. ¿En qué profesión sería con práctica ocurre esto? Creemos que

este planteamiento es empobrecedor para la Didáctica, porque la enseñanza tiene raíces, lecturas y escrituras que trascienden la praxis. La Didáctica no sólo es tecnología de la Pedagogía (Hashimoto, 2013) que camina tras la práctica. Desde una mayor complejidad proporcionaría perspectivas diferentes (básicas y aplicadas) de la práctica, otras preguntas y otras respuestas, incorporar otra relación con su objeto de estudio e incluso ir por delante y por detrás de ella a la vez en múltiples enfoques y temas.

Así, el contenido de la cita además de empobrecedor puede ser falso, porque ese corpus puede llegar antes que la práctica y orientarla o cuestionarla, y cuestionarse la engañosa dualidad teoría-práctica, que tanto daño ha hecho y hace a la Didáctica. En Física, por ejemplo, no es infrecuente que se analice, se reflexione, se relacione, se refuten teorías ajenas y propias, se especule y se conjeture sin tantos condicionantes y miedos como en Pedagogía o en Didáctica. Se propone con más flexibilidad, a la espera de que en un lapso razonable, pueda avanzarse tomando como referencia lo apuntado. Del mismo modo a como los físicos motivados se nutren de conjeturas, los profesores que de verdad sean investigadores de sí mismos buscarán conocimiento y nutrirán su práctica en todos los niveles, empezando por su formación profunda, en la mayor medida posible.

- ✓ De la reflexión sobre la práctica como fundamento epistémico, a la observación meditativa de la enseñanza y de quien practica, desde donde la enseñanza se puede desempeñar y mejorar radicalmente.
- ✓ De la innovación didáctica apoyada en la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1991, 1993), al investigarse uno mismo para encontrarse, descubrirse y conocerse más allá del ego y de la personalidad, desde la cual desarrollar una enseñanza más consciente, plena y formativa.
- ✓ De una Didáctica aplicada a los profesores y a sus alumnos, a una Didáctica de la coherencia y la conciencia antes aplicada antes a quienes les forman e investigan.
- ✓ De una Didáctica dependiente de contextos a una Didáctica independiente de ellos que atienda retos formativos radicales, no demandados y básicos.
- ✓ De la comunicación didáctica como forma de hacer, orientada a las funciones y actuación docentes, a “la Didáctica como forma de darse” (González Jiménez, 2008), que subraya que enseñar es sobre todo enseñarse, mostrarse. El corolario es que la autoformación centrada en el propio egocentrismo, en la madurez personal (Ramírez y Herrán, 2012) y en la conciencia docente no puede eludirse o evitarse, sino completar la formación científica de base, científica pedagógica y técnico-reflexiva.
- Sobre la presencia del enfoque y los constructos radical inclusivos en los docentes: Nuestra experiencia formativa (inicial y continua) y asesora con temas convencionales eventualmente considerados desde este enfoque, nos informa de que todos los constructos presentados –y alguno más, como la muerte– son intuitivamente relevantes en la mayor parte de docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. Pueden ser centros de interés profesionales para docentes con alto desarrollo personal y profesional. Pueden ser retos aceptables para su inclusión curricular y formativa (para sí, para sus alumnos y para sus centros o comunidades de aprendizaje). Algunos de ellos tienden a valorarlos como ‘necesarios’ y ‘difíciles de incluir y de emprender’. Los docentes interesados, insatisfechos, heterodoxos o creativos motivados por ellos tienen de

común un escaso marco teórico e investigativo previo dentro de la Didáctica. Para los profesores en formación (todos), el problema es teórico, epistémico: los desconocían, nunca los habían pensado, relacionado o tratado. Pero carecen de referentes para estudiar, reflexionar, investigar e interiorizarse. Se perciben ‘distintos’ a los convencionales, y no están avalados por Administraciones educativas, autores de prestigio, etc. El problema es a la vez teórico y práctico. Ello quizá requiera un cambio de rumbo epistemológico.

