

ESTADIOS DE EVOLUCIÓN DOCENTE

Dr. Agustín de la Herrán

RESUMEN

Entendemos que la clarificación conceptual forma parte de la actividad científica, y resulta indispensable para el diseño y desarrollo de investigaciones especulativas y empíricas. A la vez, ha de abrirse al contraste y a la validación o refutación parcial o total de la comunidad científica de referencia. Ésta es nuestra intención con la propuesta, que presenta un contenido heterodoxo, dentro del tópico ‘desarrollo profesional del docente’, del área de la Didáctica General. El producto definido pretende incrementar la comprensión de una de las fuentes del desarrollo profesional y personal de los docentes más relevantes y desatendidas, a saber, la ‘mentalidad docente’ (A. de la Herrán, 2008), desde una mirada a lo personal en la docencia.

No hay desarrollo profesional sin desarrollo personal -ni a la inversa- en la docencia. Quizá sí pudiera darse en otras profesiones. Pero su respectividad es ineludible en la docencia. La madurez personal del profesor es por tanto crucial en la enseñanza (A. de la Herrán, 2008b). En general, las fuentes secundarias sobre ‘desarrollo profesional del docente’, aunque reparen en ‘lo personal’, no se detienen en ello. Emplearemos la voz ‘madurez profesional’ como síntesis entre ‘madurez personal’ y ‘desarrollo profesional del docente’. Esta apertura e intento de profundización nos permite reconocer sucesivos estadios evolutivos de desarrollo personal y profesional de los docentes. Desde el supuesto básico de que cada nivel incluye lo mejor del anterior, los proponemos como un sistema de racionalidades didácticas sucesivamente complejas y por ello relativamente superiores. Este modelo puede obedecer a la metáfora de una escalera evolutiva. En la práctica, un profesor puede identificarse con más de uno, si bien la sucesión no es lineal, sino compleja y ascendente.

Desde esta perspectiva flexible, puede tener aplicaciones en una eventual autoevaluación evolutiva del desarrollo profesional y personal de los docentes desde la perspectiva de su madurez profesional. Epistémicamente pretende favorecer un cambio perceptivo didáctico hacia el profesorado: de la formación a la transformación y evolución interior del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional de los docentes, madurez profesional, evolución del profesorado, mentalidades didácticas.

ABSTRACT

We think that the conceptual clarification is part of the scientific activity, and becomes indispensable for the design and development of speculative and empirical researches. At the same time, one clarification has to open itself for contrast and ratification or partial/whole refutation of the reference scientific community. This is our purpose with the offer, which presents a heterodox content, related to the topic ‘teacher professional development’, from General Didactics’ area. The clear product tries to increase the comprehension of a very important and unattended source for the teachers’ professional and personal development, called the ‘teaching

mentality' (A. de la Herrán, 2008), from a look to the personal aspect on teaching. There is no professional development without personal development -neither the opposite- on teaching. Maybe it could succeed in other sort of profession. But its respectivity is unavoidable on teaching. Therefore, the personal teacher's maturity is a basic aspect on education (A. de la Herrán, 2008b). In general, the secondary sources about 'teacher professional development', though noticing the 'personal aspect' don't finish there. The 'professional maturity' voice is going to be used as synthesis between 'personal maturity' and 'teacher professional development'. This opening and attempt to study in depth allows to recognize successive evolutive stages of teachers' personal and professional development. From the basic supposition of every level including the best of the previous one, they are proposed as a system of successively complex didactic rationalities and, in this way, relatively upper. This model can respond to the metaphor of an evolutive staircase. In the practice, a teacher can identify with more than one, though succession is not linear, but complex and upward. From this flexible perspective, applications can be implied in a possible evolutive self-assessment of the teachers' professional and personal development from the perspective of their professional maturity. Epistemologically it promotes a perceptive didactic change towards the teachers: from the teacher training to the transformation and interior evolution of the teachers.

KEY WORDS: Teachers' professional development, professional maturity, teachers' evolution, didactic mentalities.

I INTRODUCCIÓN: MENTALIDAD Y RACIONALIDAD DIDÁCTICAS

Para este posible cambio de percepción, nos parece importante definir dos conceptos que de común tienen ser efectos de complejidad susceptible de evolución a través de la formación. Nos referimos a 'mentalidad' y a 'racionalidad'. Entendemos 'mentalidad' como conciencia aplicada -por ejemplo a la enseñanza- o sistema de concepciones de carácter estable. Desde nuestra perspectiva, *mentalidad* tiene un carácter más integrador de la conciencia y lo afectivo, lo cognoscitivo, lo motivacional y sus repercusiones en el desarrollo docente y en la enseñanza, además de reflejar sendos niveles de compromiso personal y profesional. Y por 'racionalidad', entendemos un sistema de concepciones, intereses, conocimientos, competencias, creencias, prejuicios, conquistas, motivaciones, etc., aplicadas -por ejemplo a la didáctica- que afectan a las percepciones y actitudes de personas o profesionales. En adelante los utilizaremos indiferentemente.

En la literatura científica, en cambio, el segundo (racionalidad) es más empleado. Quizá sean relevantes unas previas consideraciones. Para E. Morin (2000), "Hay que distinguir entre la *racionalización* (construcción mental que sólo atiende a lo general) y la racionalidad, que atiende simultáneamente a lo general y a lo particular" (p. 1534). Entre estos conceptos hay una evidente relación: la racionalización conduce a la racionalidad, porque la primera es una *acción* y la segunda es un *estado dinámico*. Pudiera pensarse también en la "racionalidad profesional como meta a conseguir en el desarrollo profesional de los profesores" (M.Á. Zabalza, 1995, p. 294). Pero todo dependerá de cuál sea esa racionalidad, que no nos sirve sin calificar o detallar, porque la profesionalidad tampoco es uniforme. Al contrario, el universo docente nos informa de que hay infinidad de matices en mentalidad, racionalidad, niveles de atención, motivación y conocimiento muy diversos susceptibles de análisis y de incorporación activa al discurso formativo.

De todas las concepciones de 'racionalidad' la que más compartimos es la del catedrático de Didáctica de la UCM F.E. González Jiménez (comunicación personal). Para este maestro, la racionalidad es el fraguado de 15000 millones de años de acumulación de posibilidades en la evolución, que ha generado el kilo y medio de protoplasma organizado que llamamos cerebro. La racionalidad no está en el cerebro, es el cerebro. Es lo que permite que los seres humanos se eduquen, porque lo que se educa es la razón. Como desarrollaron J. Dewey y J. Piaget, el ser humano tiene capacidad de construirse a sí mismo desde su conocimiento. Así, todo es secundario, menos el proceso de conocer y su comunicación. El conocimiento es único y se basa en la capacidad de relacionar. Por tanto, calificar al conocimiento de transdisciplinar o metadisciplinar es redundante. Si el conocimiento se entiende en su complejidad, debe hablarse sólo de conocimiento. Si se califica es que no se comprende de este modo. Pero he aquí que no será por el error de Russell de conceder a la lengua la capacidad de explicación total, sino por la falta de complejidad en el conocimiento mismo. A partir de ahí, sólo queda la palabra como método, en la medida en que sin pensamiento no conocemos nada. Y no podemos pensar sin una lengua. Al cabo, somos lo que conocemos y sólo tenemos significados y sus relaciones. La libertad humana tiene mucho que ver con la capacidad de establecer relaciones y los significados de esas relaciones. Pero la libertad sólo existe cuando crece y ayuda a crecer, se abre y se comparte. Por eso, la enseñanza autoritaria entierra el conocimiento en el dogma, y por tanto lo anula. No es verdad que la libertad de uno llega donde empieza la del otro, ni siquiera el conocimiento del otro, porque si el otro es poderoso, nos terminará anulando, y si es inferior, podemos fagocitarle. La libertad de uno llega donde alcanza el propio conocimiento y la propia complejidad; o sea, o es autolibertad o no hay libertad. A partir de aquí, la única respuesta armónica es ser ético, lo que en la Grecia clásica se hacía equivaler a 'lo decente'. La razón tiende a educarse en la complejidad y la universalidad y hacia ellas. Por eso y lo anterior, un docente universitario no puede enseñar 'de prestado' o desde contenidos, sino desde su conocimiento. Y este conocimiento ha de estar asentado en un profundo cultivo y una profunda indagación, resultante de un proceso dialéctico de construcción personal o educación permanente de la propia razón. Es a partir de ahí desde donde realiza su función pedagógica, que se centra básica, aunque no exclusivamente, en comunicar conocimiento. Pero el conocimiento se puede degradar. Cuando esto ocurre, la comunicación deja de ser educativa en alguna medida. La comunicación educativa es la comunicación por excelencia. Desde ella, el alumno escucha de alguien, que es la semántica de su propio discurso, y desde su receptividad le enseña a construirse.

El sentido general de nuestra propuesta de racionalidad o mentalidad incluye una intencionalidad orientadora, de modo que la reflexión sobre el desarrollo profesional y personal de los docentes pueda ganar en comprensión. Para ello realizaremos un breve recorrido por algunas propuestas de racionalidad del docente, a partir de una serie de modelos descriptivos que como referencia toma nuestra propuesta. Su origen puede ser exógeno (paradigmas o enfoques interiorizados), endógeno (conocimiento generado por la reflexión personal y crítica) o mixto. En la práctica, se relacionan con el color del cristal con que se mira la enseñanza y todo lo relacionado con ella.

