

**NUEVOS APRENDIZAJES PARA EL SIGLO XXI:
UNA MIRADA EVOLUCIONISTA Y GRUYERIANA¹**
Dr. Agustín de la Herrán Gascón²

En primer lugar, quiero dar las gracias a la Fundación Fernando Rielo por su invitación a participar en este Ciclo, y felicitar a sus responsables por el proyecto. Después, quiero enmarcar mi intención en esta exposición. Intentaré centrarme en la *zona de próximo desarrollo* (L.S. Vygotski, 1978) del *aprendizaje humano posible para los tiempos nuevos* y para la sociedad que aflora. Nuestro talante o nuestro reto se sintetiza así: nuevos tiempos, nueva educación, nuevos aprendizajes, nueva formación, nueva sociedad. En definitiva, *rehumanización*, como diría J.L. Cañas. Como condensación de lo anterior, se aportarán fundamentos para la formación de un nuevo docente, ante las exigencias expresas y silenciosas de la humanidad, a la luz de sus errores y esperanzas.

Un par de aclaraciones terminológicas o del talante de lo que a continuación se va a desarrollar. Lo de *gruyetano* hace referencia a la intención *inicialmente laotiana* de contemplar y detenerme en huecos de la educación, porque previamente se ha conceptualizado como un queso *gruyere*, cuajada de huecos, horadada, o una *geoda*, en cuyas oquedades está la *gracia* (Herder) y la hermosura, con casi todo lo más fértil o útil por descubrir y por hacer. *Huecos o desatenciones, pozos o lagunas* de investigación, de consideración, de atención debida, de compromisos y, por ende, de normalidad deseable. Porque a veces lo más apasionante no radica tanto en lo que se denuncia o se atiende, sino en lo que se deja por hacer, o porque las traviesas son tan imprescindibles como las vigas para la edificación. Y el término *evolucionista* no se emplea con un sentido *darwiniano*, ni *einsteiniano*, sino *teillardiano*, porque admito y deseo subrayar que el desarrollo de la educación y de la propia humanidad tienen un sentido que puede reconocerse. Un *impulso irrefrenable y no gratuito hacia la mejora* de sí mismas, que acaso nutra esencialmente a aquellos que esperamos y luchamos por algo siempre mejor.

EXORDIO. El presente trabajo tiene tres epígrafes: “Aproximaciones al Medio”, con cuatro secciones: I “El Suelo: Contexto Interior, Contexto Exterior”, II “Las Adversidades e Inclemencias: La Desorientación Social”, III “La Fotosíntesis: Una (R)Evolución Social Centrada en la Escuela”, y IV “La Luz: Epistemología y Conocimiento Capaces”.

El segundo se ha llamado “Aproximaciones a los Frutos de una Educación Futura”, y se divide en nueve partes: I “Aprender qué Es el Ego Humano y cuál es su Alcance en Personas e Instituciones. Consideraciones para la Docencia”, II “Aprender qué Es el Autoconocimiento y cómo Acceder a él”, III “Aprender qué Es la Conciencia y cómo Densificarla y Ampliarla”, IV “Aprender a Entender la Humanidad como Referente de la Comunicación Educativa”, V “Aprender a Cooperar en el Proceso de Creación-Evolución Humana”, VI “Aprender a Comprender el Sentido Evolutivo del Sufrimiento”, VII “Aprender a Comprender la Muerte”, VIII “Aprender a Ser Más”, y IX “Aprender a Ser más Autoconscientes”.

El tercero es “Semillas de Educación para la Universalidad”, desplegado en tres vectores: I “Aprendizaje de la Universalidad”, II “Currículo para la Universalidad”, y III “Formación de Profesores para la Universalidad”.

¹ Herrán, A. de la (2006). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y *gruyeteriana*. En C. Vilanou Torrano, F.E. González Jiménez, A. de la Herrán Gascón, M. Fernández Pérez, y L. Grosso García, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp.123-266). Madrid: Fundación Fernando Rielo.

² www.agustin.delaherran.com

PRIMERA PARTE: APROXIMACIONES AL MEDIO

I EL SUELO: CONTEXTO INTERIOR, CONTEXTO EXTERIOR

Estamos en la *sociedad del acceso a la información*, pero no aseguraría que eso fuera un triunfo terminal o motivo de autocomplacencia. Identificarse con ella apunta a que nos hemos alejado de las coordenadas de Sócrates –que para los más *informados*, está *superado*–, que hemos dado una *patada en el trasero* de Kant, y que, después de ignorar el *guiño* de Eucken o de Teilhard de Chardin, seguimos haciendo lo mismo: identificarnos o erigir *ismos*, en nombre de la *mejor verdad* o *ilustración de la razón* –declarada o tácita– que nunca llegarán a ser *istmos*, aunque *se conecten* por Internet.

El prurito de la *información* dista del desarrollo de las grandes utopías-motivaciones-movimientos, como la *coherencia* de Confucio, la *no-dependencia* de Siddharta, la *humildad* de Sócrates, el *amor* de Yeshua, la *síntesis* de Fichte-Hegel, la *complejidad* de Teilhard de Chardin-Morin, la *lucha por un contenido espiritual de la vida* de Eucken, la metafísica genética de Rielo, la *autoconciencia uno-trina* de Soldevilla-García Bermejo, etc. Somos, en general, malos aprendices de los grandes maestros/as. En muchos casos *nos los sabemos pero no les conocemos* –por *no querer querer hacerlo*–, ni practicamos la destilación (*¿alquimia?*) de conocimiento a conciencia mediante la *coherencia*, no las pretendemos llevar a la práctica *ejemplarmente* o no nos interesa la autocrítica y aún menos la rectificación, aunque sí practica el *abanderamiento*... con lo que los traicionamos e invalidamos triplemente... Quizá en todo esto radican los más urgentes aprendizajes *gruyerianos* para el siglo XXI y sucesivos.

Sobre todas las posibles *cualificaciones de sociedades* quisiera subrayar que, muy por delante de otros reflejos y refracciones, estamos en la *sociedad del egocentrismo*, característica más destacada de la vida humana sobre la tierra. En ella los sistemas (personas, grupos, instituciones, naciones, comunidades internacionales y sociedades en general) tienden a *anudarse* más y más para centrarse cada cual en su reducto en el sentido de lo propio, desatendiendo expresamente otros anhelos, conocimientos y realizaciones que pudieran incidir en la *posible mejora de la evolución humana*. Estas ausencias definirán, desde luego, un segundo grupo de huecos *gruyerianos*, las materias pendientes para el siglo que viene y los siguientes. En mi opinión, formamos parte de una sociedad poco culta (cultivada) –aunque muy autocomplaciente–, que tiene a su disposición un océano de información deteriorada. La información sirve, de hecho, para *mirar, refrescarse, chapotear, nadar* o *navegar* –según las posibilidades– pero no para orientarse. Pese a que sus aguas encauzadas no son muy profundas, se corre el peligro de agotarse y de ahogarse. Además el medio está turbio: sus corrientes colectan toda clase de vertidos, que discurren a merced de los mercados, que la arrastran a un bienestar miope, *progresar a toda costa* sin evolucionar. Para todo esto –además de para contribuir a la humanidad *anude* su noosfera– Internet es necesario. Y ya lo decía F. Mayor Zaragoza (2000c), al recibir uno de los II Premios “Educación y Libertad”³:

Se nos dice ¡qué bien, ya tenemos todos estos sistemas de información! Está bien, está bien, es igual a como tener libros, pero lo que es importante es que después se lean y que se mediten y que no seamos exclusivamente estos espectadores del mundo de la información, espectadores que ya no tenemos tiempo para pensar, y por tanto no tenemos para existir, y por tanto no tenemos para sentir, y por tanto actuamos al dictado, no somos libres [...].

José Saramago ha dicho algo que me parece muy importante, ha dicho, corremos el peligro de tener tecnología 100 pensamiento 0. Este sería realmente el cambio más importante desde un punto de vista de valor de civilización y de identidad cultural, de defensa de la unicidad de cada ser humano que ya se ha producido en los últimos siglos. Yo espero que no. Yo espero que no tenga razón (p. 79).

Por tanto, no estamos aún en la *sociedad del conocimiento*. No tanto porque *información* y *conocimiento* sean incompatibles, sino porque éste ha sido enterrado por una estrato de aquélla

³ Otorgados por Fundel (Fundación Europea Educación y Libertad).

información, cuyos residuos aumentan. Si estuviéramos en la *sociedad del conocimiento*, la información importaría menos, y la persona y su razón importarían mucho más. Al hilo de ello resulta llamativo que el *conocimiento* sea un elemento en el que la tradición curricular no haya reparado suficientemente. Dicho de otro modo: en la *autodieta* humana, sobran datos sobre *sabores* y falta cultura sobre *nutrición*. Este esquema nos ha sumido en una época de espíritu frágil, de debilidad intelectual, de voluntad descafeïnada, de ausencia de compromisos sociales serios, y en cambio polarizada en objetivos que no van más allá de los propios sistemas y deseos. Por eso, con datos escalofriantes sobre el estado mundial (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002), todo indica que el mundo se desmembra, que se abandona a la *entropía*.

¿Existe alguna causa o foco común a la mayoría de problemas y debilidades sociales interiores? La respuesta a mi juicio es afirmativa, y podría calificarse como *inmadurez* o *egocentrismo generalizado*. Radicaría en lo que hemos denominado *ego humano* (A. de la Herrán, 1997), entendido como la parte o *costra* inmadura del yo⁴. ¿Y la esperanza, alguna capacidad humana, acaso poco contemplada, capaz de contrarrestarlo? Análogamente contesto que sí, y que no ha de ser otra que la *conciencia humana* (A. de la Herrán, 1998), que vincularía conocimiento y espiritualidad, desde la *destilada intuición* que otorga el bien sentir y el buen pensar. Como corolario a lo anterior, un deseo, en la medida en que se aceptase el postulado de que la evolución humana transcurre del ego a la conciencia: si la educación *avalase* e impulsase *expresamente* el vector *ego-conciencia* como eje de la formación individual y colectiva, podría favorecer a varias generaciones vista, el surgimiento de seres humanos significativamente menos polarizados en lo propio y cada vez más *conscientes* (capaces, generosos, éticos e inteligentes). Y ese norte formativo tendría como sistema de referencia la posible evolución humana, pero percibida en parte inversamente; o sea, con la mirada *deshollinadora* puesta en sus *descosidos* y *roturas egoicas* y contemplando en primer plano lo que esencialmente la lastra, evita o sobra. Será el momento de considerar “didácticas negativas” (A. de la Herrán, e I. González, 2002, pp. 333,334), articuladas sobre *capacidades egógenas*, con cuya pérdida se *gane ser* y con ello *se mejore esencialmente*.

Cruzamos el atrio de la sociedad del acceso a la información y el *bien estar*. Lejos están la *sociedad de la conciencia* y del *más ser*, pero podemos orientarnos hacia ella trabajando por una *sociedad de la educación*. En este transitar la persona se difumina y se pierde de vista su naturaleza. Mantovanni escribía en “Educación y plenitud humana”: la educación es “un riguroso proceso de formación humana que parte del individuo (ser psicovital) y concluye en la persona (ser cultural)” (B.S. Calvo, 1997, p. 54). A pesar de que Platón y Aristóteles ya destacaban que la esencia y el fin de la república y la democracia era la educación, hoy ésta no siempre nace para el individuo, y mucho menos se pretende su plenitud. “En una democracia, educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas” (J. Bruner, 1988, p. 207). Dicho de otro modo: el individuo, como dice A. Sobral, no es un “medio” para fines sociales o estatales, sino también, un “fin”, que se configura conforme a sus posibilidades, a sus energías potenciales y a su particular destino (B.S. Calvo, 1997, pp. 67, adaptado).

Desde la conciencia de ser *hijos de Kant*, centramos las mayores esperanzas iniciales en la atención y la educación de la “capacidad de soberanía personal” (F. Mayor Zaragoza, 2000b, p. 9), contemplada tanto durante el proceso como en el resultado, denominamos *base de la diversidad*. Y, como afirma E. Vera Manzo (1997b): “La riqueza de la humanidad se encuentra en la diversidad y no en la homogeneidad o reducción cultural. Debemos respetar a las personas, culturas y comunidades existentes y enriquecernos con lo mejor de cada una de ellas” (p. 29), porque “La uniformidad es la muerte, la diversidad es la vida” (M. Bakunin), hasta tomar conciencia del sentido del caos⁵. Desde esta perspectiva, nuestro estado actual es *embrionario*, ilusivo, *predemocrático* y autocomplaciente.

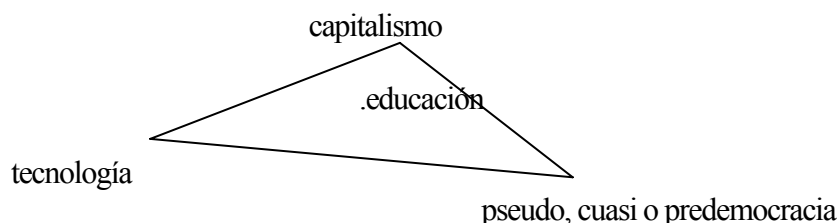
⁴ Atribuible tanto a personas como a colectivos identificados, con independencia de su amplitud.

⁵ No casualmente, un corazón saludable presenta un diseño caótico. Sin embargo, cerca del infarto, su ritmo se muestra regular, periódico, hasta que el sujeto muere. Con todo, ese *caos* está profundamente “ordenado” y “matematizado”.

Pudiendo ser así: “¿Por qué no todos los hombres pueden desarrollarse y tomarse seres diferentes? La respuesta es muy simple. Porque no lo desean. [...] para convertirse en un ser diferente el hombre debe desearlo profundamente y durante mucho tiempo” (P.D. Ouspensky, 1978, pp. 14,15). Porque formar es autoformarse, como diría Gadamer, autoeducarse. Y he aquí que, desde este punto de vista, la educación de la humanidad, depende por entero de cada uno de nosotros.

II LAS ADVERSIDADES E INCLEMENCIAS: LA DESORIENTACIÓN SOCIAL

COORDENADAS DEL SINSENTIDO SOCIAL. A la luz de lo anterior, podemos cuestionarnos: ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? G. Bateson ya demostró en “Los efectos del Propósito Consciente sobre la Adaptación Humana” que, desde un punto de vista ecológico amplio, la sociedad no sabe lo que está haciendo (W.I. Thompson, 1992, p. 165, adaptado). ¿Cabe alguna observación más grave? En los umbrales de la primera gran guerra, R. Steiner (1991) declaraba: "vivimos en medio de algo que podemos llamar una enfermedad social cancerosa, un carcinoma del organismo social" (p. 69). V.E. Frankl (1965), que experimentó el dolor de la segunda gran guerra desde cerca, también coincidió en calificar el estado social como "neurosis noogénica colectiva", alguno de cuyos síntomas eran: fatalismo, ausencia de significación existencial en el día a día, fanatismo y pérdida de identidad personal en la masa social (pp. 16,17, adaptado). A. López Quintás (1991) ha acotado que: "Desde la primera guerra mundial, la sociedad de Occidente se halla carente de ideales firmes que den sentido a su existencia y la impulsen hacia metas valiosas" (p. 141). F. Mayor Zaragoza ha calificado como “catastrófico” y “creciente” el panorama de desigualdad mundial. N. Caballero (1979) ha calificado la nuestra como: "Una sociedad de sonámbulos satisfechos". Mi percepción es que el egocentrismo generalizado que caracteriza a los sistemas que componen la humanidad define automáticamente las coordenadas de su sinsentido. No hay norte en la sociedad, no hay norte en la vida. El timón del *aprendizaje didáctico para la formación* también se ha desorientado. Sin hundirse, la *escuela* chapotea en medio de la historia, sin nadar mar adentro o a la orilla. Los límites entre los que el *todo social* se estanca ayudan poco a trazar algún rumbo. En palabras de Dale Mann⁶ (1999) éstos son la “democracia”, la tecnología y el capitalismo. Fin.



GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO DEL CONTEXTO. Al área de esta nueva *Trimurti* (los nuevos Brahma, Vishnú y Shiva) del primer mundo se ha denominado *globalización*, para nosotros, *sistema para el englobamiento*. En un primer momento, entiendo que la *globalización* debe considerarse, además de “una fase del capitalismo” (P. Freire, 1996), una estrategia más amplia centrada en la mayor ganancia de los mejor situados. Siendo *hija legítima* de los anteriores *vértices obligatorios*, unidos por obsesiones de crecimiento, de expansión, de aumento de productividad y de conquista material, es preciso desmitificarla, porque trata de la “generalización del proyecto neoliberal, no de otra cosa” (L. Regueiro, 1997, p. 78). Quizá desde este enfoque lo negativo no sea la *globalización* en sí, sino la comprensión y desarrollo que de ella se hace desde el modelo neoliberal asociado al capitalismo feroz que la acompaña. Porque el pensamiento, mecanicista, simplificador, lineal y *funcionalista*, no está a la altura de la verdadera *globalidad*⁷ del ser humano, esencialmente compleja, *transdisciplinar*, dialéctica, espiral y evolucionista, mucho más allá de la *confusa y mediocre postmodernidad*, actual intersticio,

⁶ Department of Organization and Leadership Teachers College de la Universidad de Columbia.

⁷ Es preciso, como hace F. Mayor Zaragoza (2000), distinguir entre *globalidad* y *globalización*.

introducido con calzador, de la *sociedad de la información*.

Todo lo anterior, percibido desde las coordenadas de la *conciencia humana*, nos reta a la lucha por la *humanización*, más allá de la hominización (Teilhard de Chardin), por una *mutación epigenética* de la vida humana, por una “rehumanización” (J.L. Cañas) que no puede realizarse en nombre de nadie, por un “cambio radical” basado en alguna clase de “*terapéutica del hombre*” (J. Rof Carballo, y J. del Amo, 1986), porque en un *futuro gradual* la *globalización* pueda tornarse en *proyecto de integración humana*, necesariamente orientado –quizá por considerarnos *hijos de Kant*- a *redibujar la persona* y a potenciar la diversidad y el pensamiento propio pero maduro, esto es, autocrítico, cooperativo, consciente, transformador, universal..., apuntando siempre más allá de Kant.

Para ello, un primer paso puede consistir en reparar en los brotes de la *insensatez rectora* que rigen de hecho al *pensamiento postmoderno*. Me refiero a poner fin a ciertos absurdos existenciales, que desde el neoliberalismo⁸ “ha puesto de moda –o más bien, de la noche a la mañana, ha decretado- un sinfín de fines: ‘fin de la historia’, ‘fin de las utopías’, etc.” (G. Santa María Suárez, 1997, p. 2), que invitan a “adoptar el día a día como ‘eternidad’” (A. Bolívar Botía, 1999, p. 159) comunicando la certeza de la desesperanza y el convencimiento de la imposibilidad de mejorar y de cambiar el mundo. Estamos con P. Freire (1996) en que es urgente combatir el modelo neoconservador y neoliberal, cuyas premisas fundamentales son: “Se acabó la historia”, “se acabaron las clases sociales”, “se terminaron las ideologías”. Pero ¿cómo? Un modo fundamental es no creerse en el final del camino, como el mismo P. Freire (1994, 1996) ha hecho, y refutar esas mismas premisas desde su raíz: “la historia no se acabó, la ideología sigue viva, las clases sociales están ahí, la explotación no terminó y las cosas pueden cambiar”. F. Mayor Zaragoza (2000c) expresaba una reacción semejante: “yo espero que no tenga razón Fukuyama [F. Fukuyama (1993)] cuando nos dice *ha concluido la historia*. ¡Hombre, no! Señor Fukuyama, ha concluido la historia de la fuerza y de la dominación, y de la ley del más alto y del más fuerte y ahora llegamos a la historia, ¡ojalá!, a la historia de esa libertad que proporciona la educación” (p. 79). Creo que éste es un problema educativo que, de no resolverse, podría significar el comienzo de la cosecha de la decadencia del *primer mundo*.

En segundo lugar, se trata de intentar desarrollar un referente orientador desde la propia educación, quizás comprendido como eje ausente, para fundar la mutación de aquella figura triangular en *tetraedro*. Evidentemente, esta *reconstrucción* pasa por la crítica, pero se catapulta más allá, no se queda con ella. La superficie de aquel triángulo también ha saturado a la educación, que bombea poco *oxígeno para su renovación* o *complejidad* para su *conciencia*. Situación contextual y realidad interior han conducido al *hamburguesamiento* social, y desde él, al de la escuela⁹. “La McDonalización de la sociedad (Ritzer, 1996) nos introduce en un ritmo trepidante que se preocupa poco de lo que sucederá pasado mañana” (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 100), y que promueve la inmersión en lo superficial. Además, entendida como *fagocitación* “cultural” homogeneizante, brutal y generalizada, se lleva por delante ecosistemas, biotopos, especies, diversidades lingüísticas y a gran diversidad del ser humano (nativos no-dominantes, culturas milenarias...), que, sucumbe o se castra, o se extingue. La *macdonalización* puede entenderse como un efecto y una aplicación de la *globalización política y económica* en ámbitos diversos. La tendencia al sesgo puede llegar a ser de tal calibre que el sistema puede perder su *autoconciencia* (desde

⁸ Para G. Travé González (1998): la tendencia neoliberal, de claro matiz conservador, se fundamenta en los posicionamientos ideológicos del liberalismo de Adam Smith (1725-1790) y en su versión actualizada, del monetarismo de Friedman. En estos momentos es considerada la base del pensamiento único, una vez desaparecido el socialismo real representado por la extinta URSS. y, cada día, está más interesada en destacar el papel que el sistema educativo debería proporcionar en la búsqueda de la prosperidad y competitividad económica (p. 205) [...] Este enfoque conservador ha impulsado una propuesta educativa basada, por una parte, en la orientación curricular hacia una determinada profesión; por otra, en el gerencialismo, por el cual se pretende que los responsables o gerentes de estos planes de estudio no sean docentes, sino el propio mercado; y, en definitiva, en el consumismo, que traspasa la planificación educativa del estado al individuo (p. 206).

⁹ Por *escuela* entiendo el conjunto de establecimientos de educación, desde la Educación Infantil hasta la universidad,

la percepción de su imagen como sistema de referencia y actuación). El modelo capitalista estadounidense-europeo es quien impone los objetivos, los contenidos, los recursos, las actividades, los ritmos, las *excelencias*, lo que vale, lo que puede o debe prevalecer y lo que ha de cambiar, y quien dicta lo que se ha de evaluar, para que los sistemas nacionales e institucionales se aproximen más y más a este perfil.

Al desarrollo de la *globalización* en la educación es a lo que se ha denominado con sentido del humor *educación macdonalizada* (superficial, *exteriorizante*, *economicista*, *eficientista* e *inminentista*), que también podría interpretarse como una forma de educación *egotizada*, inmadura, con conciencia inhibida. El progreso humano necesita a la educación como instrumento. *Macdonalización* y pretensión eficientista van unidas, y esta combinación permea sus regiones menores y expresiones: enseñanza, formación de profesores, investigación, difusión y vida cotidiana. El planteamiento eficientista-eficientista queda esencialmente definido por los siguientes rasgos: Obsesión por los resultados, búsqueda de buena imagen, idealización de la competitividad, personalización de las instituciones, revalorización de la empresa y valor de la propaganda (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 87, adaptado). Este autor conceptúa el discurso de la eficiencia como peligroso, tanto más en tanto que lógico, pragmático, oficialista, obvio y fulminante (p. 86, adaptado). Es profundamente criticable, en la medida en que sustituye los valores humanos por el *productismo*, porque:

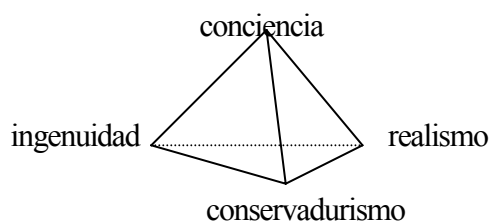
Lo que predomina en la sociedad, lo que se valora, es el hecho de ser eficaz, de alcanzar unos logros, de conseguir unos resultados. No se analiza tanto el esfuerzo, el proceso, la honestidad, el dinamismo... Si no se han conseguido los resultados, se ha fracasado (p. 89).

Además, es posible que los objetivos pudieran estar fijados de forma pobre o deshonesto, que para alcanzar los objetivos quizá haya que renunciar a la ética, que esos objetivos pueden ser accesibles sólo para unos privilegiados sociales, y que una vez alcanzados pueden ser referente de un mal uso (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 89, adaptado). Este esquema no se corresponde con la verdadera educación, universal y profunda. ¿Podría identificarse algún factor (variable) causal, que por un lado explique el deterioro educativo y que por tanto anide la esperanza? Científicamente, “Comer mal atonta”¹⁰ (J.M. Bourre), refiriéndose también a las *hamburguesas*. Y pareciera como si tanta y tanta carne picada *informativa* nos hubiera afectado a la capacidad de reflexión y a la conciencia. Quizá por esto se ha optado por un filósofo como Jurgen Habermas, como epicentro de la racionalidad didáctica, y no por verdaderos gigantes como Eucken, Teilhard de Chardin, Krishnamurti, Panikkar, Dürckheim, Rielo, Bly, etc. Pero las condiciones y los *elementos de entrada* o *de ingesta* del ambiente *egocéntrico* y *psicodinámico* imperante no invitan a ello.

Para la educación, el triángulo aludido no sólo actúa como el más determinista de los *currícula cerrados*, sino que contribuye a alimentar la *ilusión de apertura*, basada en la superficialidad y en la *uniformización*. Éste ha sido el regalo promocional por la compra de la obligada *globalización capitalista*, *inventada* por quienes en su casa cosechan tantos éxitos bolsistas como fracasos educativos; fracasos tan grandes que el mismo D. Mann (1999), expresaba que el sistema educativo de EE.UU. ya no respondía a los intentos de mejora, porque casi se había inmunizado a las reformas educativas. Casi está inmunizado contra las dietas, los bienestares, la sensibilidad social altruista, la empatía internacional, y otras virtudes aplicadas más allá del ego. He ahí la paradoja bien denunciada por la *pedagogía crítica flotante* de quienes tienen más motivos y conocimientos para criticar: Latinoamérica, el principal cuarto trastero de EE.UU., y, dentro de ella, los países en proceso de *fagocitación “dolarosa”*. Como posibles sujetos *respondientes* a esta actitud crítica, se suele hablar de tres clases de mentalidad: la *conservadora*, que no cambia, la *idealista-ingenua*, que lo hace compulsivamente, y la *realista*, que así mismo puede optar por alguna clase de movimiento consecuente. A mi juicio, estas tres mentalidades receptoras están definidas por las dos dimensiones sistémicas que definen el plano en que

¹⁰ En *El País*, del 17 de febrero de 1992.

se inscribe el triángulo anterior. O dicho de otro modo, constituyen la representación bidimensional *fotográfica* de una realidad mucho más rica y esperanzadora. Y esa realidad es de nuevo la *conciencia*, entendida como la *capacidad en la que cabe radicar la interiorización educadora*, tanto personal como colectivamente comprendida.



Éste podría ser un buen momento para comenzar a hablar, sin reparos, de otra clase de mentalidad no excluyente con las tres anteriores: la *consciente* o *evolucionista*. Y si nosotros no lo hacemos, otros lo harán, porque aunque en este discurso se lleva muchísimo retraso, la evolución *desde el ego a la conciencia* es un proceso imparable.

III LA FOTOSÍNTESIS: UNA (R)EVOLUCIÓN SOCIAL CENTRADA EN LA ESCUELA

DE LA UTILIDAD DE LA ESCUELA. No hay cosa que atente o beneficie más al orden y al bien público que lo que un profesor hace con sus alumnos en el aula. Sin embargo, ya hemos reparado en que, en su estado actual, la escuela¹¹ contribuye relativamente poco a la evolución humana, personal y social. De hecho, la formación escolar, formal o informal, se detiene en plena inmadurez, por tres razones: Porque la escuela no realiza en plenitud su cometido, porque el cometido que ejecuta lo lleva a término incompleta o imprecisamente, y porque otras entidades sociales actúan en sentido contrario al de tal realización, interfiriendo los escasos logros. A mi modo de ver, la causa del fenómeno es, más detalladamente, una *lemniscata*, construida sobre siete puntos de referencia: La escuela no tiene como plenamente propio lo que se le adjudica. No lo tiene como plenamente propio, porque no se le permite asumir su función social, natural y lógica (vanguardista, creativa, productiva, innovadora, investigadora, orientadora, relevante socialmente, inquiridora, preventiva, optimizadora, consciente y de gran responsabilidad). No asume su función social, natural y lógica, porque sus elementos personales-eje (docentes de todos los tramos académicos) no tienen, en general, una cultura (cultivo personal, madurez) especial o una formación adecuada suficiente o pertinente (con su actividad profesional). Los profesores no tienen una cultura o una formación adecuadas, por falta de estímulo social (económico, de reconocimiento profesional, etc.), porque la sociedad no aprecia la importancia de la educación en toda su amplitud. La sociedad no aprecia la importancia de la educación en toda su amplitud, porque arrastra y mantiene una actitud conservadora y distante de la actividad educativa. La sociedad es conservadora y distante respecto a la educación, porque quienes la administran no pertenecen, en su mayoría, a la escuela, y, por tanto, no han podido promoverla nunca desde dentro. Porque quienes la administran no pertenecen, en su mayoría, a la escuela, y por tanto no la han promovido nunca desde dentro, la escuela no tiene como propio lo que se le adjudica.

Quienes administran la escuela, deben saber que, si se la sigue esclavizando, no irá más lejos de donde ha llegado. Ni la sociedad tampoco. Los quehaceres, o se le dan hechos, o los retoma como se le dan. Hoy la Administración educativa está más pendiente de que la escuela se sepa nutrir, que de que se autoabastezca; de que no cree para hacer, sino que haga lo que se le decreta y preceptúe. Opera sobre ella como con otros sistemas sociales (transfiriéndole experiencias de sistemas educativos *lejanos*, ensayando fórmulas *posiblemente positivas*, investigando sobre ella pero sin ella, etc.), imprimiéndole

¹¹ Desde la Educación Infantil hasta la universidad.

fundamentos, fuentes, modelos, paradigmas y unas teorías marco que, además de ser parciales, acotadas y escasas, pocas veces habrán nacido en ella. Y la escuela, no fue, no es y no será un sistema más. La dinámica socioeducativa de investigadores que sin pertenecer a ella le marcan la pauta, y de altas leyes y baja formación docente, facilita, sigue facilitando su manejo y que no se haga labor desde la escuela. Desde aquí sólo se la podrá *remozar*, tratándola *geológica* y *geográficamente*, cuando la naturaleza de su verdadera *reforma posible* es molecular. Por eso, cada reforma educativa deja siempre por hacer la reforma de la educación (A. de la Herrán, 1993). Las posibilidades de la escuela se preservan así de un futuro más rico, y con ello a la entera sociedad. En cambio, la intervención de la institución escolar resulta imprescindible para los desarrollos, los apogeos, las integraciones, las adaptaciones, los incrementos, las expansiones, los auges, los progresos, las prosperidades, los rendimientos, el bienestar, la competitividad, la colaboración *de conciencia estrecha*, etc. Favorece, en este sentido, el acrecimiento de los sistemas sociales incluido el de la propia educación, desde el subsuelo de la cultura y, mediante ellos, la consolidación de la sociedad como sistema. La aportación de la educación para la evolución, y para el análisis de aquellos motivos que la perjudican, que la sesgan, o que distorsionan el interés natural de todo ser humano hacia su promoción es escasa en cantidad, y poco intensa, con relación a sus posibilidades.

La escuela es una entidad radicada en lo real y volcada espontáneamente hacia el futuro. Quien así no la comprenda e interprete, quien así no la respete y la estime, ni la entiende ni debiera jamás dedicarse a la enseñanza. Por eso necesita tener el necesario conocimiento, el campo abierto y las manos libres. Por todo lo anterior, no es lógico, admisible o conveniente a todo plazo o a cualquier precio, que la escuela sea un vagón de cola de un tren social a veces patético que la precisa, porque, con esta colocación, el *convoy* entero se sentencia¹². Esa relegación se manifiesta a través de un conjunto de síntomas:

- a) Persistente uso de la educación como instrumento y terreno aptos para el desarrollo de la vanidad de unos políticos sin visión suficiente cuyo afán predominante es la ganancia de votos, el mantenimiento del poder y una serie de años cobrando un sueldo poco desdeñable.
- b) Abuso de las editoriales educativas (fundamentalmente las de libros de texto escolares) que, a costa de la evidente falta de preparación docente y crecientes interrogantes y complejidades, cierran determinan el trabajo docente, atentan contra la autonomía pedagógica de más alta calidad, se lucran abundantemente y mantienen las cotas de formación inalterables.
- c) Consideración tácita del sistema educativo como aquel gran reducto laboral al que pueden acceder, por medio de un examen, todos aquellos titulados en áreas no pedagógicas cuando no encuentran trabajo en la suya.
- d) Otorgamiento de la máxima responsabilidad de la administración educativa a personas que no han pertenecido nunca a la escuela, ni la comprenden, ni la quieren entender, y que, por tanto, la gestionarán *en la forma*.
- e) Protagonismo institucional y metodológico procedente de otros ámbitos del conocimiento que, a veces, distanciando a los profesores de la posibilidad de investigar, entrega el papel de *protagonistas* a agentes externos a la escuela, evitando en gran medida la posibilidad de desarrollar una epistemología (como síntesis de *epistemes*) propia. Se desconectan así los resultados apreciables de unas raíces comunicativas que no existen. ¿En qué otro ámbito del conocimiento ocurre esto? La escuela no ha hecho todavía su teoría, y la necesita con urgencia. J. Piaget (1986) se ha hecho la misma pregunta que nosotros: "¿Por qué la pedagogía es en tan escasa medida obra de los pedagogos?" (p. 17).
- f) Idea predominante (social y oficial) de la escuela como parte de la sociedad fundamentalmente encargada de responder a las demandas y necesidades sociales y culturales de comunidades limitadas.