- Sobre el instrumento para la autoevaluación de la conciencia docente basado en el PAEC: El instrumento presentado se entronca en dos premisas: por un lado, la insatisfacción acerca de la profundidad de la autoevaluación docente e institucional habituales, que no incorporan las variables ‘egocentrismo’ y ‘conciencia’, que aquí se adoptan como un vector formativo esencial. Por otro, la confianza en que este instrumento puede proporcionar nuevas lecturas de la realidad formativa, tanto profesional como institucional.
- Sobre la revisión de literatura acerca del enfoque y los constructos radicales presentados: La revisión realizada muestra que en la literatura científica de Didáctica -léanse bases de datos especializadas (ERIC, ISOC, entre otras), handbooks de investigación, revisiones sobre investigaciones de la enseñanza u otras fuentes secundarias relevantes (P. ej., Wittrock, 1986, 1987; Lowyck y Clark, 1989; Liston y Zeichner, 1993; Guba y Lincoln, 1994, 2005; Zeichner y Noffke, 2001; Richardson, 2001; Day y Sachs, 2004; Villegas-Reimers, 2003; Zeichner, 2005; Reason y Bradbury, 2005; Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, 2008; Zeichner, 2010; Romera Iruela, 2011; Hargreaves et al., 2011; Adams, Cochrane y Dunne, 2012; Wang, 2013, etc.)- apenas se critican los paradigmas consensuados ni el enfoque técnico-reflexivo, el ‘cambio pedagógico’ no pasa por su cuestionamiento, ni se cuestiona por insuficiente lo que por formación se entiende (pese a su heterogeneidad), ni se retoma un enfoque equivalente al complejo-evolucionista o radical inclusivo, ni se investiga y se forma a profesores y educadores sobre los constructos formativos radicales expuestos-. Quizá por lo anterior, tales constructos están, de momento, excluidos del currículo. Esta observación nos conduce a concluir con las siguientes razones: Los contenidos presentados no coinciden con los normales dentro de la Didáctica. En cuanto a las razones, creemos que se debe no tanto a que la propuesta se refiera a otra realidad, cuanto que trabaja con enfoques y en áreas diferentes el mismo fenómeno complejo, más allá de las fronteras de la reiteración, que hemos criticado. Deducimos la posible alta complementariedad entre esta la perspectiva radical y la convencional, y que la inclusión de ambas puede contribuir a incrementar el conocimiento de la formación. Por otro lado, ésta es la motivación básica del enfoque radical inclusivo, que incluye los constructos anteriores.

Con todo, nos resulta llamativo que la mayor parte de estas críticas y propuestas sean admitidas por los investigadores en conversaciones y debates informales. Nuestra conclusión es que se reconocen, pero no pasan a los *papers* o a los manuales, porque no hay trabajos previos consistentes ni investigaciones en las que basarse. Quizá de un modo preconsciente se actualiza el lamentable: “que inventen ellos”, de Unamuno. Y con seguridad se hará. Salvo que de una vez se trasciendan dualidades como: ‘ellos-nosotros’, ‘frontera-no-frontera’, ‘teoría-práctica’, ‘utopía-profesionalidad’, ‘ciencia-renovación pedagógica’, etc. La superación de dualidades y la búsqueda de la complementariedad y

de la síntesis es una metodología fiable para la evolución del conocimiento y la conciencia, sobre todo cuando no solamente existe una clase de síntesis (Fichte-hegeliana), sino cuando se puede disponer de más de veinte clases diferentes (Herrán, 2003b:585-590) desde las que superar dualidades dialécticamente hacia la complejidad.