II ESTADIOS DE EVOLUCIÓN DOCENTE

I DE NUESTRA ESCASA AMBICIÓN EVOLUTIVA

W. James (1907) escribió que: “Comparados con lo que podríamos ser, sólo estamos medio despiertos. Nuestro fuego está apagado [...]. Sólo utilizamos una pequeña parte de nuestros recursos mentales y físicos”. Este autor, que fue más allá del “Pragmatismo” que se le atribuye, contribuyó indirectamente a fundamentar la nueva educación que en EEUU de Norteamérica desarrolló un a la vez limitado y no actualizado en algunos aspectos, J. Dewey. La tesis de W. James (1907) que retomamos apunta a la ‘totalización’ de la razón, una propuesta vislumbrada por Sócrates, el verdadero antecedente del constructivismo, y en la que reparó Kant, Fichte o Hegel y que de otro modo retomaron Jung, Krishnamurti, Caballero, Blay, García-Bermejo, etc. Y esa tesis, porque es general, es de aplicación en la docencia. En A. de la Herrán (2000) se aplicó la idea de totalidad al ámbito docente, definiendo 14 “zonas de desarrollo personal y profesional” (ZDPP)¹ hacia la totalización. Desde su articulación, creemos que es posible apostar por un profesor/a aspirante a total (o, si se prefiere, en menor medida parcial o incompleto), definiéndolo, en su estado más complejo, como aquel cuyo desarrollo se orienta a la conquista de todos los estadios de mentalidad, madurez profesional y de actuación docentes, porque en el marco de un desarrollo interior pleno los podría contener a todos. Porque todo docente –y todo ser humano– está capacitado, no sólo para *ser*, sino para ser *más y mejor*. Por ello, examinamos la posibilidad de que cualquier docente vaya mucho más allá de los paradigmas *habermasianos* consensuados, porque:

No sólo sea rutinario/a, porque pueda ser 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 desempeñarse. No sólo pueda desempeñarse, porque pueda ser coherente. No 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 (o egoizado). No sólo no esté no-egotizado/a, porque sea verdaderamente maduro/a. No sólo sea verdaderamente maduro/a, porque sea plenamente consciente. No sólo sea plenamente consciente, porque pueda ser total: practicante de su autoconciencia y de todas las cualidades y condiciones anteriores.

Nótese que, si otorgamos cierta validez a las anteriores ZDPP, en los mejores casos podríamos estar en la ZDPP cuarta de catorce. Y he aquí que toda persona está dotada para evolucionar interiormente, aun a pesar de que las carreras docentes, psicopedagógicas, psicológicas, filosóficas, etc. no ayuden demasiado, porque no expliquen ni pauten en qué consiste esto, ni apenas lo relacionen con la formación, ni digan cómo hacerlo. ¿Y, sin embargo, no se trata de formar verdaderos maestros y verdaderas maestras? (A. de la Herrán e I. González, 2002, p. 84, 85).

II DIFERENCIAS DE LA PROPUESTA CON LOS MODELOS HABERMASIANOS

En la literatura didáctica existe un modelo consensuado, muy utilizado que denominamos ‘*habermasiano*’ que está en la base de otros muchos parecidos, que han generado una “epistemología de la lavadora”. De ellos quizá el de mayor impacto sea el de M. Van Manen (1977), que también se apoya en el modelo de racionalidad reflexiva de J. Dewey (1989). Desde

¹ Nos basamos en el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP), mejor traducida: “zona de próximo desarrollo”, de L.S. Vigotsky (1978), aplicada al Desarrollo Personal y Profesional de los Docentes.

el de M. Van Manen (1977) muchas han sido las vueltas a lo mismo, que han culminado en un preocupante -por cerrado y a veces cerril- consenso “científico” que ha encorsetado a nuestro juicio la reflexión y la investigación pedagógica. Siguiendo a J.A. Comenio (1984), que decía que “conocer es diferenciar”, creemos pertinente un paralelismo antitético entre estos modelos y el propuesto.

1) Origen: Los modelos habermasianos parten de los ‘niveles de interés’ o elaboraciones epistemológicas basadas en J. Habermas. No nacieron en la Didáctica, ni fueron pensados para la enseñanza ni la formación. Se han aplicado a ellas con calzador. Pocos docentes en ejercicio se identifican naturalmente con ellos. En cambio, sí se identifican con ellos los investigadores expertos, con independencia de su enfoque (tecnológico, progresista o crítico). Especialmente los del nivel social, desde el que surgió la clasificación de los anteriores. Sus defensores con frecuencia vierten al caudal de la literatura de formación del profesorado restos de los ‘proyectos docentes’ de sus oposiciones, pensados para otra cosa, más centrados en la Filosofía y en la Universidad que en la Didáctica e inconfesablemente motivados por su egocentrismo personal y colectivo que en las necesidades docentes y en la formación. Con el tiempo han agostado la creatividad original y han incurrido varios efectos secundarios: 1) Empobrecimiento del discurso, reiteración y tedio epistemológico. 2) Creación de corros invisibles y de una ‘normalidad’ ajada. 3) Alejamiento de la Pedagogía y la Didáctica General de la escuela. 4) Abandono de parcelas completas y honduras claves de la formación.

El modelo propuesto es inductivo, nace de la observación de la docencia y a ella se dirige. Se construye desde la vivencia profesional íntima y la evolución personal posible. Se clasifican a posteriori. Critica el planteamiento habermasiano desde la perspectiva del ‘origen’, preguntándose: ¿Cómo es posible que la generalidad de expertos en Didáctica todavía se sitúe en uno o más de estos tres enfoques cuando el modelo, que no nació en la escuela ni se pensó para ella, es elemental, dual, tiene décadas a sus espaldas y el conocimiento humano debería evolucionar hacia una mayor complejidad de conciencia? La ausencia de duda o la dualidad es adoctrinamiento. ¿Cómo puede ser que tantos investigadores no hayan ido más allá de la razón de M. Van Manen (1977): “se necesita un tercer y último nivel de reflexión” para referirse al ‘sociocrítico’? ¿Cómo puede el sector más progresista de la Pedagogía apoltronarse en su propio tejido? Porque, ¿cuántas veces la ciencia ha tenido que recular en su Historia por haber dogmatizado? Cuando los enfoques en Educación se comprenden así, la contradicen en lo profundo, y sus intelectuales y prácticos reflexivos se transforman automáticamente en ‘reflexivos superficiales’, que pueden llegar a ser ‘doctrinarios’.

2) Enfoque epistemológico de referencia: En los modelos habermasianos el conocimiento pedagógico, se identifica con los llamados ‘paradigmas’ educativos: positivista, interpretativo y crítico, propuesto con especial impacto como aplicación en la Pedagogía del modelo de J. Habermas por M. Van Manen (1977). Orientan a los investigadores hasta la consolidación de enfoques consensuados. No facilitan la identificación funcional con profesores en formación inicial ni en formación continua.

El modelo propuesto toma como marco epistemológico el paradigma complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2003), que sí surgió desde la Educación. Al ser englobador de lo anterior, recoge

sus posibilidades. Pero además propone temas y enfoques asociados con los que sí se identifican con profesores en formación inicial y continua tras una profunda reflexión. La orientación de este paradigma no renuncia ni se detiene en las explicaciones o descripciones aproximadas (geográficas) que en Educación proporciona el enfoque cuantitativo, ni las explicaciones, descripciones y comprensiones detalladas del cualitativo. Con ellos y realzando la finalidad de ambos, pretende una evolución personal y social asociada al incremento de complejidad de la conciencia.

3) Centro de gravedad: Los modelos habermasianos sitúan sus “niveles de reflexión” o *racionalidad* en constructos directa o indirectamente relacionados con el ‘*interés*’ epistemológico o investigador. Desatienden la profundidad de la formación docente y colocan su centro de gravedad reflexiva en la periferia, generando un sistema epistemológicamente incompleto e inestable, salvo excepciones.

El modelo propuesto no se construye desde la epistemología, sino desde la episteme (fundamento y método del conocimiento propio) que de la Didáctica (como comunicación) cada profesor tiene interiorizado en cada momento. Se articula en la mentalidad didáctica o conciencia aplicada y en las concepciones docentes que saturan la enseñanza cotidiana y la investigación didáctica. Expresa estadios de evolución didáctica o docente, perceptibles mediante indagación autoevaluativa o toma de conciencia.