¹² No obstante, los trenes modernos son reversibles, o sea, tienen lo que ferroviariamente se denomina push-pull (doble tracción).

La permanente retroalimentación social por estas vías contribuye, significativamente, a que la escuela se configure una autoimagen nada estimulante para quienes palpan sus grandes carencias y su falta de autonomía real. Evidentemente, opinan de este modo quienes no prefieren un modelo de escuela dependiente. Esta actitud puede compensarse por la buena formación inicial y permanente, la conciencia inquieta, las ganas de trabajar, el carácter equilibrado, el optimismo y el afán de comunicación, todo ello ligado a un desarrollo profesional cuyo eje radica en lo personal.

UN PROCESO DE CAMBIO RADICAL CENTRADO EN LA ESCUELA. No toda necesidad real se manifiesta. Su reclamo no tiene por qué coincidir con su “anhelo” (J.A. Suárez, 2001). Además, está la inercia o la normalidad en movimiento, que como *Tao ficticio* o como *sumidero*, nubla y absorbe el sentimiento y la altura potencial del ser humano, determinada inevitablemente por la profundidad y fortaleza de sus raíces. Se progresa mucho, se evoluciona poco y se rectifica menos. Para aprender a rectificar, diría Comenio (1986) que tan sólo es preciso observar bien a la naturaleza. En el Shichishuo (h. 1600), antiguo texto chino escrito por Chang Nai (2000), dice: “En las plantas, las flores y los frutos crecen hacia arriba mientras las raíces se ocultan abajo, pero en ningún momento deja de alimentarse ni de reparar sus daños” (p. 184). A mi juicio, la crisis profunda proviene de la incapacidad para *repararse* y *crecer* colocando el progreso en función de la evolución interior, exterior y autoconsciente, y no a la inversa, y esta *laguna* es consecuencia de una incompleta formación que se refleja normalmente en el pensamiento débil¹³ y en la incoherencia.

A mi entender, las conocidas propuestas de la UNESCO del informe Delors (J. Delors et al., 1996, pp. 95 y ss.): “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos”, “aprender a ser”, “aprender a conservar el medio ambiente”, no son suficientes porque no se centran en lo nuclear: el *vector* que va de la *miseria humana* (*interior y exterior, individual y colectiva*) a su *posible evolución*. El tejido curricular que con su *hilo conductor* podría formarse es insuficiente para *abrigar* a la naciente humanidad. Por tanto, como *terapéutica didáctica*, propongo la complementariedad entre aquellas propuestas y otras cinco cuestiones, retos o fases de un proyecto mayor y a largo plazo, de un proceso de evolución social centrado en la educación (porque éste podría ser *el siglo de la educación*) y la escuela (porque ésta podría ser *la hora de la escuela*), ampliamente entendida:

- a) Diagnóstico de la miseria humana, individual y colectiva: qué es, qué la mantiene, cómo lo realiza, quién lo hace, y por qué. La respuesta que ofrezco a esta pregunta es el *egocentrismo humano*, como fenómeno generalizado y clave del posible *desempeoramiento*¹⁴ individual y social.
- b) Investigación sobre la fundamentación de una *didáctica de la evolución humana*. La respuesta a esta cuestión pasa por considerar en toda su amplitud, educabilidad y posibilidades didácticas a la *conciencia humana*, como capacidad en la que radica la posibilidad de evolución personal, grupal y social.
- c) Orientación de sendos fundamentos al cultivo de un cuerpo docente excepcional, desde una “formación total” del profesorado (A. de la Herrán, 1999), más amplia y compleja que la actual.
- d) Reforma educativa, no centrada en los sistemas educativos nacionales, sino mundial, dirigida a y desarrollada por los poderes fácticos, las instituciones, agentes y medios de influencia y comunicación, liderado por la escuela y con alcance general. Este cambio apuntalaría una mutación de modelo de sociedad: de la sociedad de *bienestar* a una sociedad de *más ser*.
- e) Evolución profunda de la sociedad debida a una mejor educación, y fortalecimiento de los elementos y procesos que lo permiten y estimulan, que puede identificarse y casi medirse por el grado de universalización, convergencia y cooperación que vaya consiguiendo, a medida que los

¹³ Ajeno, sesgado, parcial, superficial y seguro de lo que sabe y no sabe

¹⁴ Entiéndase lo contrario a *desmejorar* y al mismo tiempo lo complementario a *mejorar* (optimar, aumentar), porque se refiere a la *eliminación de negatividad*.

egos se reducen y las *conciencias* se amplían, profundizan, complejizan, elevan, convergen y centran.

Las cinco referencias son básicas, para que la estrella de la educación de los tiempos nuevos, que es la *conciencia (de autoconocimiento y de universalidad)*, comience a parpadear y a despertar. O dicho de otro modo, compondrían un conjunto funcional, en virtud de cuya unicidad podría aflorar un sexto elemento de categoría envolvente, como ocurre con el área de un triángulo, que aparece cuando se consideran geoméricamente sus lados. Y éste no sería otro que la *posible evolución humana*, que tras elevar al ser humano a nuevos estados de *interiorización*, nos acabaría por confirmar nuestra condición de eslabones perdidos de nosotros mismos.

ACTITUDES CONVENIENTES SOBRE EL NECESARIO CAMBIO SOCIAL. El cambio necesario es de conciencia, y la conciencia, que es el *andamiaje* de la evolución personal y social, sólo puede acicatearse desde sólidas actitudes de confianza en su potencia perfectiva, como que:

- a) “La realidad puede ser transformada, aunque sea difícil” (P. Freire, 1996), sobre todo porque *todo* lo que el ser humano anhela, lo termina por lograr.
- b) Quizá para transformar la realidad, tengamos que centrarnos en sus causas. Y la causa primera de las causas básicas podría condensarse en el propio pensar humano, o sea, en la propia razón que las provoca. Dos reconocidos físicos opinan sobre la causa común, coincidiendo en su diagnóstico con nuestra conclusión: Por un lado, F. Capra (1984) ha expresado que: “Nos hallamos hoy en un profundo estado de crisis mundial. [...] Todas estas amenazas son en realidad diferentes aspectos de una misma crisis: esencialmente, una crisis de percepción” (p. 39). Y de otra, D. Bohm (1997) concuerda con que: “La auténtica crisis no consiste en los hechos a los que nos enfrentamos [...], sino en el pensamiento que ha generado todo eso. Y puesto que todos somos capaces de pensar, todos podemos hacer algo a ese respecto” (p. 86).
- c) Quizá un acceso claro a este mismo *pensamiento* pueda ser la enseñanza. Años antes que aquellos autores, escribía G. Marañón (1953):

¿Qué cosa puede interesar más que la Enseñanza a los hombres de buena voluntad? Si ahora volvemos la vista a la gran tragedia que la Humanidad acaba de atravesar, una conclusión indiscutible se desprende del pretérito y lúgubre panorama: el fracaso de la Enseñanza. Y me importa consignar que no hablo sólo de España, sino de todo el mundo. [...] La Enseñanza es lo más fracasado en esta crisis del mundo, y lo que más importa rehacer. ¿Cómo?

- d) Además de centrarnos para el cambio en lo esencial de esa realidad –su pensamiento generador-, probablemente el orden correcto, como también sostuvo Confucio, sea empezar por nosotros mismos. Porque, en sentido estricto, hoy no se sostiene, “a partir de un determinado estadio, la distinción entre el observador y lo observado (W. Heisenberg), y debemos concluir, como solía decir Krishnamurti, que el observador es lo observado” (D. Bohm, 1997, p. 112). Por tanto, con el máximo rigor puede sostenerse que, en la medida en que es posible tomarnos como sujetos objetos de conocimiento de nosotros mismos, la realidad a transformar somos nosotros.
- e) Lo anterior apunta a otra evidencia encadenada, que adoptamos como hipótesis plausible: el ser humano *normal* y los sistemas sociales que compone son definitivamente *incompletos*. El conocimiento y la conciencia, desarrollados como generosidad y madurez generalizada, son hoy una excepción. Si el problema humano tiene una naturaleza y una importante causalidad educativa, capaz de condicionar el pensamiento y la actuación, educativa habrá de ser la solución. La finalidad siempre será la *formación* -entendida como síntesis entre conocimiento, conciencia y madurez personal-, también expresable como conjunto de *adquisiciones* o *aprendizajes* que, no obstante, deben entenderse como objetos de estudio, principios de enseñanza o finalidades íntimamente relacionadas con la *formación didáctica*, anhelables desde premisas educativas distintas.

- f) Es posible *evolucionar personalmente*¹⁵, tomando como medios las actividades y ocupaciones cotidianas.
- g) Ello pasa por la convergencia individual y colectiva más allá del ego, estructurada desde una *formación unida a la madurez*, que hoy no se cultiva expresamente en las escuelas ni en las universidades¹⁶, catapultada por una educación que debe ser abierta, no-parcial, compleja y orientada... por tanto, *evolucionista*.
- h) A pesar de que a la educación nadie la ha visto desnuda jamás, podemos asegurar que no está tintada de ningún color, ni está sesgada, ni cabe esgrimirse en nombre de nadie ni es limitante. Por tanto, entre otras escoras, no es nacionalista (radicada en un sistema educativo). Mantengo que no ha de pretender, en primer término, el desarrollo del propio sistema educativo nacional, ni tampoco de reducto mayor como punto de llegada, sino, en todo caso, la posible evolución del ser humano o la *universalidad*, desde el coto que sea.¹⁷
- i) El futuro (junto a todos sus desafíos), en, hacia y para el que sobre todo tenemos que pensar y trabajar es apasionante, si así lo pretendemos.
- j) Formamos parte de un proceso evolutivo superior al de cualquier sistema que se quiera o que se pueda contemplar o imaginar. Nos trasciende y lo trasciende, y es absolutamente real. Tomar conciencia de su realidad es orientarse automáticamente desde unas coordenadas lógicamente englobadoras, responsabilizando automáticamente en un proyecto cooperativo inmenso y con sentido: la evolución humana, y cuya comprensión englobe e incluya a todos los sistemas e intereses menores, situándolos en su justo lugar.

ACTITUDES CONVENIENTES SOBRE LA EDUCACIÓN. Las proposiciones *actitudinales* de partida se resumen en las siguientes afirmaciones, quizá reparadoras, no tanto porque en alguna de ellas se refleje la absoluta certeza, sino porque en todas subyace un germen necesario de actitud positiva precisa, válida para todo ser humano y especialmente para aquel profesional de la enseñanza que lleva a cabo su trabajo para algo más que sobrevivir, porque tiene en alta estima lo que hace: "La educación lo puede todo"¹⁸ (Helvecio); "El mundo se reformaría si fuera reformada la educación" (G.W. Leibniz); "Las luces dependen de la educación, y la educación depende de las luces" (I. Kant); "Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo" (I. Kant); la educación es la "energía primera de la humanidad" (J. Bousquet); "Cada día resulta más evidente que la Historia ha llegado a ser una carrera entre la educación y el desastre" (H.G. Wells); "El hombre se supera mediante la educación, y cuando esa educación se realiza mediante un espíritu colectivo, cuando la vigilancia revolucionaria de todos ayuda al desarrollo de la conciencia de todos, el salto puede ser gigantesco" (E. "Che" Guevara); "La educación debe hacer que cada uno encuentre su propia felicidad realizada en la medida en que hace que se mejoren las condiciones de los otros" (J. Dewey); "La educación hace de cada uno de nosotros una pieza de una máquina, y no un individuo" (A. Strindberg); en un sentido parecido reflexionaba F. Nietzsche (1984):

La educación procede generalmente de esta manera: procura en caminar al individuo, mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodera de él y le domine contra su conveniencia, pero en bien general [...]

Si esa educación da el resultado apetecido, todas las virtudes del individuo se convierten en materia de utilidad pública y en perjuicio privado,

¹⁵ A pesar de que de esto nada se nos diga en las carreras docentes y psicopedagógicas.

¹⁶ De sistemas educativos histórica y sincrónicamente ligados estrechamente a los nacionalismos, como en alguna ocasión ha señalado García Garrido.

¹⁷ Análogamente, parece bastante lógico que para que una amistad prospere el centro de gravedad haya de ponerse en la *pareja de amigos/as* (tercer ser), antes que en los intereses parciales de uno y de otro componente. Lo mismo ocurre en las aulas, cuyo tercer ser *envolvente* puede ser el *clima sociorrelacional*, y cuyo *tercer ser vincular* puede ser la *comunicación didáctica*.

¹⁸ Medítese en esta versión actualizada de la locución, de la pluma de F. Mayor Zaragoza (1999), basada en investigación y hechos: "La educación aporta los saberes necesarios para el despegue económico. La educación permite reducir, por decisión propia, el crecimiento demográfico. La educación hace innecesaria la emigración. La educación es indispensable para forjar la paz y la libertad; para la convivencia en el respeto al prójimo y a la naturaleza; para la conservación y el aumento de la herencia cultural que nuestros antepasados nos legaron y que un día transmitiremos a las generaciones futuras (p. 160).

en relación con los superiores fines individuales, siendo la consecuencia probable una especie de desmejoramiento de la inteligencia y de los sentidos y una decadencia precoz (pp. 47,48);

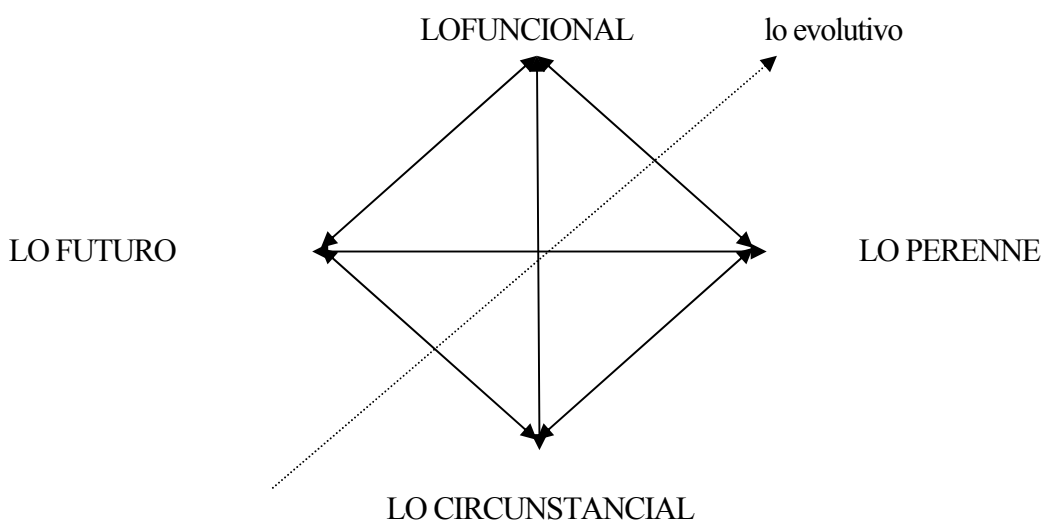
"El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás" (H. Spencer); "¿Debe la educación formar personas competentes o completas?" (F. Savater, 1997); V. García Hoz (1946) entendía que: "En la tarea de la reconstrucción del mundo la educación puede representar un papel decisivo; así lo reconocen, de una parte, los hombres de gobierno al reunirse en Conferencias de Educación y [...] los cultivadores de la Pedagogía al abandonar la postura de meros espectadores de la desorientación humana" (p. 9).; parece tratarse de "una carrera entre la educación y el caos" (J. Bousquet, 1974, p. 147).

IV LA LUZ: EPISTEMOLOGÍA Y CONOCIMIENTO CAPACES

DE LOS DESAFÍOS SOCIALES. Desde el optimismo y la capacidad de motivación hacia el esfuerzo que éste asocia, se dice que es fundamental formarse para mañana y para pasado mañana, y educar con la visión puesta en los desafíos situados 20 años por delante, como ha expresado P. González (1998), desde la "necesaria capacidad anticipatoria de los profesores". Admitiéndolo, creo fundamental realizar una precisión expansiva y clasificadora del concepto *desafío*:

- a) Desafíos de primer orden: *Para la supervivencia o para la mejor vivencia*, asociados a los entornos, contextos o situaciones. Son circunstanciales, actuales, arrastrados, coyunturales y neutralizables con los recursos necesarios.
- b) Desafíos de segundo orden: *Para la vida cotidiana de la nueva sociedad emergente*: Presentan características comunes para casi todos los entornos, asociadas al progreso. Requieren una actitud, un conocimiento y una reflexión de naturaleza *anticipatoria*. En principio, no son neutralizables, porque, una vez satisfechos, se abren a nuevos desafíos y emergencias.
- c) Desafíos de tercer orden: *Para la posible evolución humana*: Son independientes de contextos y sociedades, pero han de orientarse desde cada realidad. Presentan una naturaleza perenne, inherente a la condición humana. Sin embargo, en toda circunstancia pueden considerarse *más recientes* que los desafíos de las categorías anteriores, porque son anteriores a ellos y se renovarán en su mismo sentido, y sin embargo aquéllos son mutables, mudables.

Dados los cambios vertiginosos de los últimos años, y para los futuros, nos inclinamos por una formación polivalente pero con raíces, centrada en la conciencia, que capacite a los estudiantes, a la vez, para dar respuestas constructivas y equilibradas a:



A la vista del esquema, lo habitual es la hipertrofia *funcional-circunstancial* en detrimento de la polaridad *futuro-perenne*. Es importante que el pensamiento y la razón sean anticipatorios, pero sin referirnos sólo al previsible cambio social o de la escuela por las aplicaciones de las nuevas tecnologías, que no llegan ni llegarán nunca a rozar la fundamentación pedagógica. *Anticiparse* también puede equivaler a *activar* o a *despertar* aquellas cuestiones *perennes* sodormidas, ni siquiera ligadas a progresos, a rentabilidad, a circunstancias o a desarrollos objetales que, aunque nos hagan a algunos la vida más cómoda, quizá no contribuyan a estimular la *humanización de la sociedad*, el *cambio interior*. Por tanto, definitivamente es erróneo identificar *nuevo siglo*, *nuevo milenio*, etc. sólo con perspectivas duales, como la emergencia de lo *último*, lo situado, lo práctico... Primariamente debería asimilarse a lo que, siendo *casi atemporal o tenaz* puede ser novedoso, independientes del tiempo, no sólo por estar irresuelto, sino abiertamente relegado u olvidado, siendo básico para la vida. Y que, desde luego, constituyen los *aprendizajes gruyerianos* y *evolucionistas* más útiles.

¿Es que no existen, es que aún no han sido adecuadamente formuladas? Creo que no. Pienso, con E. Fromm (1987): "Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy" (p. 45). Por ello, como dijo Rimbaud: "Es muy posible que nos hallemos en un tiempo en el que el futuro próximo hable la misma lengua del remoto pasado".

Como consecuencia de la forma de vida actual, "Nos entretienen con noticias a corto plazo. Todos son ruidos y no nos dejan sintonizar con las grandes cuestiones de nuestro tiempo" (F. Mayor Zaragoza, 2000b, p. 9). No sólo nos entretienen con noticias: cualquier anuncio de TV o programa de entretenimiento genera más pensamiento que la mayoría de los premios Nobel.. Lo de menos es lo que, cómo y para qué se piense; al fin y al cabo, estas respuestas no van a incidir directamente en los índices de audiencia. Pero sea cual sea su raquítrico y *profesional* criterio, el conocimiento será siempre la puerta de entrada a una profunda felicidad capaz, además, de catapultar al ser hacia su propia construcción y a la de su entorno.

DE LOS CAMPOS DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVAS. La educación *macdonalizada* parte y pretende casi exclusivamente el *hacer cortoplacista*, desde un pensar *por fuera* (alumnos, currículo, innovación, etc.) y relega a un enésimo plano al *ser*, cuya potencia orientadora se pierde, y con ella, la posibilidad de *hacer más para ser mejores*. Creando un *campo de actuación educativa* resultante del cruce de dos variables [actividad x enfoque], descubrimos que, por no mirar más profunda, amplia y a la vez concretamente a la práctica cotidiana, y saber mirar en ella, las *pedagogías*¹⁹ *habituales* ocupadas en lo que tratamos sólo se han centrado en unas pequeñas porciones del posible universo formativo, que ni siquiera componen lo más interesante y necesaria para la *vida real* (no me refiero, entonces, sólo a lo que se dice que es *vida* o lo se admite que ésta es). Porque, de los siguientes campos de actuación investigadora y docente, apenas se ha incorporado a la *normalidad* la tercera parte de ellos, relacionables con la primera y la segunda ACTIVIDAD. Y los demás, no es que se rechacen o que se denosten. Es como si no se vieran. Para la verificación de esta tesis, ofrezco este *mapa de campos de actuación pedagógica*, en la que lo que en esta obra tratamos de expresar creemos que podría tener alguna posibilidad superadora:

¹⁹ Entiendo por la concreción *pedagogías*, sobre todo si va antecedido de los artículos "las" o "unas", como sinónimo de *concepciones educativas*.

| Enfoque: Acción: | DESCRIPTIVO | EXPLICATIVO | ALTERNATIVO (A TRADICIONAL) | COMPLEJO- EVOLUCIONIST |
|------------------------------|----------------------------------|--|---|--|
| CONOCER | Campo centrado en los fenómenos | Campo centrado en las causas | Campo centrado en las opciones | Campo centrado en la síntesis. |
| HACER | Campo centrado en lo tecnológico | Campo centrado en la crítica | Campo centrado en la construcción significativa de aprendizajes | Campo centrado en el <i>movimiento</i> y la coherencia |
| SER | Campo centrado en lo existencial | Campo centrado en el análisis del ego humano | Campo centrado en el conocimiento insesgado ético | Campo centrado en la interiorización |
| HACER PARA SER MÁS Y MEJORES | Campo centrado en lo esencial | Campo centrado en la <i>desegotización</i> | Campo centrado en la adquisición de <i>conciencia</i> | Campo centrado en el mejoramiento de evolución total. |

CAMBIO EN LOS “PARADIGMAS” Y “RACIONALIDADES” EDUCATIVAS. Todos los denominados *paradigmas de investigación y formación del profesorado* aportan perspectivas y procedimientos útiles para un mejor desarrollo del trabajo docente, aunque si generan *identificación* pueden atentar contra la originalidad *epistémica*, la *originalidad*, la *capacidad de relación* y la *mentalidad (conciencia aplicada)*. Si son válidos, son indispensables, aunque incluso pueda ser *dudosa* su condición de verdaderos *paradigmas*. Sin embargo, la llamada de los *nuevos tiempos* les urge una reordenación profunda. La mutación primaria consistiría en una *reorientación de sus objetivos y contenidos*, en función de la evolución humana y de la complejidad que ella misma necesita, entendida como *eje común* o variable capaz de estructurar el paso a otro nivel de amplitud de conciencia, hasta hacer surgir un *paradigma de paradigmas*, que no pueda ser otro que la *complejidad para la evolución humana*.

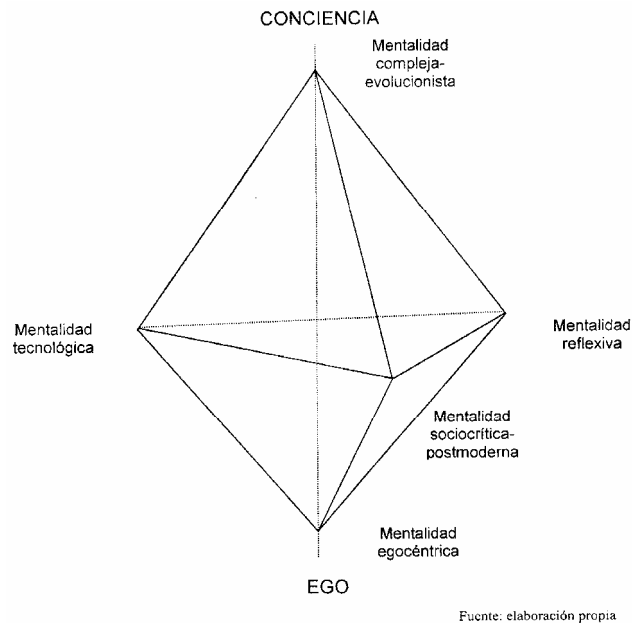
| TEMAS\PERSPECTIVA | TECNOLÓGICA | INTERPRETATIVA | SOCIOCRÍTICA | EVOLUCIONISTA |
|----------------------------|-------------------|----------------------|------------------------------------|-------------------------|
| REFERENTES CALIDAD | Resultados | Procesos | Problemas | Crecimiento interior |
| CLAVE GRAVITATORIA | Eficacia | Significación | Emancipación | Complejidad |
| CARÁCTER METODOLÓGICO | Cuantitativo | Cualitativo | Cualitativo-transformador | Funcional |
| ORGANIZACIÓN ESTRUCTURANTE | Leyes, principios | Principios flexibles | Negociación | Convergencia |
| CONDICIONANTE | Normatividad | Subjetividad | Contextos e interacciones sociales | Universalidad |
| ASIENTO DE RAZÓN | Teórica | Práctica | Crítica | Dialéctica |
| PROCESO BÁSICO | Aplicación | Acción | Comprensión | Del ego a la conciencia |

| | | | | |
|---|--|--------------------------------|----------------------------------|---|
| MODELOS DE ENSEÑANZA | <i>Lineales, secuenciales y analíticos</i> | <i>Circulares y activos</i> | <i>Espirales emancipatorios</i> | <i>Espirales noogénéticos²⁰</i> |
| CARÁCTER CURRÍCULO | Cultura <i>envasada</i> predeterminada | Conjunto experiencias | Ámbito a construir | No-parcialidad, no-sesgo |
| APRENDIZAJE FUNDAMENTAL | Por <i>recepción</i> | Por descubrimiento interactivo | Por toma de conciencia | Por crecimiento |
| EVALUACIÓN | Estandarizada | Valorativa autovalorativa | Negociada | Consciente |
| ELEMENTOS CURRICULARES CONDENSACIÓN (parte visible de iceberg) | Objetivos y contenidos | Actividades experiencias | Evaluación elementos y contextos | Evaluación del <i>ego conciencia docente</i> didáctica de complejidad |
| PROFESIONAL CONDENSACIÓN²¹ | Ingeniero | Pintor | Profesor | Maestro |

Fuente: elaboración propia

²⁰ De *noogénesis*, evolución reflexiva de la humanidad en su conjunto.

²¹ Para N.L. Gage (1993): “el paradigma positivista estaría representado idealmente por el trabajo de los psicólogos, y el paradigma cualitativo tiene su origen en el trabajo de los antropólogos, el paradigma de la teoría crítica ha sido configurado por los intereses de sociólogos, economistas y politólogos” (p. 227). También S. de la Torre (1993) expresa analogías profesionales con los paradigmas fundamentales: el *arquitecto*, para el *positivista*; el *artista* para el *interpretativo*; el *político* para el *sociocrítico*, y el *asesor-gestor* para el *comprensivo*, con el que él se identifica.



Cuando entre los paradigmas consensuados desplegamos un eje nuevo, compatible con aquéllos, cual es la posible evolución humana -algo propiamente didáctico, en tanto que estrechamente ligado a la formación-, se conforma automáticamente un referente no-sistémico, menos parcial que cualquiera de los anteriores, no excluyente con ningún otro o complementario a todos, muy relacionado con inquietudes que con frecuencia se encuentra en los docentes más maduros profesionalmente.

HACIA LA SUPERACIÓN DE SIETE POSIBLES ERRORES *FUNDAMENTALES* EN DIDÁCTICA. Cuando la inercia colectiva se comparte y promueve la identificación *paradigmática* por encima de la *duda*, quizá esté traicionando el espíritu de la ciencia. Misma, desde dentro Éste es el *primer posible error fundamental*. Suele ocurrir que esta edificación crecientemente rígida, comienza a ser atravesada por *vigas* y *traviesas* de diversa índole: premisas, tesis, obras, producciones, nombres eufónicos con ideas vulgares, autores *vedette*, instituciones, enfoques polarizados, prejuicios compartidos, etc., a cuya configuración *cerril* muchos investigadores emergentes y pretéritos supeditan su natural capacidad de innovación, generando auténticos “corros” más o menos invisibles (A. de la Herrán Gascón, 2003). Éstos eligen la seguridad del *cobertizo* para *tejer* una ciencia sin sorpresa y, con frecuencia, escasamente original. He aquí el *posible segundo error fundamental*. Cuando las infraestructuras investigadoras normales se activan, su proceder se refuerza *interna, intersubjetivamente*. Siendo así, su interés como *sistema plano* suele incapacitarle, al menos durante los periodos de *adaptación* y de *apogeo*, para la apercepción de su rumbo y para la consecuente valoración de su trayectoria recorrida y potencial: si es errática o si por el contrario está suficientemente orientada. Puede pasar tiempo, sólo interpretado como *camino más corto* para los intelectualmente conservadores. Este *posible defecto de orientación* puede calificarse como *tercer posible error fundamental*. Su homeostasis también asocia otra incapacidad: la de percibir como válidas las premisas, tesis, obras, producciones... de investigadores *ajenos* al sistema, emergentes o remotos. En estos casos, el conflicto es, en realidad, entre *confesionalismos* científicos o *programaciones mentales compartidas*. Lo definitorio de ellos no debería ser su *grado de generalidad* (cuantitativo) entre la comunidad de científicos, sino su *complejidad de conciencia*. Pero las reacciones del sistema normal hacia las conciencias complejas suelen ser discordantes y variadas, yendo desde la envidia a la indiferencia, pasando por el rechazo epistemológico o por la atracción divergente de una muestra de opinión más o menos sensible de dentro del sistema, si bien de carácter excepcional. En estas situaciones, normalmente conocidas o al menos intuitas por los investigadores, las actitudes discordantes del sistema normal, más centradas en su *ego*

autoconservante-preservativo que en la posibilidad de *desaprendizaje*, se bifurca dualmente hacia los focos externos y hacia los *san martines* o *herejes*²² de dentro, que pueden acabar por ser desposeídos o expulsados. Y este puede ser el *cuarto posible error fundamental*. En esta situación, erigida sobre cuatro posibles errores básicos y habituales, y sobre el *ego de los científicos*, que con frecuencia predomina sobre su *formación*, las *refutaciones* (K.R. Popper) originadas en *conciencias más complejas* suelen actuar como factores reafirmantes de *quietismo* o de una ausente voluntad de cambio. Aquí el factor de aprendizaje más importante es la *humildad* o, si se prefiere, la *autocrítica*. En la formación de los científicos tampoco se les prepara específicamente para ello. Y a este podemos denominar *quinto posible error fundamental*. Entre el sistema asentado y el naciente, puede existir una relación de continuidad evolutiva, en clave de no-diferenciación entre *reduccionismos vulgares*, como *dentro-fuera*, *lo propio-lo ajeno* o *antes-después*. El último nace en el vigente, que se disuelve y se transforma en la nueva estructura, como *cimiento nutricio* de ella, con lo que ambos son precisos para el progresar de la ciencia, como sistema mayor. Parece *formativamente* más acertada y coherente la construcción de *mentalidades científicas* en clave de *sistema ciencia*, a su vez inserto en el *sistema noogenético*, que como *racionalidades identificadas* con perspectivas parciales (*enfoques, paradigmas, tradiciones, cuerdas*, etc.), tanto más si son fragmentarias, opositivas y sincrónicas y no se engloban lógicamente. En Pedagogía y en la formación de los profesores, normalmente se opta sólo por la *elección o construcción personal* desde la oferta habitual de opciones contrapuestas. A éste lo calificamos como *sexto posible error fundamental*. Los mismos errores se verifican en otras ciencias, inmaduras o inestables, en las que se invierte esfuerzo y dispersión en fundar su naturaleza científica o epistemológica, quizá porque en el fondo se dude de ella o porque la realidad de su naturaleza la trasciende. Ahora bien, el que ocurra en mayor medida en disciplinas como la Didáctica, uno de cuyos objetos de estudio es la *formación*, asombra en mayor medida. Esta razón de incoherencia expresa que a este *metaerror* lo podamos considerar *posible séptimo error fundamental*.

SUPRADISCIPLINARIEDAD Y CAMBIO DE ACTITUD EPISTEMOLÓGICA. Hoy, la constricción disciplinar y sus identificaciones parciales asociadas hacen que nos sean familiares actitudes duales como las siguientes:

- a) La sensación de encontrarse en la disciplina más importante o relevante.
- b) La tendencia reactiva a la consolidación de la inmodificabilidad disciplinaria.
- c) La interpretación de su cohesión intradisciplinaria como requisito de *autobombo* o para pugnar en importancia con otras disciplinas.
- d) El estancamiento de temas y enfoques o reiteraciones de objetos y perspectivas de investigación, que frecuentemente se traduce en un *hiperdesarrollo* de *investigaciones-prurito* y en enriquecimientos sesgados.
- e) El apego o dependencia de fondo a las demandas sociales de naturaleza disciplinar.
- f) La autocrítica disminuida o inhibida.
- g) La interpretación de las hibridaciones, enlaces o zonas de solapamiento epidisciplinar como excepciones.
- h) La práctica del aprecio *distinto* a quienes no trabajan en el propio ámbito, disciplina, línea de investigación, proyecto, método, técnica, etc., o la especial valoración o *complicidad* con quienes practican la misma técnica, método, participan en el mismo proyecto, etc.
- i) La disminución del sentido de la propia responsabilidad, si la cuestión o el problema se entiende que *se sale del coto dual* del cual ha de ocuparse.