- Conclusión final: Es posible que sólo el devenir de la conciencia o del conocimiento pueda verificar la hipótesis inicial. Si, como se ha expresado, la Pedagogía y la Didáctica normales están navegando en lo superficial, una línea de su evolución epistemológica podría consistir en su apertura hacia una mayor profundidad. O sea, en la normalización de su orientación a la hondura, hoy oculta, incluso negada, tapada o bastante desconocida. Quizá esto tenga algo que ver con la actitud del ser humano hacia su entorno exterior, donde las mayores alturas de la Tierra se conocen mejor que sus profundidades. Su atractivo aparente y su reto sonoro parece ser mayores. Pero este hecho, protagonizado por la Pedagogía y la Didáctica, pudieran ser una distracción, un error de bulto. La reiteración de las interpretaciones paradigmáticas consensuadas, que tan acríticamente y bien han interiorizado estas disciplinas, han generado un cierre epistemológico y profesional de hecho en torno a la formación. Fomentan la “epistemología de la lavadora” (Herrán, 2009b), tan practicada en Didáctica, que sobre todo desgasta e inexorablemente pudre el tejido de la ciencia en una orgía de jabones, agua y movimiento en gran medida estéril y cansino. Consecuentemente, en este trabajo se ha propuesto una apertura de la tapa del electrodoméstico y una concreción hacia lo que podría considerarse un uso central, denunciando, de paso, su paradójico abandono por la ciencia normal.
- Este estudio se ha generado, pues, para contribuir decididamente a la evolución hacia el futuro de una Didáctica más consciente, y para el presente de una Didáctica más rebelde, compleja y más ambiciosa. Para ello no sólo se ha criticado el plano epistemológico consensuado (paradigmas habermasianos y enfoque práctico reflexivo). Se han propuesto otras percepciones o enfoques por un lado más complejos y siempre complementarios a los establecidos, que sometemos a debate científico, una actividad poco y mal practicada, casi no deseada por algunos en nuestras latitudes españolas. Se han definido además constructos formativos radicales con los que profundizar en lo que habitualmente se entiende por ‘formación’ y desde los que es posible diferenciar (luego ‘conocer’, al decir de Comenio, 1984) entre formación aparente o superficial y formación real o profunda, definiendo otros horizontes interiores y exteriores para la profesión y la investigación.
- La propuesta no sólo tiene que ver con una investigación como actualización de discursos. Se propone un punto de inflexión en el sentido y el eje de los discursos vigentes, en los que, desde luego, se incluye el enfoque predominante, que forma parte de la propuesta. Admitir los constructos en la formación como raíces principales de ella equivale a cambiar el centro de gravedad en la comprensión en Didáctica sobre la enseñanza y su investigación. Podría entrañar un giro interpretativo sobre la misma realidad percibida. Se trata de una propuesta de renovación pedagógica de 180° acerca de la misma realidad que percibimos. El planteamiento formal podría tener que ver con la reflexión de Benedetti (2006), el poeta de la ironía y el compromiso: "Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas". Aunque el proyecto que asocia es de cambio radical, no es excluyente y no

debería entrañar una polémica como la la copernicana con el enfoque geocéntrico de Tolomeo -“No es así”-. Se parece quizá más a la dialéctica entre Newton y Einstein o entre Einstein y Bohr, en la Física -“No sólo es así”-, porque cada enfoque se ocupa de una parte de la realidad, aunque el paradigma envolvente redefine todo. Confiamos en que, como M. Besso dijo a Einstein en una carta: “Si son rosas, florecerán” (en Blanco Laserna, 2012:42).