4) Hilo conductor y consecuencias epistemológicas: La lógica de los modelos habermasianos es dual. En ellos no se puede hablar de niveles de superioridad relativa porque los enfoques no se contienen entre sí, aunque algunos autores lo hagan al decantarse por aquel con el que se identifican. En efecto, tanto la interpretación de los ámbitos de racionalidad de J. Habermas como -al decir de D.P. Liston, y K.M. Zeichner (1993)-, la concepción de Max Van Manen (1977) en forma de *niveles* han traído consecuencias *jerárquicas* y la impresión errónea de un marco dual en el que las reflexiones técnica y práctica acaban *trascendidas* por la sociocrítica (p. 187, adaptado). Otro efecto es la ‘claridad inicial’ –cuasi confesionalista y por tanto anticientífica- de quien, con una formación epistemológica suficiente, investiga en educación. Por lo mismo ha producido distancia a priori entre expertos (de todas las orientaciones), y de estos expertos con los profesionales de la escuela, tengan o no la investigación de la enseñanza como base (Stenhouse). Además, la configuración excluyente de los tres enfoques (mal llamados ‘paradigmas’) puede traducirse en incomprensiones mutuas, dificultades de aprendizaje, dificultades para la valoración o reconocimiento de otros –incluyendo fracasos con alto coste, por ejemplo, en situaciones de evaluación, si los ‘jueces’ son de la cuerda contraria-, en endogamias, en corros invisibles y tribus descaradas, en ahondamientos lineales (no complejos) de sus sentidos epistemológicos y de empobrecimientos –percibidos desde la complejidad-inconfesables, en originalidad investigadora disminuida, etc. En los casos extremos en que los enfoques se han encastillado en torno a colectivos narcisistas se ha abundado en la concepción egocéntrica de su proxemia cognoscitiva (A. de la Herrán, 1997) e incluso se han normalizado argumentos paranoides aplicados a quienes no participaban de sus tesis. Todo ello ha nutrido el distanciamiento, ha desecado la Pedagogía y ha evitado posibilidades de conocimiento. De los casos extremos, en los peores se han verificado procesos de adoctrinamiento y fundamentalismo epistemológico con los alumnos (de carreras docentes, Pedagogía, Psicopedagogía, etc.), desde

una comunicación orientada a la ausencia de duda. En conjunto, las identificaciones parciales de bata se han traducido en menor apertura, mayor rigidez y alejamiento de la complejidad, y en distanciamiento con la complejidad del fenómeno didáctico y los profesionales-investigadores de bata. Por ello los niveles consensuados se interpretan, o como enfrentados o como complementarios.

El modelo propuesto es evolutivo. Se basa en la identificación total o parcial de un docente con uno o más estadios y en la indagación transformadora. Presenta una jerarquización comprometida escalonada de estadios de evolución didáctica o docente centrados en la mentalidad aplicada a la enseñanza. Se distribuyen en un orden lógico-dialéctico y complejo-evolutivo, como el producto respecto a la suma, de modo que un nivel incluye a los anteriores y permanece al menos en parte solidario a los siguientes, porque está presente de algún modo en ellos –no a la inversa-. Así, cada uno incluye características de los antecedentes, pero los realza o redefine desde una complejidad y nivel de conocimiento superior. Por ello hablamos de *superioridad relativa* entre niveles, tanto global como analítica. Los sucesivos estadios se vertebran por una variable de presencia sucesivamente creciente, a saber, la complejidad de conciencia, identificable con el conocimiento y traducible como plenitud de la vivencia profesional, compromiso con la posible evolución humana, etc. Y por un vector globalmente decreciente: el egocentrismo, cuya pérdida proviene de un *proceso de desmejoramiento* (basado en la suelta de lastres personales y profesionales), traducible en paulatina ganancia de madurez profesional. Las mentalidades didácticas o estados de conciencia docente se muestran además para la comprensión como niveles de identidad profesional sucesivamente más lúcidos.

5) Profundidad: Los modelos habermasianos son objetales, periféricos: se sitúan en la superficie de la motivación por el trabajo docente. Por ejemplo, el enfoque los tres niveles de M. Van Manen (1977) se compone de interpretaciones parciales o dominios reflexivos instrumentales que no incorporan constructos fundamentales para la profundidad y orientación de la formación, como sí hace el paradigma complejo-evolucionista. Por tanto, no pueden asociar una formación profunda del profesorado. No es que el pozo sea inasequible, es que la cuerda es demasiado corta.

Nuestro modelo es más interno, subjetivo, analítico, teleológico y holístico. El paradigma complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2003) entiende que las tres racionalidades y sus combinaciones ofrecen un repertorio insuficiente. Critica que la superficialidad de sus dominios reflexivos no ahonda lo suficiente en la naturaleza de la Educación y la Formación, ni en profundidad, ni en orientación, ni en complejidad de la utopía, y ofrece una alternativa fundada en el fenómeno didáctico, pero en todo el fenómeno.

6) Significado y utilidad: Los modelos habermasianos son un referente externo e interpretativo cuyo principal sentido es contextualizar la tarea investigadora y docente. El modelo propuesto refleja la situación del propio estadio de Desarrollo Personal y Profesional del Docente, con una importante posibilidad autoevaluativa. Como “El hacer del docente es comunicativo y por ello eminentemente didáctico” (F.E. González Jiménez), otro fin de los estadios podría ser que cada docente se identificara íntimamente con alguno de ellos, de modo que dispusiese de un modo de avanzar hacia mentalidades más complejas y completas que la propia. La relevancia es obvia, porque en cada estadio se articula la formación, la investigación, la enseñanza y el propio

desarrollo. Así pues, el modelo tiene aplicaciones autoorientadoras del propio proyecto personal y profesional, al proponer vectores de sentido evolutivo (del desempeoramiento a la mejora, del ego a la conciencia, del ‘bienestar’ al ‘más ser’), de modo que ese impulso pueda ser útil para navegar hacia delante en su mismo desarrollo.

Por otro lado, observando la clasificación podrían realizarse también autodiagnósticos funcionales e institucionales altamente útiles. Por ejemplo, evidenciar en qué *mentalidad didáctica compartida* se puede encontrar un equipo educativo, se forman los profesores en un departamento, se investiga o reflexiona un profesor, etc. Y lo que es más importante, podrían servir de referencia para observar a otros y determinar una línea de actuación perfectiva. La clasificación de cotas presentadas es transferible a la práctica de otras artes.

III CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

1) Elaboración, referencias y pretensión: Nuestra propuesta se ha elaborado como teoría fundamentada apoyada en observaciones sistemáticas, entrevistas y comparaciones constantes hasta la saturación de categorías conceptuales, realizadas a lo largo de catorce años, a raíz de ciento sesenta ‘acciones formativas en centros’ de un promedio de 15 horas cada una, alcanzando a unos dos mil setecientos profesores de todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la Universitaria. Desde su primera versión (A. de la Herrán, 1996, 1996b), en la que se presentaban media docena de ‘estadios de mentalidades didácticas’, se ha progresado hasta la actualidad hacia la consolidación y enriquecimiento de los resultados. En aquella propuesta se planteaba un sistema de concepciones de enseñanza asociadas. La propuesta actual se apoya en un marco epistemológico ad hoc, el “paradigma complejo-evolucionista” (A. de la Herrán, 2003) y en constructos asociados a su enfoque inusuales y útiles en Didáctica General, tales como “desarrollo personal y profesional de los docentes”, “madurez personal” (A. de la Herrán, 2008), “autoconocimiento” (A. de la Herrán, 1995, 2004), “egocentrismo docente” (A. de la Herrán, 1995, 1997; A. de la Herrán e I. González, 2002), “complejidad de la conciencia” y “estados de conciencia” (A. de la Herrán, 1998, 2006b). La orientación de este paradigma trasciende la pretensión del enfoque cuantitativo (explicar y describir) y del cualitativo (comprender) y desemboca directamente en la mejora, la formación y la transformación evolutiva personal y social.

2) Implicaciones para la formación: Una característica de nuestro modelo es el par de variables claves que definen los estados de racionalidad o de conciencia aplicada a la enseñanza: a medida que los niveles se suceden, el factor “egocentrismo docente” incluye condiciones para ser generalmente menor y/o la “conciencia” (A. de la Herrán, 1998) es normalmente ascendente. Por ello, las posibilidades de distanciamiento y autoevaluación formativa son progresivamente mayores. Cuando los niveles de conciencia son notables, también se incrementa la disposición a desarrollarse personal y formalmente. De ahí que “Cuanto más aprenden los profesores, más abiertos están a nuevas posibilidades y a buscar nuevos conceptos para aprenderlos y asimilarlos” (C. Moral Santaella, 1997, pp. 19 y ss.), porque, en virtud de la tendencia a la complejidad que radica en y se promueve desde el cerebro humano: “El conocimiento llama siempre a más y a mejor conocimiento” y por tanto a ser más y mejores en la medida en que “somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (F.E. González Jiménez, 2008). Como consecuencia

de ello el profesor también se encuentra en mejores condiciones para desarrollar su eficacia: “los profesores que pueden ser ya bastante eficaces son los más dispuestos a dar la bienvenida a las nuevas ideas y a los cambios que aquellos que presumiblemente tienen más que ganar y menos que perder como resultado del desarrollo profesional” (D.L. Duke, y R.J. Stiggins, 1997, p. 175). Parece coincidir con esta tesis A. Rodríguez Marcos (1995), cuando concluye que: “Nuestros profesores serían eficaces si estuviesen autorrealizados (p. 209). Esta línea de trabajo, que también es la nuestra, relaciona la ‘competencia’ con el ‘desarrollo personal y profesional del docente’, y posibilita el acceso a niveles más y más avanzados e incluyentes de los anteriores. En síntesis, la distribución de racionalidades didácticas no sólo define una sucesión de estados de conciencia aplicada a la enseñanza, sino que propone una orientación de la razón y de la formación, autoformación y transformación evolutiva didácticas concretas, tangibles y subjetivamente verificables.

3) Premisas autoformativas: *Premisa general:* Conceptos como ‘mentalidad didáctica’, ‘egocentrismo docente’, ‘madurez personal’, ‘conciencia’, ‘estados de conciencia’, ‘autoconocimiento’, etc. (A. de la Herrán, 2003) forman parte de la realidad docente. Su toma de conciencia asegura su presencia en la razón, y su aplicación en la indagación orientada a su desarrollo profesional y personal, y a procesos didácticos cotidianos enriquece y favorece análisis de mayor calado, capaces de una mayor complejidad, profundidad y amplitud.