²² Szasz, entiende que la *herejía* “no tiene nada que ver con el hecho de no creer lo que creen los demás o lo que uno debe creer, sino con la proclamación de la falta de creencia cuando lo correcto es profesar la creencia o, al menos, permanecer en silencio” (en A. Hargreaves, 1996, p. 188). Nosotros, como Szasz, consideramos que cuando existe tensión entre un grupo y un individuo, aparece la herejía. Y el *hereje*, en ciencia y educación, en principio, debería ser una figura interesante, por una sola y sencilla razón: el *grupo normal* es la respuesta; el *hereje* es la pregunta. Y la historia necesita de ambos para fluir.

- j) La *descalificación y desánimo hacia* quien se adentra en otros espacios disciplinares, ignorando cuántos autores venerados no son *pura sangre*.
- k) Los *enfados egóticos* porque se interpreta que un compañero/a *ha entrado en la propia área* o ¡hasta se ocupa de indagar en ella!, aun cuando la índole de lo tratado así lo precise y lo haga inevitable.
- l) Las *pugnas egocéntricas* de intereses institucionales, orientadas a alcanzar más competencias y radio de acción (especialidades, alumnos, créditos, contenidos, recursos, materias, investigaciones, dotación, capacidades de gestión y evaluación, etc.).

Ante esta *estrechez de actitudes* los nuevos tiempos traen mayor apertura, flexibilidad, mayor relación, y una nueva comprensión *supradisciplinar* (inter, trans y metadisciplinar), capaz de:

- a) Recoger mejor la complejidad de lo investigado
- b) Enriquecer las percepciones y los enfoques disciplinares.
- c) Acortar distancias entre fenómeno y conocimiento del fenómeno, para estudiar “el fenómeno, pero todo el fenómeno” (P. Teilhard de Chardin).
- d) Desarrollar, paralelamente a la técnica, la capacidad de cooperar y *autoindagarse*, con el fin de promover perspectivas de conocimiento más creativas y conscientes.

Una hipotética *nueva comprensión científica universal* muy bien podría definirse como “zona de próximo desarrollo” o probable *paso siguiente*, lógicamente definible, a las formas habituales de proceder en investigación.

RASGOS COGNOSCITIVOS DE LA NUEVA RAZÓN. En cuanto a la estructura cognitiva necesaria para acoger una verdadera percepción global y dialéctica, sería del mayor interés pretender lo máximo. Y esto, desde mi punto de vista, sería:

- a) Aspirar a razonar hacia y desde síntesis superadoras, como consecuencia de la disposición de un pensamiento dialéctico *muy capaz*, movido por la duda y el deseo de conocer (descubrir opciones superiores). Un modelo que nosotros presentamos como *extraordinario* (válido para el desarrollo de una *conciencia extraordinaria* desde la dialéctica) es el propuesto por el catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, S. García-Bermejo Pizarro (1991), que denominó “pensamiento totalizado”. Practicar la dialéctica²³ integrando dualidades para aproximarse, enseñar o mejorar la realidad. Es recomendable, positivo y formativo *dialogar, descubrir, enfatizar, promover, pretender, reflexionar, indagar, criticar, autocriticarse, investigar, resolver conflictos*²⁴ y *transformar la realidad* en clave de *síntesis*. Pensemos en algunas de ellas: ciencia y arte, profesionalización y maduración personal, oriente y occidente, ciencia y religión, procesos predominantes del hemisferio derecho e izquierdo del cerebro, vida y muerte, tecnología y mentalidad, parcialidad y universalidad, currículo abierto y cerrado, pasado y futuro, culturalismo y profesionalismo, cualitativo y cuantitativo, etc.
- b) Estar abierto a la relación con todo, porque, a priori, “todo vale” (P.K. Feyerabend, 1985). Todo es *todo*, para poder contemplar completamente la complejidad de la vida. También el rigor.
- c) Situar el centro de gravedad del conocimiento en la indagación de los temas, no en los *ismos*, no en los *cotos*, no en los *paradigmas enanizados* o en los *sistemas*, instituciones, etc. y, desde ahí, no impedir la integración con los ámbitos aparentemente más lejanos o dispares.

²³ Entenderemos por *dialéctica* (adjetivo), *relativa a la síntesis*, y por *dialéctica* (sustantivo), *el arte de descubrir síntesis superadoras desde las opciones parciales, menos complejas y sesgadas*.

²⁴ Especialmente lo potencial o realmente problemático o extremo o parcial. No es difícil deducir que gran parte de los problemas humanos pueden radicarse en el *razonamiento parcial, egotizado y cristalizado* por *prejuicios*, que los cierran, como intocables zarzas de dualidad.

- d) Potenciar, sin forzar las percepciones amplias y bien articuladas y una comprensión relacionante superior a la de los cotos disciplinares.
- e) Primar el interés y la actuación para la mejora social y la posible evolución humana sobre cualquier otro interés mecánico o sistémico-parcial, más allá de la rentabilidad, más allá del ego o más allá de la inmadurez personal o colectiva.

LA COMPLEMENTARIEDAD Y LAS SÍNTESIS, PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE LA NUEVA RAZÓN. Los tiempos de universalidad, nueva o incipiente, lo son de convergencia, de superación de dualidades²⁵, de duda sobre las seguridades (incluso de ésta), de unificación. O sea, de *síntesis* pretendida y no forzada. Entendemos la *síntesis* como el *eslabón perdido* entre conocimiento y conciencia, y a la conciencia como el *idem* entre conocimiento y espiritualidad, de la que nos tendremos que ocupar en un futuro. Desde la conciencia podemos esbozar unas premisas sobre las que construir, y erigir el fundamento de su utilidad:

- a) Toda parcialidad o dualidad es superable, mejorable, a través de su posible *síntesis superadora*, desde su relación o combinación con opciones opuestas, contrarias o distintas. Desde la verdadera concepción *dialéctica*, la dualidad es, a la vez, positiva y negativa: bueno es que sea superable, bueno es que sea negativa, inestable, fértil, etc. Y la vida cotidiana es una *dualidad permanentemente inacabada* de naturaleza histórica y evolutiva. Aquí subyace el *tesoro de lo uno-trino*, que el cristianismo no ha desarrollado desde el punto de vista del conocimiento y la conciencia. E. Vera Manzo (1997) señala que: “La complementariedad lleva implícita la idea de que la información y conocimientos que cada quien tenemos son parciales y que existe la necesidad de compartir e investigar con otros sobre determinados objetos” (p. 12). A lo que añade: “La complementariedad será la orientación metodológica para resolver los problemas de la cultura y la educación en el siglo XXI y en la nueva civilización que supere la unilateralidad, el maniqueísmo, la negación, el eclecticismo, el fanatismo y el dogmatismo” (p. 15).
- b) Por ser superable, el razonamiento dual no representa el rango más alto de la razón humana, aunque se disfrace de necesidad inevitable. Decía J. Dewey, en “Experiencia y educación”:

La humanidad gusta de pensar en términos de extremos opuestos. Está acostumbrada a formular sus creencias bajo la forma de “o esto o lo otro”, entre los que no reconoce posibilidades intermedias. Cuando se la fuerza a reconocer que no cabe optar por los extremos, todavía sigue inclinada a mantener que son válidos en teoría, pero que en las cuestiones prácticas las circunstancias nos obligan a llegar a un compromiso.

- c) La *conciencia ordinaria* es dual, se desarrolla preferentemente en clave de *tesis* o de *antítesis*, de abierto-cerrado, como los ordenadores, pese a que los circuitos neuronales no están *semiabiertos*.
- d) La *racionalidad extraordinaria*²⁶ se desarrolla en clave de *síntesis*. Es, por lo tanto, *dialéctica*, unitiva, global. Quizá por ello, las personas con un estado de conciencia más elevado son más congruentes entre ellas mismas, y los *creadores* normalmente más duales. Se elevan y convergen entre sí real, espontánea, automáticamente.
- e) La *síntesis*, en definitiva, es el *sillar estructural* último de las personas con un estado de conciencia extraordinario, pero también es su más fiable prueba de validez: la detección de parcialidad o sesgo (ego en el conocimiento) nos delatará un estado de evolución interior elevable.
- f) Los descubrimientos y producciones sintéticos²⁷ aproximan *fenómeno* y *conocimiento del fenómeno*. ¿No es éste, acaso, un fundamento y anhelo esencial del conocimiento científico? Además, son lógicamente superiores a los parciales, asocian un *razonamiento emocional* más

²⁵ A.H. Maslow (1991) señaló como una de las más significativas características de las personas autorrealizadas el hecho de que, en su conocimiento, las polaridades se disolvían y tendían a conformar unas con otras una unidad.

²⁶ Finalmente, coincidimos con la esencia del *advaita* (del sánscrito, *no-dualidad*): “Expresión metafísica de la irreductibilidad de la realidad a pura unidad (monismo) o a mera dualidad, elaborada filosóficamente por muchas religiones, en especial en Oriente” (R. Panikkar, 1999b, p. 253).

²⁷ No hay una sola clase de *síntesis* (fichte-hegeliana). En A. de la Herrán Gascón (2002) se recogen más de una veintena.

complejo y completo, luego más consciente a priori. Con todo, pueden expresarse más sencillamente o incluso dualmente. Quien multiplica, cuando es preciso suma. Por eso, a veces no se reconoce con facilidad este pensar o a su sujeto.

ESTRUCTURA UNO-TRINA DEL CONOCIMIENTO (TOTAL). Pienso que hay tres aspectos que constituyen la molécula *trina* del conocimiento humano. Uno de sus vértices es la ciencia, y los otros dos son la conciencia y la docencia, considerados en todas sus variantes y en todos los niveles posibles. Si se medio admite esta hipótesis, estaremos sugiriendo la posibilidad de un cuarto (=uno) elemento (área), de naturaleza distinta a los otros tres vértices, que, surgiendo de su confluencia, define de hecho un espacio epistemológico que antes no existía y que se muestra extremadamente útil al conocimiento humano. Podría denominarse *formación*. Sin embargo, si se observa con cuidado, lo más útil y sorprendente de esta *dinámica molecular* quizá sea descubrir que la figura triangular o plana es tan inestable o fugaz que bien pudiera decirse que no llega a existir nunca, que no puede hacerlo, porque se trata de un estado transitorio. La geometría real desplegada es una pirámide vista desde arriba, cuyo vértice superior es el mejoramiento de la vida humana y la evolución del conocimiento. O sea, que la tríada *ciencia-conciencia-docencia* pasa directamente al elemento unificador *evolución humana* por medio de la *formación* y la *transformación social*, cuyo anhelo vectorial, axiológico, centrador, propulsor y utópico puede adoptar en su proceso la categoría de investigación y de arte.

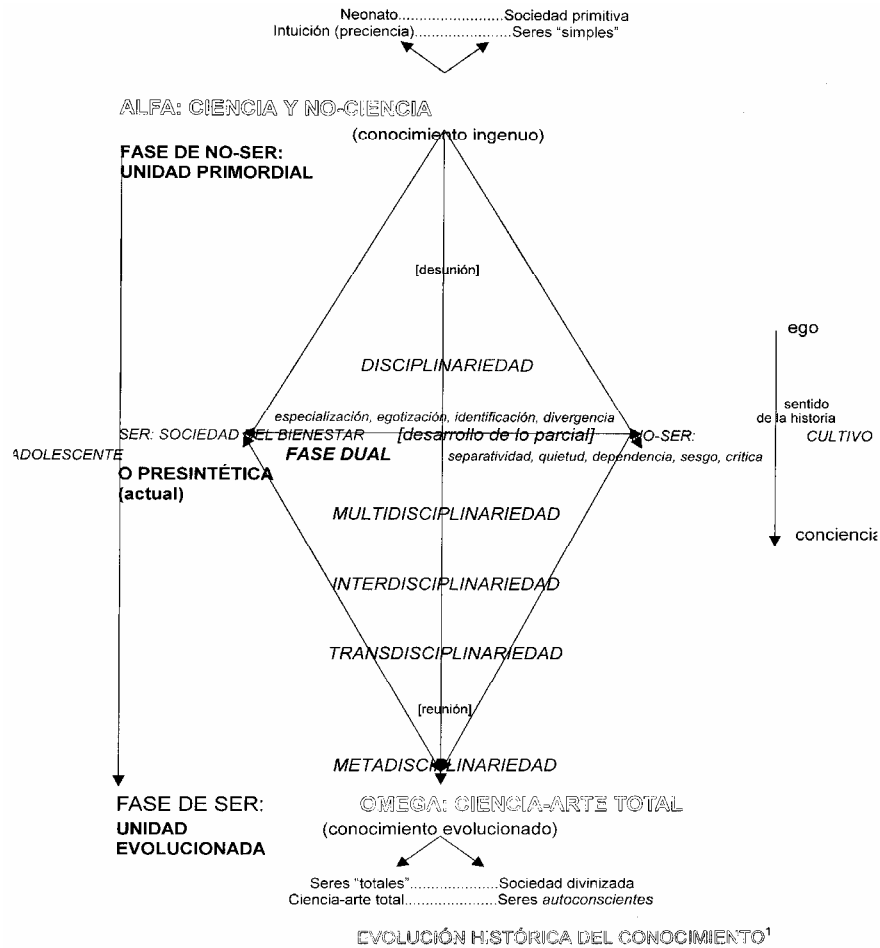
Ojalá las instituciones culturales y las organizaciones científicas pudieran desarrollar una conciencia uno-trina de aquellos elementos, y tanto con relación a “su naturaleza en sí, en desarrollo y concreta” (S. García Bermejo, 1992). Porque los progresos parciales (monistas o duales)²⁸ en el futuro tenderán a ser engullidos por la historia y defecados con rapidez, por *pretéritos* o simples. Entiendo, en cambio que si su anhelo apunta a la complejidad y la evolución interior-exterior, definirá la parcialidad de otras conciencias menos amplias y sensibles, quizá el sentido de una *selección natural-noogenética*, y abrirá ante sí un reto inabarcable, perenne, que por tanto le trascenderá tanto a ella como a sus responsables actuales. Además -y esta puede ser la belleza mayor-, quizá de este modo desarrollen en cierto modo una *docencia social (comunicación didáctica institucional u organizacional)* capaz de drenar, nutrir e instrumentar la propia conciencia de su propia existencia. Yo llamaría a este enfoque, con propiedad, "enfoco total" del conocimiento. Así y sólo así, a mi juicio, lo institucional puede no ser un estorbo, en cuanto a la generación y de conocimiento y la coherencia.

LA UNIDAD DEL CONOCIMIENTO COMO ANHELO MEDIATO. El proceso evolutivo del conocimiento a la conciencia, por lógica traerá consigo, mediatamente, la unidad del conocimiento. N. Bohr sostenía que: “El problema de la unidad del conocimiento está íntimamente vinculado a nuestra búsqueda de una comprensión universal, destinada a elevar la cultura humana”. En la sociedad, crecientemente escorada y consciente, también se busca esa unidad y se premian los esfuerzos en ese sentido, aunque desde luego nos quede aún mucho recorrido por hacer. Los Eucken, Soldevilla, Molina, Morin, Capra o Wilson revisten, con contenidos distintos, el casi inédito *vector* de la *supradisciplinarietà*. Desde la inmensa *oscuridad* cerebral se deduce que son más congruentes los planteamientos no-fraccionarios o al menos intensamente relacionados, que las permanencias en la parcialidad cognoscitiva. O bien, que es educativamente comprensible que se pretenda, con todos los argumentos posibles, aspirar a que el razonamiento humano alcance la mayor potencialidad intelectual de su cerebro.

Podría pensarse que la *unidad del conocimiento* pueda atentar contra la individualidad, la creatividad, por definición original y novedosa. Esta sospecha emerge cuando se identifica *unidad* con *uniformidad*, y nada más lejos de la realidad. Pero partimos de la premisa *teihardiana* de que la unidad, si es

²⁸ Bien identificados con la sola ciencia, con la sola conciencia o con la sola docencia, o bien con la supremacía o el conflicto polar que se quiera considerar.

verdadera, no confunde: diferencia. *Unidad* es relación, convergencia, síntesis y mucha más visión y creatividad, en la medida en que el *campo de diversidad potencial* se multiplica hacia la infinitud. En cambio, *uniformidad* es castración de todo ello. Como E.O. Wilson (1999) explica para su consilience: “Un sistema unido de conocimiento es la manera más segura de identificar los ámbitos de la realidad todavía no explorados” (p. 435). Intuimos que el proceso hacia la unidad humana y universal de todo *ser consciente* (individuo, sociedad) o producción *progresivamente consciente* (arte, ciencia, etc.), atraviesa una secuencia *matemático-cualitativa* analizable en tres pasos:



SEGUNDA PARTE: APROXIMACIONES A LOS FRUTOS DE UNA EDUCACIÓN FUTURA

I APRENDER QUÉ ES EL *EGO HUMANO* Y CUÁL ES SU ALCANCE EN PERSONAS E INSTITUCIONES. CONSIDERACIONES PARA LA DOCENCIA

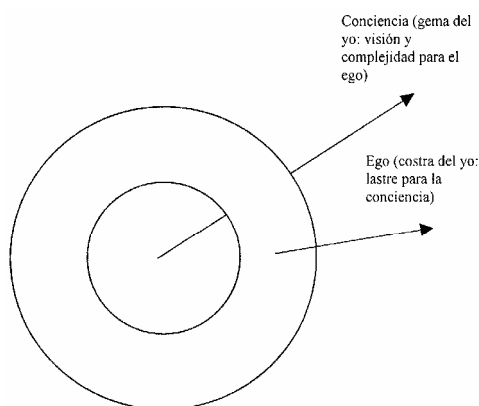
QUÉ ES EL EGO. El *ego* es la corteza del árbol metafórico al que nos estamos refiriendo. Nuestra acepción coincide con la percepción más vulgar del término, a saber, la que se refiere al *mirarse, actuar y ser desde y para el ombligo*, tanto individual como colectivo. Estaría relacionado, como dice J. Hick, con la limitación de la vida personal (en J.C. Eccles, 1986, p. 262, adaptado). Por tanto, coincidimos con M. Almendro (1995), en que el ego estaría formado por aspectos concretos de la propia programación negativa que, a veces desde una posición de soberbia y endiosamiento ilusorio, se manifiesta burdamente o en las más finas e hipócritas de las expresiones, incluso desde el subconsciente. Se refiere a los procesos de pensamiento por sí y para sí, incluso utilizando la energía del otro. Se ceba en la autoimagen, es lo que separa al ser de lo(s) que le rodea(n). En sus aspectos cotidianos, nos introduce en una falta de perspectiva de universalidad, de ignorancia, inundándonos de trivialidad. También conduce a actitudes poco importantes o inconsistentes, como la complacencia de ser elegido o el sentirse herido, aludido, rebajado, etc., por la rigidez que el propio ego genera.

De lo anterior se deduce que este *ego*, en poco o nada coincide con el *ego* del Psicoanálisis²⁹, al que sí conviene fortalecer, por la autoestima (imagen valorada del autoconcepto o yo como objeto). Así pues, no entendemos el término o el concepto de *ego* como *yo*, como *personalidad* o como entidad evolutiva que “surge en el proceso de la experiencia y de la actividad sociales” (G.H. Mead, 1982; R. Usher, e I. Bryant, 1992), sino como la parte más inmadura de ésta, el llamado por algunos autores *yo inferior*. Estamos próximos a la pretensión de controlar y diluir el *ego* del budismo, que posteriormente ha retomado la mística universal, la corriente *transpersonal* o el mismo A.S. Neill (1975), que define como aquello que emerge cuando me intereso más por mí que por otra persona, y como “una psicología peculiar que se manifiesta en los hombres y en las mujeres que suelen presentarse mucho ante el público” (p. 33). Quizá por esta razón, el autor conceptúa la docencia como una profesión propicia para el incremento desmesurado del ego. Desde el sistema de referencia de los profesores, A.S. Neill (1975) ha relacionado el ego docente con: la “omnipotencia”, el “egoísmo exteriorizado”, el “afianzamiento al pasado”, la “autoprotección”, el “servir de ejemplo a los alumnos”, el “interés por sí mismo antes que por nadie”, el “choque de egos”, la “hipocresía”, la “ausencia de sinceridad”, el “retorno al ego infantil”³⁰, etc. (pp. 33-41, adaptado). Análogamente, H. Pelegrina Cetrán (s/f) expresa que: “El apego al propio Ego es un estancamiento en el proceso de maduración personal, que hace pervivir el ego infantil”. Nosotros entendemos la lucha por la disolución del ego propio como origen de posible autoconocimiento e indagación crítica, a caballo entre la personalidad y la necesaria formación de todo profesional, especialmente de los educadores. Pero el ego y el yo están tan ensartados, unidos y entremezclados, que resulta difícil separarlos. Nadie te recomienda que prescindas del yo, que resultaría tanto como renunciar a la propia e individual personalidad. Pero los pensadores y experimentadores más conscientes de lo humano, o los modernos científicos que contemplan lo transpersonal como objeto y método de conocimiento, coinciden en recomendar la desaparición del ego. [Análogamente, es recomendable la desaparición de la obesidad de un cuerpo, pero no del cuerpo mismo.] En síntesis, el ego es la parte del yo: Inmadura, limitadora, condicionante, dependiente, apegada, identificada, parcial, centrípeta, diluible, *costrante*, que impide una evolución profunda, que muere, que lastra la conciencia.

²⁹ *Que más adelante se abre con C.G. Jung hacia lo espiritual, y con Erikson hacia la generosidad, en el sentido de tener un yo para compartir.*

³⁰ Esta intuición se tiene desde antiguo. Se atribuye a Confucio esta reflexión: “¿Cómo, pues, puedo yo andar buscando o pensando si los hombres me alaban o no me alaban? A este modo de proceder llaman los hombres simplicidad infantil” (en Chuang tzu, 1977, p. 209).

Por su desatención educativa y social desde las que se desarrolla, está a la vez omnipresente y olvidado. Y, sin embargo, en ocasiones no hace falta que nadie nos diga lo que es el *ego*. Con la suficiente sensibilidad y voluntad, por no hablar de capacidad de duda y verdadero deseo de aprender, se puede descubrir, primero en los demás, y en el mejor de los casos, en uno mismo.



Fuente: elaboración propia

En este esquema, que podría representar al yo (en clave de *modelo de persona potencial*) cabrían diferenciarse una serie de *variables constitutivas*, que quizá algún día se resuelvan o definan más. Por ejemplo: El diámetro exterior, el diámetro interior, la anchura del anillo, la densidad de su materia, la porosidad o impermeabilidad entre el interior y el exterior, la situación de la figura, la posición de su centro (virtualidad existente), etc. La madurez personal se verifica cuando la *corteza de condicionamientos del ego* cede paso a la *conciencia*, y el yo, en definitiva, cada vez es menos *ego* y más *conciencia*. Cuando el sujeto es progresivamente *menos ego* y *más yo*, normalmente es porque va conquistando niveles sucesivos de *evolución interior*, que podrían denominarse *zonas de próximo desarrollo de conciencia*, adecuando al caso el concepto vigotskyano. Cuando los yoes individuales o colectivos son *más ego que conciencia*, se experimentan bloqueos y dificultades de aprendizaje que, de tan frecuentes, pasan desapercibidas: para la apertura y flexibilidad mental, la capacidad de síntesis, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, el sentimiento de unidad, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, la capacidad de duda, el sentido crítico no-dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad, la ética autógona, etc.

Nos parece esencial su análisis, de cara a su posible reflexión educativa. Por eso, la superación del ego humano podría entenderse como *epicentro* de la educación *perenne* y por tanto de lo por venir. Sin una comprensión y superación del *ego*, no puede darse verdadera educación, ni integración, ni desarrollo profundo de personas, colectividades, instituciones o pueblos. La educación no puede avanzar desconectada de lo que inhibe o lastra la conciencia-madurez individual y colectiva. ¿Cómo podría hacerlo? El control o dominio del egocentrismo personal y generalizado es competencia de la educación, o debería serlo. Pero éste, que ya calificamos como “problema principal de la educación”, está como *tapado* o *ignorado*. ¿Por qué? Desde mi punto de vista, porque la propia inmadurez general anterior lo impide, lo bloquea. Esto es lo mismo que reconocer que podría tratarse de una cuestión de complejidad de conciencia, o sea, de evolución ligada al tiempo. Cuando el yo está saturado de ego, la realidad se percibe distorsionada. El análisis de los propios condicionantes internos puede actuar como antesala del conocimiento. En caso contrario, el conocimiento queda sesgado y la realidad distorsionada. Sin embargo, la enseñanza normalizada se realiza sobre conocimientos sesgados, con tendencia a justificar y a acrecer escoras del mismo tipo, lo que jamás puede ser idéntico a *formar*, sino a alimentar (reforzar, promover, inducir, deformar) el conocimiento desde creencias, opiniones, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc. de un solo signo.

¿CÓMO TRASCENDER EL EGO? Desde un punto de vista (auto)didáctico, la *disolución del ego* es una tarea larga y difícil. Pero todavía no son muchos los pedagogos y los psicólogos que explican el “cómo”. Para trascender el ego pueden diferenciarse dos clases de métodos básicos:

i Desde el punto de vista de la porción del yo a la que se atiende y desde la que se actúa, la *evolución personal* se puede abordar con un enfoque:

- a) *Egógeno* o de *lastres*, centrado en la suelta, disolución o control de negatividad, desde cuya pérdida se ganaría.
- b) Centrado en la conciencia o de ganancias, desde el trabajo hacia una complejidad orientada.

ii Desde una perspectiva metodológica, distinguimos dos grandes vías de *trabajo sistemático con el sí mismo* para trascender el propio ego:

a) La *desidentificación egoica*, a la que se puede acceder a lo largo de tres vericuetos:

- 1) La *meditación*, conducente a la eliminación de adherencias y apegos, a un mejor *autoconocimiento* y a un mejor funcionamiento de la mente.
- 2) La *complejidad-conciencia*, capaz de envolver el esquema menor en otro de amplitud-profundidad superior cuyo efecto incluso se traduce en una *reidentificación* relativa. ¿Cuándo el cambio de complejidad de la identificación puede *trascender el ego*? Posiblemente cuando se aleja de la parcialidad y la miopía y se aproxima a la universalidad y el conocimiento.

b) La *indagación esencial*, que a su vez se desdobra fundamentalmente en dos ámbitos de análisis:

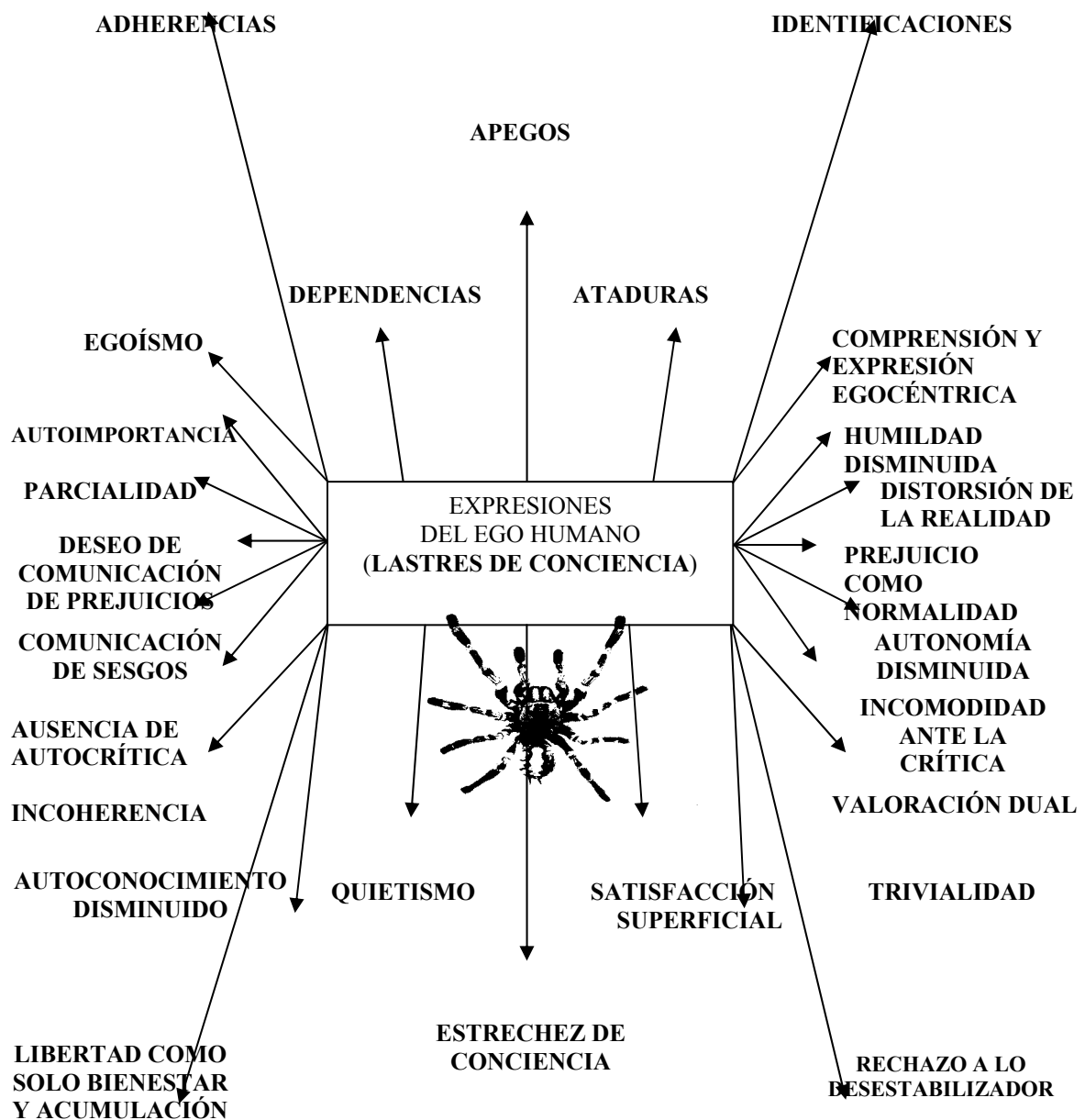
- 1) La vía de la *diferenciación ego-yo* (M. Gascón). En un primer momento, el descubrimiento y reducción de las propias limitaciones quizá sea más una cuestión de *autobservación* que de *silencio interior*. Y en esta primera fase, cuya duración es muy variable (según el interés, la constancia y sobre todo el acierto de los aprendizajes), lo más importante para el sujeto que razona es identificar si las ideas o decisiones vienen del ego o del yo en cada caso. Cuando la elección no sea fácil, seguramente sea bueno indagar el amor, el aprecio o el interés. Si proviene de lo propio o hacia lo propio se dirige, lo probable es que la principal fuente de motivación sea el ego. Si es por o para el otro, seguramente que exista menos ego y más yo. Además, cuando la motivación sea fragmentaria, separadora, parcial y sesgada, etc. posiblemente sea más egótica que dotada de conciencia. Como decía J. Hick:

La distinción entre el yo como ego y el yo como persona sugiere que a medida que el individuo humano se hace más perfecto, se hace también progresivamente más persona y menos ego. Puesto que la personalidad esencialmente es mirar hacia el exterior, es una relación con las demás personas, mientras que el ego forma una muralla que limita la vida personal, el individuo perfecto habrá alcanzado una personalidad sin ego, una conciencia vital transparente, frente a las demás conciencias, en relación con las cuales vive en plena comunidad de amor. De este modo, tenemos el cuadro de una pluralidad de centros personales sin periferias separadas. Estos habrán dejado de ser mutuamente exclusivos y se habrán convertido en mutuamente inclusivos y abiertos los unos a los otros en un rico complejo de conciencia compartida. La barrera entre su vida inconsciente común y su conciencia individual habrá desaparecido, de modo que experimentan una intimidad de comunidad personal de la que apenas podemos tener atisbos (en J.C. Eccles, 1986, p. 262).

- 2) La *diferenciación ego-nosotros*. Otra diferencia entre yo y ego es que el primero se refiere fundamentalmente a personas individuales, así mismo puede hablarse de ego grupal, social, institucional, etc. Por tanto, en cuanto a sus dimensiones normales, el ego es más amplio, porque abarca tanto la esfera personal como la social o sistémica-colectiva. Y lo hace hasta tal punto que, cuando los sujetos de referencia componen un *sistema social* (colectividades,

instituciones, *ismos*, etc.), lo más normal es que su principal fuente de motivos sea su *ego compartido*. Las asociaciones, colectivos, empresas o grupos institucionales que actúan desde la generosidad, la convergencia o con la variable *evolución humana* antepuesta a sus propios intereses, son la excepción, porque podrían correr el riesgo de dejar de ser *rentables* (en el sentido que sea), por *ser más evolutivos*.

¿CÓMO SE EXPRESA EL EGO EN EL DOCENTE? M. García Morente (1936) ha reparado en una serie de *vicios* que desde nuestro punto de vista tendrían como fuente el ego que comentamos. En efecto, señala a la *pedantería*, la *utopía* [como *proselitismo*] y el *resentimiento* como los *vicios* por excelencia de la profesión docente, a los que hace corresponder sendas *virtudes* contrarias. El enfoque formativo que proponemos consiste en mostrar, en vez de *referencias iluminativas* (*estrellas, luceros*, etc.), algunos condicionantes de posible negatividad (más bien *agujeros negros* o *enanos marrones*), desde rasgos característicos fácilmente reconocibles. Constituirían algo así como el entramado de una pegajosa *primera tela de araña* del *ego docente*, sin cuya madura observación o “*mirada*” atenta (A. Cuenca, 1977) los errores interpersonales y muy específicamente los didácticos se cometen una y otra vez, a veces sin percatarse apenas de su naturaleza.