Referencias

- Abelardo, P. (1990). *Conócete a ti mismo*. Madrid: Tecnos.
- Adams, J., Cochrane M. y Dunne. L. (2012). *Applying theory to educational research. An Introductory approach with case studies*. Oxford: John Wiley & Sons–Blackwell.
- Alonso, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Aguilar, N. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Nivia Álvarez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 565-572). Madrid: Universitas.
- Álvarez Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla.
- Álvarez, F.J. y Fuente, R. (2006). *Biología de la mente*. México: FCE.
- Álvarez, N. y Herrán, A. de la (2009). *Claves del autoconocimiento*. Camagüey (Cuba): Ácana.
- Arnold, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Calpe.
- Arnold, R. (2012, Octubre). La importancia de las competencias emocionales en la educación superior. Ponencia presentada al *Seminario Permanente IUCE-UAM sobre Innovación de la Enseñanza*. Madrid.
- Bacon, F. (1984). *Novum organum*. Madrid: Sarpe.
- Barraca, J. (2011). *Vivir la humildad. Ensayos sobre la soberbia*. Madrid: San Pablo.
- Batt, E.G. (2010). Cognitive coaching: a critical phase development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 997-1005.
- Bell, B., y Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 483-497.
- Benedetti, M. (2006). *La tregua*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educacion XXI*(10), 61-82.
- Bhagwan Shree Rajneesh (1987). *...Y llovieron flores. Charlas sobre historias zen*. Madrid: Barath.
- Blanco Laserna, D. (2012). *Einstein. La teoría de la relatividad. El espacio es una cuestión de tiempo*. Pamplona: RBA.
- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2ª ed.). Barcelona: Índigo (e.o.: 1992).
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Universidad de Granada. FORCE.
- Bolívar, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Antonio Bolívar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Morál y T. Álvarez. *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (pp. 601-612). Madrid: Universitas.
- Bou, J.F. (2007). *Coaching para docentes*. Madrid: Club Universitario.
- Bousquet, J. (1974). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: MEC.
- Bruzzone, D. (2012). Duelo, búsqueda de sentido y cuidado pedagógico: Hacia una logopedagogía. En Asociación Viktor E. Frankl (Coord.), *Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida* (pp. 27-67). Barcelona: Sello Editorial.
- Cabrera, J. (2012). Creatividad y complejidad en la formación universitaria: tendencias desde una perspectiva docente. *Matrices del Posgrado Aragón*, 16, 31-66.
- Cañizares, Y. y Guillén, A.L. (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 123-137.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cayo Salustio (1991). *La conjuración de Catilina*. Madrid: CSIC.
- Cervantes, M. de (1965). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Ibéricas.
- Cirillo, S. (2013). *Malos padres*. Barcelona: Gedisa.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre, D.J. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. Nueva York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Colás Bravo, P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colunga, S. (2013, Noviembre). Formación de competencias de desarrollo personal. Ponencia presentada a la *XII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación*, Camagüey, Cuba.
- Comenio, J.A. (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Copello, M.I. (2011). El profesor como investigador reflexivo. En J. Paredes y A. de la Herrán (Dirs.), *Proyecto "Formación mediante Creatividad, Redes Sociales y Mejora de la Práctica Docente Universitaria"*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Cruz Garcette, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Damasio, A. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010).
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- Day, C. y Sachs, J. (Eds.) (2004). *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Coords.) (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Deshimaru, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Barcelona: Visión Libros.
- Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008a). *El arte como experiencia*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008b). *La teoría de la valoración*. Madrid: Siruela.
- Díaz Pardo, F. (2012). *Manual para profesores inquietos. Reflexiones sobre las funciones y disfunciones del docente*. Madrid: CCS.
- Dyer, W.W. (2012). *Tus zonas erróneas (4ª ed.)*. Barcelona: Debolsillo.
- Einstein, A. (2012). *El mundo como yo lo veo*. Madrid: Brontes.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge. The evolution of a discourse*. Nueva York: Nichols Publishing.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Araceli Estebaranz y Pilar Mingorance. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (pp. 631-640). Madrid: Universitas.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Fernández Agis, D. (2006). Pedro Abelardo y la ética del conocimiento de sí. *A Parte Rei*, 46, 1-7.
- Fernández Cruz, M. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Manuel Fernández. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (pp. 641-644). Madrid: Universitas.
- Fernández, A. (2008). *El desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente"*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Fernández, J. (2012). *Errores en la educación de los hijos. Cómo evitar los 25 más comunes*. Madrid: Pirámide.
- Flores, F. (1993). *Creando organizaciones para el futuro*. Chile: Dolmen.
- Flores, M.C.G. (2010). *Formación de educadores holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Franco Justo, C., Fuente Arias, M. de la y Salvador Granados, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas de crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Frankl, V.E. (2002). *Dio nell' inconscio*. Brescia: Morcelliana.

- Freinet, C. (1971). *La escuela popular moderna*. Lima: Ministerio de Educación.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J. y Martín Bris, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21-44.
- Gairín, J. (1998). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Lorenzo (Ed.), *III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gandhi (2001). *Palabras para la paz*. Madrid: Sal terrae.
- García Bermejo, S. (1989). *El pensamiento totalizado*. Madrid: Alpuerto.
- García Bermejo, S. (1992). *La divinización generalizada de la Humanidad*. Zaragoza: Círculo.
- García Garrido, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García García, M. (2001). Amanecer de la razón en Europa: Un recorrido en clave didáctica e interdisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares*, 3(9), 20-31.
- García Morente, M. (1936). Virtudes y vicios de la profesión docente. *Revista de Pedagogía*, 169, 1-11.
- Gidley, J. (2008). *Educación para la evolución de la conciencia: dar voz a la emergencia del amor, la vida y la sabiduría*. Recuperado de <http://www.academia.edu/670128/>
- Gil Calvo, E. (2004). Pluralismo cultural y universalismo civilizador. *El País*, 26 de octubre.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- González Jiménez, F.E. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Félix E. González Jiménez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 645-648). Madrid: Universitas.
- González, R. y Latorre, A. (2013). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Grossman, P.L. (1995). Teachers' knowledge. En L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 20-24). Cambridge: Cambridge University Press.

- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-216). California: Sage.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2011). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Hegel, G.W.F. (1993). *Filosofía del Derecho*. Madrid: Libertarias-Prodhufi.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Obras Hegel I*. Madrid: Gredos.
- Hernández Reyes, C. (2012). Hermenéutica, formación y neurociencia. *Planeación y Evaluación Educativa*, 54, 3-14.
- Hernández, F. (2011, Marzo). *La innovación como seña de identidad del profesorado. Conferencia presentada al Seminario 40 Años de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Comunidad de Madrid, Madrid.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (1996a). Una clasificación de mentalidades docentes (1ª parte). *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 73, 32-33.
- Herrán, A. de la (1996b). Una clasificación de mentalidades docentes (2ª parte). *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 74, 12-13.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2001). El derecho a la universalidad: un desafío educativo para el siglo XXI. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 27, 57-74.
- Herrán, A. de la (2003a). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004a). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2004b). Nacionalismos y educación para la universalidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 383-430.
- Herrán, A. de la (2005a). Consideraciones sobre premisas y conceptos metodológicos. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 331-380). Madrid: Dilex.

- Herrán, A. de la (2005b). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Hashimoto y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2005c). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 223-256.
- Herrán, A. de la (2005d). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2006a). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 103-154.
- Herrán, A. de la (2006b). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. Vilanou, F.E. González Jiménez, A. de la Herrán, M. Fernández Pérez, y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp. 123-266). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Herrán, A. de la (2006c). Seis retos éticos para una reforma educativa con los medios de comunicación. *Étic@net*, 5, 1-29.
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 557-606). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2008b). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 151-176). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la (2008c). Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Herrán, A. de la (2008e). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2009a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 21, 43-70.
- Herrán, A. de la (2009b). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 375-415.
- Herrán, A. de la (2009c). Sobre lo mal que lo hacemos: la familia como solución posible. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. *Apuntes de Pedagogía*, 204, 9-12.
- Herrán, A. de la (2009d). Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa. En J. Paredes y A. de la Herrán, *La práctica de la innovación educativa* (pp. 135-160). Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la (2010a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (2ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 22, 151-175.
- Herrán, A. de la (2010b). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 23, 131-162.
- Herrán, A. de la (2011a). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Ramón Areces.

- Herrán, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Herrán, A. de la (2011c). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6(1), 51-88.
- Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI*, 14, 245-264.
- Herrán, A. de la (2011e). Complejidad y transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 1(2), 294-320.
- Herrán, A. de la (2012a). Algunas críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 305-335). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2012b). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(4), 286-334.
- Herrán, A. de la (2013a). Causas de errores que obstaculizan la enseñanza. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 238, 22-23.
- Herrán, A. de la (2013b). Claves para una renovación pedagógica social. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 238, 20-21.
- Herrán, A. de la (2013c). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matrices del Posgrado Aragón*, 20, 5-24.
- Herrán, A. de la (2013d). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/13152> (4 Jun. 2013).
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-74). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la y Ruiz Corbella, M. (Coords.) (2006). Educación de lo local a lo global. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 174, 13-29.
- Herrán, A. de la y Villena, J.L. (2012). La cultura del impacto JCR: El caso del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 287-303). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.

- Hoekstra, A., Beijgaard, D., Brekelmans, M. y Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191-208.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Ikeda, D. (1982). *El buda viviente*. Madrid: Emecé.
- Imbernón, F. (2011). Prólogo: Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis*, 2, 1-20.
- Imbernón, F. y Jarauta Borrascas, B. (Coords.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- James, W. (1907). *The Energies of Man*. New York: Scribners.
- Jiménez Barros, A. (1999, Julio). Desarrollo, globalización e integración. Conferencia presentada al *II Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo "Aprendiendo a Vivir Juntos"*. Buenos Aires, Argentina.
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 238-252.
- Joelle, K. J. and Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: A tipology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Josephson, M. (1959). *Edison: A biography*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Jung, C. G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura* (6ª ed.) (e.o.: 1978). Madrid: Alfaguara
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J.L. y Kathleen S. B. (2005). *Rigor y complejidad en la investigación educativa*. Nueva York: Publisher Open University Press.
- Krippner, S. (1980). Estados alterados de conciencia. En S. Krippner, R. Wescott, A. Huxley, R.M. Bucke, R. Prince, C. Savage, C. Myers Owens, R. Fisher, E.M. Maupin, G. Ray Jordan Jr., J. Houston, R.E.L. Masters, E. Bourguignon, A.H. Maslow, K. Wilber y A. Watts, *La experiencia mística y los estados de conciencia* (pp. 23-37). Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (1981). *Can Brain Be Totally Free?* Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=2PAmy0KaAkE>
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Madrid: Maxtor.
- Lafuente, M. A. C. (1998). Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur. *Thémata. Revista de Filosofía*, 19, 219-223.
- Lao Tse (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Larra, M.J. (1833). Vuelva usted mañana. El Pobrecito Hablador. *Revista Satírica de Costumbres*, 11(1), 1-23.
- Larriera, E. (2005). Coaching mayéutico o como ser maestro: la herencia de Sócrates en las organizaciones. *Capital Humano*, 18(186), 70-78.

- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Lenin, V.I. (2012). *El estado y la revolución*. Madrid: Alianza.
- Leonard Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 32, 23-38.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1999). *Teachers: transforming their world and their work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lowyck, J. y Clark, C. (1989) (Eds.). *Teacher thinking and professional action*. Leuven: Leuven University Press.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Mallart, J. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Joan Mallart. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 649-656). Madrid: Universitas.
- Malpica, F. (2013). *8 Ideas Clave. Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Manen, M. van (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martí, J. (1965). *Obras completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martínez Bonafé, J. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 657-660). Madrid: Universitas.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Juan Bautista Martínez Rodríguez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 595-599). Madrid: Universitas.
- Mas Torelló, Ó y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Maslow, A. H. (1985). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser* (6ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). *Acto de presentación del libro "Educación para la universalidad. Más allá de la globalización"*. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- McLeod, K.A. y Krugly-Smolksa, E. (Eds.) (1997). *Multicultural education: A place to start. A guideline for classrooms, schools and communities*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- Medina, A. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces-UNED.

- Miret Magdalena, E. (2004). Nuevos horizontes en la sociabilidad humana: claves para la esperanza. En A. Canteras (Ed.), *Los jóvenes en un mundo en transformación: nuevos horizontes en la sociabilidad humana* (pp. 271-282). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Moral Santaella, C. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Cristina Moral Santaella. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed.) (pp. 679-683). Madrid: Universitas.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida* (e.o.: 1980). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1986). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (e.o.: 1977). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento* (e.o.: 1986). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1990). *Introduction á la pensée complexe*. París: ESF Ed.
- Morin, E. (1996). *Entrevista a Edgar Morin con la colaboración de N. Vallejo-Gómez y F. Girard*. París. Diciembre.
- Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. *Escuela Española*, 3469, 1534-1535.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2003). *El método V. La identidad humana: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Müeller, W. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Wolfgang Müller. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 685-688). Madrid: Universitas.
- Müeller, W. (2013). *Pedagogía del reconocimiento. Manuscrito*. Wiesbaden: Wiesbaden Universität.
- Muñoz Álvarez, T. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Tania Muñoz Álvarez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 551-564). Madrid: Universitas.
- Nassif, R. (1979). Estudio preliminar. En E. Spranger, *El educador nato* (pp. XI-XXVIII). Buenos Aires: Kapelusz.
- Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Reunidos.
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.
- Ockham, G. de (2010). *Summa de logica*. Madrid: Edición personal.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza.
- Osho (2004a). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004b). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.
- Osho (2012). *La magia de ser tú mismo. El despertar de la propia conciencia* (e.o.: 1984). Barcelona: Grijalbo.
- Ouspensky, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre*. Buenos Aires: Hachette.

- Paredes, J. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Joaquín Paredes. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 689-695). Madrid: Universitas.
- Pérez Pueyo, Á. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012a). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Píndaro (2000). *Obra completa*. Madrid: Cátedra.
- Platón (2003). *Apología de Sócrates. Fedón*. Madrid: CSIC.
- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Quintiliano, M.F. (2001). *Obra completa*. Salamanca: Univ. de Salamanca.
- Ramírez, M.S. y de la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Reason, P. (2007). Participación: conciencia y constituciones. En M. Campillo y A. Zaplana (Coords.), *Investigación, educación y desarrollo profesional* (pp. 211-233). Murcia: Diego Marín.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2005). *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Londres: Sage.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez Marcos, A. (Dir.) (2002). *Cómo innovar en el prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem.
- Rodríguez Marcos, A. y Pessoa, T. (2011). *A vida nas escolas. La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rojas, E. (1992). La meditación. En J. A. Vallejo-Nágera (Dir.), *Manual práctico de psicología* (6ª ed.) (pp. 156-178). Madrid: Temas de Hoy.
- Romera Iruela, M.J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, 597-614.
- Roszak, T. (1984). *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica.
- Rousseau, J.J. (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Rozada, J.M. (1997). Los profesores en la encrucijada por donde pasan sólo (aunque también) las disciplinas. *Investigación en la Escuela*, 32, 87-96.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Philadelphia: Open University Press.

- Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, 13-28.
- Saint-Exupéry, A. de (2003). *El principito*. Barcelona: Quinteto.
- Saldanha, I.M. (2012). *Do ego à consciência docente. Uma contribuição para a formação pessoal e profissional dos docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Sánchez, C. (2003). La complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En S. Castillo Arredondo y A. Medina Rivilla (Coords.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 253-264). Madrid: Universitas.
- Santa Teresa (1972). *Las moradas*. Madrid: J. Pérez del Hoyo Editor.
- Santos Guerra, M. Á. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- Santos Guerra, M. Á. (2007). Mitos y errores. *Escuela*, 346, 3740.
- Santos Guerra, M. Á. (2012a). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Miguel Ángel Santos Guerra. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed.) (pp. 697-709). Madrid: Universitas.
- Santos Guerra, M. Á. (2012b). Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Eds.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 243-270). Madrid: Pirámide.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. Special issue: the learning organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40-51.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Serrat, A. (2012). *Mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
- Sevillano, M.L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Sevillano, M.L. (2011). Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 15-37.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31.
- Shulman, L.S. y Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Sófocles (2012). *Sófocles; Eurípides; Esquilo. Obras completas*. Madrid: Cátedra.
- Soler Fierrez, E. (2002). El ego de los inspectores, condicionante del trabajo docente. En A. de la Herrán e I. González (Eds.), *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado* (pp. 343-350). Madrid: Universitas.
- Steiner, R. (2013). *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Teilhard de Chardin, P. (1974a). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974b). *Ser más* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Tesla, N. (2012). *Firmado: Nicola Tesla*. Madrid: Turner.
- Thompson, W.I. (1992). *Gaia. Implicaciones de la nueva Biología*. Barcelona: Kairós.
- Torre, S. de la (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. de la (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Torre, S. de la (2006). Creatividad en educación. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad, Vol. I*. (pp. 123-154). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la, Mallart, J., Rajadell, N. y Tort, L. (1996). *Errores y curriculum*. Barcelona: PPU.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2004). Cómo resistir a dos grandes peligros: el sujeto entre la globalización hegemónica y los comunitarismos autoritarios. En A. Canteras (Ed.), *Los jóvenes en un mundo en transformación: nuevos horizontes en la sociabilidad humana* (pp. 397-405). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE.
- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge base of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-59.
- Unamuno, M. de (1982). *Del sentimiento trágico de la vida*. México: Austral.
- Urbieto, J.R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Valle, J. (Coord.) (2008). *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Vázquez Medel, M. (2013, Septiembre). Creatividad y mindfulness. Conferencia presentada al *I Congreso Internacional Investigación y Docencia en la Creación Artística*. Granada.
- Vera Manzo, E. (1997). Etnias, culturas y paradigmas. En C. Camps (Ed.), *Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América Latina* (pp. 137-149). Quito: Asel.
- Vera Manzo, E. (1999, Octubre). Propuesta para una nueva era del Ecuador y de la humanidad. Conferencia presentada al *I Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa*, Guayaquil, Ecuador.
- Vico, G. (1981). *Principios de una ciencia nueva*. Madrid: Aguilar.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development. An international review of literature*. París: UNESCO.
- Wainstein, M. (1999). *Comunicación: Un paradigma de la mente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wang, V.C.X. (2013). *Handbook of research on teaching and learning in k-20 education*. Florida: Florida Atlantic University.
- Wilber, K. (1996). *Up from eden. A transpersonal view of human evolution*. Nueva York: Paperback.
- Wilber, K. (2001). *Una teoría de todo. Una visión integral de la empresa, la política, la ciencia y la espiritualidad*. Barcelona: Kairós.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Mc Millan.
- Wittrock, M. C (1987). *La investigación de la enseñanza: I Enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zacarés, J.J. y Serra E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zeichner, K. (2005). Educational action research. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-284). Londres: Sage.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M. y Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (4ª ed.) (pp. 298-330). Washington, DC: American Educational Research Association.