Premisa aplicada a los estadios: Cualquier estadio de evolución docente con que un profesor se identifica total o parcialmente le sitúa en uno o más entre varios. Las demás diferirán de una dada en complejidad de conciencia, egocentrismo didáctico y/o mentalidad. De aquí que su comprensión podría trazar un posible sentido evolutivo. El constructo ‘racionalidad o mentalidad docente’ puede resultar orientador para la autoevaluación y el cambio interior del docente.

4) Interpretación de la secuencia: Los siguientes estadios pueden interpretarse ‘*sustantivamente*’ como formas diferenciadas de interiorizar la didáctica, y ‘*verbalmente*’ como aproximaciones teleológicas y efectos progresivamente más complejos del DPPD. Puede entenderse como una *matriz autoevaluativa* con alguna de cuyas cotas la mayor parte de los profesores puede identificarse. Por *autoevaluación* nos referimos a la posibilidad de ‘autoanalizarse para mejorar’. Pero no para mejorar la práctica, sino para incrementar la complejidad de la propia conciencia desde la que se practica la enseñanza. Se presentan como una sucesión de cotas de mentalidad que incluyen lo mejor de las anteriores, siendo por ello más complejas. Cabe la posibilidad de que un docente se identifique con más de una a la vez. Su carácter evolutivo no significa que se tenga que pasar por ellos, ni aun parcialmente. Su significado es que probablemente un docente de un estadio posterior demuestre tener una madurez profesional o evolución didáctica más avanzada. Y que dada una identificación con alguna mentalidad un docente, mediante autoobservación evaluativa, puede percibir niveles peores y mejores que el suyo y por ende sentidos formativos claros y subjetivamente relevantes. Por tanto, que se comprendan o no como estadios de evolución posible dependerá de cada sujeto. Los niveles o estadios son de aplicación a toda clase de sujetos: personas (educadores), docentes, investigadores, colectivos, centros, instituciones, etc. Cada sujeto se puede identificar con dos o más estadios a la vez. Los estadios son representativos pero no exhaustivos. Entre ellos hay una relación de progresiva inclusión. Para alcanzar cualquiera de ellos, excepto los negativos, lo

normal es asumir o suponer el precedente. Por ello, desde cada nivel se pueden considerar los más complejos sólo parcialmente. Si no pertenecen a la esfera de experiencia actual, se pueden intuir o elaborar desde indicios, pero no conocer en plenitud. Desde un nivel se mejoran procesos de los anteriores. Los diferentes estadios evolutivos componen un proceso de compleción espiral, dialéctico, complejo, de idas y venidas, pero de avance global con tendencia a una complejidad irreversible, inevitable pero no gratuita. Su permanencia relativa dependería de la motivación, la profesionalidad, la formación y la madurez personal de cada docente. Admitimos que cuando un docente situado en un nivel (o niveles) definido se indaga y evoluciona su conciencia hacia más y más complejidad, desemboca en niveles inmediatamente posteriores o más complejos. En cuanto a su distribución poblacional, la frecuencia relativa es descendente a medida que avanzamos a niveles más y más avanzados, de modo que podrían representarse desde el analógico de una pirámide azteca.

IV SELECCIÓN DE ÁMBITOS DE APLICACIÓN Y ESTADIOS DIDÁCTICOS

Los estadios de evolución didáctica organizados según un criterio de creciente complejidad de conciencia y, globalmente, decreciente egocentrismo docente, se agrupan en tres ámbitos de aplicación. Los que se presentan son:

PRIMER ÁMBITO: CREATIVIDAD

- Estadio del creativo rancio-ignorante-indiferente.
- Estadio del creativo natural-directo-vital o del 'vivir la creatividad'.
- Estadio del creativo inhibido.
- Estadio del creativo egocéntrico-narcisista.
- Estadio del creativo superficial o del 'saber de creatividad'.
- Estadio del creativo efectivo-productivo.
- Estadio del creativo investigador-innovador.
- Estadio del creativo social.
- Estadio del creativo formativo y evolutivo o de la creatividad para la evolución personal y social.

SEGUNDO ÁMBITO: EGOCENTRISMO DOCENTE

- Estadio del docente destructivo.
- Estadio del docente autoanalítico.
- Estadio del docente trepador insensible.
- Estadio del docente centrípeto.

TERCER ÁMBITO: DOCENCIA

- Estadio del docente lastrado por su malestar docente
- Estadio centrado en la enseñanza como *modus vivendi*

- Estadio centrado en una enseñanza artesana
- Estadio centrado en la voluntad
- Estadio centrado en la instrucción
- Estadio centrado la buena docencia
- Estadio centrado en la metodología didáctica
- Estadio centrado en la autoformación
- Estadio centrado en un 'plus' experto
- Estadio centrado en la investigación y en la innovación
- Estadio centrado en la crítica y la transformación social
- Estadio centrado en la fundamentación de la didáctica
- Estadio centrado en el arte de enseñar
- Estadio del maestro objetivo o superior

PRIMER ÁMBITO DE APLICACIÓN: CREATIVIDAD

Desde la creatividad, las mentalidades didácticas nos permiten recorrer estadios de creciente conocimiento y grado de compromiso profesional (A. de la Herrán, 2008):

1º) Estadio del Creativo Rancio-Ignorante-Indiferente:

Es la del docente ignorante e indiferente a la creatividad, con baja formación o inquietud pedagógica, escasa voluntad de trabajo en este sentido y/o integrados en centros con fuerte condicionamiento conservador. Su práctica está amparada por *herencias* (de profesores anteriores) o *estilos* (de centros), cuyo verdadero interés por el desarrollo de una didáctica innovadora brilla por su ausencia. En estos profesores y centros se suele primar otros *centros de gravedad didácticos*, como la memoria, en el sentido 'político' de incorporar lo predeterminado (M. Rodríguez Estrada, 2005, p. 1) y no se desea cambiar (ideario, ideología, doctrina, etc.). Su predominio en un centro deja en evidencia a minorías innovadoras, cuyo desarrollo salmónico o a contracorriente no resulta fácil.

2º) Estadio del Creativo Natural-Directo-Vital o del 'Vivir la Creatividad':

Es la del profesor creativo que ignora, pero que está abierto a la creatividad de sus alumnos, porque la conoce relativamente. Por el hecho de que la creatividad satura el pensamiento y el conocimiento, esporádicamente se encuentra con ella, la intuye, reconoce y disfruta espontáneamente. Enriquece su acervo didáctico por *ensayo y acierto*. Puede ser un profesor con un buen grado de desarrollo profesional y personal, pero con una laguna formativa en Didáctica de la creatividad. La creatividad es una fuente subjetiva y experimental de sentimiento y experiencia emocional y cognoscitiva que no puedo separar de la forma de ser, sentir, pensar y actuar.

3º) Estadio del Creativo Inhibido:

Es la del profesor que sabe de creatividad pero cuya creatividad personal está bloqueada, tapada o negada. Su comunicación didáctica aplicada a la creatividad puede ser *rígida*. La

característica que más destaca es la *incoherencia didáctica*, distancia entre su *decir*, planificado, dialogado y prometido, y su *hacer*, vivido por alumnos y compañeros.

4º) Estadio del Creativo Egocéntrico-Narcisista:

En este estadio la creatividad es una necesidad creada y un recurso profesional para sobrevivir, porque su profesión consiste o se ha hecho consistir en esto. Es la de quien tiene como destino básico su propia satisfacción, autoestima, aprecio y desarrollo profesional insensible, desde sí y para sí. Aunque todos los ojos puedan percibir ‘un profesional excelente’, su egocentrismo le lleva a colocarse de forma invisible, como un agujero negro o un sumidero en el centro de la comunicación didáctica. Desde ese centro, la percibe con distorsión, falta de empatía, motivación por la formación disminuida, creatividad de los alumnos en segundo plano, saturación de la creatividad del alumno, eventual superficialidad técnica, ausencia de autoevaluación, etc. Pueden saber de creatividad e incluso llevar a la práctica multitud de técnicas creativas, pero adolecen de madurez didáctica. El docente se aprovecha de la creatividad y la parasita, le saca todo el partido que puede, pensando sólo en su propio interés y beneficio. De ella obtiene réditos: justificaciones, reconocimiento, dinero, prestigio, consideración, autoestima, categoría profesional, etc. La raíz de su problema no radica en su saber hacer, sino en su infantilismo adulto más o menos creativo.

5º) Estadio del Creativo Superficial o del ‘Saber de Creatividad’:

El docente se relaciona con la creatividad desde un nivel epistemológico del que se ocupa enseñando o investigando. Es un grado de parasitismo más sutil, donde el sujeto no muerde como el vampiro, sino que sorbe eventualmente ‘con pajita’. Si la motivación profunda es la compensación, su mensaje se caracterizará (disfrazará) con la incoherencia. Es un estadio relativamente frecuente en algunos profesores universitarios que se ocupan del tema.

6º) Estadio del Creativo Efectivo-Productivo:

Es la del profesor que entiende que una finalidad de la comunicación didáctica es el logro de aprendizajes significativos o “relevantes” (Á.I. Pérez Gómez, 1998: 261,262), y que un modo privilegiado de conseguirlo es a través del aprendizaje creativo. Adopta la creatividad como medio entre la enseñanza y el aprendizaje. Al colocar la finalidad didáctica en el mero ‘aprendizaje’, se queda a mitad de camino, porque no cuestiona el hecho de que “no todo aprendizaje significativo es formativo” (A. de la Herrán, e I González, 2002: 282-284). Permanece en el ser (árbol visible flores, hojas, ramas, tronco), presta menos atención al no-ser (árbol invisible: raíces) y al terreno en que se eleva.