DE DOCENTES A MAESTROS (TRAS EL RASTRO PEGAJOSO DE LA ARAÑA). Reparar en algunas de las más importantes manifestaciones del ego docente, para analizarlas y reconocerlas en la comunicación didáctica puede ser un paso importante para el establecimiento de *balizas* del camino que transcurre, como diría K.G. Dürckheim (1982), del *discípulo interior* al *maestro interior*. Dicho de otro modo, el análisis de la *tela de araña* puede evidenciar la distancia que media entre los enseñantes-profesores y la actitud y conciencia del verdadero maestro/a que todos podríamos llegar a ser. Sus expresiones más frecuentes suelen ser:

- a) Apegos, dependencias o inclinaciones particulares, que *ladean* de un modo objetivamente inconveniente los cursos del conocimiento. Un/a maestro/a pretende superar estos rasgos.
- b) Condicionamientos afectocognitivos de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan causalmente toda clase de contenidos mentales y, por ende, la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. Un/a maestro/a pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene miedo a esa libertad (E. Fromm).
- c) Adherencias o ataduras del conocimiento, que cristaliza su homeostasis e impide en ocasiones los procesos de cambio. Un/a maestro/a las pretende disolver.
- d) Consideración egocéntrica de los objetos de identificación: la clase, los alumnos, los procesos, las circunstancias, las experiencias, etc. Un/a maestro/a no utiliza su circunstancia, sus alumnos, su papel profesional, etc. en función de su ego.
- e) Egoísmo o atención desmedida hacia el propio interés, que de la misma manera invade a los alumnos y les puede comunicar pautas contrarias a la generosidad. Un/a maestro/a se interesa desprendidamente por sus alumnos, sus compañeros, los padres (en su caso), etc. para avanzar y crecer con ellos, y junto a ellos se cultiva.
- f) Identificaciones o equivalencias del yo profundo con cosas, personas, creencias, etiquetas, etc., que determinan verdaderos *programas mentales* capaces de seleccionar determinadas preferencias y de no facilitar, en consecuencia, la realización y aceptación de descubrimientos no-condicionados a sus alumnos. Un/a maestro/a no se identifica con ellas.
- g) Satisfacción superficial relacionada con el tema de su identificación, que lleva a una autocomplacencia contraria a la crisis, así como a actitudes narcisistas. Frecuentemente conduce a la trivialidad y a la aceptación y desarrollo del *simplismo*. Un/a maestro/a no se siente satisfecho con soluciones parciales que contradicen la capacidad de reflexión indagatoria (no sólo objetal) del ser humano.
- h) Menor autonomía en el ámbito de su identificación, o hacia la cuestión atendida por la fuente de parcialidad, precisamente porque se depende de ella y ella misma rellena las ausencias que genera (efecto termostato). Un/a maestro/a está liberado en profundidad. Luego no experimenta prácticamente esta clase de dependencia.
- i) Autoimportancia, e importancia y polarización de deseos hacia lo entendido como propio o como afín, que se expresa como desequilibrio o valoración distorsionada entre sí y lo propio, y el resto de opciones. Un/a maestro/a se polariza hacia su profesión y a los demás, catapultado por la generosidad y la conciencia.
- j) Humildad disminuida o menor/mal conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y de los comportamientos correspondientes. Un/a maestro/a conoce sus posibilidades, y, tomando este conocimiento como *recurso didáctico fundamental*, pretende superarlas.
- k) Distorsión de la realidad (sesgos en los planteamientos, interpretaciones y valoraciones), dependiendo de las circunstancias o de la propia conveniencia. Un/a maestro/a desarrolla y comparte un

conocimiento riguroso, íntimamente pegado a la realidad. Como expresaba F.E. González Jiménez para las matemáticas, este conocimiento parte de la realidad, se eleva sobre ella y vuelve a ella para enriquecerla.

l) Presencia y manejo (deseo de comunicación) normalizado de prejuicios-expectativas radicados en las propias creencias, el carácter o ideología de la propia fuente de adherencia. Piénsese, por ejemplo, en los *orígenes o apoyos de expectativas* y de comportamientos y rendimientos modificados por ellas (efecto Pigmalion). En otro orden de cosas, pueden ser capaces de producir en el alumno sentimientos y construcciones significativas de tipo dual: fóbicas o filicas, y en todo caso *antidialécticas*. Un/a maestro/a enjuicia y critica sus prejuicios y los sustituye por conocimientos rigurosos, objetivos, insesgados, no-parciales o más universales.

ll) Actitud acrítica y fomento de predisposiciones, creencias, preferencias, inclinaciones, etc. de la ideología de la propia fuente de adherencia. Un fundamento aplicable, capaz de explicar bien los posibles errores y la falta de originalidad asociados a las predisposiciones docentes desde la atención, que además puede ilustrar las consecuencias emotivocognoscitivas de las expectativas comunicadas (del docente a los alumnos: efecto Pigmalion; o de los alumnos u otro entorno a los docentes). Un/a maestro/a no depende ni yerra su razonamiento por la influencia de sistemas predeterminados o compartidos de ideologías, predisposiciones, simpatías, expectativas, etc., sino desde su autonomía, su honestidad y su conciencia ética.

m) Práctica del razonamiento parcial, entendido como orientado hacia opciones incompletas. Un/a maestro/a pretende enseñar (mostrar) equilibradamente y completar los conocimientos, o favorecer que el alumno los complete, o los compensa con otros que favorecen descubrimientos más ecuánimes.

n) Enseñanza normalizada sobre conocimientos sesgados. Un/a maestro/a respeta profundamente al alumno, hasta el punto de pretender promover una autonomía integral (de pensamiento, sentimiento, ética, etc.).

o) Incomodidad, tensión, contrariedad, resistencia y/o ansiedad ante la crítica externa a la propia fuente de parcialidad, que en su mayor expresión es intolerancia. Un/a maestro/a acepta y aprende de las críticas que se le pueden hacer, se construye con ellas y enseña a sus alumnos a hacer lo propio.

p) Ausencia de autocrítica, en cuanto a la fuente de parcialidad (íntima, ideológica, circunstancial, creencias, etc.), lo que tácitamente está evidenciando la no-necesidad de cuestionarse determinadas áreas o ámbitos de la propia experiencia. Un/a maestro/a enseña a autocriticar *autocriticándose*, empleando el proceso y el resultado como referentes de una mejor comunicación didáctica.

q) Quietismo (ausencia de cambio) interior, apoltronamiento, por la sensación de estar en la mejor opción, en lo verdadero o en lo mejor, lo que, además de operar en sentido contrario al cambio razonado, es ya una forma de desprecio dual hacia *lo otro*. Un/a maestro/a es capaz de darse cuenta de errores o de ideas o comportamientos con los que mejorar, cambiando en consecuencia.

r) Dificultad para entender, aprender de, aceptar, cooperar, converger, etc. con otras personas, parcialidades, sistemas personales o de ideas, u opciones de la misma categoría o finalidad, o distintas a la propia, porque el interés queda restringido a sí o a lo entendido como propio. O sea, para centrarse más en lo que une que en lo que separa y en la conveniencia objetiva de comunicarse constructivamente, de superar las diferencias, de solucionar conflictos pasados, actuales o posibles, etc. Un/a maestro/a no encuentra o supera obstáculos egóaticos para cooperar, aprender y converger en aquellas actividades que se prestan a ello. En este sentido, dispone de una actitud de *transaprendizaje* (de apertura para el aprendizaje), en la medida en que modifica su acervo de partida y crece en espiral.

s) Desconsideración o desestimación de la validez de las demás posturas, que se juzgan como peores o como rivales, a priori. El caso extremo sería la violencia contra ellas, entendida como ataque, marginación, etc. Un/a maestro/a pretende aprender de las demás posturas, y no las rechaza por ser diferentes a la propia.

t) Sentimiento reactivo (lógica dual) de apreciación de que el resto de actitudes o parcialidades que no coinciden con la propia o la propuesta, se encuentra en un error, lo que cierra el bucle de la posibilidad de reflexión objetiva sobre sí y sobre los demás. Un/a maestro/a entiende la diversidad como condición

necesaria para la autonomía de las personas.

u) Tendencia a afiliarse o adscribirse a sistemas personales, institucionales o cotos sociales duales, cerrados, como medio de realizar las propias premisas y de continuar en el mismo estado, en un entorno reforzante, que apoya desde fuera la idea del bucle *abrochado*. Un/a maestro/a o no se afilia a sistemas cerrados, tiende a optar por la *herejía* (libertad de conciencia y comportamiento consecuente) o, si lo hace, es para inducir a crisis de *totalización* (compleción).

v) En ocasiones, *superficialidad reactiva*, focalizada en alguna ocupación específica reiterada, ocasional o sistemática, como canalización *defensiva* de una energía interna cuyo destino *autoconstructivo* se ha desviado. Un/a maestro/a no practica una ocupación específica como reacción sólo-superficial. Si practicara sistemáticamente una ocupación, sería como medio de acceso a una más compleja conciencia, o por otras motivaciones no defensivas.

w) Autoconocimiento disminuido, por la atención y los desarrollos exteriorizados y exteriorizantes, definatorios de una superficialidad generalizada, que todo ello provoca. Un/a maestro/a verdadero pretende aprender hacia un más y mejor autoconocimiento.

x) *Estrechez de conciencia*, entendida como:

- 1) Capacidad de visión disminuida, quizá porque unos pocos árboles no dejen ver el bosque, ni el lago que hay a su lado, ni el horizonte. Un/a maestro/a dispone de una amplia visión.
- 2) Menor comprensión, generada por el apego a determinados procesos de dependencia afectocognitiva. Un/a maestro/a dispone de gran comprensión.
- 3) Menor confianza en sí mismo, como argumento para no asumir responsabilidades y para aceptar capacidades de otros.. Un/a maestro/a conoce sus posibilidades y límites.
- 4) Menor amor, entendida como dificultad para integrar y practicar el “tener ojos en el corazón y corazón en los ojos” (M. Moya, 1999), para entender la *vocación* como entrega personal y profesional, más allá de la situación funcional, laboral o del contrato, y para escuchar y trabajar por los demás. Un/a maestro/a integra e incorpora armónicamente esta experiencia a su trabajo.
- 5) Menor capacidad de síntesis superadoras de dualidades, o de enseñar tolerancia de mano de la lógica subyacente al conocimiento integrador. Un/a maestro/a supera en sí toda dualidad y suele enseñar a hacerlo.
- 6) Rechazo a la *complejidad*, o bien apego a las soluciones, planteamientos, desarrollos y evaluaciones simples y simplificadoras. Un/a maestro/a está abierto al conocimiento no condicionado (áreas, disciplinas, culturas, etc.).
- 7) Menor flexibilidad mental, o creatividad limitada o rígida. Puede llevar a enormes contradicciones didácticas. Por ejemplo, defender la creatividad por un lado, y por otro no soportarla, si se sale de las previsiones de *ámbito*, de *flexibilidad*, de originalidad, de fluencia, de elaboración, etc. Un/a maestro/a dispone de una enorme creatividad, adquirida como consecuencia de su evolución personal, para la mejora de la vida inmediata y mediata.
- 8) Dificultad para la rectificación, aunque se consigan contemplar los errores, deficiencias, lagunas, etc. Un/a maestro/a, desde su humildad y su capacidad de autocrítica, es capaz de cambiar sus comportamientos, cara a los demás.
- 9) Ausencia de *sentimiento* o *interés por la universalidad*, ya que el que predomina es el de *parcialidad*, aunque se *totalice* como mecanismo de defensa:
Cuando el hombre piensa así de sí mismo [fragmentariamente], tiende inevitablemente a defender las necesidades de su propio “Ego” contra las de los demás, o, si se identifica con un grupo de gente de la misma clase, defenderá su grupo de un modo parecido. No puede pensar seriamente en la humanidad como una realidad básica que exige su prioridad (D. Bohm, 1987, p. 11).
Un/a maestro/a se orienta a lo no-universal y a lo universal a la vez, colocando lo primero en función de lo segundo.
- 10) Escasa virtud o generosidad, en la medida en que la rigidez y dualidad no puede reflejar, más que en casos (quizá compensatorios) muy determinados, lo opuesto a lo que la mantiene. Un/a maestro/a es virtuoso, entendiendo por *virtud* lo que desde hace miles de años se ha hecho equivaler a la *generosidad*, coherencia y madurez personal.

- 11) Menor disposición para el desarrollo de la *autoconciencia* desde sus dimensiones sincrónica (compromiso social), *diacrónica* (histórico) y *transcrónica* (cooperación en el proceso global de evolución humana). Un/a maestro/a está siempre dispuesto a identificarse con la más amplia y plena *autoconciencia*.
- y) Posible serenidad interior disminuida, generada por un mal uso de las posibilidades asociadas a la propia razón, o apoltronamiento en la quietud. Un/a maestro/a está más *serenado* en la *inquietud*.
- z) Orientación de su libertad, valores y recursos personales y materiales a reunir, acumular o a acopiar, y al solo bienestar, ya que la conciencia no puede crecer hacia una complejidad dialéctica e integradora. Un/a maestro/a, más que *bienestar*, pretende *ser más* para *ser mejor*, y realizar mejor su trabajo docente y su vida en general.
- aa) Intolerancia o rechazo a las opciones distintas a la propia, que en mayor medida se expresan si quien difiere participa del mismo sistema de identificaciones. Bien podría denominarse a esto el *síndrome de San Martín*. Un/a maestro/a opta en libertad por lo más beneficioso para el ser humano, más allá de la dualidad.
- bb) Intolerancia, rechazo y/o desarrollo de actitudes fóbicas hacia todo lo desestabilizador de la propia *homeostasis*: análisis del ego/conciencia, práctica de la duda, ejercicio ecuánime de la autocrítica, desarrollo no inhibido de la creatividad, cultivo no condicionado de la inquietud por el conocimiento, expansión de la complejidad, incorporación de humildad, práctica del amor, etc. Un/a maestro/a está en crisis, en cambio y en *autoconstrucción* permanente, desde su conciencia, no sólo para el cambio exterior necesariamente crítico, sino para contribuir al mejoramiento de la vida humana, más allá de la crítica y de la transformación, esto es, desde su *autoconciencia*.

II APRENDER QUÉ ES EL AUTOCONOCIMIENTO Y CÓMO ACCEDER A ÉL. Más allá de la información está el conocimiento. Más allá del conocimiento están las habilidades y las capacidades rentables para la sociedad y sus sistemas. Más allá de las habilidades y las capacidades rentables está la experimentación y la innovación, la creatividad y el espíritu crítico. Más allá de la experimentación, la innovación y el espíritu crítico están los valores. Hasta aquí llega la educación más desarrollada. Y no es suficiente. Más allá de la educación en valores está la educación en virtudes, y más allá de ellos está el autoconocimiento. Por parecer tan cubierto, se cree que no cuenta para la vida cotidiana. Análogamente, se puede entender que el centro de la circunferencia no existe. Pero es precisamente su definición el factor centrante. Los medios de comunicación, la creatividad y la educación misma se suelen ocupar de lo que es objetal o perimétrico a la persona, se detienen y se recrean en ello. Casi todo lo que se dice pertenece al exterior. Ni los medios se detienen, informan o analizan, ni la educación se ocupa preferentemente de la situación interior del ser humano, adoptándola como norte convergente. En consecuencia, las deficiencias provienen de ahí.

"Falta un eslabón en las teorías generalmente admitidas [...], aun teniendo como base la idea de la posibilidad de una evolución del hombre" (P.D. Ouspensky, 1978, p. 1978, pp. 15,16), y quizá tenga una alta relación con el *autoconocimiento*, como requisito de la *interiorización*. Como observador del fenómeno humano, esta circunstancia, esta ausencia de atención o esta atención desorientada me parece extraña, preocupante, sobre todo por sus consecuencias, terribles y abundantes, que, lógicamente, suelen quedar inatribuidas para la conciencia ordinaria. Y sin embargo, el origen de tantas y de tantas negatividades lo tenemos delante de nuestra propia nariz, como en esta historia del maestro Foyan:

Imagina que un hombre se ensucia la nariz con excremento mientras duerme. Al despertar, inconsciente de lo que ha sucedido, percibirá el mal olor, olfateará su camisa y, creyendo que es ésta la que apesta, se la quitará. Sin embargo, al no haber identificado correctamente la fuente del mal olor, éste persistirá. Si alguien le mencionara el origen del hedor, no le creería y se negaría a limpiarse la nariz pero, cuando lo hiciera, descubriría que el mal olor procedía de su propia nariz (en T. Cleary, 1994, pp. 84,85).

Del autoconocimiento se han dicho muchas cosas:

- a) Que creemos conocernos. Es el caso de J. Ortega y Gasset con su conocido: "Yo soy yo y mi circunstancia", sin reparar que, en su aserto, hay implícitos al menos tres yoes distintos. ¿A cuál se refería?
- b) Que no nos conocemos. Por ejemplo, Santa Teresa expresaba: "No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos" Y el poco reconocido P.D. Ouspensky, que: "En realidad no nos conocemos en absoluto y de ningún modo podemos contar con nosotros, ni siquiera en las cosas más pequeñas".
- c) Que es importante, básico emprender el proyecto de autoconocernos. J. Krishnamurti lo decía con claridad: "Urge transformarnos radicalmente" Y el psicólogo brasileño A. de Mello sentenciaba: "La pregunta más importante del mundo, base de todo acto maduro es: ¿Yo quién soy?".
- d) Que es un imperativo: Desde el pensamiento de Pitágoras: "Conócete a ti mismo", la misma leyenda del Oráculo de Delfos, o el propio Buda, cuando, dirigiéndose a sus monjes les exhortaba: "Vuestro deber es estudiaros y reflexionar sobre vosotros mismos" y les decía que: "El Yo es lo único que debe conocerse".
- e) Que es tarea difícil. Es el caso de Cervantes, cuando espetaba a Sancho: "Conocerte a ti mismo [...] es el más difícil conocimiento que puede imaginarse". O el de Kant, cuando en la "Crítica de la Razón Pura" lo calificaba como: "la más difícil de todas las tareas". Razón por la cual concluye con que "sólo queda el camino crítico".

¿QUIÉNES CREEMOS QUE SOMOS NORMALMENTE? Y... ¿POR QUÉ?. Del anterior caos aparente, resulta una situación interior del ser humano verdaderamente lamentable, en la medida en que de hecho somos yoes que son más ego que conciencia; conciencias inhibidas, entre dormidas y miopes; seres resultantes de mala (auto)educación; en cuanto al autoconocimiento, ignorantes sin la humildad necesaria; seres poco interesados en madurar; abanderados de la parcialidad: disgregadores de lo crudo y lo cocido; razonadores que no están a la altura de su propio cerebro. ¡El eslabón perdido entre el prehomínido y el ser humano aún no ha nacido! Las causas de lo anterior pueden ser variadas, y las sistematizamos en varios grupos:

- a) Causas tradicionales o históricas: Perspectiva institucionalizada y no educativa, en vez de personal y educativa. Dificultad para delegar, para "soltar" y "compartir" la pelota", por parte religiones, psicologías, filosofías...
- b) Causas de comprensión y planteamiento erróneos, desde mi punto de vista, y que pudiéramos condensar en las siguientes tesis: Siendo integral ha desligado conocimiento y transformación; siendo un problema educativo e individual, se ha tachado de asunto personal; siendo universal, se ha parcializado; siendo perenne, ayer se considera, hoy no, quizá mañana; siendo simple, se complica; siendo básico, se obvia; siendo radical, se ignora; siendo necesario, se suplanta; siendo fundamental, se trivializa; siendo central, se rodea; siendo razonable, se oscurece; siendo endógeno e inherente, se prejuzga y aleja; pareciendo inalcanzable, no se aplica a la vida cotidiana; no aplicado a la cotidianidad, no se tiene por rentable; o pareciendo rentable, se relega hasta la indiferencia; siendo grande la ignorancia, no se reconoce y se disuelve "nuestra ilusoria convicción de conocernos" (Ouspensky)
- c) Causas debidas a compromisos intuidos no deseados (no se quieren querer ver) que una adquisición de autoconocimiento notable conllevaría, desde el punto de vista de: cambios radicales asociados; desidentificaciones y reidentificaciones personales y sociales asociados
- d) Causas conceptuales: Ligadas al uso cotidiano: Se confunde autoconocimiento con autoanálisis (personalidad), introspección, autocontrol, autoconcepto, autoimagen, autoidentidad, autoidentificación, ideas (sobre sí, la propia experiencia, lo que se hace, se prefiere, se siente...), conciencia de ambiciones, deseos, motivos, procesos, sentimientos... Ligadas a uso culto, científico: Desde mi punto de vista, no aciertan a definir el autoconocimiento. Algunas, a modo de ejemplo: "Buen discernimiento de las propias virtudes y defectos" (Witthaker); "Reconocimiento de características de la personalidad (rasgos, carácter, defensas, modo de ser)" (Psicología); "Disposición bien articulada de un proyecto de vida" (E.

Rojas); “Necesidad humana más alta” (Snygg, y Combs); “Más elevada ‘necesidad de ser’” (A.H. Maslow); “Desarrollo de teorías acerca de nosotros mismos” (K.R. Popper), etc.

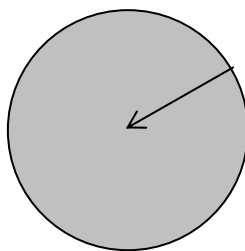
EFFECTOS DE UN MAL APRENDIZAJE. Desde el punto de vista del mal aprendizaje, distinguimos los siguientes efectos:

a) De tipo cultural y político, como mal uso del término, tanto como imprecisión especulativa, como, con demasiada frecuencia, como manipulación institucional. En definitiva, se vive “la confusión entre la luna y el dedo que apunta a la luna” (T. Deshimaru). Y esto genera un enorme e invisible peligro potencial y concreto

b) De tipo psicológico, sociológico y pedagógico, desde indicadores interiores (íntimos, subjetivos): Sesgo en el conocimiento, dificultad para la convergencia, insatisfacción esencial, angustia normal-difusa ante la levedad de ser, desorientación axiológica, formación sin norte universal, refugio en lo objetal: trivialidad y/o superficialidad asegurada, propensión al condicionamiento: identificación, dependencia, apego, limitación autoconstructiva, inmadurez generalizada, complejidad de conciencia lastrada, evolución personal y colectiva disminuida, desunión, etc.

CONCEPTUACIÓN Y ACCESOS. Ofrezco una conceptualización, a modo de sistema de ecuaciones conceptual, que desde mi punto de vista captura bien el espíritu del autoconocimiento: Capacidad y tendencia natural, autoconciencia de sí, necesidad esencial mal entendida y peor satisfecha, concreción ausente, asunto perenne, raíz de todo conocimiento, efecto de la conciencia, factor de madurez personal, aprendizaje básico, no ordinario, aprendizaje no exclusivo, universal, contenido transversal y radical, finalidad de toda Didáctica consciente, fruto de la educación. ¿Se puede acceder al autoconocimiento? Mi posición es del todo afirmativa, siempre que se desee y durante mucho tiempo. Y es posible a lo largo de tres vías o grandes modos básicas de acceso, no excluyentes. De cada una de los cuales los que expresaré una ilustración gráfica y un lema representativos, unas propuestas de Geometría-intuitiva derivadas del gráfico, su eje funcional, y algunas implicaciones didácticas

I Acceso directo: Su lema podría ser: “Sin pensamientos alcanzo mi verdadera naturaleza”



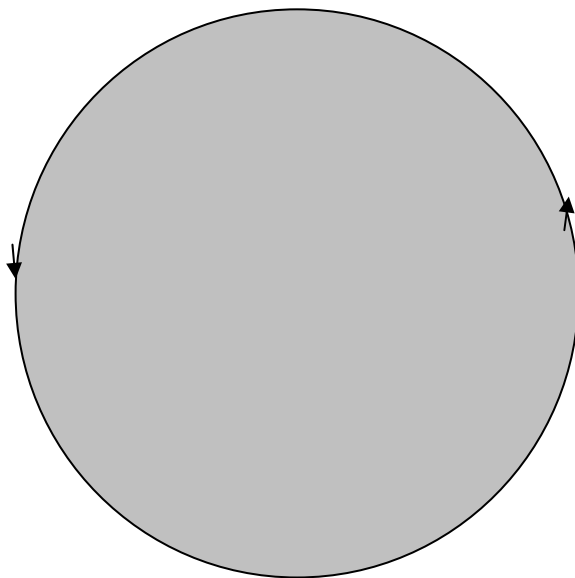
Este método trata de dirigirse al centro de la figura, desde cualquier punto. El centro es el satori, el samadddhi, el ziki, el éxtasis, la iluminación, la experiencia mística... El método por excelencia es la meditación: actitud y trabajo sobre la propia conciencia. Al respecto, remarca el psiquiatra E. Rojas: “Solo a través de la meditación es posible llegar a responder a la pregunta “¿quién soy yo?”. Es independiente de ideologías, de culturas, de ambientes, de circunstancias históricas... El centro tiene una naturaleza radical. Orienta todo lo perimétrico, siempre que no se pierda la conciencia o la distancia: enseñanza, aprendizaje, conocimientos, procesos... Por él pasan todos los diámetros. De él nacen los radios. No se opone a radios, diámetros o perímetros. Es del todo complementario a ellos.

Su eje podría decirse que son ciertas preguntas. C.G. Jung las sintetizó a lo largo de su vida en estas dos: “¿Quién soy yo?”, y “¿Qué es el mundo?” Foyan dice: “Dirige tu mirada hacia ti mismo. Observa a la mente que piensa. ¿Quién está pensando?”. P. Brunton (1979) propone otras en un sentido parecido:

"¿Quién es el que piensa?", "¿Quién está haciendo esto?", "¿Quién siente esta emoción?", "¿Quién dice estas palabras?", "¿Quién está pensando estos pensamientos?", "¿A quién perturba esto?", "¿A quién apena esto?", "¿A quién sorprende esto?", "¿A quién abruma esto?", "¿A quién tienta esto?".

Sus implicaciones didácticas se centran en la práctica de técnicas de meditación y en sus muchos beneficios, como recurso complementario válido para la formación y desarrollo profesional de los profesores

II Acceso indirecto: Su lema podría ser: "Conociendo el mundo, me conozco a mí mismo".



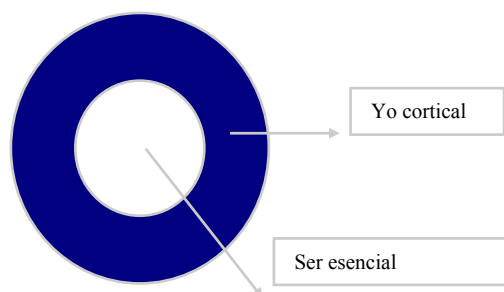
Desde el perímetro se puede reconocer el centro que sitúa a la figura. De algún modo, el centro está en todas partes (Pitágoras). No importa no estar en el centro, con tal de no perder la conciencia de la distancia. Sin referencia al centro, el resultado es grotesco, puede ser conocimiento desnaturalizado.

Su eje cabe entenderse entre tesis que vienen a apuntar la *metatesis* de que *Sólo* existe un conocimiento, de que no hay diferencias formales entre auto y heteroconocimiento: Wagensberg: "Y si forzamos aún más nuestra sinceridad, incluso estaremos dispuestos a admitir, con el corazón en la mano, que lo que cada uno busca en todo conocimiento es un indicio de sí mismo" "Este 'estar en su centro' no es nunca algo exclusivamente interior: concierne también a la existencia en el mundo, esto es, en el cuerpo" (K.G. Dürckheim, 1982, 151). F. Nietzsche (1984) decía: "Debemos considerar la ciencia como una humanización de las cosas todo lo fiel posible. Al descubrir las cosas, lo que hacemos es aprender a describirnos a nosotros mismos cada vez con mayor exactitud" (p. 103). Cualquier conocimiento destila un autoconocimiento alícuota. Pero esto ocurre de un modo significativo, sólo si se desea y durante mucho tiempo. Algunos errores básicos, propios de esta vía de acceso son: Primero, detenerse en algún punto de la circunferencia: "sentirse en la mejor opción o en la más válida". Parece que a este error contribuye activa e inconscientemente la ciencia (positiva): Teilhard de Chardin lo subrayaba: "¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la Ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no sea nosotros mismos?". Otro es perder de vista el centro: Este error es puesto de manifiesto por J.J. Rousseau: "¡Oh, hombre!, concentra tu existencia en tu interior, y no serás ya miserable", o por J. Krishnamurti: "Sin conocimiento propio, la nueva información conduce a la

destrucción“. En tercer lugar, equivocarse y tomar un punto externo como centro, o “vivir en lo existencial y jugar con lo esencial”, justo lo opuesto a lo que se debiera.

Algunas implicaciones didácticas podrían transcurrir sobre las siguientes premisas: Un diseño y desarrollo de la enseñanza puede ser centrante o no. Una eventual Didáctica de la Conciencia se diseñaría y desarrollaría con esta caución, en dos sentidos de más y más complejidad: intencionalidad despierta, y atención al proceso de evolución personal. Algunas aptitudes cultivables desde este modo de acceso son las asociadas a la capacidad de visión, de comprensión, de relación, de convergencia, de síntesis, de creación generosa, etc. Algunos procesos que lo pueden favorecer son: reflexión sobre los fenómenos, indagación desde la relación del fenómeno consigo, humildad, como alcance de la propia ignorancia, como fenómeno predominante o justificativo del saber, prospectiva, como previsión futura, desarrollo e incorporación al currículo ordinario de nuevos temas transversales y radicales (transversales de transversales, o espirales), práctica de la enseñanza y el estudio como de conciencia, etc.

III Acceso en negativo: Su lema pudiera ser: “Reconociendo mi no-yo esencial, alcanzo la conciencia de mí mismo”



En esta figura aparece un anillo exterior (corteza) y una circunferencia interior (núcleo). El objetivo es llegar al interior, reconociendo a la corteza como corteza. A la conciencia (interior) se puede llegar indagando en negativo, descartando el yo cortical. A mayor conocimiento de la corteza, mayor discernimiento entre lo que proviene de ambos y mejor intuición de la porción central. El método es el razonamiento como meditación. Para cada persona o colectivo pudiera hacerse corresponder un diámetro exterior, un diámetro interior, una anchura del anillo, una densidad de su materia, una porosidad o permeabilidad entre el interior y el exterior, una situación del centro de la figura, etc.

Esta vía de acceso se centra en respuestas, centradas en un interés (llegar al yo cortical) y en la verdadera utilidad (alcanzar el yo nuclear), como diría Lao zi. Respuestas análogas las han ofrecido grandes maestros: R. Maharsi (1986): "Yo no soy mi cuerpo". "El cuerpo burdo [...] eso no soy. Los órganos sensoriales [...] eso no soy. No soy siquiera la mente que piensa. Y tampoco la nesciencia". "Tras haber negado todo lo arriba mencionado diciendo 'eso no', 'eso no', esa Conciencia es lo único que permanece, eso soy". Bhaktivedanta Swami Prabhupada (1976): "Yo no soy este cuerpo. Yo no soy hindú... Ustedes no son americanos... Somos todos almas espirituales". "El yo, ¿quién es?, ¿soy un cuerpo? No, porque las células de mi cuerpo son renovadas continuamente y, en siete años, no queda ni una de las anteriores y, sin embargo, tú sigues siendo el mismo. [...] tampoco soy mis pensamientos, pues ellos cambian continuamente y yo no...] tampoco soy mis actitudes, ni mi forma de expresarme, ni de andar Yo no puedo identificarme con lo cambiante, que no son más que las formas de mi yo, pero no soy yo. Yo soy el ser, lo que es". A. de Mello (1987): "Conocerse uno a sí mismo es fundamental y, sin embargo, lo curioso del caso es que no hay respuesta para la pregunta ¿quién soy yo?, porque lo que tienes que averiguar es lo que no eres, para llegar al ser que ya eres". "Lo importante es ser, y no el figurar". A. Blay (1991): ha escrito sobre: "Yo no soy el cuerpo, tengo el cuerpo", "Yo no soy mis sentimientos y emociones" y "Yo no soy mi mente ni mis pensamientos". Sato Norikiyo (Saigyo)

escribió el siguiente hayku: “¿Es, pues, quien perdió / su ego quien / sale perdedor? Pierde / quien no pierde/ su ego.

Algunas implicaciones didácticas podrían ser: Trabajo lento sobre contenidos diferenciadores, más allá del ego: El figurar y el ser, lo existencial y lo esencial, lo que creemos ser y lo que somos, con lo que nos identificamos y con lo que convergemos, etc. Así mismo, la posibilidad de desarrollo de didácticas negativas, la evaluación del ego docente (A. de la Herrán Gascón, e I. González Sánchez, 2002), como clave para identificar las fuente de malapraxis y mejorar el desarrollo profesional, etc.