7º) Estadio del Creativo Investigador-Innovador:

Es el estadio de quien a través de la investigación y la innovación polariza la creatividad y su enseñanza a su desarrollo profesional. Por tanto, la incluye en su ámbito profesional para mejorar personal y profesionalmente. Es la del docente que está abierto a la reflexión e investigación sobre su práctica y a la innovación y el cambio creativos, basados en la investigación didáctica y

organizativa y la mejora. Suele comprender la colaboración con su entorno profesional cercano (equipos docentes) como sustrato necesario. Un docente con esta mentalidad contribuye a que su centro docente gane en coherencia con respecto a lo que en la comunicación didáctica al nivel de aula se puede realizar, y puede vincular estrechamente la práctica innovadora dentro y fuera del aula con su desarrollo personal y profesional.

8º) Estadio del Creativo Social:

Es la de quien normalmente incluye en sus premisas y anhelos formativos el *factor social*, tanto relativo a sus problemas (esquemas, automatismos, presiones, injusticias) como a sus factores de progreso o desarrollo. Suele incluir una orientación crítica y política, que en los casos más desarrollados lleva al compromiso social y activo de la persona. Cuando comparte su *mentalidad* con compañeros afines, puede desarrollar proyectos y realizaciones didácticas de un marcado carácter reconstructivo, y por ende creador y evolutivo.

9º) Estadio del creativo Formativo y Evolutivo o de la Creatividad para la Evolución Personal y Social:

La creatividad se entiende como un recurso para *construirse, crearse y evolucionar personalmente*, y para contribuir consciente y cooperativamente a la formación de sus alumnos y desde ellos a la construcción de la humanidad. Este *grado de compromiso evolutivo*, al que denominamos “creatividad total” (A. de la Herrán, 2000), es el más afín a la formación. En buena lógica, podría madurarse y hacerse más presente en la educación formal, no formal e informal. Pocos autores lo han abordado y no siempre desde la Didáctica General. Uno de ellos es A. Blay (2006: 25), que resonando a Kant, Nietzsche o Krishnamurti, dice:

Así pues, nuestra vida es un proceso por el cual nosotros mismos somos los creadores de nuestra propia plenitud. No puedo vivir otra plenitud que la que es consecuente a mi capacidad de comprender, de amar y de actuar. En la medida en que ejercito esto, en esa misma medida crezco. Crezco en un sentido externo, de capacidad de vivir, y crezco en un sentido interno de propia plenitud.

Desarrolla la comunicación didáctica y la creatividad planteándose superiores “estados de conciencia” como pretensión educativa aplicable a personas y al grupo clase u otros colectivos (A. de la Herrán, 2006b). No lo pretende mediante *aprendizajes* significativos, sino mediante procesos paralelos de experiencia, disolución de los propios condicionamientos, descubrimiento actualizado de sí mismo y transformación profunda y creativa. Su enseñanza se basa en una pretensión de la autoconciencia como pretensión educativa, un entendimiento avanzado del respeto didáctico, mayor empatía con el proceso formativo de los alumnos, tacto didáctico, enseñanza inacabada, enseñanza metafórica y retirada a tiempo para que el alumno se forme y culmine. Aunque ningún profesor lo sea en sentido estricto, sobre todo este docente no es un mediador entre la sociedad y el aprendizaje discente: es un educador-generator, porque experimenta el hecho de que toda acción docente es una acción generadora de conocimiento en el alumno y por tanto de tejido de su ser. Pero la creatividad pretendida pasa por el binomio interiorización ejemplaridad, o sea, por el propio cultivo formativo y la coherencia. Enseña coherencia, lucidez y madurez personal desde

el ejemplo, y muestra a sus alumnos lo que la creatividad es, poniéndola en función de la (auto)educación de la razón.

SEGUNDO ÁMBITO DE APLICACIÓN: EGOCENTRISMO DOCENTE

Permítaseme una introducción a este ámbito peculiar. Unos piensan que: “Los hombres inteligentes quiere aprender, los demás enseñar” (A. Chejov). Otros, aparentemente lo contrario, que: “Enseñar es aprender dos veces” (J. Joubert). A nosotros nos parece que esos enunciados lineales son falsos, a veces, y además que no se contradicen. El aprendizaje o la comprensión no son suficientes. ¿Cómo podrían serlo, si por un lado el aprendizaje significativo puede ser nefasto (A. de la Herrán e I. González, 2002) y si “Algunas personas nunca aprenden nada, porque lo comprenden todo demasiado pronto” (A. Pope)? Por eso, la enseñanza centrada en ella misma no favorece la educación, como ya denunciaron desde diferentes posiciones Skinner, Piaget o Torrance. Se trata pues de comprender mejor el conocimiento y reconocer que en educación, sí es suficiente la formación (A. de la Herrán, 2005). Todo depende de qué se aprenda y de cómo se enseñe. Y en la orientación de estas cuestiones el analizador ‘egocentrismo docente’ resulta crucial, porque la misma enseñanza, con o sin ego, cambia 180°. El egocentrismo docente, como ya estudiamos en A. de la Herrán e I. González (2002) es el epicentro o la raíz de la inmadurez profesional y el origen de la mayor parte de errores docentes de origen personal, a los que la formación del profesorado, técnica-reflexiva en los mejores casos, no llega.

Podríamos aproximarnos a la mentalidad docente lastrada por su egocentrismo, definiendo algunas características que probablemente, como todos los casos, podremos reconocer en otros, y si nuestra madurez profesional es suficiente, quizá en nosotros:

- Su mentalidad didáctica está centrada en exclusiva consigo mismo, con su práctica, con sus alumnos, considerándose él, lo que hace y lo que enseña poco menos que el centro del universo, y no en lenguaje metafórico.

- Con el centro docente mantiene una relación fundamentalmente administrativa, de modo que su verdadero interés no pasa por la formación del alumno, sino que se polariza en su propio bienestar, estatus, prestigio, beneficio, ganancia...

- El egocéntrico es un empático cuya capacidad aplica en función suya.

- Por definición tiene una importante dificultad para la autocrítica (autoevaluación) y la rectificación. No interesado en desempeñarse.

- Puede caracterizarse por narcisismo, vanidad, egoísmo... con o sin motivo. Queremos decir que los hay que simplemente se lo creen en profundidad. Pero su percepción también puede ser objetiva, por tratarse de un muy buen docente. En este caso, los datos pueden actuar en sentido consolidador de su estatus interno y en el contrario a su madurez profesional, porque sus jugos gástricos son incapaces de digerir materia egoica.

Podríamos ilustrar este tipo de mentalidad con varios ejemplos, identificables desde el centro de interés egoico en torno al cual su vida profesional gira, sin elevarse:

1º) Estadio del Docente Destructivo:

Se centra en el detrimento o derribo de procesos, personas, proyectos, etc. Su motivación básica, más o menos inconfesable, es la destrucción del otro, en cualquiera de sus grados y expresiones. Esta figura representa un egocentrismo recalitrante. Este comportamiento puede darse mediante dos cauces básicos, que determinarían su grado: ausencia de intervención constructiva o presencia de intervención destructiva. Entre los docentes destructivos se puede reconocer componentes de agresividad, resentimiento, envidia, rencor, etc. Es un profesional globalmente negativo, que intoxica bien y/o elimina mal. Puede ser empático, pero hace un mal uso de la empatía. Llega a sentir desde el otro, pero se nutre del efecto negativo que su influencia produce en el otro: cuanto mayor es, más ‘realizado’ se siente. Con frecuencia busca apoyos o acólitos, en cuyo caso también redefine la ‘solidaridad’ orientándola al narcisismo y al “ego colectivo”¹. Suele afianzarse en personas emocionalmente inmaduras, o peor, amargadas, y que en sus peores versiones pueden llegar a la crueldad. En este caso extremo, como precisa L. Rojas Marcos (2008) pueden utilizar “las humillaciones, los desprecios y los mensajes confusos e inconsistentes” (p. 175), ambivalentes y contradictorios para hacer sufrir y deteriorar al otro y menoscabar lo que se hace y se construye. Cuando procesos de este tipo son propios de una dirección, su efecto puede ser demoledor para algunos, y cuando se despliegan en un aula, sus consecuencias pueden ser tan invisibles como intolerables.

2º) Estadio del Docente Autoanalítico:

Está centrado en sus rasgos de su personalidad. Pone su centro de gravedad en su conocimiento y características personales, con las que mantiene una actitud de observación continua. Su proceso básico es el reajuste continuo para la ‘validación’ de sus esquemas y la continuación en el mismo estado egoico. Por tanto, su reequilibración es homeostática. Cuando este docente no es lo suficientemente equilibrado, parte de su esfuerzo lo destina a intentar comunicar la imagen de persona fiable, en el aula y fuera de ella, evitando oscilaciones normales a patologías asociadas como: depresión (subidas y bajadas del ánimo), obsesión (meticulosidad, detallismo, rigidez, intolerancia a la divergencia, apego a la norma, manías, ritos...), autoinsatisfacción continua, autoexigencia distorsionada...), neuroticismo como hostilidad sumergida (rencores, rumias, malos deseos, elaboraciones cognoscitivas desde agresividad negativa, rechazos y temores condensados...), crueldad comunicativa (con personas más débiles: algún alumno, compañero, padre...), desconfianza básica incontrolada (miedos y reservas a priori, celos agresivos...), elaboraciones esquizoides (rupturas *autológicas*, elaboraciones distorsionadas, fantasías relacionadas...), *viscosidad* de trato, super yo tiránico (sobrecargas autoimpuestas, autoevaluación negativa reiterada), descontrol de impulsos (excitación, agresividad negativa, violencia...), etc. La pauta formativa que este profesor requiere es el distanciamiento de sí mismo, con otras personas y proyectos diversos e innovadores.

3º) Estadio del Docente Trepador Insensible:

Se centra casi en exclusiva en su futuro profesional. Coloca su baricentro en la mejora de su situación, laboral, de influencia, de consideración, etc. que actuaría como ‘atractor’ de las

¹ Nótese que hasta los términos ‘empatía’, ‘realización’ y ‘solidaridad’ pueden quedar completamente redefinidos al introducir el analizador ‘egocentrismo’.

decisiones actuales. Su referente es la eficiencia o el deseo de promoción profesional eficaz y a toda costa en el menor tiempo posible. Esta preeminencia puede sacrificar por el camino cualquier cosa, relación, persona, etc. En este tipo de mentalidad la propia experiencia suele ser la fuente de aprendizaje formativo y un motor insuficiente de desarrollo profesional, que se mantiene a medio gas, para moverse sin evolucionar, porque si lo hiciera, desestabilizaría su tinglado y su sentido interior.

4º) Estadio del Docente Centrípeto:

Se centra en los resultados de su acción didáctica. En su discurso ocupan un lugar central variables relativas a los procesos y aprendizajes de los alumnos, que contempla no obstante desde una perspectiva *ombliuista*. Así, su reflexión se centra en variables (la motivación del alumno y su autoestima, la metodología didáctica y la creatividad, la evaluación didáctica y otros elementos) que vincula a su motivación básica e inconfesable: la consolidación de su 'ego(centrismo)'. Su estructura comunicativa es profundamente oral o dependiente, aunque superficialmente se manifieste desde las otras tópicas (freudianas). Para reforzar la cantidad y calidad de 'ingestas', desarrolla razones desde sí y para sí, y por extensión, a los suyos o a lo suyo, y hace paradas en el camino para habilitar apoyos 'selectos' de carácter narcisista que aseguren el suministro de sabrosas toxinas de las que depende.

Una perspectiva lúdica asimilable a esta clase de docente la indicaron N. Postman, y Ch. Weingartner (1973), desde cuya percepción puede articularse una mentalidad profesional. Estos autores insistían en 1969 que la 'educación nueva' lo era porque se centraba, entre otras cosas, en la detección de errores docentes. Como ejemplo de ello reparaban en formas de concebir la profesión centradas en metáforas sobre lo que la mente hace, si bien su factor común –esto lo decimos nosotros- es el egocentrismo, o sea, el hecho de que todas se centren en sí. Así, distinguían entre:

- *El profesor 'farolero'* que cree que su profesión es la de iluminarlas las mentes de sus alumnos y hacer que un poco de luz penetre en sus tinieblas personales.

- *El profesor 'jardinero'*, que quiere cultivar sus mentes, fertilizarlas, de modo que las semillas que él o ella plante florezcan.

- *El profesor 'jefe de personal'*, que lo único que intenta es mantener ocupadas las mentes de los estudiantes, hacerles eficientes y habilidosos.

- *El profesor 'forjador de músculos'*, que fortalece las mentes flácidas.

- *Y el 'llenacubos'*, que quiere llenar sus mentes con contenidos pertinentes.

Los autores se preguntan con seriedad: "¿Debemos encender las luces, esparcir fertilizantes, mantenerla ocupada, endurecerla o llenarla? ¿O quizás deberíamos intentar, como hace el alfarero, moldearla? ¿O, como hace el dietético, alimentarla? ¿O, como hace el constructor, dotarla de sólidos fundamentos?" (N. Postman, y Ch. Weingartner, 1973, p. 101). Quizá una autoevaluación global y (auto)crítica sobre la propia mentalidad aplicada resulta esencial para darse cuenta de que es posible plantearse la profesión didáctica más allá del ego o del 'yoísmo'. Entonces, quizá se reconozca que aquellas metáforas sí puedan reflejar parcelas de realidad compleja.

- *El 'profesor creativo inferior'*, centrado en los efectos de su enseñanza para la creatividad, es otro profesional centrípeto característico: Es asimilable al 'docente creativo egocéntrico-

narcisista'. Su mentalidad didáctica está centrada en su creatividad, que conceptúa desde una perspectiva polarizada en un *disfrutar descubriendo* o en lo que desde ella pueda recibir. Este ejemplo de profesor egocéntrico pone su interés (autorreferencial) en la propia experiencia didáctica, que comprende como fuente de sensaciones y de valoración personal y profesional. Por tanto, media una autocontemplación y una autocomplacencia asociada que surge por comparación a otros y a otras formas de hacer y de entender. En síntesis, la creatividad que desarrolla se entiende como proceso de *autorrealización narcisista*. Su enseñanza puede estar secundariamente centrada en la formación: cultiva la "enseñanza para la creatividad", no la "creatividad para la formación" (A. de la Herrán, 2008). Por su 'ego' activo, puede tener dificultades en reconocer que un componente de su comportamiento docente es el narcisismo, o bien negar su relevancia. Este docente suele desarrollar su trabajo desde un sistema de referencias o de coordenadas peculiar: Como referencia mediata anterior el descubrimiento de las posibilidades objetivas de la creatividad y de las ventajas egocéntricas asociadas a su explotación didáctica. Como referencia del presente tiene su autoestima basada en su aparente competencia y sus éxitos, todo lo cual suele entroncar a su autoimagen de creativo/a y las entradas (inputs) y sensaciones que de ella obtiene. Como anhelo futuro puede estar un reconocimiento superador de sus experiencias condicionantes. Para el logro de sus fines egoicos puede precisar de colaboradores (acólitos, secundarios) nutricios. El requisito no expreso será la ausencia de rasgos incómodos para la propia creatividad (disconformidad, crítica, divergencia, ¡creatividad!, etc.) y que consideren y refuercen su proyecto y sus acciones. Por su ego y según su liderazgo, quizá presente resistencia en participar en proyectos de otros o como colaborador no principal. Como docente, puede ser una persona investigadora, autoconstructiva, autorreforzante desde su propia experiencia, con *éxitos didácticos reconocidos* que se constituyen en su principal fuente de motivación social, de autoestima y ratificación del *proyecto personal*. Puede ser una persona receptiva, con un estilo muy personal que en ocasiones aparenta fuerza yoica y por ello mostrarse como escasamente defendido o inhibido. Sin embargo, su apoyatura es frágil. Si se le deja trabajar en su espacio y en condiciones subjetivamente favorables puede ser motivadora para todos, centro incluido, hasta el punto de conceptuarse como algo más que un profesor eficaz. Tiende a valorar bien la formación continua, en cualquiera de sus formatos, sobre todo si sirve para enriquecer los propios procesos de descubrimiento didáctico o si le puede servir para fortalecer su rol ante sí misma o ante los demás.

- El '*profesor autorrealizado inferior*', centrado en su bienestar, es el último centrípeto que describimos. Antes de hacerlo, permítaseme una introducción topológica. En conjunto, dos son los grandes tramos o aspiraciones de la evolución personal en cualquier profesional: La primera, proyectada desde el ego, es una pretensión 'neutralizante' -como la calificaría Maslow-, que nosotros además calificamos de egocéntrica, es la que desea el "bienestar". La segunda, proyectada desde la conciencia, es una finalidad de evolución, sería la que perseguiría el "más ser". Desde ambas es admisible y deseable la autorrealización, pero ambas presentan claras diferencias, si se contemplan desde una perspectiva de complejidad evolutiva. Así, lo emocional es base del logro del primero, y la conciencia es la capacidad matriz en la conquista del segundo. Desde éste, lo emocional y otros aprendizajes y competencias básicas dejan de ser relevantes porque se suponen. Así, desde esa perspectiva relativa, pierden su prioridad o su importancia, como los cimientos de una casa dejan de estar presentes en las mentes de los constructores en procesos avanzados de la edificación, o como el concepto de suma se diluye cuando lo que nos absorbe es el intento de

demostración del Teorema de Fermat. Pero eso no significa que se ignoren. Lo que significa es que, al encontrarse los aprendizajes en estadios más complejos que suponen los anteriores, tienen más valor, porque tienen más potencia, por ir acompañados de mayor complejidad de conciencia en sentido estricto. Pues bien, la característica del ‘autorrealizado inferior’ es que es un caso de pseudoautorrealización en el que su aspiración es chata o ‘neutralizante’ (Maslow) y se basa en la satisfacción de objetivos que podrían compartir todos los ejemplos de docente egocéntrico vistos con anterioridad. Por otro lado, en él la generosidad, la madurez personal, la sabiduría (Sternberg), la humildad, la conciencia y la ausencia de ego no intervienen.

TERCER ÁMBITO DE APLICACIÓN: DOCENCIA

1º) Estadio del Docente Lastrado por su Malestar Docente:

Hace referencia a aquellos profesionales que, como observa J.L. García Llamas (1999), no están motivados para dar lo mejor de sí. Se sienten frustrados en su trabajo por razones diversas, no perciben estímulos internos ni externos, no ven la luz del túnel del día a día. Es un nivel en el que la ‘realización didáctica’ no está lograda.