CONCLUSIONES PARA LA DOCENCIA. De entre las conclusiones para los docentes destaco dos grupos de cuestiones: unas primeras de tipo social, y otras más específicamente didácticas:

a) Premisas sociales: Los sistemas educativos no favorecen el autoconocimiento, sino más bien lo contrario: identificaciones, parcialidad, dependencia, certezas, ausencia de duda, etc. Autoconocerse es un derecho educativo del aprendiz. Su enseñanza, un deber del docente. Sin embargo, este derecho-deber se niega o se violenta, de hecho

b) Premisas didácticas: “El autoconocimiento es un proceso unido a un resultado: el ser humano “no nace como un yo [...] aprende a ser un yo” (K.R.Popper, 1980). El autoconocimiento es el eje de la madurez personal, que a su vez es el eje de la formación, que a su vez es finalidad fundamental de la didáctica. Es además es un tema radical (espiral de transversales). Los profesores lo pueden contemplar como objeto y objetivo de reflexión y de enseñanza. Se puede comunicar directamente (tratándolo) o indirectamente (desde otros contenidos), siempre que se actúa no sólo con ciencia, sino con con-ciencia. Antes de enseñarse, se requiere una experiencia de conciencia y autoconocimiento suficientes. Los métodos didácticos privilegiados son: la ejemplaridad y la transmisión de inquietud por el conocimiento, en función de la evolución humana (propia, ajena y colectiva: total)

Desde la enseñanza podrían cultivarse capacidades como: la pérdida o superación de ego, tanto colectivo como individual: “Del conocerte saldrá el no hincharte, como la rana que quiso igualarse con el buey” (Cervantes); la humildad: “Sólo sé que nada sé” (Sócrates); la superación del prejuicio; la práctica de la duda; la construcción del propio conocimiento desde y para la síntesis; el razonamiento complejo; la comprensión del sentido la vida-muerte; la reflexividad y centración; la serenidad, la compasión, la interiorización, meditación; la visión flexible y amplia; el nivel ético; la madurez personal; la más clara comprensión de sí y del mundo; el sentimiento de humanidad y universalidad, etc.

Para todo ello, insisto, es esencial para los profesores y por ende para sus alumnos la práctica de la coherencia. Algunas buenas razones nos pueden servir de guía didáctica: "La sabiduría empieza con el conocimiento propio" (Krishnamurti); "Sabio es quien conoce a los hombres, y clarividente quien a sí mismo se conoce" (Lao zi); "Los hombres superiores primero hacen las cosas y después hablan de ellas" (Confucio); "Los hombres perfectos de la antigüedad, primero buscaban su propia plenitud, y sólo después ayudaban a los demás" (Zhuang zi); "Gobernarse a sí mismo, antes de gobernar a los demás"(maestro Lie); "Queremos alterar las cosas externas sin revolución interior. Pero la revolución interior debe producirse primero, y ella traerá el orden en lo externo" (Krishnamurti); "Tú hablas de ver y conocer el mundo. Pero sin conocerte tú mismo, el sujeto cognoscente (sin el cual no hay conocimiento del objeto), ¿cómo puedes conocer la verdadera naturaleza del mundo, del objeto conocido?" (Maharsi).

III APRENDER QUÉ ES LA CONCIENCIA Y CÓMO DENSIFICARLA Y AMPLIARLA

QUÉ ES LA CONCIENCIA. “La época que se abre es de universalidad y colectivismo, cayendo las

cadena del individualismo atomizante del mundo pasado. La verdad es Unión y no Desunión”, decía Nicolás Berdiaev. Y, para orientarse a ella y consumarla, ¿qué clase de *racionalidad* es la adecuada? ¿Cuál es su discurso, su *sillar estructural*? ¿Qué pensamiento, razón o coherencia podrá, a la vez, *soportar* y *catapultar* las nuevas comprensiones de la realidad, las nuevas amplitudes? ¿A qué dar prioridad? ¿Cuál enseñar y promover en las escuelas y en la vida cotidiana? Y, ¿desde qué *capacidad* o *ámbito* es más sensato plantear el *crecimiento*, *la posible evolución humana*: la ambición, la voluntad, el amor, la creatividad, la *espiritualidad*...? Si las raíces no son largas y fuertes, el árbol no puede ser alto. Desde el punto de vista de las consecuencias para el conocimiento, la experiencia y la investigación, la *fuerza de las fuentes* o su causa común es la conciencia, que podría comprenderse como aptitud-causa y conocimiento-consecuencia de la evolución interior, tanto individual como social.

Desde un punto de vista neurológico, A. Blay Fontcuberta (1992) relaciona el desarrollo de la mente con la conciencia:

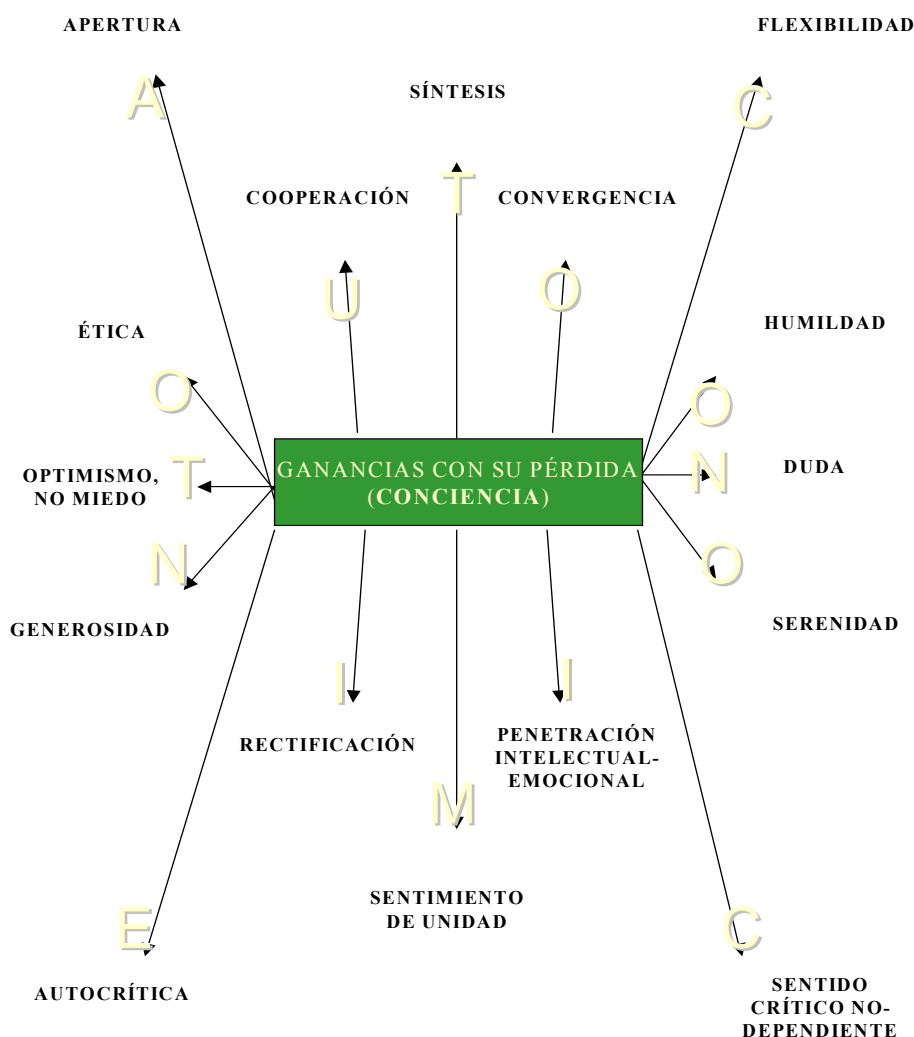
El desarrollo de la mente básicamente depende de la capacidad de darnos cuenta de las cosas, de ser conscientes de ellas. [...] Para desarrollar la mente hemos, pues, de desarrollar directamente el grado de conciencia, de lucidez mental, no haciéndola saltar de un objeto a otro, no acumulando datos de un mismo orden, sino procurando que crezca en amplitud, en profundidad, en agilidad, en capacidad de combinación, en manejo de todos los datos de que dispone y que lleva dentro, y esto con fluidez, con soltura, etc. (p. 405).

Desde nuestra perspectiva, la conciencia es el anhelo de una complejidad con norte en el proceso imparabable de la posible evolución humana. Desde aquí se pueden comprender mejor los términos de *capacidad de reflexión e indagación*, porque automáticamente se orientan a la madurez personal y social. Desde esta perspectiva, deducimos que su sentido puede aprehenderse desde el siguiente sistema conceptual de ecuaciones: Su naturaleza (como ocurre con la *mente*) es una incógnita para la ciencia; es sobre todo evaluable cualitativamente; su incremento se puede traducir en elevación del nivel ético y de la coherencia; es el conocimiento del conocimiento³¹; parece relacionada con el autoconocimiento y el conocimiento más objetivo; está relacionada con la capacidad de repliegue del ser sobre sí mismo y percibirse; es el *yo esencial* o *ser esencial*, que permanece una vez suprimida la corteza de apegos que caracterizan al *ego personal* (R. Maharsi); podría decirse que es *ausencia de ego* y *ausencia de cuerpo*; a escala global, es la *noosfera* o capa pensante que envuelve a la Tierra (Teilhard de Chardin); desde mi punto de vista, es la *aptitud educativa* de la evolución humana, individual o colectivamente considerada, que se expresa en cada persona mediante otras *subcapacidades sintomáticas*: discriminación entre ego y conciencia, sentimiento de unidad, de no-fragmentación, autoconciencia o presencia emotivocognitiva de la humanidad, la historia, la universalidad y la evolución humana como sistemas de referencia más activos del momento presente, amor-generosidad (en el sentido de F. Rielo, 2001)³², ejemplaridad-coherencia, creatividad, capacidad de relación y de abstracción, cooperación no-dual, *receptividad* (armonía interior, con el entorno y con la totalidad de lo que evoluciona), empatía, comprensión, compasión, penetración intelectual, práctica de la *duda* (A. de la Herrán, 1997), disminución de la angustia, pérdida de miedos y disolución de la angustia de muerte, etc. Por todo ello, el eje *ego-conciencia* es el centro de gravedad de la *innovación permanente* más importante: el cambio interior, cuyo resorte básico es la *ganancia con la pérdida* de los lastres (tela de araña) que antes desplegamos,

³¹ Evidentemente, nos limitamos a identificar *conciencia* con *conciencia intelectual* [cuestionamiento de su conocimiento sobre la realidad], pese a que F. Nietzsche (1984) ya observara que: “la mayoría de los hombres carecen de conciencia intelectual [...] a lo sumo se rien de sus dudas. Quiero decir que la mayoría de los hombres no juzga despreciable creer tal o cual cosa y vivir según esa creencia, sin haber adquirido conciencia previa de las razones últimas y ciertas que la abonan como verdad, ni siquiera haberse tomado el trabajo de buscar tales razones [...] Pero verse en medio de este *rerum concordia discors*, de toda esta maravillosa incertidumbre, de esta multiplicidad de la vida, y no preguntar, no sentir el estremecimiento del deseo y el placer de la interrogación, no odiar siquiera al interrogador, sino tal vez divertirse con él, eso es lo que me parece despreciable” (p. 34).

³² “El sujeto educador debe encarnar, además de aptitud o cualificación propia de su campo científico, la actitud de generosa entrega que se resuelve en un conjunto de virtudes morales que, con síntesis en el amor, condicionan no sólo la transmisión de virtudes intelectuales, sino la propia formación integral del sujeto educando en interacción también con la formación del sujeto educador” (F. Rielo, 2001, p. 44).

así como a través de los que hemos identificado como procesos básicos de conciencia (A. de la Herrán, e I. González Sánchez, 2002, pp. 75-78).



La consecuencia didáctica es enormemente importante: puede incrementarse la conciencia prestando atención y trabajando en torno a aprendizajes correspondientes a todas estas capacidades o potencias.

ANÁLISIS DE LA CONCIENCIA. Intuitivamente se puede distinguir entre *conciencia ordinaria* o *cotidiana*, y *conciencia extraordinaria*. Su diferenciación es cualitativa, y radica en su complejidad. Afirmaba P. Teilhard de Chardin que la conciencia humana tiende a hacerse más y más compleja en el curso de la evolución (biológica y noogenética, individual y social), en virtud de lo que denominaba “ley de la complejidad-conciencia”. En todo caso, puede ser de interés y utilidad construir un sencillo *retículo interpretativo*, vertebrado por las que entiendo como dimensiones esenciales de la conciencia:

i Dimensión vertical: estados de conciencia:

- a) Los conocimientos y procesos cognitivos ordinarios se realizan en una franja de *conciencia cotidiana*. La ciencia (Psiquiatría, Neurología, Neurociencia, Psicología, etc.) admite que existen, no sólo *estados de conciencia* diferentes a la *conciencia habitual*, sino tantos como para componer

varias clasificaciones de clasificaciones de estados de conciencia (A. de la Herrán, 1998, pp. 153-202), podemos concluir con que, posiblemente, el conocimiento habitual es sólo una expresión del conocimiento humano.

- b) Del mismo modo que en el ámbito de la conciencia ordinaria existen o tienen lugar capacidades y conocimientos habituales, en otras franjas o amplitudes de conciencia los procesos, si bien formalmente pueden coincidir, pueden constituir fenómenos distintos.
- c) Las consecuentes aperturas derivadas de estas sencillas reflexiones dan pie a poder estudiar, analizar, inquirir y sobre todo sintetizar en torno a los estados de conciencia, quizá empezando por los elementos y procesos emotivos y cognitivos mejor conocidos de algunos de ellos.
- d) Al mismo tiempo, al abundar sobre el fenómeno de los estados de conciencia, podría ofrecerse la posibilidad de adoptar una serie de ellos como ZDP o ámbito de inmediato desarrollo, para cada conciencia individual ordinaria, previamente identificada.

ii Dimensión horizontal: niveles de racionalidad a la luz de la amplitud de la conciencia, de los que emanan conocimientos y comportamientos diversos, sucesivamente más complejos y completos:

a) Nivel de amplitud lineal-concreto, de acción para el logro o de racionalidad elemental: El objetivo es hacer o lograr. Es el rango más elemental de la conciencia y de los comportamientos humanos. Se orienta a la realización de acciones o al logro de cuestiones particulares. Su mínima expresión son las actuaciones radicadas en una motivación predominantemente instintiva. Su máxima pretensión es la eficacia de la acción o la obra bien hecha, por ella misma, sin una pretensión mayor que su realización. No hay sistema en función del cual actuar. O sea, no parten de un sistema significativo ni se orientan a su finalidad o beneficio. Los ejemplos de acciones legibles o interpretables desde esta estructura podrían ser muy variados: una cucaracha que se come una miga, una conferencia impartida con independencia del respeto debido al auditorio, la compra de un coche mejor, hacerse el desayuno, realizar un examen, enseñar un modelo (explicación), componer una canción, etc. En la medida en que este nivel está determinado por las sensaciones y las acciones concretas, podría ser para la conciencia, lo que el estadio sensoriomotriz de J. Piaget para la psicogénesis de la inteligencia: un primitivo nivel, formalmente zoico, fundamental para los otros, que no realiza al ser humano plenamente. De esta cota de racionalidad se desprende un modelo de enseñanza cuya pretensión es el logro de aprendizajes significativos, relevantes desde sí mismos y miopes. Podría representarse así:

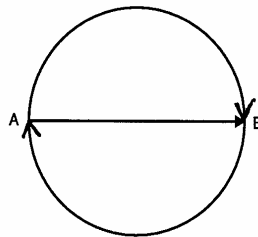
- Nivel 1: de causa y efecto lineal (mecanicista).



b) Nivel de amplitud circular-sistémico, de acciones y logro para el sistema o de racionalidad egocéntrica o parcial: La premisa es unirse o asociarse para lograr. Es el nivel de amplitud de conciencia que caracteriza a la conciencia ordinaria, y el que desarrolla al ego individual y colectivo, que con frecuencia se institucionaliza. Orientado a la consolidación de marcos de acciones (ser de la acción), a realizaciones o al logro de cuestiones particulares que favorecen a los sistemas (funcionales, organizativos, institucionales o informales) de los que forman parte. Su finalidad es la eficacia y rentabilidad del sistema que integra, desde la identificación con sus premisas y finalidades. Lo fundamental de este nivel no es tanto el logro, cuanto el sistema de partida o de referencia. Su expresión más primitiva podría quedar reflejada en el sólo ser y actuar para la propia comunidad o sistema. Su manifestación más abierta sería aquella en la que las coordenadas sistémicas serían tan amplias, que se podría confundir con el siguiente nivel de racionalidad. Con frecuencia suplanta al autoconocimiento, hasta el punto de que la persona se identifica con un equipo de fútbol, una nación o comunidad más amplia, un sexo, una creencia religiosa, una profesión, un departamento, una organización, una escuela, una cuerda, un paradigma o unas premisas (creencias, ideas, prejuicios,

generalizaciones, filias-fobias u otros conocimientos sesgados, generalmente compartidos por otros sujetos del mismo sesgo sistémico y previsible), etc. Por ejemplo, la sola *complementariedad* (sin más norte) se situaría en un nivel de esta naturaleza. Así mismo y ya dentro del ámbito de la educación, el sistema compuesto por las *áreas curriculares* y los *ejes transversales* no se separarían de la dualidad del plano. Una ponencia o unas clases centradas en el auditorio, en la institución organizadora o en la propia disciplina o ámbito *inter* o *transdisciplinar* también obedecerían a coordenadas hondamente duales de esta índole y estructura. Este nivel podría ser para la conciencia, lo que el *estadio de las operaciones concretas* de J. Piaget para la psicogénesis de la inteligencia, en la medida en que se enraíza en sistemas cercanos y en sus peculiaridades, centradas en *lo mío, lo nuestro, la afiliación, la rentabilidad, la ganancia, la predominancia*, etc. El modelo de enseñanza derivado de estas coordenadas asocia pretensiones que van más allá del logro de aprendizajes significativos relevantes desde sí mismos, porque centran su pretensión en finalidades sistémicas más amplias (sistema educativo, escuela, facultad, nación, comunidad internacional, régimen, sociedad limitada, sistemas de creencias, etc.). El peligro de los aprendizajes conseguidos desde esta cota es que *constrían* la conciencia, que la impidan elevarse (pasar al siguiente nivel lógico). Su estructura podría reflejarse en este esquema:

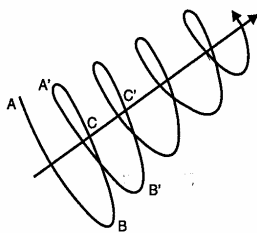
- Nivel 2: de causa y efecto circular (realimentativo).



c) Nivel de amplitud espiral-evolucionista, de acciones y logro sistémicos en función de la evolución humana o de racionalidad evolucionista. La pretensión es *supereditar el propio interés a lo que es más favorable a la evolución del ser humano*. Este nivel de amplitud de conciencia se orienta al favorecimiento de la evolución humana, en función de la cual se inscribe el o los sistemas causales. Para ello se despega del *plano del sistema* y de los *sistemas planos*, pero no para *salirse por la tangente*, sino para elevarse sobre ellos con el fin de enriquecerlos: recoge lo mejor de lo ordinario, distanciándose del rango egocéntrico y catapultándolo a lo más humano. Así pues, ni permanece en lo ordinario ni lo pierde. Por ello, se puede seguir *siendo* o *no-siendo* lo anterior (de derechas, judío, latinoamericano, búlgaro, del Betis, conductista, etc.). A diferencia del rango anterior, lo definitorio no es el sistema de partida, sino la finalidad generosa o el punto al que se orienta, que no es otro que la *posible evolución del ser humano*, que actúa como fuente de motivación predominante a la del propio sistema, más allá de la parcialidad o de toda concepción no-convergente, sea lineal o sistémica. Esa orientación o esa ganancia se expresa como *altura* sobre el plano de partida. Para el individuo podría equivaler a *interiorización* y *transformación*; para lo social, podría equipararse a *evolución humana* realizada -o no- sobre el progreso social. Este rango de amplitud de conciencia permite dejar de hablar de *sistemas rentables-egocéntricos* y hacerlo de *sistemas evolucionados* (A. de la Herrán, 1998b, pp. 95-116), que también podrían nominarse *sistemas para la evolución humana, sistemas evolucionarios, sistemas universales, sistemas para la unidad humana, sistemas para una complejidad evolucionista*, etc. Este salto de complejidad es muy importante, en la medida en que podría reorientar a todo sistema (personas, organizaciones, ciencias, creencias, experiencias, etc.). Su rasgo definitorio es que antepone esta variable emergente al interés del sistema que se trate. De este modo, el individuo siempre podrá estar por encima del sistema equifinalista. Algunos ejemplos, desde los expuestos para el nivel de amplitud anterior, podrían ser: la complementariedad en función de lo beneficioso para el ser humano, y no para ese sistema mayor; un sistema compuesto por las *áreas curriculares* y los *ejes transversales*, que a su vez desarrollara la dimensión *profundidad* con otra clase de temas *radicales*; una ponencia o unas clases que se desarrollaran en función de coordenadas críticas, autocríticas y

transformadoras, más allá de la institución organizadora, la propia disciplina o ámbito *inter* o *transdisciplinar*, o incluso de los intereses y pretensiones del propio/a ponente, etc. Este nivel podría ser para la conciencia, lo que el *estadio de las operaciones formales* de J. Piaget para la psicogénesis de la inteligencia, a la que muy pocos llegan plenamente para los procesos mentales cotidianos, en la medida en que pueden prescindir de lo concreto para centrarse en el futuro y en lo que está más allá de los propios sistemas o de lo entendido como propio. El modelo de enseñanza entrelazaría *educación y evolución humana*, y para ello tendría como una de sus referencias básicas más importantes a la *duda* (A. de la Herrán, 1998b, pp. 109-118), siempre puesta en función de esa misma evolución posible y necesariamente generosa. Por ejemplo, no admitiría que, a priori, todo *aprendizaje significativo* pudiera ser positivo o que toda adquisición avalada o desarrollada por un sistema pudiera ser favorable. Organizaría toda educación desde el punto de vista de la *posible evolución humana*, tanto individual como general. Los aprendizajes logrados desde aquí con frecuencia *chocan* con los intereses sistémicos, institucionales... porque las razones y comportamientos asociados están motivados por una visión más amplia, libre y ética. La racionalidad de los grandes maestros del bien común (Confucio, Sócrates, Buda, Yeshua, Teilhard de Chardin, Rielo, Dürckheim, Blay...) es de esta índole. La tendencia de los *criadores* es a caer en el segundo nivel (egocentrismo colectivo, programación mental compartida, institucionalización creciente, ausencia de autoanálisis, de duda, superficialización, incoherencia...). Es muy importante, en consecuencia, que la conciencia de esta posibilidad no se debilite y que no se ceda el paso a la mediocridad o a la pérdida. Una ilustración para expresarlo podría ser ésta:

- Nivel 3: de causa y efecto espiral (evolucionista).



NIVELES DE CONCIENCIA CRÍTICA: MÁS ALLÁ DE LA RAZÓN *DUAL*. Una *racionalidad evolucionista*³³ bien aprendida facilita el recorrido a lo largo de los cinco estadios de *realización* crítica: El de la *QUEJA*, que podría denominarse, con propiedad, nivel impulsivo. Tiene una utilidad limitada³⁴. El segundo, que llamo *nivel fácil*, es el de la *crítica*, que a su vez presenta subniveles, si es *destruktiva* o *adolescente*, o *constructiva* o *alternativa*. El tercero, que es el que denomino *nivel duro*, es el de la *autocrítica*, al cual pocos llegan, porque su *egocentrismo infantil* y su mala o ausente educación en este sentido muchas veces se lo impide. Y el cuarto que sería el nivel *maduro*, podría calificarse como el de la *transformación*, que se realiza sobre la *autocrítica* y, si se quiere, aunque puede tener menos sentido, sobre la *crítica* y sobre la *queja*. Cuando una persona llega al cuarto nivel bien apoyado en el tercero, quizá pueda acceder al quinto, que llamo *óptimo*, que es el de la *evolución personal*, más allá del *ego* y de la *conciencia sistémica*

Una gran parte de las personas se *quejan* sin visión dialéctica. Otras muchas *crítican* más desde el *ego* (individual y colectivo) que desde la *conciencia*. Hay quien ha dado un paso importante y practica la

³³ Aquella que pone en función de la variable evolución humana las finalidades sistémicas.

³⁴ «Si el tiempo que dedicamos a la queja lo empleásemos en el remedio!, escribía J.M. Sánchez Gey (1977, p. 38) como una de sus máximas.

autocrítica, tanto personal como desde el punto de vista de los sistemas con que se identifica. Muy pocas la superan y, cara a fuera, llegan a la *transformación*. Y menos se encuentran en el camino de la *mejora personal*.

Cuando alguien cuyo *estado de conciencia* dominante sea la *transformación* o la *mejora personal* se *queje*, seguro que es útil escucharle. Cuando *critique*, seguro que se aprende y enriquece. Cuando se *autocritique*, encontraremos modelos para *madurar*. Cuando *transforme* nos estará enseñando a vivir en la coherencia. Y cuando constatemos que *mejora* o *evoluciona interiormente* entroncado con la vida, nos estará comunicando un sentido y un referente de ser, el camino del *maestro*.

IV APRENDER A ENTENDER LA HUMANIDAD COMO REFERENTE DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

ENTORNO PLANETARIO. Nuestro planeta es como una gran escuela sin proyecto, cuyas sus fallas globales inciden de mil modos en los sistemas menores. Del mismo modo a como el agua tiende a rellenar los huecos a su paso, en un futuro los temas y sus perspectivas, no sólo tenderán a superar las fronteras, sino que expresamente se referirán a *horizontes verdaderamente planetarios*. Esto ocurrirá, con toda probabilidad, por unas razones básicas: Primero, por el incremento de complejidad de la conciencia individual, que conduce a la formación de cada vez más “conciencias sin fronteras” (K. Wilber, 1990), al que sin duda pueden ayudar los futuros medios de comunicación social, frente a los actuales *medios de confusión social*. Segundo, por la densificación de las relaciones entre los sistemas menores (ya hemos reparado en Internet), cada vez con más rapidez, originando *pseudoglobalidades* cuyo caminar sólo pueden conducir a la *globalización real* o a la composición de un *sistema único*, dotado de una *equifinalidad* planetaria: “El futuro del planeta habrá de configurarse como una sola unidad de objetivo único” (R. Portaencasa, y J.A. Martín Pereda, 1992, p. 2). Quizá en tercer lugar, la salida de la Tierra, o sea, la exploración y profundización humana, más allá de la atmósfera, importantísima para la apertura actitudinal, cognoscitiva y útil para la educación (disolución) de nuestro *recalcitrante egocentrismo*.

HUMANIDAD. “Esta idea de humanidad vive aquí y allá desde hace mucho tiempo, mantenida por la reflexión de moralistas o por el ejemplo de sabios. Pero la humanidad se ha convertido en una realidad planetaria sólo muy recientemente” (E. Morin, 1983, p. 517). Sobre la humanidad todavía se conversa poco y se reflexiona menos. Y no es extraño. La ignoran los adultos, la ignoran las naciones más poderosas y, por la falta de vivencias o de rutas neurológicas, no se considera una ideación capaz de albergar un realismo primario. Nuestra experiencia nos dice que la mayor parte de los niños son capaces de abstraer la intuición de humanidad desde los tres años y medio. Y sin embargo, con el paso del tiempo y de los aprendizajes significativos *localistas* (desde el barrio a la propia comunidad internacional), se incapacitan para soñarla. Sólo si los docentes interiorizan (normalizan) la idea, podrán interpretar la presimbolización y simbolización infantil de éste y otros contenidos como verdaderas antecelas de conciencia.

Quizá su falta de cultivo se deba a sea uno de los conocimientos/fenómenos menos sesgados-en-sí. Por lo tanto, a los *ismos* o al resto de sistemas y personas parciales no interesa su realce, salvo para *parcializarla*, apropiársela, monopolizarla o estropearla. Pero, aunque su escasa relevancia sea comprensible, no es lógica: no percibirla en primer término, es un mal aprendizaje global, resultante de una enseñanza fragmentaria, cuyo mal hacer está costando caro. Actualmente, como mucho, es una especie de *trasfondo*, de *pared*, ni siquiera de *marco*: “Y actualmente la humanidad, como no ha sido nunca ninguna patria, es una comunidad de vida y de muerte [...] Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (E. Morin, 1983, p. 517). Pero, “¿Vivimos hoy nuestra agonía o el dolor de parto de una mentalidad

superadora, que se expande irreversiblemente para aprender a contemplarse como humanidad? Todo dependerá del trabajo interior. Por tanto, digamos finalmente lo sustancial a esta propuesta: *es muy importante volver a comprender la humanidad como conjunto, y cultivar esta percepción en las escuelas*. Porque, si no se hace, ¿en qué ideas de afianzamiento se asentará el *sentimiento de universalidad*? Y en ese caso, ¿cómo podría el ser humano cohesionarse? *Hay que hablar de la humanidad, hay que hablar de evolución humana*, razonar desde ella y para ella por delante de cualquier otro sistema inferior. Sin ser mucho pedir, pudiera ser definitivo. Es preciso realzar la relevancia de este *sujeto de sujetos* en muchas más *proposiciones y razones*. Porque está tan elíptico, que lo hemos dejado de percibir en la *conciencia ordinaria*. Cuanto más se haga para su refuerzo, mejor para todas las partes, porque se estará evidenciando y cubriendo la mayor de las carencias, un déficit de totalidad. En principio, para lograrlo bastaría con *querer plenamente*, a tres bandas: *con el sentimiento, con el conocimiento y con la conciencia*. Las tres se resumen en *querer con honestidad y durante largo tiempo* la unidad. Por otro lado, las fuentes no están lejos, y son tan antiguas como la educación. Dos ejemplos:

-Confucio (Kung-Fu-Tse) (1969) entendía que la *humanidad* estaba y era en lo profundo de cada ser humano. Por eso propuso esta enseñanza: "¡La humanidad está tan lejos de nosotros! Deseo poseer humanidad y la humanidad viene a mí" (p. 295).

-Ananda era uno de los primeros discípulos de Buda Shakyamuni. Un día de gran calor, al volver de su gira de mendicidad (takuhachi), se acercó a un pozo a beber. Al acercarse vio una muchacha que sacaba agua. Le pidió un poco y la joven le respondió: "Soy una *sudaran* (intocable). Usted no puede recibir agua de mi mano.". Y volvió la cara llena de vergüenza. "¡No!" –dijo Ananda- "¡La Humanidad es una! ¡Ninguna casta puede dividirla!". La joven le ofreció un poco de agua. Después, Ananda siguió su camino (T. Deshimaru, 1981, p. 133).

Las fuentes no están lejos, pero las hemos alejado, y en esta *sociedad de sistemas egocéntricos* chocan, porque despiertan la nostalgia de un ideal de formación casi perdido de vista. Sin embargo, el callejón sin salida en el que el ser humano se encuentra actualmente, tiene una salida. También está la pared, que también puede ser útil.

V APRENDER A COOPERAR EN EL PROCESO DE CREACIÓN-EVOLUCIÓN HUMANA

LA EVOLUCIÓN DE LA HUMANIDAD, UTOPIA UNIVERSAL Y POSIBLE. P. Freire (1996) expresaba que "La utopía posible en el mundo es la reinención de las sociedades humanas y de hacerlas más humanas. Es transformar la fealdad en belleza, trabajar, luchar para transformar la sociedad". Esta idea de P. Freire coincide con la concepción del mundo "siempre más humano", de Teilhard de Chardin, hasta desembocar en la máxima y legítima utopía: la [siempre] posible evolución humana.

La evolución del ser humano es la más bella y profunda utopía. Se realiza desde cada sujeto, *interiorizándose, desempeorándose y mejorando*. A todas las escalas resulta peculiar, porque lo sintetiza todo: Se refiere a cada ser, a las colectividades y al grupo humano en su conjunto. Es permanentemente realizable e irrealizable. Sobre esta polaridad se hace real. Es sesgada e insesgada, porque contiene toda parcialidad, y beneficia a todas las partes y a la totalidad, irreversiblemente. Es mediata e inmediata, porque se genera en cada momento sin terminarse jamás. Es fenómeno y conocimiento del fenómeno, entropía y conciencia constructora, individuo y sociedad, ser y no-ser. Es útil e inútil, riqueza universal y respetuoso silencio, devenir y freno. Mientras que, en cuanto al ser humano, es una abstracción considerable, resulta ser uno de los fenómenos más *fiabiles*.

Esta es nuestra conclusión y preliminar, que se encuentran en la misma vertical, después de haber trazado esta espira de conocimiento cuyo único anhelo ha sido abrazar la realidad para realzarla hacia lo universal. El ser humano, definitivamente, tiene que llegar a ser persona, porque no lo es plenamente todavía. Y el mejor momento para pretenderlo siempre es ahora, a pesar de las dificultades de las circunstancias presentes, a pesar de la problemática experimentada por cada mente autoconsciente. Porque siempre estamos en una encrucijada. En esto consiste la vida, vista desde fuera: en una, no ya prolongada, sino permanente situación de *crisis*, entendida en su sentido original como situación de juicio, cambio o duda en proceso de equilibrio. Desde dentro, el arte de vivir sólo se ejecutará bien, si la experiencia de cada presente se orienta al futuro con la máxima conciencia.

No se trata ya de *revolucionar*, sino de *evolucionar*. No hay *revoluciones* que valgan más la pena, aquí no hay enemigos. El reto es que cada ser humano se separe del *plano de los sistemas* y, permaneciendo solidario al *antiguo régimen*, inicie *espiras*, cuyos giros de progreso convergente definan *alturas irreversibles* de *humanización* y aproximaciones graduales al eje de la *evolución posible*. He aquí la verdadera *re-evolución*, para la que la utopía puede ser una ayuda necesaria y permanentemente insuficiente. Para esto, siempre podremos contar con ella. Como la naturaleza misma, nunca nos fallará. A lo peor -como suele decir F.E. González Jiménez- sólo tendremos *autoengaños*.