Es el profesor superviviente, con episodios esporádicos e insuficientes de bienestar que contrastan con el tono de un abundante deslucimiento emocional. Se encuentra cansado, no da lo mejor de sí mismo a sus alumnos, tienen bajo nivel de aspiraciones, a veces es apático y hace lo mínimo para ir pasando.

El profesor con malestar disuelve la ‘negatividad’ en su vida profesional. Según sea la concentración de la disolución, interpreta el trabajo como fuente de disgusto, ansiedad o angustia en grado diverso.

Su ansiedad puede estar generada por objetos concretos cuyos efectos quizá haya generalizado al centro, los horarios y el trabajo presente y futuro, en general. Así, englobando el amplio espectro docente en este sentido incluiríamos en esta categoría al profesor ‘tostado’, cansado, desilusionado y estresado.

Incluye picos de estrés y, por ello, dificultad para desconectar de la tensión o para relajarse. Esto trae como consecuencia un tipo especial de cansancio emocional que no se es capaz de aliviar en periodos laborales, y que se suele traducir en un ‘estar harto de’. Por tanto, surge la necesidad de las bajas como mecanismo de defensa o como recurso para alejarse de la fuente del malestar y el estrés. Esta actitud se puede dar atenuada minimizando el tiempo de presencia en el centro, incluso llegando tarde, saliendo antes, comiendo rápido y mal, etc.

En ocasiones, esta situación se traduce en pérdida de salud, somatizaciones (por ejemplo, dermatitis nerviosa), bajada de defensas, psicastenia, aislamiento familiar, ingestas de alcohol, excesos de trabajo, cambios de humor e irritabilidad, agresión, impaciencia, desplazamientos en casa (malos tratos), disminución de la resistencia a frustración, insomnio, úlceras, etc.

La atribución (Weiner) es fundamentalmente incontrolable: no tiene acceso a lo que le pasa ni puede influir en ello. Esta impotencia le puede llevar a ‘desplazar’ su angustia y tomarla con alguien en el centro (compañero, alumnos, etc.), rechazar ayudas, cerrarse, aislarse, ‘tirar la toalla’ o buscar apoyos selectos que pasan a ser relevantes para su equilibrio.

Cuando las defensas comunicativas fallan y los momentos agradables se hacen cada vez más escasos y/o las circunstancias desencadenantes se mantienen o incrementan, el profesor puede enfermar y entrar en baja laboral.

Varias son las causas principales no excluyentes de malestar docente:

- Falta de información o información confusa o inadecuada ante cambios, ante funciones o responsabilidades, etc. e inseguridad o incertidumbre consecuente.
- Mala práctica directiva asociada a liderazgo entremetido, escasamente ético, falta de reconocimiento, escasa fiabilidad, dificultad para la delegación, exceso de control, gestión no democrática, etc.
- Situaciones incómodas asociadas a conflictos, injusticias, personas que se etiquetan como insoportables (por ejemplo, los señalados por Gavilan), alumnos concretos o grupos de alumnos, incompetencia relacional, incompetencia didáctica, falta de prioridades, etc.
- Características contextuales inadecuadas, asociadas a falta de proyecto, falta de organización, rivalidad, prisa, desinterés por mejorar la realidad, indisciplina generalizada, etc.
- Características personales inadecuadas: baja autoestima, necesidad de pertenencia, neuroticismo (falta de confianza en sí mismo, inseguridad, obsesiones, perfeccionismos, rumias, hostilidad sumergida, victimización, disgusto, sobrecargas, presiones, culpabilizaciones, dificultad de comunicación, facilidad para sentirse herido, preocupación por el futuro, posibles condensaciones fóbicas, dificultad para dormir, etc.), prisa, estrés, impaciencia, sensación de impotencia, episodios de tristezas, no acabar las tareas, inhibición, agresividad, elaboraciones paranoides, pseudologías, amplificación de minucias, etc.

Para prevenir el malestar es preciso diferenciar entre causas en las que el docente carece de posibilidades de intervención, por ser, ajenas -por ejemplo, el caso de un equipo directivo incompetente, no democrático, amiguista, propiciador de una política de gestión de la información inadecuada y generadora de incertidumbre, etc., o bien ser *incontrolables* -por ejemplo, menor número de alumnos, mayor personal de apoyo, etc. Es posible, en cambio, centrarse de un modo inteligente y paulatino en las *parcial, progresiva o completamente controlables*, y construir un proyecto desarrollable en este sentido desde uno o más factores de esta naturaleza que claramente contribuyen a la reducción de malestar:

- Empezar decididamente la superación de la precariedad laboral como proyecto en caso de que ésta exista. Para ello es fundamental tener la información actualizada, la formación necesaria y los contactos precisos.
 - Mejorar la formación pedagógica y didáctica.
 - Saber aprovechar los recursos
 - Desempeñar un puesto para el que la disposición y la formación inicial sean idóneas. Es particularmente positivo, porque favorece la fluidez de responsabilidad y evita desequilibrios funcionales, la rotación flexible de tareas y de funciones.
 - Conocer bien el ámbito de las propias funciones y responsabilidades
 - Mejorar en el conocimiento desempeño de habilidades comunicativas y sociales
 - Evitar las sospechas sobre otros
 - Evitar la sobrecarga de trabajo: no decir sí cuando se quiera o se deba decir no. En su caso, aprender a compartir, a cooperar y a delegar trabajo
 - Evitar la vivencia de competitividad
 - Participar e implicarse decididamente en proyectos y procesos de innovación educativa en el centro, como método de mejora de la enseñanza y de desarrollo profesional

- Participar e implicarse decididamente en grupos de trabajo, seminarios, proyectos de investigación, redes, etc., como método de mejora de la enseñanza y de desarrollo profesional. Lo mismo pero al revés propone M. Á. Santos Guerra (2009): “No te integres en el grupo de los descontentos, de los cínicos, de quienes sabotean cualquier iniciativa de innovación” (p. 3).

- Participar e implicarse decididamente en el proyecto educativo del centro, de la etapa o, en su caso, de la titulación

- Incrementar la cantidad y calidad de interacciones en el centro con compañeros en el centro: expresar algunos sentimientos, compartir preocupaciones, practicar el compañerismo, comunicar cosas positivas, participar activamente en la cohesión de los profesionales, etc.

- Apoyar especialmente a los profesores nuevos, a quienes asumen nuevas responsabilidades, a quienes atraviesan dificultades, a quienes participan de momentos de satisfacción, etc.

- En su caso, prepararse suficientemente las clases y las reuniones, para comunicar seguridad y recoger vivencias que potencien la competencia y la autoestima

- Planificar el trabajo personal, de modo que no se pospongan tareas, se terminen y tengamos tiempo para otras ocupaciones o tiempo libre: tomar nota de los asuntos en una agenda, ordenar en el tiempo y por orden de prioridad las tareas, evitar aplazamientos evasivos, plantearse metas a corto plazo cuyo cumplimiento gratifique, y a medio y largo plazo, cuya orientación estructure

- Nutrir la propia formación desde lecturas profesionales seleccionadas que traten de cuestiones de su interés profesional

- En su caso, evitar trasladar los nervios del trabajo a la pareja o los hijos.

- Desarrollar paulatinamente procesos de evaluación de la propia enseñanza

- Proponerse metas concretas a corto plazo de las que poder obtener efectos positivos y gratificantes derivados del trabajo, de la productividad y de los logros

- Esporádicamente, contrastar con la pareja o persona de referencia desde hechos, más que de vivencias o interpretaciones

- Descansar bien cuando no se trabaje, con el apoyo de la familia y de las personas cercanas e importantes

- Incrementar la cantidad y calidad de interacciones con otros familiares y amistades, apoyando el cambio en el fondo estas tesis de L. Rojas Marcos (2008): “la calidad de nuestra vida es, básicamente, la calidad de nuestras relaciones” (p. 20), y “todos buscamos sin descanso el equilibrio feliz de nuestras conexiones afectivas con otras personas” (p. 21).

- Enfatizar el discurso familiar sobre proyectos integrales y planes futuros, y no tanto sobre proyectos de evasión o de ‘escapada’ vacacional, por ejemplo

- Compartir las responsabilidades actuales con equidad y respeto por el trabajo del otro/a.

- Darse cuenta de que la ‘evolución personal’ tiene mucho que ver con la disminución de egocentrismo y el incremento de conciencia.

- No mirarse demasiado el ombligo ni colocarse en el centro del universo: percibirnos distanciadamente, en evolución profesional y junto con otras personas cuyos sentimientos y motivos son semejantes a los nuestros.

- Darse cuenta de que no somos el universo y que convivimos con otras personas cuyos sentimientos y motivos son semejantes a los nuestros.