OPTIMISMO EXISTENCIAL. El *optimismo evolucionista* consecuente es plausible, lógico, pero sobre todo es asumible por cualquier persona, desde su más tierna edad, sea cual sea su *etiqueta* o su *campo de identificación* (nacional, religioso, filosófico, cultural, científico, etc.). Porque su ímpetu no pertenece más que a la realidad que enmarca u organiza todo deseo de mejora. Afecta a todo el existir cotidiano. La razón no-parcial o la observación objetiva del fenómeno social es suficiente para desembocar naturalmente en él. En 1928, cinco años antes de su muerte, E. J. Varona escribía en un artículo: “ni la tierra está inmóvil, ni las sociedades que la pueblan se inmovilizan. El horizonte de la historia por venir se abre ante ellas en perspectiva ilimitada; y las fuerzas que se elaboran día tras día en su seno las echan hacia delante” (en P. Guadarrama, y E. Tussel, 1986, p. 143). Cuando, además, se combinan *interiorización* y *universalidad*, puede aflorar lo que podríamos llamar *optimismo autoconsciente*, y éste es el caso de P. Teilhard de Chardin (1967c), cuando expresaba:

Cuando cada hombre, en virtud de una concepción del Mundo que sólo requiere un mínimo de Metafísica, y que por lo demás se impone por un máximo de sugerencias experimentales, admita que su verdadero ser no se halla limitado a los contornos estrechos de sus miembros y de su existencia histórica, sino que, en cierto modo, forma cuerpo y alma con el proceso que arrastra consigo al Universo, entonces comprenderá que, para permanecer fiel a sí mismo, deberá entregarse, como a una obra personal y sagrada, al trabajo que le pide la vida. En él renacerá la confianza en el Mundo, en un Mundo cuya totalidad no podrá perecer; y además la fe en un Centro supremo de personalización, de reunión y de cohesión en donde solamente puede concebirse una salvación del Universo (p. 175).

SENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN NOOGENÉTICA. Mientras que para el individuo la *creación* física es imposible, desde un punto de vista *noosférico* no se hace otra cosa que crear. La mera lógica de la existencia (en el sentido de *creación* o de *naturaleza en creación*), demuestra, en cada lapso (milenio o milésima de segundo), que la naturaleza no sólo no está terminada, sino que *se crea irrefrenablemente*, que *se hace a sí misma*. A ello contribuyen, desde luego, las *medusas*, los *caracoles* y los *hipopótamos*, pero mucho más la especie humana³⁵. Esta percepción nos lleva a concluir con que, desde el punto de vista del fenómeno (aunque también de la *autoconciencia*) y yendo mucho más allá de lo biológico, no existen diferencias entre *creación* y *evolución*: “La Evolución, por tanto, no se ha de identificar simplemente con el ‘transformismo’. No es una ‘teoría científica’. Significa que el Universo es un fenómeno temporal: es decir, que el Universo está naciendo, en torno nuestro, y está siendo creado (C. Tresmontant, 1968, p. 19). E. Morin (1983) lo expresaba así: “El hombre no ha nacido de una vez por todas, y la *hominización* está jalonada por muchos nacimientos. El nacimiento de *homo sapiens* es

35 Que, a mi entender, merecería un suspenso en Litósfera; un muy deficiente en Biosfera, y un aprobado raspado en Noósfera.

el último nacimiento biológico, pero ni el primero ni el último de los nacimientos antroposociales” (p. 520). Y para ello, para la culminación de esta gran empresa, que no da sentido a la vida, sino que es su sentido y el de todas las vidas existentes, un solo recurso: el pensamiento: “La hominización del conocimiento hace emerger la humanidad del conocimiento. El conocimiento humano pasa del Umwelt –el entorno- al Welt –el Mundo-. El movimiento que crea el mundo del pensamiento es el mismo que abre el pensamiento al mundo” (E. Morin, 1988, p. 77).

Lo cual lleva a tomar conciencia, primero, de nuestra existencia como hito útil, indispensable y crítico para la misma evolución. Y, en segundo término, de la posibilidad de desarrollar uno de los sentimientos vitales menos parciales o sesgados (por tanto, compatible con toda parcialidad o sesgo) de todos cuantos puedan existir: que cada ser humano puede experimentarse, advertirse o percatarse de que es un ser participante fundamental de la creación, evolución, naturaleza, universo, Tao, Alá, Abba, Amor, Dios, Uno, Absoluto, Wakan Tanka, Orden o como se prefiera llamar. Y que este permanente resultado necesita de la contribución consciente de cada persona para realizarse. Podemos compartir el sentimiento de P. Teilhard de Chardin (1964), cuando en un emocionado texto exclamaba: “LO QUE ME APASIONA [mayúsculas en texto original] en la vida es el poder colaborar en una obra, en una Realidad más duradera que yo: dentro de este espíritu y de esta visión trato de perfeccionarme y de dominar un poco más las cosas” (p. 118). Lo que significa que, a medida que ese dominio (sobre todo, de conocimiento) vaya siendo mayor, la *responsabilidad-compromiso* podrían mutar en mayor *autonomía*, lo que lleva a asumir otros niveles de *derecho-deber*: “Cuando el hombre caiga en la cuenta de que determinados mandos del mundo están pasando a sus manos, advertirá que en esta nueva situación, le interesa formarse una convicción acerca del valor y del futuro de la obra que le ha sido confiada para siempre” (M. Corvez, 1967, p. 109, 110). Esta apercepción de sentimiento-conciencia es una experiencia muy importante en la formación de los educadores, causa originaria de la nueva ética de lo por venir, porque lleva a conceptuar la educación como una actividad privilegiada, una de cuyas funciones más importantes es favorecer el descubrimiento de este sentir. Máxime, cuando, concretamente: “La educación no debería ser una preparación para la vida; debería ser vida” (A. de Mello, 1989, p. 11). Nosotros pensamos que, a la vista de lo que tenemos, la educación, efectivamente, no sólo debe preparar para la vida: debe preparar para transformarla, para que llegue a *ser más*.

ANDAMIAJE DE EVOLUCIONISMO TEILHARDIANO. Más allá de los esquemas alienantes que supura nuestro tiempo, de los humanismos amorfos, de las metafísicas sin norte, de las filosofías nihilistas, de las *poses pseudocríticas* de algunos pedagogos de moda, de los *mediterráneos* de otros cuantos psicólogos del tipo “best” debe haber algo más definitivo, convincente y permanentemente actual. Y lo hay, porque lo hubo. Podría sintetizarse en la obra de R. Eucken o de P. Teilhard de Chardin, quienes nos recuerdan que:

- a) El universo y la vida no son inútiles o accidentales
- b) Estamos y somos con un propósito
- c) Nuestra 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
- g) El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente
- h) Estamos en los primeros cm de un apasionante viaje cooperativo –la evolución humana-, que ni empieza ni acaba en nosotros
- i) 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*. Por tanto, esencialmente somos un *ser más*
- k) Sus fuentes de energía básica son el sufrimiento humano y el sentimiento de cooperación en el mejoramiento de la vida humana
- l) En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales

- m) Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles
- n) Lo universal es siempre mejor que lo parcial
- o) El sentimiento de universalidad es esencial
- p) La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, irreversiblemente, pero en *espiral*
- q) La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positividades esenciales. Esto también es aprender a vivir
- s) La educación es uno de los motores principales de la evolución de la humanidad, y su sentido *noogenético* puede reconocerse
- t) La autoconciencia es esencial para ser más y mejores. Esta autoconciencia puede tener varios ejes de lectura: espacial, temporal, evolutiva 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
- u) La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia.
- v) El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es la elevación o 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*.
- w) Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es que no se ha elevado todavía, o lo suficiente. Lo que no profundiza no podrá converger en lo esencial. Y lo que no se desprende de los lastres de su ego, jamás se elevará, aunque pueda tener la impresión de lo contrario.
- x) La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia
- y) Somos libres para dudar y para optar
- z) En la evolución humana todo trasciende, nada se pierde: lo que se hace bien, lo que se hace peor y lo que se deja de hacer
- aa) “Hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo” (Manu, 1998).
- bb) 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” (T. Deshimaru, 1981), esta es la elección más importante de la vida humana

Los *andamios* tienen sentido sólo al inicio de una obra y no deben permanecer erigidos una vez construida. Esta es mi pretensión.

CONDENACIÓN-SALVACIÓN, EGOCENTRISMO Y EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA. “El gran mérito de P. Teilhard de Chardin y del que todavía no he oído hablar, ni leído nada” –decía M. Gascón- “es para mí que muestra una nueva dimensión del mensaje de Yeshua que viene permaneciendo como soterrado. Porque se ha venido interpretando, sin discusión, que el mensaje evangélico estaba dirigido al hombre, a cada hombre, a la personalidad individual de cada ser humano, capaz cada uno de ‘condenarse’ o ‘salvarse’”. Incluso esta meta es rebasada por la concepción noogenética (universal y evolutiva) que desarrollamos, donde el hombre es sólo un átomo y comienza a elaborarse la concepción de que lo plural, lo complejo ya no es el hombre, sino la *trama de la humanidad*, la finalidad de la evolución:

Lo principal ante todo. Me parece que constituye un hecho psicológico elemental, si bien para percibirlo se necesite una cierta educación de la mirada interior. Por lo que a mí respecta, la cosa es clara: en el caso de una acción verdadera (entiendo por tal aquella en la que se pone algo de la propia vida), sólo me comprometo con la segunda intención, ya advertida por el viejo Tucídides, de hacer “una obra para siempre”. No significa esto, por supuesto, que yo tenga la vanidad de querer legar mi nombre a la posteridad. Sino que hay una suerte de instinto esencial que me hace entrever, como única cosa deseable, la alegría de colaborar atómicamente al establecimiento definitivo de un Mundo; y ninguna otra cosa en definitiva podría interesarme. Desprender una cantidad infinitesimal de absoluto. Liberar un poco de ser, para siempre. Todo lo demás no es más que insoportable vanidad (P. Teilhard de Chardin, 1970, p. 120).

Cuando el ser se indaga bien, topa con la generosidad y el *desapego*. Automáticamente le deja de

interesar contemplar a toda costa la opción de salvarse o condenarse (*productos egocéntricos*), nacida de la angustia y de la misma *motivación biológica de la autoconservación*. Lo que importa verdaderamente es *el movimiento de la conciencia* hacia y para los demás, mediante la participación constructiva en la activación, orientación y construcción de la *trama humana*, y en cómo contribuir a la dinámica de la evolución universal. Dicho de otro modo: “Un optimismo colectivo, realista y animoso debe sustituir decididamente al pesimismo y al individualismo, cuyas nociones hipertrofiadas de pecado y salvación individual han invadido y pervertido gradualmente el espíritu cristiano” (P. Teilhard de Chardin, 1974, p. 33). Para eso es urgente que cada persona comience ya a enriquecer su conciencia de que forma parte de un cosmos en trance de salvación y de evolución física, biológica y noosférica. Tenemos que entender que hoy por hoy la única *patria* preconizada por Joshua, Confucio, Buda, etc. es el universo conocido, y por tanto la única *patria* de cualquier *evolucionista* sólo puede ser la totalidad. Hay que comenzar por desarrollar esa idea, y procurar que cada ser humano piense, incluso *religiosamente*, de un modo suficientemente parecido, en cuanto al fondo, y lo menos *institucionalizadamente* posible, en cuando a forma. Y vigilar los *egos institucionales e institucionalizados*. Es urgente la sustitución legítima del sentimiento tradicional de *patria, nación y doctrina parcial y fragmentaria* por el de *universo* en evolución. “Porque a esta vida no hemos venido para estar. Vinimos o nos trajeron para hacer. Somos como los arrendatarios de una tierra o bien explotable que, además, se nos cede gratis. Y nuestra obligación más importante es trabajar para dar frutos, y no para beneficiarnos, ni enriquecernos, ni salvarnos...” (M. Gascón, 1998, comunicación persona). Finalmente, todo depende del conocimiento y de la acción, que son trascendentes, porque fructifican más allá de quien los realiza, en términos de utilidad. Decía Aristóteles que lo que nos diferencia a una persona de otra son los comportamientos, las acciones. Pero vayamos más allá: socialmente somos lo que conocemos y lo que hacemos, y también lo que dejamos de realizar, de reflexionar y construir. Y lo más importante que se puede hacer es contribuir, cada quien desde su circunstancia, al mejoramiento de la vida humana.

VI APRENDER A COMPRENDER EL SENTIDO EVOLUTIVO DEL SUFRIMIENTO.

¿Dónde queda el mal, el dolor, el sufrimiento? Sobre el dolor, observa I. Orellana (1999): “La Pedagogía no se ocupa de educarnos convenientemente en este punto; la sociedad, la familia..., nadie lo hace. Simplemente se confía en que sea la vida, cuando nos afecta a cada uno, la que nos presente esa cruda faceta de la misma” (p. 88). Desde nuestra perspectiva, lo *menos terrible* o lo menos erróneo, como hacía Teilhard de Chardin o sir O. Lodge (1924), es percibirlo globalmente, como *dato de la evolución*:

Lo maravilloso es descubrir que la vida tiene un fin más alto, un destino infinitamente superior. Hay que recordar que la evolución no es una cosa ciega, privada de dirección. El carácter racional de los resultados obtenidos hasta aquí, no podría explicarse con otra hipótesis. Se comprueba con exactitud que todos los esfuerzos de la vida y de la materia tienden hacia un fin admirable. Y, hecho notable, la ejecución de este destino que parece presidir la vida, encuentra por todas partes obstáculos y dificultades (pp. 159, 160).

El sufrimiento tiene un sentido concreto que el ser humano puede reconocer, hasta el punto de que su superación pueda considerarse, a falta de una *conciencia mayor*, un referente fiable. Para las percepciones menos egocéntricas, puede revelar una condición de positividad compensatoria y evolutiva, que continuamos recogiendo en los siguientes testimonios:

-“Un mundo en vías de concentración consciente debería gozar únicamente, piensan ustedes. Todo lo contrario, diré. Un mundo semejante es justamente el que debe sufrir lo más natural y lo más necesariamente” (P. Teilhard de Chardin, 1967b, pp. 92, 93).

-“Inexplicable y odioso si se le observa aisladamente, el dolor adquiere efectivamente una figura y una sonrisa en cuanto se le restituye su puesto y su papel cósmico. [...] En sentido inverso y complementario del apetito de felicidad, el dolor es la sangre misma de la Evolución” (P. Teilhard de Chardin, 1967c,

p.57).

-Para un observador perfectamente clarividente y que estuviera mirando desde hace mucho tiempo, y desde arriba, la Tierra, nuestro planeta aparecería en primer lugar azul por el oxígeno que le rodea; después, verde por la vegetación que le cubre; y luego luminoso -cada vez más luminoso- por el Pensamiento que se intensifica en su superficie; pero también oscuro -cada vez más oscuro- por un sufrimiento que crece en cantidad y en refinamiento al mismo tiempo que asciende la Consciencia a lo largo de las edades (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 229).

-El sufrimiento humano, la totalidad del sufrimiento diseminado en cada momento sobre la Tierra entera, ¡qué inmenso océano! Pero, ¿de qué está formada esa masa? ¿De negruras, de lagunas, de desperdicios? No, en absoluto, sino, repitámoslo, de energía posible. En el sufrimiento se oculta, con una intensidad extrema, la fuerza ascensional del Mundo. Todo el problema radica en liberarle, infundiéndole la consciencia de lo que significa y de lo que puede (P. Teilhard de Chardin, 1964, p. 96).

-“El Mal [‘Un mal no ya catastrófico, sino evolutivo’ (p. 241, nota)], efecto secundario, subproducto inevitable, de la marcha de un Universo en evolución” (p. 241).

-“Así pues, Teilhard considera que el mal, es decir, ante todo, el sufrimiento y la muerte de los seres vivientes, es una consecuencia inevitable de la estructura misma del universo, y de su movimiento evolutivo dirigido a un incremento del espíritu” (M. León-Dufour, 1969, p. 86).

VII APRENDER A COMPRENDER LA MUERTE

EL CONOCIMIENTO SOBRE LA MUERTE ES MADURABLE. En A. de la Herrán, I. González, M.J. Navarro, M.V. Freire, y S. Bravo (2000,2001) conceptuábamos la muerte, a la vez, como una cuestión tan central como evitada; como un asunto relegado hasta la indiferencia; como una pregunta, más que una respuesta; como un patrimonio secreto de la humanidad; como un conocimiento incompatible con el *hamburguesamiento* de la consciencia social y de la educación; como un eje de la vida humana; como la clave de la posible evolución humana; como un prólogo, más que un epílogo; como un reto perenne para todos... A pesar de ello, se evita. Sin embargo, desde el punto de vista de la *conciencia*, su conocimiento es un imperativo, entre otras razones porque quizá sea uno de los contenidos más *formativos* y *globalizadores*.

Sobre la muerte entendemos las siguientes premisas (A. de la Herrán, I. González, M.J. Navarro, M.V. Freire, y S. Bravo (2001):

- a) La necesidad de actuar desde la condición humana, más allá de toda cualificación o calificación proporcionada por toda opción parcial (religiosa, científica, cultural, política, social, etc.) que nos impida hacernos sentir *cooperadores-sin-más-y-sobre-todo*, en un proceso compartido y convergente de construcción no-fragmentada o universal del mundo.
- b) La importancia de la indagación y de la interiorización, del incremento de *reflexividad* humana y de *complejidad-conciencia* -evidentemente, más allá de la metodología de la *investigación-acción*-. La evolución humana, entendida como el paso del ego parcial a la consciencia universal, en la que la muerte cobra un sentido nuevo.
- c) Desde el punto de vista del dolor y el sufrimiento, la muerte puede pasar de ser un fin para mí y lo mío (egocentrismo), a un *prólogo* para los demás (generosidad), tanto más enriquecedor cuanto más y mejor hayamos *vivido*.
- d) La educación es asiento de posible convergencia humana equilibrada y respetuosa, realmente integradora de toda opción parcial, desde lo que las identifica, pero no desde ninguna opción concreta que centre a las demás alrededor de su *ego*. El sentido orientado de todo lo pasado, tomado como referencia optimista para todo lo futuro, que lo entiende como *irreversible*, aunque parezca continuo *dolor de parto*.
- e) La *universalidad a priori* de todo ser humano, fundamenta de manera natural toda aspiración universal, arraigada en la evidencia de que en el fondo del alma de cada ser humano está Dios o Tao o

Abba o Amor, etc. y en las enormes consecuencias (r)evolucionarias que ello acarrea, y que alcanza a la muerte.

Pensamos que la distancia entre la *muerte-dolor* y la *muerte-plenitud* depende, individualmente, de la *indagación* y la *meditación* (cultivo personal), adquirible más allá de lo que se nos dan por cierto, por *verdadero* o por seguro. Y, socialmente, de una *educación de calidad*, o sea, *compleja*, luego *completa*. Y, como síntesis de ambas, de la *capacidad de trascendencia del ser humano* y de la actuación y el esfuerzo constructivo consecuente.

Porque el objetivo de la vida no es la muerte; es la trascendencia, como nos explicó Teilhard de Chardin, y trascender es entregar a los demás lo que cada ser humano pueda aportar al perfeccionamiento o mejoramiento de la humanidad. Por eso hay dos clases de vida: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo (Manu, 1998, p. 17).

Es verdad que el dolor ante la muerte de alguien querido puede ser tan concreto que hasta tenga un fundamento neurológico. De hecho se verifica en los *sufrientes* un *vacío funcional* o una interrupción brusca de la inercia emotivocognitiva relativa a sinapsis tanto más intensas y densas cuanto mayor sea la afectividad y el apego hacia la figura de referencia. Quizá sea bueno actualizar las enseñanzas y las propuestas educativas comunes de los grandes *maestros del bien común* (Lao zi, Buda, Zhuang zi, Confucio, Yeshua, Eckhart, Maharsi, etc.), orientadas a aspirar a minimizar el miedo y a activar la idea de la muerte como posible *plenitud trascendente*. Pero más allá de las metafísicas, de lo que sobre todo estamos convencidos es de la conveniencia, casi sustantiva, de que los docentes de todas las etapas educativas, y especialmente los maestros/as de Educación infantil, a quienes se destina de un modo principal este material curricular, reflexionen, o mejor, indaguen profunda, crítica e íntimamente en el asunto, antes de pretender educar en torno a él.

BASES PARA UNA EDUCACIÓN BASADA EN EL FENÓMENO³⁶. La conciencia de la muerte es clave para una orientación de la vida. Es la base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgando la importancia debida a las cosas que la tienen, y existir con todo el sentido que proporciona una responsabilidad consciente, a flor de piel. Sus iniciales planteamientos educativos podrían sustentarse en tres fenómenos cotidianos relacionados con ella:

a) La *mortalidad* de todo ser humano, requisito para poder otorgar un sentido constructivo a la propia vida (V.E. Frankl), y la mejor fórmula para aprovechar y contribuir a la posible evolución del ser humano. El eje de ese *para qué* suele tratarse poco en escuelas y universidades, quizá *porque no pertenezca a ninguna asignatura determinada*, pese a su naturaleza *transversal* a todas ellas.

b) La *presencia* de aquellos que murieron. Una cosa es, como afirmaba W. Blake, “*conducir la carreta y el arado por encima de los huesos de los muertos*” (eso también lo hacen los grillos y los patos, sin pretenderlo), y otra muy distinta, como decía A. Einstein, “*pensar mil veces al día que la propia vida, externa e interna, se basa en el trabajo de otros hombres, vivos o muertos*”. Cuando se es consciente de esto, la propia labor se transforma automáticamente en una tarea compartida, en quehacer cooperativo cuya principal fuente de motivación es esa responsabilidad naturalmente heredada. Esto es algo que, además, puede ayudarnos a percibir la vida más allá del ego, quizá desde la conciencia, hasta llegar a darse la justa importancia. Entonces, sólo entonces, puede experimentarse que: “El ser humano es un reflejo de la Consciencia Pura. Cuando uno disuelve su ego en la Consciencia, vivir o morir carece de importancia” (R.A. Calle, 1997, p. 164). Porque, si se contempla desde las coordenadas de la evolución, cada muerte es un paso hacia una mayor evolución, con lo que, aunque dolorosa, no es negativa, y compone un continuo indiferenciado con la vida.

c) El deseo (no egótico) de trascendencia, como síntesis de un buen aprendizaje desarrollado entre las variables anteriores [ego, conciencia, evolución interior, muerte]. Porque, como decía M. Gascón

³⁶ Pese a que en A. de la Herrán et al. (2000) se ha desarrollado ampliamente este tema, tomamos de ella unas breves ideas introductorias.

(1996), ocurre que no hay tema más "constante" e "indiferente" que la muerte. Quizá no sea el acto de morir lo que ocasione mayor rechazo, sino la indiferencia que conlleva:

Por eso he pensado que toda muerte humana está inserta entre dos posibilidades o límites: el de la indiferencia, que la mayoría de las gentes no sabe cómo superar, y el de la trascendencia, con múltiples versiones, unas más seguras que otras, pero cuya certidumbre se alcanza cuando la vida humana tiene un objetivo calificable como trascendente. Y a mí me parece que no hay ninguno mejor que el de existir empujando o acelerando el proceso de evolución y mejoramiento de la VIDA HUMANA (comunicación personal).

VIII APRENDER A *SER MÁS*. En una sociedad que emerge ciegamente sobre sí misma, se hace cada vez más importante diferenciar entre dos conceptos y fenómenos básicos: *progreso social y evolución humana*. “Porque muchas veces lo que la sociedad necesita para *progresar*³⁷ no coincide con lo que las personas requieren para *evolucionar*” (A. de la Herrán, 1998). Ambos deben granar solidariamente relacionados y generalizados. El *desarrollo exteriorizante* y orientado al *bienestar* ha de verse compensado con el *crecimiento interior*, basado en el deseo de “ser más” (P. Teilhard de Chardin, 1974), para ser mejores. Además de Teilhard de Chardin, Frankl, Maslow, Freire, Rielo, Suárez y otros pensadores, cada cual desde su óptica, han apuntalado la tesis de que el ser humano *experimenta el anhelo profundo de ser más* y de que está capacitado para conseguirlo. *Ser más* es para mí contribuir al paso de esta miope y *egocéntrica sociedad de bienestar* a otra *sociedad de más ser* que, integrando lo mejor de la primera, la realce, por:

- a) Aprender a desarrollar la propia conciencia (capacidad de *ser más*).
- b) Aprender a sentir, conocer, eliminar, cambiar, rectificar, sufrir, cooperar, converger, interiorizarse, madurar, ganar en capacidad ética, etc. más y mejor.
- c) Aprender a saborear la propia *experiencia de inconclusión o de inacabamiento*. A saber, que somos, como decía P. Freire (1996), *seres históricos*, en tanto que *interminados*, incompletos, inacabados o inconclusos. O sea, aprender a reconocerse *eslabones perdidos y proyectos de nosotros mismos* o de lo que la humanidad y cada ser humano podría llegar a ser.
- d) Aprender a desprender de esa experiencia una *humildad motivadora* de “*anhelo*” (J.A. Suárez, 2000), deseo de mejora del entorno social inmediato y mediato y de la vida humana en su conjunto, historia incluida
- e) Aprender a entender que la educación es el gran *recurso metodológico social* para la adquisición irreversible de conciencia
- f) Aprender a favorecer el impulso del vector de la complejidad-conciencia, que es:
 - El único impulso del universo capaz de contrarrestar a la entropía.
 - El logro molecular o básico de la evolución humana.
 - Ver más.
 - Una condición necesaria pero no suficiente para ser mejor.
- g) Aprender a ganar en visión, fuerza y convicción para diluir o superar el ego (dualidad, fragmentación, parcialidad, egoísmo, autoimportancia, etc.).
- h) Aprender a jugar con lo existencial, pero a vivir en lo esencial
- i) Aprender a cultivarse a través de la indagación sobre el conocimiento y la conciencia.
- j) Aprender dudar y a ejercer una capacidad crítica coherente, esto es, asentada en una autocrítica individual, institucional, colectiva, etc.
- k) Aprender a desarrollar una mejor creatividad, socialmente (auto)constructiva, como consecuencia de

37 Como expresa el profesor A. Velasco (1999), el progreso debe estar al servicio del ser humano, no contra el ser humano, contra ningún ser humano. Y si 80 países no sólo no progresan, sino que marchan hacia atrás, algo falla en el general progresar. El progreso, el verdadero progreso, “debe dirigirse al bienestar y a la realización de todos los hombres –no de una parte de la humanidad, de los privilegiados”.

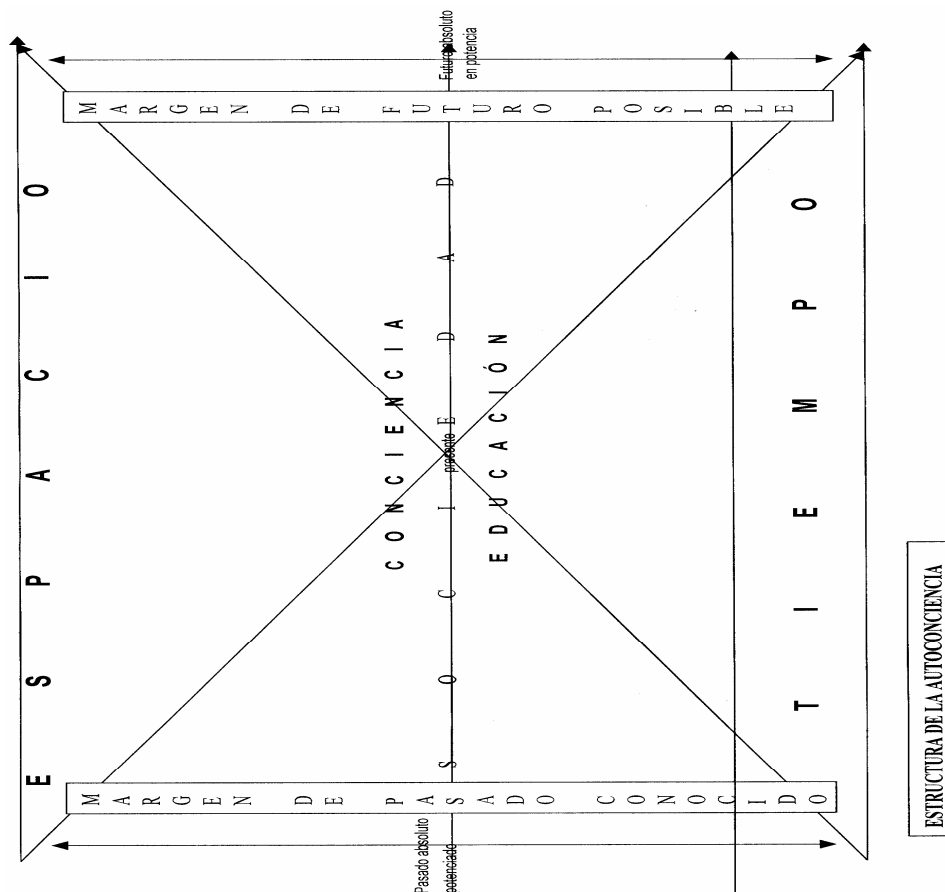
una más compleja conciencia (A. de la Herrán, 2001).

- l) Aprender a crecer desde un conocimiento autónomo, si acaso tomando doctrinas, autores, ismos (formales o informales, personales o colectivos), premisas institucionales, etc. como referentes de partida necesariamente provisionales, no como puntos de llegada *aseguradores* o *preservadores de duda*.
- m) Aprender a priorizar la condición humana sobre toda calificación y cualificación humanas.
- n) Aprender a tomar conciencia de la propia condición trascendente.
- o) Aprender a experimentar incremento de compromiso social, responsabilidad, optimismo y sentido vital
- p) Aprender a experimentar incremento de empatía (compasión, bondad y generosidad)
- q) Aprender a experimentar pérdida de miedo y angustia existencial a la muerte
- r) Aprender a experimentar *totalización del pensamiento* (S. García-Bermejo), como un *estado posible*: menor parcialidad, mayor comprensión y autoconciencia.
- s) Aprender a contribuir al mejoramiento de la vida humana, más allá del ego (individual, institucional, colectivo...), con plena conciencia de ello, como fenómeno concreto, trascendente e histórico.
- t) Aprender a practicar la convergencia entre soluciones parciales, desde su identidad, su diversidad y su semejanza, para desembocar en la unidad.
- u) Aprender a cultivar y ganar en autoconocimiento como epicentro de todo otro conocimiento
- v) Aprender a respetar el razonamiento parcial (personal, de grupo o social) o distinto.
- w) Aprender a experimentar y comprender que en el fondo del alma de cada ser humano está Dios, Tao, Abba, Amor, Ser, Orden, Evolución...
- x) Aprender a tomar conciencia de que el mundo no ha sido creado, sino que está siendo creado-evolucionado-acicateado por el ser humano cada día
- y) Aprender a experimentar y comprender la *autoconciencia histórica, sincrónica* y *evolutiva*.
- z) Aprender a cultivar el *sentimiento de universalidad* y, en el caso de los docentes, aprender a educar para ello.

IX APRENDER A SER MÁS AUTOCONSCIENTES

AUTOCONCIENCIA DIACRÓNICA O HISTÓRICA. La *autoconciencia histórica* comienza originalmente arraigada como *historicidad*. O sea, como *conciencia*:

- a) *De incompleción* de cada individuo y de la humanidad como sujeto
- b) De insignificancia y de *insustitución*.
- c) De que *nos hacemos en el tiempo*, a golpe de memoria, de esfuerzo y de vivencia, de sufrimientos y de satisfacciones
- d) De que el ser individual es y coopera en la construcción de la historia
- e) De que nos encontramos, en cada momento, en el punto de cruce o de condensación del *pasado absoluto potenciado* y el *futuro absoluto en potencia*.
- f) De que todo el pasado se ha parido para nuestra voluntad y nuestro ser, que todo tiene lugar para nosotros
- g) De que somos el vértice y vórtice de la historia en su conjunto.
- h) De que de cada autoconciencia depende la totalidad de la historia en cada instante.
- i) De que somos la punta de flecha de la evolución, y esa oportunidad es una situación de privilegio
- j) De que la evolución humana es un asunto que requiere una lucha por el todo, por lo que lo particular pasa a una situación de *posible totalidad*.
- k) De que la conciencia individual, y no sólo su obra, es un bien inapreciable para la humanidad
- l) De que lo particular es singular y total a la vez.
- m) De que la historia es un ser-en sí, es un ser-en desarrollo y es un ser-concreto cuya finalidad remota es tomarse autoconsciente



Lo anterior apunta a la posibilidad de aprender que nuestra *historicidad* es trascendente. Si el anterior esquema, basado en el de S. García-Bermejo (1991, p. 29), es un modelo de estructura de la autoconciencia del ser, se puede acceder a un rango de conciencia trascendente por definición, del todo equivalente, no solo a la *autoconciencia del ser*, sino a la *autoconciencia de ser que se es*. La *trascendencia* causal (cognoscitiva) no es, de hecho, más que esto, pero se manifiesta en lo que podríamos conceputar como *acción consciente*, orientada a una *acción mejor* y a una *conciencia* paulatinamente superior o más compleja. De ello se desprende, entre otras cosas, que por la *trascendencia* no nos es necesario reinventarlo todo. Cada generación, cada persona se da a su entorno *sociotemporal*, y sobre esa reflexiva donación orgánica y *noosférica*, la evolución a sí misma se genera. El resultado del proceso es un continuo alumbramiento en el que nada se pierde: ni los hitos, ni las mínimas acciones (*efectos mariposa*), ni los pensamientos, ni siquiera lo que se deja por hacer. K. Sekida (1995) coincide con nuestras conclusiones:

Cada acción deja su influencia sobre las acciones que la sucederán. El momento presente ha heredado todos los acontecimientos pasados que, sin ninguna omisión, nos han sido transmitidos por incontables ciclos de existencia. En este sentido, este momento depende del pasado entero. Mira hacia el futuro, y este mirar hacia delante, causa, igualmente, una dependencia sobre el futuro (p. 132).

Lo anterior constituye un *fenómeno* importante, pero insuficiente. El ser humano no ha de trascender *sólo espontáneamente*. Eso podría ser válido para los gorilas o las ballenas, que ya comienzan a nutrir directamente a la *noosfera*. El ser humano vincula su trascendencia a su propia utilidad y capacidad constructiva como instrumento de evolución, y ello pasa casi inexorablemente por la correspondencia de su actuación con su *sentido vital*. Individual y socialmente se verifica la relación siguiente:

Vivir para estar bien, estar bien para conocer más, conocer más para hacer más, hacer más para ser más,

ser más para ser mejor, ser mejor para darse más, darse más para morir bien, morir bien para trascender plenamente, trascender plenamente para contribuir a la auténtica evolución y desarrollo humano creativo. Es la lógica definitoria de la humanización. En definitiva, ser más para contribuir o cooperar con mayor y mejor *visión* al mejoramiento de la vida humana, entendida permanentemente como *dato* del proceso de la evolución y convergencia universal.

AUTOCONCIENCIA SINCRÓNICA O ESPACIAL. Entendemos por *planetaridad*³⁸: "El hecho de constituir un todo orgánico, solidario con el conjunto del planeta" C. Cuénot, 1970, p. 236). Su significado queda también sintetizado en el siguiente cuadro, que agrupa una serie de términos en categorías de significado relacionable:

| NIVEL DE REALIDAD | CONDICIÓN O NATURALEZA (ACRÓNICA) | HECHO CONSCIENTE (SINCRÓNICO) | FENÓMENO ORIENTADO DE LA CONCIENCIA (DIACRÓNICO) |
|-------------------------------------|--|-------------------------------|--|
| Unidades o seres | Unicidad | Unidad | Multiplicidad |
| Local ³⁹ | Localidad, regional, nacionalidad, internacionalidad, etc. | Fragmentación | Unificación |
| Mundo actual o planeta Tierra | Planetaria | Planetaridad | Planetización o mundialización |
| Varios mundos, planetas o satélites | Interplanetaria | Interplanetaridad | Interplanetización |
| Noosfera | Noosférica | Noosferidad | Noosferización o <i>noogénesis</i> |
| Universo o lo universal | Universal | Universalidad | Universalización o evolución Universal |

Del anterior gráfico deducimos que podemos entender por *planetaridad* o *mundialidad* a la universalidad que tiene lugar en la Tierra, y más concretamente en su *noosfera* (capa pensante que la envuelve), entendida como *sujeto progresivamente consciente*. Considérese bien como conocimiento o bien como fenómeno, se trata de una concreción que, en este caso, coincidiría con una fase elemental del proceso de universalización. La *planetaridad* podría considerarse la consumación de las relaciones globales en el nivel de realidad o entorno físico concreto llamado Tierra, de creciente vigencia bien por el acrecentamiento *directo* de la conciencia, bien por los efectos *reactivos* que su destrucción están produciendo. Desde el punto de vista de la conciencia, no es nada nuevo, pero ha sido experimentada por quienes disponían de una *complejidad* adelantada a las coordenadas de su tiempo, aunque actuaran desde alguna parcialidad institucional, casi inevitable: Buda experimentaba la *unidad total* a través de la *no dependencia total*. N. de Cusa (1984), apelaba a la unidad interna de la Humanidad, en nombre de

38 El uso del término *planetaridad* lo considero relevante, porque muchas veces, un cambio de etiqueta resuena de otro modo distinto y resulta sorprendentemente significativo. Por ello, por si acaso las voces *planetaridad* o *planetización* pudiera caer en gracia al amable lector/a o estudioso/a, llegar a ser una llave válida para abrir el cofre de las actitudes universales o valer como despertador adecuado para la emergencia de nuevas sensibilidades, la utilizamos aquí.

39 La autoconciencia espacial condensada en la dimensión local (o *localizada*) es, realmente, una autoconciencia egotizada o una pseudoautoconciencia. Muchas tragedias ha vivido la humanidad porque algunos sigan pensando que la representación de su pequeña y limitada autoconciencia, constreñida en un *terrenito* o reducto proxémico (ideológico, doctrinario, nacionalista, etc.) entendido como el verdadero o el más válido, debía fagocitar, conquistar, comprar o convertir a los demás.

Cristo, desde una lógica *uno-trina*, como, *mutatis mutandis*, después harían Teilhard de Chardin, D. Soldevilla, J. Martí, Sergio García-Bermejo o yo mismo. De idéntico calado son las tesis principales de Abdul Bahá' u'lláh (1817-1892) (Bahá' u'lláh, 1974, 1978; D. Hofman, 1983): “La tierra es un solo país y, la humanidad, sus ciudadanos”, “La unificación es el estado al que la sociedad se aproxima inminentemente, la meta por la que suspira”. O la que serviría a B. Russell (1991), para conceptualizar al *hombre feliz*, como: “El que se siente ciudadano del universo y goza libremente del espectáculo que le ofrece y de las alegrías que le brinda, impávido ante la muerte, porque no se cree separado de los que vienen en pos de él” (p. 226). Más profundo fue el maestro J. Martí, común fuente del fraccionado pueblo cubano, para quien la *verdadera patria* era la *humanidad*: “Yo vengo de todas partes, y hacia todas partes voy. Artes soy entre las artes, y en los montes, montes soy”. En cuanto a los ideólogos educativos, merecen ser destacados Comenio Kant, Herder o Condorcet, por desarrollaron ideas directa o indirectamente aplicables a la *educación de la humanidad* o a la creación de un gobierno educativo universal e independiente (A. de la Herrán Gascón, 1993), capaz de administrar activamente una educación de la humanidad. Teniendo en cuenta, pues, que: “Nuestra tarea es y sigue siendo entrar en la edad planetaria” (K. Axelos, 1973, p. 144), podemos pensar que: “la comprensión del propósito planetario puede ser la mayor contribución que podemos hacer al proceso evolutivo. El regreso al seno de la asociación planetaria significa cambiar el punto de vista del ego” (T. Mc Kenna, 1991, p. 19). Una razón de peso que lo justifica es un argumento cierto que aún no se ha asimilado del todo: “Hoy sabemos –con certeza física absoluta– que el Universo astral no está centrado en la Tierra, ni la vida terrestre en la Humanidad” (P. Teilhard de Chardin, 1970, p. 45). Por eso es pertinente y natural hablar de *interplanetaridad*, entendida como *preuniversalidad* empero satisfactoria para los tiempos e intereses que corren. A pesar de que la humanidad no está aún madura para el éxtasis planetario, ha dado ya el paso decisivo hacia lo *interplanetario*. De hecho, el viaje a la Luna podría considerarse la actuación científica más importante del siglo, y su colonización con bases intermedias para facilitar otros tránsitos a lugares más lejanos, ya está teniendo lugar. Desde esto, invito a que pensemos guiados por la lógica y sin miedo a ser llamados *visionarios*, a creer que adelantarse al propio tiempo pueda ser un imperativo de la educación, *vanguardia* donde las haya de *todo lo social*. Estrellas y planetas son los “crisoles” donde se elabora el universo (P. Teilhard de Chardin, 1964, p. 30). Al menos cien mil millones de *crisoles* de una misma fábrica y con una labor coordinada común, regida por un mismo “orden implicado” (D. Bohm), cuyo sentido, por lo que respecta a la conciencia humana, es articularse y engranarse de un modo cada vez más y más perfecto. “Los seres humanos son considerados como objeto y sujetos de la evolución y agentes integrales de la misma en nuestro planeta y tal vez en todo el Sistema Solar. Somos evolución y como tales debemos ejercer un poder responsable en ella” (A. Nemeth Baumgartner, 1994, p. 102).

Si el concepto de *autoconciencia* hace referencia en general al dominio de la conciencia, la ampliación de ese dominio, o sea, la expansión espacial de la conciencia, podría considerarse una consecuencia lógica de la propia evolución humana. Hasta hoy, al menos, ha sido así. Prácticamente con el cambio de milenio, iniciamos irreversiblemente la entrada en el *trasmundo*⁴⁰. El fenómeno, que esencialmente se traduce en nueva experiencia por descubrimiento y en consecuencia en más conocimiento, otorga a su protagonista una superior responsabilidad y matiza, rehace y enriquece el sentido de la construcción social y evolutiva del ser humano. Una conceptualización experimental del ser humano, en tanto que conciencia de sí, es la de saberse como un ente sin límites reales, permanentemente responsable de todo lo que hace, positiva o negativamente, en conexión sinérgica con la humana evolución que le acompaña, que nutrimos y nos permea en infinitos sentidos, unos más concretos que otros, unos mejor conocidos que otros. Por tanto, en la medida en que el conocimiento es un asiento de la *responsabilidad*, al incrementar la potencia de las coordenadas interpretativas de aquello que vivimos, la responsabilidad autoconsciente hace lo propio espontánea, naturalmente.

40 Literalmente, que está fuera del mundo.

TERCERA PARTE: SEMILLAS DE EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD

I APRENDIZAJE DE LA UNIVERSALIDAD. Siglo XXI fue hace dos años. Siglo XXI lo será mañana y dentro de noventa y cinco. Las siguientes propuestas podrían ser válidas para el siglo XXI pero también para los siguientes. Para este esbozo de una educación futura, cualquier sistema de referencia *cerrado* resulta inconveniente. Desde aquí podemos llegar a definir o interpretar mal ideas naturalmente amplias. Nuestra actitud es de totalidad, entendida como anhelo de evolución interior o conciencia generalizada, podría identificarse con un *proyecto de educación para la universalidad* (A. de la Herrán, y J. Muñoz Diez, 2002), justificable en tesis como éstas:

- a) La opción *más universal* será siempre superior a la más parcial, desde un punto de vista no sólo lógico, sino humano, social, epistémico, educativo, psicológico, etc.
- b) Los sistemas educativos deberían superar su *conciencia sistémica* (egocéntrica) y pasar a transformarse en “sistemas evolucionados” (generosos) (A. de la Herrán Gascón, 1998). Para ello, un paso intermedio es superar el *nacionalismo* de origen y dejar de apoyar y promover “aprendizajes significativos” y “relevantes”, pero *miopes*, a su costa. El informe de J. Delors (1996) señala que:

Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, y un mundo dividido –en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos- a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación (J. Delors et al. 1996, p. 162).

J.L. García Garrido (1998) propone lo siguiente, para un programa de acción para el siglo XXI:

En primer lugar, me refiero a la necesidad de trascender el concepto de “nación” y de “nacionalidad” a la hora de formar al profesorado de hoy y de mañana. En todas partes del mundo, las instituciones de formación del profesorado padecen una fijación casi enfermiza por lo nacional, por los problemas del propio país relativos a la escolarización, a la elevación del rendimiento académico con respecto a otros países, etc. Parece como si se utilizaran los estudios comparativos (que además se utilizan poco) sólo para suscitar la competencia entre países. O para justificar el talante nacionalista (p. 37).

En otra obra (J.L. García Garrido, 1996) observa que:

La instituciones de formación docente piden con frecuencia a sus alumnos (sobre todo en países de escaso desarrollo) que, cuando sean docentes, trasciendan los límites de su escuela y sepan convertirse en líderes comunitarios, empapándose completamente de su inmediato entorno. Lo que está muy bien, siempre y cuando les pidan también una radical apertura al ancho mundo. En contra del “pueblerinismo” del que tan frecuentemente hacen galas las instituciones de formación docente en todos los países, habría más bien que asegurar a los futuros docentes una visión abierta y despierta ante los agudos problemas no sólo económicos y sociales, sino también morales y espirituales, que padece hoy la humanidad en su conjunto (p. 99).

LA COMPLEJIDAD Y UNIVERSALIDAD COMO PREMISAS. Nuestro punto de vista parte de un axioma formal: desde la complejidad más enriquecida se hace posible acceder a todo lo que engloba y a sus combinaciones. Por lo tanto, a lo más complejo se aproxima lo más completo y capaz, que es lo menos parcial, lo más integrador, lo más profundo, lo más amplio, lo más humano, y, en definitiva, lo más universal. Por esto decía Aristóteles que “no hay más ciencia que la de lo universal”, Pascal que: “Lo universal es siempre mejor”, el físico N. Bohr que “la cuestión de la unidad del conocimiento está íntimamente vinculada a la prosecución de una comprensión universal, destinada a elevar la cultura humana”, o el crítico R. Young (1993) que “La universalización y la evolución coinciden” (p. 12).

EL HUEVO [DE REPTIL], ANTERIOR A LA GALLINA. Puesto que filogenéticamente el huevo fue anterior a la gallina, sostengo que antes de enseñar contenido alguno, el maestro debe tenerlo interiorizado como conocimiento, cuando no como mentalidad o conciencia aplicada. En caso contrario ni se podrá enseñar con rigor, ni éticamente bien, y se corre el riesgo de proponer parcialidades o incoherencias. Con los aprendizajes fundamentales e inéditos que a continuación se expresarán ocurre

lo mismo que con la revolución cristiana o con la revolución comunista: que no se pueden imponer de arriba abajo ni generalizar o de fuera a dentro, porque pierden su sentido por completo. Porque se da la paradoja de que todos ellos son frutos de la educación y por ende pueden ser semillas de nueva conciencia o renovada humanidad. Y no por real decreto, por dogma o por imaginación, sino porque “Cuando el agua sube, el barco también” (proverbio japonés). Con esta cautela, señalemos, además de lo que hasta aquí se ha apuntado, otros aprendizajes enseñables como consecuencia lógica del efecto de incremento de complejidad-conciencia sobre el pensamiento del profesor, desde la perspectiva de la posible educación para la universalidad.

MODOS BÁSICOS DE ACCESO A LA UNIVERSALIDAD. En síntesis, la propuesta educativa más importante que en este contexto podemos hacer es *el acceso a la universalidad*, a la que se puede llegar de dos modos básicos:

- a) Externa o hacia afuera: Enseñar desde pequeños a los niños y jóvenes a colocar los propios intereses (de los sistemas parciales: personales, locales, comunitarios, nacionales, internacionales, etc.) en función de un vector más amplio, el de la *evolución humana*, de tal manera que, entre ellos, no haya objetivos egocéntricos o *dependencias* que contrarrestar, ni pugnas que desarrollar. Cuando los límites del entorno físico y emocional se amplían suficientemente, se desemboca en la *universalidad*.
- b) Interna o hacia dentro: La segunda puede ser causa o consecuencia de la anterior, y desde esta lógica está ligada al problema del *autoconocimiento*, tan mal resuelto o tan bien *irresuelto* por la educación.

¿Cuál es, pues, la vía de entrada, de Educación con mayúsculas? A nuestro juicio, los sentidos para su desarrollo serían dos, que transcurrirían *desde el ego (parcial) a la plena conciencia (universal)*: Desde el punto de vista del individuo, la *desexteriorización e interiorización-madurez personal*. Desde el punto de vista de la sociedad, la *convergencia-evolución social*. Sendas líneas de acción son complementarias, convergentes y pueden formar más allá de la parcialidad, hacia el aprendizaje de mentalidades y creencias propias de adultos sanos, saludables e internamente amplios.

II CURRÍCULO PARA LA UNIVERSALIDAD.

Pensando en el *currículo*, entendido como oferta de posibilidades de enseñanza-aprendizaje y campo formal sobre el que casi todas ellas se desarrollan, creemos pertinente sistematizar una serie de propuestas didácticas concretas:

Nuevos objetivos didácticos, motivados por razones éticas y de evolución personal y general de fondo:

- a) *Sobre la necesidad de comprenderse y comprender a los demás*: Desarrollar pautas de reflexión y comunicación necesarias para:
 - 1) Comprender la dialéctica del fenómeno ego y conciencia (propios y ajenos) en toda su amplitud.
 - 2) No estancar ni escorar las propias posibilidades individuales o sociales.
 - 3) *Reflexionar y ser para la posible evolución interior*.
- b) *Sobre la posibilidad de eliminar*: Construir un *currículo* que atienda no sólo el desarrollo de capacidades positivas (formativas) sino al *desaprendizaje significativo* de *capacidades inversas* (excreciones de ego) (con cuya pérdida, disminución o reducción se gana), centradas en la práctica de la crítica y de la duda y el consecuente *desaprendizaje significativo*.
- c) *Sobre la coherencia*: Practicar la coherencia, como fuente de ética y como signo de buen

- aprendizaje.
- d) *Sobre el propio proceso de desempeño egótico (desegotización) y la comunicación didáctica:*
- 1) Analizar las variables que favorecen el *desempeoramiento* (disminución y control del *ego*) y la mejora personal, de modo que los resultados provisionales repercutan en el perfeccionamiento de la comunicación didáctica.
 - 2) Pretender desegotizarse y madurar, para acceder a un desarrollo profesional capaz de ofrecer una comunicación didáctica de mayor profundidad, coherencia y ecuanimidad.
- e) *Sobre la enseñanza para descubrimiento de la parcialidad y el sesgo, y su superación dialéctica:* Favorecer el respeto a las actitudes parciales (sesgadas), en tanto que provisionales, y promover análisis necesarios para el descubrimiento de su naturaleza *parcial* y su superación dialéctica.
- f) *Sobre la superación de los sesgos de los alumnos debidos al docente y al medio social:* Favorecer la práctica de la duda sobre los análisis necesarios para que el alumno pueda compensar, cualquier posible sesgo gratuito de un aprendizaje defectuoso.
- g) *Sobre la neutralidad como no-parcialidad y universalidad en y de la educación:* Desarrollar una educación más centrada en la condición humana que en cualquier tipo de cualificación circunstancial y fragmentaria, buscando la universalidad, y en su defecto la no-parcialidad, no sólo como opciones menos sesgadas, sino como lógicamente superiores.
- h) *Sobre el respeto en la enseñanza:* Enseñar de forma insesgada o desde planteamientos o actividades ecuanímenes, es decir, respetuosamente, tanto hacia el alumno como hacia todas las opciones parciales que pudieran existir en torno a los contenidos didácticos.
- i) *Sobre la inducción a la complejidad:* Valorar las rectificaciones y las superaciones de sesgos de los alumnos, sus fluctuaciones hacia lo más completo o no-parcial y su capacidad de complejidad de conciencia aplicada a las situaciones particulares o abstractas.
- j) *Sobre las influencias y prejuicios en el conocimiento, aplicado a procesos perceptivos, evaluativos, investigativos, selectivos, interpretativos, prospectivos, etc.:* Identificar los sesgos, propios y ajenos, y entrever modos de compensarlos hacia opciones menos parciales, dialécticas, más ecuanímenes y unitivas
- k) *Sobre lo que comunica, une y eleva socialmente:* Destacar, en contenidos sociales y humanos en general, aquello que comunica y une, por encima de lo que fragmenta y distancia
- l) *Sobre la evolución grupal e individual a través de la didáctica:* Desarrollar una didáctica idealmente orientada a la evolución personal y grupal de los agentes educativos de las aulas.

Principales capacidades educativas adquiribles más allá del ego. Desde el punto de vista del aprendiz que experimenta *desegotización*:

- a) *Bloque de capacidades relacionadas con los apegos e identificaciones ajenos:*
- 1) Reconocimiento de factores y agentes exógenos inductores de sesgo
 - 2) Reconocimiento de condicionantes internos limitadores
 - 3) Reconocimiento de las características de las expresiones más habituales del ego humano
- b) *Bloque de capacidades relacionadas con apegos e identificaciones propios:*
- 1) Desidentificación de conceptos y de objetos de apego *duales*.

- 2) Ganancia potencial en cuanto a una más equilibrada capacidad de cambio.
- 3) Reducción de bloqueos para la rectificación y el reconocimiento de errores.
- 4) Superior flexibilidad intelectual.
- 5) Más fina capacidad crítica, autocrítica y transformativa.
- 6) Mayor capacidad de aprendizaje causado por las críticas de los demás.

c) *Bloque de capacidades relacionadas con el propio razonamiento:*

- 1) Adquisición de un razonamiento más capaz, desarrollado sobre una lógica dialéctica.
- 2) Menor tendencia al extremismo, a la fragmentación, a la parcialidad y al sesgo. Consecuente menor dualidad o mayor ecuanimidad en los análisis, en los juicios y en las argumentaciones, conducentes a la realización de unas síntesis más completas o de más calidad lógica.
- 3) Menor sensación de distanciamiento de quienes participan de creencias, opiniones o "ismos" distintos al propio.
- 4) Más facilidad para aplicar y desarrollar razones más universales.

d) *Bloque de capacidades relacionadas con el incremento y ampliación de la conciencia:*

- 1) Mejor discriminación fenoménica.
- 2) Más profunda, amplia y completa comprensión del entorno.
- 3) Más capacidad afectiva.
- 4) Más capacidad de visión: del ego, del conocimiento, etc.
- 5) Más capacidad de reflexión.
- 6) Más capacidad para la convergencia.
- 7) Más posibilidades de serenidad e interiorización.
- 8) En definitiva, mayor madurez, basada en una conciencia más amplia, cualitativamente diferente.

En otro trabajo (A. de la Herrán, e I. González Sánchez, 2002, pp. 75-78) identificamos los que denominamos “*procesos básicos de conciencia*”, a través de los cuales era posible analizarla y desarrollarla. Sin podernos detener aquí en su desarrollo, los mencionamos: *Percepción y ensanchamiento, análisis y discriminación reflexiva, apercepción, reconocimiento o visión, evaluación y diagnóstico, educación, orientación y terapia, interés y anhelo, creatividad y descubrimiento productivo, estudio y disciplina personal, autonomía y pensamiento propio, interiorización, desegotización y liberación de vieja piel, meditación-refinamiento, empatía y ética, comprensión amorosa y compasión, síntesis y conocimiento integrador, autoconciencia y pensamiento totalizado, y apertura y acción para la convergencia universal y actuación para el mejoramiento de la vida humana*

Nuevos temas radicales (transversales de transversales)⁴¹ a las áreas curriculares convencionales, válidos para una educación orientada a la posible evolución humana o de la universalidad, entendiéndolo por tal la consecuencia de la reducción efectiva de *ego* y el incremento de complejidad de la conciencia, más allá del *ego* y lo sesgado, y por tanto, desglosable en estas líneas fundamentales:

a) ***Educación para el autoconocimiento, el control y la reducción del ego.*** Asumiendo el *autoconocimiento* como el más importante aprendizaje, al que se puede acceder mediante el

⁴¹ La propuesta de esta tercera dimensión del currículum fue propuesta en A. de la Herrán, I. González, M.J. Navarro, S. Bravo, y M.V. Freire (2000, p. 17), a propósito de uno de los temas: la educación para la muerte.

reconocimiento reflexivo del propio ego⁴² o añadidura al ser que esencialmente sí somos. Pretendiendo el control y reducción del ego, como realizaciones coherentes que realzan y proporcionan un sentido funcional al anterior conocimiento reflexivo, conceptuándolo como clave del desempeoramiento individual, grupal y social.

- b) **Educación para la complejidad de la conciencia**, mediante el conocimiento insesgado, tolerante y abierto: Conceptuando la conciencia como el efecto de la capacidad sobre la que hacer radicar el crecimiento interior, que evoluciona mediante reflexión hacia una creciente complejidad, elaborada sobre conocimientos insesgados. Entendido conocimiento *tolerante* y *abierto* el que se caracteriza por la *no-parcialidad* teniendo como referencias principales: Primero, el razonamiento autocrítico de docentes y de alumnos, orientado a la identificación de *conocimientos sesgados*, y por tanto relativamente erróneos. En segundo lugar, el pensamiento dialéctico, entendido por tal el *sintético* o el desarrollado desde síntesis, y que las favorece englobando y superando lógicamente toda opción parcial (tesis o antítesis relativas), epicentro de las actitudes duales, intolerantes, excluyentes, irreconciliables, rígidas, etc.
- c) **Educación para la duda, la autocrítica y la rectificación**. Entendiendo la *duda* como soporte más fiable del saber y como aprendizaje instrumental orientado a un mejor uso de la razón, que pueda permitir *desaprendizajes significativos* y el desarrollo de conocimientos autógenos, críticos, no-parciales y no-despersonalizantes. E interpretando y ejercitando la *autocrítica* y la *rectificación* (si hubiera lugar), como realizaciones coherentes de la aplicación de la *duda* en uno mismo y en lo propio.
- d) **Educación para la no-dependencia**. Como plataforma potenciadora de una verdadera libertad interior, asiento a su vez de autonomía y, desde ella, de creciente madurez. Tendría sentido desarrollarse *espiralmente* a lo largo, ancho y profundo de todas las etapas educativas: desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Para todas, supondría el establecimiento de una actitud autónoma ante la vida, que evite el apego a objetos, personas, situaciones, sistemas de creencias, etc., con los fines complementarios de favorecer la flexibilidad mental y, consecuentemente, de impedir una verdadera liberación (libertad). Quizá su rudimento e intervención más importante pudiera encontrarse en los problemas de dependencia infantil, bien de personas, espacios, juguetes, normas estrictas, caprichos, obsesiones, manías, soluciones preestablecidas, prejuicios, etc. Y la cota de referencia más alta pudiera situarse en la autorrealización experimental de los *maestros del bien común*. La creciente madurez personal que caracteriza el desarrollo de la vida humana puede leerse también en términos de superior autonomía o progresiva *desegotización*. Dicho de otro modo, la dependencia, en cualquier sentido, puede interpretarse como falta de madurez. Desde aquí, podríamos suponer que hay niños y personas en general que van cumpliendo años a medida que pasa el tiempo. Pero, si no se desarrollan hacia la *desegotización* y la autonomía consciente, es posible que en determinados aspectos puedan permanecer en la más lamentable inmadurez.
- e) **Educación para la convergencia, la cooperación no-parcial y la universalidad**, desde los *ismos* limitados hacia la humanidad y la universalidad: Como actitud sana y superior, de todo orden: personal, institucional, etc., más allá de los intereses sistémicos, definitivamente egocéntricos y competitivos en diverso grado. Comprendiendo la *humanidad* como principal entorno de referencia, del que es preciso hablar mucho más de lo que se hace y sobre el que los alumnos de toda etapa deben pensar, siempre por encima de su pequeño coto geográfico, político, social, etc., por ser mucho más real e importante que cualquiera de sus particiones.

⁴² Respondiendo a la pregunta: esencialmente, yo quién no-soy (R. Maharsi, 1986).

Entendiendo la *universalidad* como plenitud del sentimiento y del conocimiento, siempre superior a toda percepción fragmentada (nacionalista, escorada, limitada, inhibida o parcial), expresión natural de una conciencia desarrollada.

- f) ***Educación para un lenguaje universal***, como inversión para la unidad comunicativa, vía lenguaje, de manera no-excluyente con opciones lingüísticas locales. Es una opción altamente rentable y *evolucionaria*, desde la cual podrían aprovecharse mejor los conocimientos y las conclusiones científicas, se *densificaría* la comunicación interpersonal, se diluirían barreras nacionalistas o el concepto de *extranjerismo*, se evitaría la excesiva pérdida de energía invertida en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se potenciaría el enriquecimiento cultural, se desinflarían los imperialismos económicos, políticos, científicos y culturales, se ganaría en unidad y comprensión del otro. El fundamento de este anhelo se asienta en el reconocimiento de la verdadera *lengua materna*, a saber, la conciencia, definitivamente universal, a cuya cota los lenguajes instrumentales se aproximan irreversiblemente.
- g) ***Educación para la muerte***, desde los puntos de vista preventivo, paliativo y evolutivo, como clave de una más realista y consciente orientación de la vida, individual, histórica y colectiva, base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgando la importancia debida a las cosas que la tienen. Porque, superando multitud de aprendizajes cuestionables y de cúmulos de miedos y de mitos gratuitos en torno a la muerte, no sólo se vive mejor, sino que se aprovecha mejor el tiempo, a la vez que se reorienta la conciencia.

III FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA UNIVERSALIDAD

Sólo con unos profesores satisfechos, preparados, conscientes y cultos (cultivados personal y profesionalmente) es esperable que la escuela esté dispuesta a soltar amarras. Si no, puede ser peligroso, negativo o inútil. ¿Cuál es el camino para que emerja una educación para el futuro como la que tantos desean y tan pocos dibujan, una *Didáctica de la Posible Evolución Humana* en la que todo ser pueda depositar su admiración y su esperanza? Tres respuestas convergentes: J. Krishnamurti (1983): "La educación sólo puede ser transformada educando al educador, y no simplemente creando una nueva norma, un nuevo sistema de acción" (p. 16); G. Marcel (1968): "Probablemente, de lo que el mundo actual tiene mayor necesidad es de educadores. Desde mi punto de vista, ese problema de los educadores es el más importante" (p. 71); y J. Bousquet (1974): "Resulta evidente a todas luces que, para ayudar a los demás a forjar su propia libertad, los educadores han de ser ellos mismos los primeros ejemplos de hombres libres" (p. 148). Sin embargo, percibidos desde su propia realización didáctica, el panorama compuesto por los docentes es muy heterogéneo, y oscila desde los que acumulan experiencias positivas a los que comunican mecanización y tedio, entre los innovadores y artistas, y los que viven *de las rentas* reproduciendo la misma experiencia año tras año.

La mayor contribución que la escuela y el resto de la sociedad educadora podría hacer a la cultura de hoy es la aportación, desde su profesorado, de un proyecto concreto de apoyo y solución a las causas de este sentir, tan abstracto como intensamente compartido, de desesperanza esencial y existencial, sin salida fácil. Proyecto que, como condición *sine qua non*, ha de pasar, en primer término, por la evolución interior del profesorado. Por otro lado, el mayor aporte que la sociedad puede hacer a sus instituciones educativas es formar docentes excepcionales, para procurar, en una segunda gran etapa, la paulatina autonomía de la escuela. Confiamos en que la solución posible a esta coyuntura histórica acabará teniendo lugar, y a ella apuntamos. Sólo es cuestión de tiempo y de un mayor incremento de la "complejidad de la conciencia" de nuestra especie.

Formación necesaria. Estoy de acuerdo con F.E. González Jiménez (1991) en que la formación del profesor debía abarcar cuatro bloques ineludibles: 1) Procesos de psicogénesis y evolución psíquica, teorías de la enseñanza y el aprendizaje, Didácticas específicas, y actividades prácticas docentes (pp. 186-192). Evidentemente, las categorías de conocimiento profesional así lo requieren, como J.I. López Ruiz (1999) sistematiza, recorriendo las propuestas de Shulman, de 1986, de Bromme, de 1988, de Mc Diarmid, y Ball, de 1989, de Grossman, de 1990, de Martín Pozo, de 1994, de Azcárate, de 1995, o la suya propia, que, tomando como base las otras, convergiendo en las siguientes dimensiones formativas: Conocimiento de la materia, conocimiento psicopedagógico, conocimiento curricular y conocimiento empírico (pp. 78, 79). Pero estas categorías, tal y como normalmente se entienden, componen una atención insuficiente al fin, porque el trabajo docente es bastante más que *técnico y objetal* (centrada en los contenidos, en los estudiantes, las técnicas, etc.) y relativo sólo al *hacer y a la acción educativa*, y desde luego, esto significa atender al *autoconocimiento*. Es un imperativo, pues, superar el esquema de *profesor reflexivo* centrado en su acción, que ya es exterioridad, porque nuestras evidencias muestran que:

- La adquisición de conocimientos no basta.
- La *reflexión* sobre la acción no es suficiente.
- Los objetos de *reflexión* habituales no incluyen ámbitos esenciales.
- El ego docente, a caballo entre la personalidad y la formación, es un ámbito de indagación básico e ineludible.
- Para la anterior centración, parece importante situarse en el único ámbito capaz de gobernar e interpretar al ego, *la conciencia*.
- No se repara en que la conciencia docente, pese a ser el *epicentro* de la innovación permanente más importante: el cambio interior.
- La *indagación-acción* es posible y necesaria.. Es posible darse cuenta de cuándo se actúa (se razona, se toman decisiones, etc.) en mayor medida desde el ego (egocentrismo, ausencia de duda, parcialidad, dependencia, identificación, etc.) y cuándo se procede sobre todo desde la misma conciencia (generosidad, comprensión, convergencia, síntesis, apertura, universalidad, etc.) (A. de la Herrán, e I. González, 2002).

Formación suficiente. Para ello se precisa, de los profesores, a mi juicio:

- a) Antes que metateorías sobre currículum, más formación fundamental (neurológica, antropológica, psicológica, didáctica, sociológica...).
- b) Antes que más *saberes exteriorizantes*, clarificación sobre la propia *madurez personal*.
- c) Antes que más trabajo sobre *contenidos* de múltiples clases, niveles y áreas, más y mejor *conocimiento*.
- d) Antes que más *saberes*, superior *autoconocimiento*.
- e) Antes que más paradigmas, enfoques y modelos de enseñanza, más relación del conocimiento orientada a la complejidad, la autocrítica-conciencia y la transformación interior para la transformación exterior.
- f) Antes que tanta *racionalidad epistemológica*, más cultivo de *razón epistémica*.
- g) Antes que más experiencias, acciones y realizaciones aprendidas por recepción y con *alfileres*, más productividad y más creatividad autónomas basadas en la conciencia.
- h) Antes que más especializaciones didácticas, más formación fundamental y profundamente emprendida, relación *epidisciplinar*, globalización metodológica y realismo en función del alumno.
- i) Antes que más reflexión sobre la acción, menos *ego* y más *conciencia* orientados a la evolución interior y a la coherencia.

- j) Antes que más identificación social y circunstancial con sistemas educativos limitados, más actitud arraigada en la posible evolución del ser humano y en su naturaleza original y finalmente universal.

Hacia una formación total del profesorado. En otro lugar (A. de la Herrán, 1999), esbozamos como campo de formación total el definido por un área triangular irregular, cuyos vértices o *sentidos formativos* podrían ser complementarios y válidos tanto para la formación inicial como permanente: Uno, el imperativo de *aprender a formarse* o de adquirir conocimiento técnico-profesional lo mejor fundamentado y lo más funcionalmente posible. En segundo lugar, la posibilidad de *aprender a desempeñarse* o de reconocer limitaciones y mejorar, en la actualidad y de cara al futuro ejercicio docente. En tercer lugar, el deseo de *aprender a evolucionar* o de interiorizarse y madurar o de seguir cumpliendo años mentales, lo que ni es fácil ni está facilitado por los sectores dominantes de la psicología. La *nada* o *baricentro* de esta área estaría ocupado por la voluntad de *inquirir*, de *investigar*, de *indagar* (forma de conocimiento) y de adecuar el propio trabajo como medio de perfeccionamiento personal y profesional. El *todo* o *conjunto* tridimensional (longitudinal, transversal y radical) compondría lo que podríamos denominar *área real de la formación de los profesores*. Todo lo anterior podría sintetizarse en la siguiente unidad triádica: {ciencia - arte – conciencia}, cuyo mayor interés radica en sus interrelaciones.

Nuevos ámbitos y sentidos formativos, reflexivos y activos. De un modo completo se desplegaría como *tridireccionalidad en la formación de los profesores*, en un sistema de coordenadas formativas complejo y aspirante a *total*, cuyos ejes serían: Primero, formación técnica y crítica. La identificamos con la orientación formativa actual, común, tanto en vertiente inicial como permanente. Segundo, *desempeoramiento* egótico-técnico. Sería el trabajo sobre la malapraxis técnica y personal, justificado por el cambio didáctico posterior, sin tiempo determinado (quizá a lo largo de toda la vida profesional), desde la indagación sobre el ser a la reflexión autocrítica del hacer, motivados por una profesionalidad profunda. Tercero, autoconocimiento y mejora profunda. Haría referencia al trabajo sobre la conciencia, que se podría desarrollar comprendiendo o experimentando el trabajo docente o la práctica profesional como vía de conciencia, con independencia de que complementariamente se pueda desarrollar alguna forma de meditación directamente encaminada a su estimulación.

Nuevos campos de objetivos para la formación del profesorado. Se puede realizar la siguiente clasificación de *campos*:

- a) *Relativos a la técnica*: Fundadores (psicológicos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, filosóficos, etc.), didácticos generales y específicos, y organizativos, de contenidos de especialidad e investigativos.
- b) *Relativos al ego humano*: Atendiendo sus expresiones y signos, sus síntomas, sus conocimientos sesgados y las formas de superarlo, diluirlo o controlarlo, pero desde la realidad concreta y cercana, por mor de la coherencia. A saber, desde el propio ego del docente, el ego de la propia comunidad educativa y docente, el ego de sus alumnos, otros egos compartidos, en diversos niveles de amplitud (localidad⁴³, instituciones, pueblo/ciudad, comunidad autónoma, estado o nación, otros sistemas posiblemente egocéntricos de temáticas diversas, relevantes para el alumno: ideológicos, culturales, religiosos, científicos, deportivos, políticos, etc.).

⁴³ Coincidimos con Á.I. Pérez Gómez (1992) en que: “Superar el ego o etno-centrismo de las interpretaciones localistas de los individuos y de los grupos es un objetivo prioritario de toda investigación desarrollada dentro del enfoque interpretativo” (p. 136).

- c) *Relativos a la conciencia y a la transformación docentes*: Ética y coherencia-ejemplaridad, crítica y duda, autocrítica y rectificación, reflexión y complejidad, realización de síntesis dialécticas, cooperación y convergencia, comprensión y generosidad, aportación y trascendencia, adaptación y producción, etc.

Nuevas clases y grados de objetivos formativos. Se pretende con esta propuesta *traspasar* la cota de la *significatividad* para alcanzar la de la *renovación* interior Y para esto puede ser bueno, recordar que, sobre todo en lo profesional, y más en la profesión de educar: “Cualquier conocimiento que no transforme la calidad de nuestra vida será un conocimiento estéril y de muy dudoso valor” (J. Powell, 1993, p. 8). Así, proponemos pretender expresamente, para la formación inicial y permanente de los profesores:

- a) Objetivos de conocimiento reflexivo, orientados al esfuerzo por comprender la fundamentación teórica de la práctica. Podrían identificarse con los tradicionales o más cotidianos. Partirían de la base de que: “Los educadores, especialmente, tienen una gran necesidad de conocimientos acerca del conocimiento” (L. Morin, 1975, p. 222). Pero no permanecerían ahí: Los conocimientos no se justifican por sí mismos. ¿Cómo podrían bastar?
- b) Objetivos de práctica y experiencia reflexivas, bien:
- a. Orientados al desarrollo de un aprendizaje basado en procedimientos realizados en los propios centros de formación o en otros, mientras sirvan de recurso didáctico profesionalizador.
 - b. Orientados a los análisis, evaluaciones, relaciones, aplicaciones, síntesis, etc. tendentes al fortalecimiento de la relación bidireccional teoría ↔ práctica, en los que estarían todos aquellos destinados a la ejecución profesional, situada en entornos adecuados, que no son otros que aquellos en los que se desarrollará la profesión.
- c) Objetivos de transformación y de conciencia, bien:
- a. Orientados a la modificación profunda desde la técnica y la crítica al cambio interior, debido al conocimiento, la práctica o la experiencia reflexiva anteriores, desde el punto de vista del comportamiento sensible y observable, para sí y para los demás.
 - b. Orientados a la ampliación o complejidad de la capacidad de visión y comprensión, idealmente como culminación *autoorientadora* de la transformación anterior, como parte del caminar *del ego a la conciencia* y para ella, recordando la triple índole de ambos (*ego* y *conciencia*), que a la vez son conocimientos, campos de experiencia y ámbitos de transformación.
 - c. Articulados sobre los que podemos considerar "procesos básicos de conciencia" (A. de la Herrán, e I. González Sánchez, 2002, pp. 75-78).

NUESTRO ENFOQUE COMPLEJO-EVOLUCIONISTA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ESQUEMA COMPARATIVO. Los siguientes cuadros pretenden situar nuestra orientación educativa y de formación del profesorado junto a otras complementarias. Se puede apreciar que no es excluyente, sino inclusora desde un reconocimiento de la complejidad, y que su característica es el eje orientado, plectonómico y básico que aspira a dibujar con mayor claridad el sentido *formativo* de aquellas tradiciones.

1 Autores

- Artesanal-Oficio [en adelante A-O]: Crocker (funcional)
- Conservador-Académico [en adelante C-A]: Hirst, Hutchins, Bestor, F.P. Secundaria
- Tecnológico [en adelante T]: Allen, Ryan, Borg, Gage, Rosenshine, *proceso-producto*, F.P. Magisterio (EI,EP)
- Progresista o *progresivo* [en adelante P]: Dewey, Mitchell...
- Práctico-Reflexivo [en adelante P-R] Schwab, Stenhouse, Schön, Elliot...
- Sociocrítico-Radical [en adelante S-R] Freire, Giroux, Smith, Apple, Kemmis...
- Personalista-Humanista [en adelante P-H] Rogers, Maslow, Neill
- Complejo-Evolucionista [en adelante C-E] Confucio, Sócrates, Hegel, Eucken, Teilhard de Chardin, Blay, Maslow, Dürckheim, Deshimaru, Fromm, Morin, Rielo, cada persona...

2 Tesis

- A-O: El maestro es *la* fuente de enseñanza y aprendizaje
- C -A: El conocimiento científico y cultural es la base necesaria y suficiente para la educación
- T: La enseñanza se puede fundamentar científicamente
- P: Se aprende lo que se hace
- P-R-: La enseñanza es singular, cambiante, incierta, relativa, heterogénea, ética... *Inatrapable* por la ciencia
- S-R: La escuela reproduce
- P-H: La persona es una unidad
- C-E: Somos el *eslabón perdido de nosotros mismos*: el principal reto educativo es la inmadurez generalizada de la humanidad: todo ser humano está capacitado para evolucionar: la formación mediante la enseñanza es el gran medio social para pretenderlo

3 Requisitos

- A-O: Amor, voluntad, atención
- C -A: Saber científico
- T: Fundamentación científica de la enseñanza
- P: Formación para el aprendizaje creativo, autónomo, participativo
- P-R-: Voluntad investigadora-reflexiva
- S-R: Conocer la diversidad y las minorías
- P-H: Sensibilidad, empatía
-
- C-E: *Interiorización*

4
Objetivo
Formativo

- A-O: Dominio suficiente de destrezas
- C -A: Incrementar la *base* y el *razonamiento* científicos
- T: Enseñanza de base tecnológica
- P: Autonomía comprensiva-expresiva
- P-R-: Análisis y perfeccionamiento continuos
- S-R: Formar para el cambio
- P-H: Descubrimiento del propio modo de enseñar

- C-E: Madurez personal-profesional

5
Prioridad

- A-O: Transmisión de habilidades
- C -A: Transmisión del acervo cultural y científico
- T: Conocimiento fiable, objetivo
- P: Aprendizaje significativo y funcional
- P-R-: Actitud investigadora
- S-R: Liberación, igualdad
- P-H: Relevancia de lo personal

- C-E:
- Reducción del ego
- Incremento de conciencia

6
Acceso

- A-O: Observación del maestro, práctica y ensayo-acierto
- C -A: Disciplina, esfuerzo docente, discente
- T: Conclusiones científicas
- P: Experiencia, participación
- P-R-: Investigación en la acción
- S-R: Toma de conciencia, diálogo
- P-H: Motivación y autoestima

- C-E: Otras líneas didácticas:
- *Ejemplaridad*
- Atención a temas *perennes*
- Convergencia y síntesis
- Práctica de meditación o de *vías de conciencia* (profesión u otras específicas)

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>7 Centros de interés</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A-O: Educación del alumno • C -A: Ciencia y cultura • T: Fundamento científico, eficacia • P: Aprendizaje desde el interés • P-R: Reflexión sobre la acción • S-R: Sociedad, minorías: injusticia y discriminación social, lucha • P-H: Persona como globalidad <ul style="list-style-type: none"> • C-E: <ul style="list-style-type: none"> • Complejidad del conocimiento-conciencia • Vector: ego-conciencia • Evolución humana |
| <p>8 Alumno pretendido</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A-O: Autónomo en el hacer • C-A: Buen conocedor, con cultura • T: Riguroso, eficaz, competente • P: Buen conocedor, activo, autónomo, creativo, social • P-R-: Investigador reflexivo • S-R: Crítico-transformador • P-H: Autorrealización (bienestar) <ul style="list-style-type: none"> • C-E: <ul style="list-style-type: none"> • Culto • Capaz de contribuir al mejoramiento de la vida humana • Capaz de <i>ser más para ser mejor</i> |
| <p>9 Docente necesario</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A-O: Experimentado, entregado a su profesión, hábil • C-A: Científico actualizado y con habilidades docentes • T: Epistemólogo y actualizado • P: Centrado en sus alumnos, democrático, <i>activista</i> • P-R-: Investigador reflexivo abierto a la indagación • S-R: Razonador crítico, político, <i>reconstructor</i> • P-H: Humanista, centrado en la orientación, relación de ayuda |
| | <ul style="list-style-type: none"> • C-E: <ul style="list-style-type: none"> • Centrado en la complejidad-conciencia • Orientado a la síntesis • No-parcial • Desde y para la evolución humana |

| Tradiciones formativas | Conservadora | Progresista | Crítica y radical | Compleja-evolución |
|------------------------|--|--|---|--|
| Variables | | | | |
| Centración | Contenidos (disciplinas) | Aprendizaje (interés) | Sociedad y minorías (injusticia y discriminación) | Lo anterior en función de: La complejidad y conciencia La madurez humana |
| Tesis | La herencia cultural y científica es la base de la educación | Se aprende lo que se hace Se hace lo que se aprende | La escuela reproduce desigualdades, no contribuye a la equanimidad social, no tiene la capacidad de hacerlo | Las anteriores, de las que ésta: El principal reto educativo es un problema de inmadurez social generalizada |
| Prioridad | Transmisión del acervo cultural y científico de la civilización occidental | Problemas concretos Funcionalidad | Igualdad, libertad | Las anteriores, en función de: -Una educación para la <i>universalidad</i> -La evolución humana (del <i>ego</i> a la <i>conciencia</i>) |
| Acceso | Ciencias, artes Valores tradicionales | Participación y conocimiento del alumno | Oprimidos, minorías, diversidad Diálogo para la toma de conciencia | Síntesis entre lo anterior y: Cambio interior para el cambio de lo exterior Ejemplaridad docente Temas perennes (<i>espirales</i>) |
| Alumno pretendido | Concededor, competente | Investigador y reconstructor de su experiencia | Crítico y transformador social | Los anteriores, para ser <i>más</i> , y ser <i>más</i> para ser <i>mejor</i> en coherencia y generosidad |
| Objetivo educativo | Incrementar el | | | |

| | | | | |
|------------|---|--|--|---|
| | razonamiento | Orientar para aprender <ul style="list-style-type: none"> -A buscar -A aprender, -A investigar -A examinar críticamente el mundo cotidiano -Dominar las “asignaturas” | Formar ciudadanos una sociedad mejor, justa y democrática desde la consideración de la diversidad <ul style="list-style-type: none"> -Trabajadores y par (movto. neomarxi -Mujeres (movto feminista) -Minorías (movto postmodernista) | Los anteriores, atravesados por una Orientación p <ul style="list-style-type: none"> -La disolución d <i>ego(centrismo)</i> -El incremento d conciencia -La contribución mejoramiento de la humana |
| Requisitos | Disciplina y esfuerzo docente y discent | Partir de la experiencia de los propios inter | Conocer la diversidad las minorías | Interiorización |

(Fuente: A. de la Herrán, e I. González, 2002, pp. 38,39)

CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE COMPLEJO-EVOLUCIONISTA

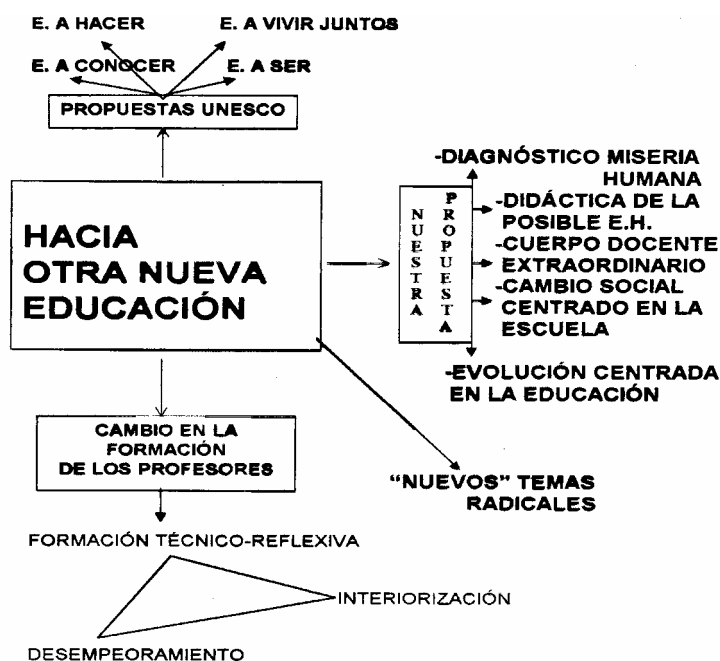
| RASGO | EXPRESIÓN |
|--------------------|---|
| AUTORES | Confucio, Sócrates, Hegel, Martí,, Eucken, Teilhard de Chardin, Blay, Maslow, Dürckheim, Deshimaru, Fromm, Morin, Rielo, cada persona... |
| TESIS | Somos el <i>eslabón perdido</i> El principal reto educativo es la inmadurez generalizada del ser humano La evolución humana es posible desde cada ser humano (Herder) |
| REQUISITOS | Interiorización |
| OBJETIVO FORMATIVO | Madurez personal-profesional |
| PRIORIDAD | Reducción del ego, incremento de conciencia |
| ACCESO | <i>Ejemplaridad</i> Atención a temas <i>perennes</i> Convergencia y síntesis Práctica de meditación/ vía de conciencia (profesión u otras) Didácticas "negativas" |
| CENTRO DE INTERÉS | Complejidad del conocimiento (conciencia) Vector: ego-conciencia Evolución humana, social e histórica |
| ALUMNO PRETENDIDO | Culto Capaz de contribuir al mejoramiento de la vida humana Capaz de <i>ser más para ser mejor</i> |
| DOCENTE NECESARIO | Centrado en la complejidad- conciencia Orientado a la síntesis No-parcial Desde y para la evolución humana |

(Fuente: A. de la Herrán, 2002)

COROLARIO: HACIA UN PROFESORADO TOTAL O AUTOCONSCIENTE. Creo que es posible apostar por un profesor/a aspirante a *total* (o, si se prefiere, a en menor medida *parcial*), definiéndolo, en su estado más complejo, como aquel cuyo desarrollo se orienta a la conquista de “zonas de próximo desarrollo personal y profesional” –parafraseando a Vygotski⁴⁴- o *niveles de*

⁴⁴ Decía L.S. Vigotsky (1978) que: “El buen aprendizaje es aquel que las capacidades del sujeto no le permiten atender [...] La pedagogía no debe orientarse hacia el ayer sino hacia el mañana del desarrollo infantil”. “[Lo contrario es] orientarse por la

mentalidad y de actuación docente, porque en el marco de un desarrollo interior pleno, los podría contener a todos. Y que, por tanto, no sólo sea *rutinario/a*, porque pueda ser⁴⁵ *tecnólogo/a*; no sólo sea *tecnólogo/a*, porque pueda ser *reflexivo/a*; no sólo sea *reflexivo/a*, porque pueda ser *crítico/a*; no sólo sea *crítico/a*, porque pueda ser *autocrítico/a*; no sólo sea *autocrítico/a*, porque pueda *desempeorarse*; no sólo pueda *desempeorarse*, porque pueda ser *coherente*; oo sólo sea *coherente*, porque pueda ser *indagador/a*; no sólo sea *indagador/a*, porque pueda ser capaz de *interiorizarse*; no sólo sea capaz de *interiorizarse*, porque pueda ser *generoso/a*; no sólo sea *generoso/a*, porque pueda ser *virtuoso/a*; no sólo sea *virtuoso/a*, porque pueda estar *no-egotizado/a*⁴⁶; no sólo no esté *no-egotizado/a*, porque sea verdaderamente *maduro/a*; no sólo sea verdaderamente *maduro/a*, porque *sea plenamente consciente*; y no sólo sea *plenamente consciente*, porque pueda *ser total: practicante de su autoconciencia* y todas las cualidades y condiciones anteriores. Si otorgamos cierta validez a las anteriores ZDPP, en los mejores casos podríamos estar en la ZDPP cuarta de catorce. Y he aquí que todo ser humano está dotado para *evolucionar*, aun a pesar de que las carreras docentes, psicopedagógicas, psicológicas, filosóficas, etc. no ayuden demasiado, porque no expliquen ni pauten en qué consiste esto, o se diga cómo hacerlo. ¿Y, sin embargo, acaso en ellas no se trata de formar verdaderos *maestros* y *verdaderas maestras*?



ÚLTIMA REFLEXIÓN SOBRE LA MIRADA GRUYERIANA. Esta es una llamada de atención al amable lector o lectora, para que *dude* activa y (auto)críticamente de todo lo que se ha dicho aquí. Empezando porque, aunque se piense lo contrario, el gruyere no es un queso horadado, sino macizo. Para la razón *gruyariana*, materia y oquedad están unificadas, su diferenciación simplemente no existe. Para el conocimiento y la educación esto es muy interesante.

Muchas gracias.

línea de menor resistencia, atendiendo a la debilidad del niño y no a su fuerza”. Nuestra cuestión es que encontramos tanta o más aplicación cuando de lo que se trata es de docentes, y no de niños, y cuando nos empezamos a ocupar de la conciencia humana, más allá de los contenidos e incluso de los conocimientos.

⁴⁵ Este *pueda ser* que aparece en todos los niveles es un imperativo ético, además de una capacidad al alcance de nuestro cerebro. Significa que, si *puede ser* y *no es*, se incurre en una cierta *amoralidad profesional*. Y he aquí que todo docente –y todo ser humano– está capacitado, no sólo para *ser*, sino para *ser más* y *mejor*.

⁴⁶ Aunque sería más preciso hablar de *egoizado/a*, de *egoico/a* o de *egoización*, hemos empleado las voces *egotizado/a*, *egótico/a* y *egotización*, con su misma significación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Arnold, T. (1920). Ensayos sobre educación. Madrid: Calpe.
- Axelos, K. (1973). Introducción a un pensar futuro. Buenos Aires: Amorrortu editores (e.o.: 1966).
- Bahá'u'lláh (1974). El Kitáb-I-Ícán. Libro de la certeza. Buenos Aires: E.B.I.L.A.
- Bahá'u'lláh (1978). Pasajes de los escritos de Bahá'u'lláh. Buenos Aires: E.B.I.L.A.
- Bertalanffy, L. von (1976). Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bohm, D. (1997). Sobre el diálogo. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Bolívar Botía, 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. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Bousquet, J. (1974). La problemática de las reformas educativas. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- Caballero, N., C.M.F. (1979). El camino de la libertad (vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos) (4ª ed.). Valencia: EDICEP.
- Calvo, B.S. (1997). Antonio Sobral, ese hombre. Villa María: Biblioteca "Bernardino Rivadavia" y sus anexos.
- Calle, R.A. (1997). El faquir (4ª ed.). Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A. (e.o.: 1997).
- Capra, F. (1984). El Giro Decisivo. Ecofilosofías. Diseñando Nuevas Formas de Vida. Barcelona: Integral Edicions.
- Cleary, T. (1994) (Comp.). La esencia del zen. Los textos clásicos de los maestros chinos. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1991).
- Confucio (Kung-Fu-Tsé) (1969). Los libros canónicos chinos. Madrid: Clásicos Bergua.
- Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (1999). X Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Granada, mayo.
- Cuénot, C. (1970). Nuevo léxico de Teilhard de Chardin. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.
- Cusa, N. de (1984). La docta ignorancia. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- Chang Nai (2000). Cómo descansar. En Lin Yutang, La importancia de comprender. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, S.L.
- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO.
- Deshimaru, T. (1981). El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen. Barcelona: Visión Libros, S.L.
- Dürckheim, K. G. (1982). Hacia la vida iniciática. Meditar. ¿Por qué y cómo? Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Dürckheim, K.G. (1982b). El hombre y su doble origen. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, S.A.
- Eccles, J. C. (1986). La psique humana. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid (2002). Activar el Debate sobre la Calidad de la Educación. Revista Escuela Española (3526), 262.
- Feyerabend, P. K. (1985). ¿Por qué no Platón? Madrid: Tecnos.
- Frankl, V. E. (1965). The doctor and the soul (2ª ed.). New York: Knopf (e.o.: 1946).
- Freire, P. (1994). Pedagogía de la esperanza. Madrid: Editorial Siglo XXI, S.A.
- Freire, P. (1996). Encuentro con Paulo Freire. Su Visión del Mundo Hoy. San Luis: Universidad de San Luis.

- Fromm, E. (1987). Sobre la desobediencia y otros ensayos (2ª ed.). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Fukuyama, F. (1993). El fin de la historia y el último hombre. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- García Garrido, J.L. (1986). Problemas mundiales de la educación (2ª ed.). Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- García Garrido, J.L. (1988). Las ciencias de la educación en la Universidad: Una proyección hacia el siglo XXI. En VV.AA., Universidad y sociedad. Bilbao: Universidad de Deusto.
- García Garrido, J.L. (1996). Formación del profesorado: Reflexiones a escala mundial. En V. García Hoz (Dir.), Formación de profesores para la educación personalizada. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- García Hoz, V. (1946). Pedagogía de la lucha ascética (3ª ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía.
- García-Bermejo Pizarro, S. (1991). El pensamiento totalizado. Madrid: Editorial Alpuerto, S.A.
- García-Bermejo Pizarro, S. (1992). La divinización generalizada de la humanidad. Zaragoza: Editorial Círculo, S.A.
- Gascón, M. (1997). Prólogo. En A. de la Herrán Gascón, El ser y la muerte. Barcelona: Editorial Humanitas, S.A.
- González Jiménez, F.E. (1991). Consideraciones sobre los condicionantes, cometidos, fines y estructura de la nueva facultad de educación (documento nº 7). Manuscrito. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Guadarrama, P., y Tussel, E. (1986). El pensamiento filosófico de Enrique José Varona. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Herrán Gascón, A. de la (1993). La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1996). Hacia Otra Nueva Educación. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (75), 24-25.
- Herrán Gascón, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). Cómo estudiar en la Universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998b). La Duda como Principio de Enseñanza. Tendencias Pedagógicas, I (nº extraordinario: "La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea"), 109-118.
- Herrán Gascón, A. de la (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. Tendencias Pedagógicas (4), 37-58.
- Herrán Gascón, A. de la (1999b). Documentos del Primer Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa. "De lo Malo y lo Nuevo: Indagaciones para una Reforma Profunda de la Educación". Documentos de Trabajo. Primer Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa. Guayaquil (Ecuador). Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador. Colegio Fiscal "Juan Montalvo". 4 al 8 de octubre.
- Herrán Gascón, A. de la (2001). Hacia una creatividad total. En M. Romo, y E. Sanz, Creatividad y currículo universitario. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Herrán Gascón, A. de la, González Sánchez, I., Navarro Valle, M.J., Bravo García, S., Freire López, M.V. (2000). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil. Madrid: Ediciones de la Torre, S.A.

- Herrán Gascón, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2001). La Muerte: ¿Tabú o Imperativo? *Aula de Innovación Educativa* (106), 62-64.
- Herrán Gascón, A. de la, y González Sánchez, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la, y Muñoz Diez, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Editorial Dilex.
- Herrán Gascón, A. de la (2003). Hacia una educación evolucionista. De la globalización a la humanización. Huelva: Editorial Hergué.
- Hofman, D. (1983). Renovación de la civilización. Buenos Aires: E.B.I.L.A.
- Krishnamurti, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (1990). Comentarios sobre el vivir. Barcelona: Editorial Kier
- Lao Tse (1983). Tao Te Ching. Barcelona: Ediciones Orbis.
- León-Dufour, M. (1969). Teilhard de Chardin y el problema del porvenir del hombre. Madrid: Taurus Ediciones, S. A. (e. o.: 1968).
- Lie zi (1989). Lao zi. El libro de la perfecta vacuidad. Barcelona: Editorial Kairós
- Lodge, sir O. (1924). La evolución biológica y espiritual del hombre. Ensayo optimista. Barcelona: Casa Editorial Maucci.
- López Quintás, A. (1991). Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- López Ruiz, J.I. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje.
- Maharsi, R. (1989). Enseñanzas espirituales. Barcelona: Editorial Kairós
- Mann, D. (1999). Panel 1: Educación Internacional. 2º Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo. UNESCO. Foro Permanente de Educación Internacional para la Integración y el Desarrollo de las Naciones. Buenos Aires.
- Marañón, G. (1953). La Enseñanza en el Mundo Actual. ABC, 25 de enero.
- Marcel, G. (1968). Dos discursos y un prólogo autobiográfico. Barcelona: Herder.
- Marco, R., y Lizcano, J. (1999). Entrevista con D. Federico Mayor Zaragoza. Encuentros Multidisciplinares (3), 209-221.
- Martí, J. (1965). Obras completas (volumen 21). La Habana: Editorial Nacional de Cuba (e.o.: 1951).
- Mayor Zaragoza, F. (2000). Educar para la Individualidad. Una Formación Permanente y de Calidad para el Siglo XXI. Acade (28), 18-22.
- Mayor Zaragoza, F. (2000b). Federico Mayor Zaragoza. Encantoblanco. Revista de la Asociación General de Antiguos Alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid (abril-mayo-junio).
- Mayor Zaragoza, F. (2000c). Discurso pronunciado con motivo de la entrega del Premio Educación y Libertad. Revista Acade. Libro de Ponencias. III Foro Europeo de la Educación (29), 78-79.
- Mc Kenna, T. (1991). ¿Despertaron los alucinógenos la conciencia del "homo sapiens"? Conciencia Planetaria (5), 14-19.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Materiales para la reforma (cajas rojas). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Morin, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1980).
- Morin, E. (1988). El método III. El conocimiento del conocimiento (Libro primero: Antropología del conocimiento). Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1986).
- Morin, L. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).

- Moya Valdés, M. (1999). Humanismo y Medicina. En M. García García, y A. de la Herrán Gascón (Dir.), La Educación ante la Era Tecnológica. Curso de Humanidades Contemporáneas. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Neill, A.S. (1979). Maestros problema. México: Ed. Mexicanos Unidos, S.A.
- Nietzsche, F. (1984). La Gaya Ciencia. Madrid: Sarpe.
- Orellana, I. (1999). Pedagogía del dolor. Madrid: Ediciones Palabra.
- Ouspensky, P.D. (1978). Psicología de la posible evolución del hombre (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.
- Pelegrina Cetrán, H. (s/f). La identidad y la superación del ego(ismo) (13). Puede pedirse a C. Quintana, Apto.: 61038 28080 Madrid.
- Pérez Gómez, Á.I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán, y Á.I. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Piaget, J. (1986). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1969).
- Popper, K.R., y Eccles, J. (1989). El yo y su cerebro. Madrid: Editorial Tecnos
- Portaencasa, R., y Martín Pereda, J.A. (1992). Analizar el presente (Temas de nuestra época). El País, jueves 26 de noviembre de 1992.
- Regueiro, L. (1997). Un Modelo Alternativo para la Integración de la América Latina. En C. Camps, R. Larrea, P. Moncayo, L. Regueiro, F. Rhon, G. Santa María, y E. Vera, Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América Latina. Quito: Ediciones Asel.
- Rielo Pardo, F. (2001). En M. Martínez Martín, F. Rielo Pardo, J. Ruiz-Giménez, y R. Vázquez Gómez, Educación y desarrollo personal. Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Rof Carballo, J., y Amo, A. del (1986), Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santa María Suárez, G. (1997). El Ahora: Crisis y Esperanza. En C. Camps, R. Larrea, P. Moncayo, L. Regueiro, F. Rhon, G. Santa María, y E. Vera, Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América Latina. Quito: Ediciones Asel.
- Santos Guerra, M.Á. (1990). Criterios de Referencia sobre Calidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad. 1as Jornadas Nacionales de Diaáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades.
- Santos Guerra, M.Á. (1999). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica: lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En F. Angulo Rasco, Á. Pérez Gómez, J. Gimeno sacristán, M.Á. Santos Guerra, X. Torres Santomé, y M. López Melero, Escuela Pública y sociedad neoliberal. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D Etorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., y Nichele, M. (1985). El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Barcelona: Editorial Paidós, S.A.
- Suárez, J.A. (2001). Filosofía del anhelo (ensayos). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert".
- Teilhard de Chardin, P. (1964). El grupo zoológico humano (3ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1957).
- Teilhard de Chardin, P. (1967). La energía humana (2ªed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).
- Teilhard de Chardin, P. (1967b). La visión del pasado (6ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1958).
- Teilhard de Chardin, P. (1970). Como yo creo. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1969).

- Thompson, W.I. (1992). Gaia y la política de la vida. En W.I. Thompson (Comp.), Gaia. Implicaciones de la nueva biología. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Tijeras, E. (1972). Acerca de la felicidad y la muerte (De la razón adversativa). Barcelona: Editorial Planeta.
- Vera Manzo, E. (1980). Reflexiones sobre el Informe Preliminar del Director General Acerca del Segundo Plan a Medio Plazo, para 1984-1989, de la UNESCO. En E. Vera Manzo (Dir.), Boletín de la Comisión Nacional Ecuatoriana de Cooperación con la UNESCO. Quito: UNESCO.
- Vera Manzo, E. (1997). Etnias, culturas y paradigmas. En C. Camps, R. Larrea, P. Moncayo, L. Regueiro, F. Rhon, G. Santa María, y E. Vera, Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América Latina. Quito: Ediciones Asel. Chang Nai (2000). Cómo descansar. En Lin Yutang, La importancia de comprender. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, S.L.
- Vera Manzo, E. (1997b). Fundamentos Filosóficos-Científicos de la Educación para el Siglo XXI. Cristianismo y Sociedad (131), 7-15.
- Vygotski, L.S. (1978). Los procesos psicológicos superiores. Madrid: Editorial Crítica, S.A.
- Wilson, E.O. (1999). Consilience. La unidad del conocimiento. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.