- Cultivar y enriquecer una creciente actitud mental positiva hacia la vida cotidiana, personal y profesional, basada en la maximización de lo positivo y en la minimización de lo negativo o mejorable. Desarrollar poco a poco una actitud más y más segura y útil hacia los problemas

- Darse cuenta de que los pensamientos negativos sobre todo intoxican a quienes lo producen

- Confiar en nosotros mismos y en los demás
- Disolver prejuicios: sustituirlos por conocimiento directo
- No tomarse nada personalmente
- No preocuparse de la opinión que puedan tener los demás
- No construir opiniones, interpretaciones o mensajes a los demás desde suposiciones
- Construir y expresar la propia felicidad, aun en los momentos duros y con las personas más podencas: “No te dejes acuchillar. Hay pantalones y chalecos protectores de alta calidad: la pasión por la tarea, el esfuerzo renovado, la pertenencia a un buen grupo de trabajo... [...] Y ante quien te clava un cuchillo actúa con inteligencia. Como dice Voltaire: “No hay mayor venganza sobre nuestros enemigos que la de que nos vean felices”.
- Autoconceptuarnos bien: no intentar ser quienes no somos. Los personajes que representamos no tienen casi nada que ver con quienes somos
- Trabajar lo máximo pero no pretender la perfección
- Cuidar las palabras dichas, escritas...
- Incorporar los errores como motivos de aprendizaje o causa de mejora
- Suprimir los hábitos perjudiciales (alcohol, tabaco, etc.)
- Mejorar los hábitos de nutrición y practicar al menos un poco de ejercicio todos los días
- Practicar algún jovi o alguna técnica de relajación basada en el manejo de la respiración o iniciarse en alguna vía de conciencia (yoga, chan, arte marcial, etc.).

2º) Estadio Centrado en la Enseñanza como Modus Vivendi:

Su mentalidad didáctica está centrada en la realización de su trabajo cotidiano, para resistir, aguantar, continuar o cumplir, sin pena ni gloria, según los casos. La actitud de resistencia inherente a su trabajo es homeostática, quietista.

La continuidad se emplea como mecanismo de defensa. La actitud de cumplimiento (“cumpro y miento”, al decir de M. Fernández Pérez) puede referirse a uno mismo y al entorno (centro, chicos, padres...), y puede ser más o menos consciente.

Es el nivel del mero enseñante, en que la orientación al propio desarrollo profesional y personal no es significativa, porque se entiende que la forma de concebir y desempeñar la enseñanza es casi una constante inmodificable o no accesible, quizá porque se intuya que el propio grado de desarrollo muy mejorable.

Este estatus no depende de la cantidad de experiencia: puede darse en profesores noveles o experimentados. La eficiencia dentro de este nivel se basa en:

- Actuar para experimentar el menor malestar posible o el bienestar, si es posible
- En el menor *darse posible*, si es que así se entiende que se van a obtener los mismos resultados.
- En la subsistencia como motivación básica para la profesión de la enseñanza: se cambiaría la profesión por otra, porque la profesión no se reviste de un especial significado.

Puede haber acumulado conocimiento por tanteo y acierto, que podría considerarse una cierta ‘evolución de la espontaneidad’. Desde aquí, podría suscribir aquello de que: “La espontaneidad no se improvisa” (E. Vargas, en M. de la Herrán, 2005, p. 197). Tiende a identificar formación con experiencia acumulada. Se entiende suficiente lo que se conoce: No son necesarios nuevos

conocimientos, es inconveniente la renovación del propio acervo, el perfeccionamiento no interesa y la formación didáctica es superflua. Verifica reiteraciones o apegos a conductas, métodos, técnicas etc. en ciclos de corto, medio y largo plazo, a una sensación de actuación suficiente, y a una relegación de la actitud de entrega.

Con relación al DPPD encontramos aquí al profesor *indiferente*. Incluye una clara “desatención a los fines de la educación”, en el sentido de M. Fernández Pérez (1994). Así, la trascendencia del quehacer pedagógico no existe o es asunto ajeno a su quehacer. El compromiso que desarrolla es administrativo, con el centro, con la Administración o con la titularidad, no con los alumnos.

Su autoestima puede estar distorsionada o encriptada. Toma como referencia cualidades o capacidades personales (inteligencia, capacidad de organización, etc.). Se evitan los contrastes desfavorecedores, y en general todo lo potencialmente desestabilizador, a saber, la innovación y el cambio no experimentados con éxito, autocrítica, duda y otros elementos de crisis y desarrollo potencial. Ante los compañeros *inquietos* y más innovadores son frecuentes respuestas de recelo, rivalidad, invitación a la mediocridad, justificación de *desconfianzas* y, en general, la dificultad para la convergencia (compromiso).

Los mecanismos de defensa más utilizados son: Habilidad para la *queja*, la adaptación a la rutina como *refugio*, la identificación homeostática, la indiferencia al cambio o la continuidad como inercia compartida.

3º) Estadio Centrado en una Enseñanza Artesana:

Su concepción de la enseñanza, condicionada por un escaso acervo formativo inicial, se conceptúa como un oficio, cuyo aprendizaje continuo es comparable formalmente a los de otros trabajos que requieren una dedicación personal e intensa.

Su mentalidad didáctica está centrada en una práctica docente con un repertorio práctico limitado y rutinario, que no obstante ha podido llegar a un buen nivel de ejecución.

Su motivación se centra en el propio trabajo, en el buen cumplimiento de la jornada laboral y en la voluntad profesional, en lo que se entiende mejor para sus alumnos y en responder lo mejor que sabe desde su trabajo a las necesidades del entorno.

Con frecuencia algunos expertos critican compulsivamente a los profesores artesanos: Les califican como ‘curanderos’ de su profesión y, por ende, como profesionales de práctica cuestionable. Pero no merecen un desprecio simplificador y compulsivo, aparte del respeto que los verdaderos curanderos merecen, cuyo papel ha sido reconocido por la OMS en la lucha contra el SIDA en África. Se les tacha también de repetidores de un modelo, fabricantes o hacedores en serie, dotados del justo conocimiento técnico, sin creatividad, sin investigación. No estamos de acuerdo del todo. Es de justicia reconocer que, como ocurre en el ámbito científico o el artístico, hay de todo: artesanos repetitivos y altos artesanos. Los buenos y grandes artesanos tienen mucho de creadores, a veces más que los llamados artistas, que con frecuencia también repiten modelos, contenidos o se refugian en la rigidez o la reiteración.

Por otro lado, los profesores artesanos y voluntariosos, sobre todo en países del tercer mundo, desarrolla un papel crucial en el desarrollo educativo, cultural y económico de las comarcas y los pueblos.

El estadio artesano puede caracterizarse por un buen hacer limitado. Pero la artesanía es popular y, más que el arte, puede ser un crisol de historia, tradición, cultura y sociedad condensada en las creaciones.

4º) Estadio Centrado en la Voluntad

Como el profesor artesano, comparte una formación inicial mejorable, pero la mejor disposición para desarrollarse como profesional.

Su mentalidad didáctica está centrada en la apertura y la disposición a mejorar como docente o a querer enseñar mejor.

Por razones internas o circunstanciales y con independencia de su cantidad de experiencia y su disciplina de referencia (curricular o profesional), su formación de partida es limitada, si bien se trata de una persona especialmente perseverante en lo que se propone.

Esto significa que, con referencia a sí mismo, es capaz de avanzar considerablemente y es muy capaz de desembocar en un estadio docente superior.

Pretende fundamentalmente actualizarse, reflexionar sobre su acción, mejorar su enseñanza, cultivar conscientemente los climas (centro, aula...). Sus actitudes más destacadas son la dedicación, la honestidad, la profesionalidad (percibida por los demás), el compromiso con su centro educativo y con su aula, y la centración en el presente.

Su buena disposición es mucho más amplia que la mentalidad artesana. Podría decirse que el alcance de su voluntad tiene grados: 1) Mejorar desde los propios recursos. 2) Mejorar con los recursos del centro y del equipo docente. 3) Mejorar desde el conocimiento de lo que otros han propuesto e investigado. 4) Mejorar desde la propia investigación. 5) Mejorar técnicamente. 6) *Desempeñarse técnicamente*. 7) Mejorar personalmente. 8) *Desempeñarse personalmente*. Evolucionar personalmente.

Busca conocer a sus alumnos, con quienes desarrolla una buena comunicación didáctica, atender sus dificultades con acierto y educarles bien. Además, le gustaría conocerse a sí mismo personal y profesionalmente.

Todo lo anterior significa que su proyección es enorme. Éste es el estadio potencial por excelencia, el de mayor alcance relativo. Cuando las falencias de conocimiento se suplen con formación adecuada, pasa a estadios más complejos y avanzados.

Un paradigma de este estadio podría venir definido por la figura del ‘voluntario social’, del que la poetisa Gloria Fuertes decía: “Los voluntarios pueden hacer arte de sus horas libres”.

5º) Estadio Centrado en la Instrucción

Debido a una formación inicial condicionante, este docente se centra en la enseñanza de los contenidos académicos que conoce y en una docencia instructiva. Con frecuencia este docente puede percibir un sentimiento de añoranza-fidelidad a aquella formación específica de partida, que no siempre se resuelve didáctica o pedagógicamente. En los peores casos, puede verificarse un problema (dualidad) de identidad profesional: el profesor no se considera ‘docente’, sino ‘químico’, ‘historiador’, ‘ingeniero’, ‘filósofo’, ‘pedagogo!’ o investigador, con una carga docente.

Es el profesor *entendido en su materia* (cualquiera que ésta sea, incluidos valores asociados a su disciplina de origen, etc.), que en el mejor de los casos es buen conocedor de su ámbito disciplinar o supradisciplinar.

Sus motivaciones básicas son la erudición, el saber más y mejor, y la actualización de sus conocimientos.

Son actitudes frecuentes las articuladas sobre argumentos como: ‘Saber bien implica poder enseñar bien’ (Einstein) o ‘la pedagogía y la didáctica no tiene que ver con ellos’ (vs. Giner de los

Ríos). En todo caso, se tolera una Didáctica Específica como ámbito pertinente o eslabón perdido admisible para su formación.

Un paradigma o ejemplo orientador de este estadio podría ser H. Poincaré.

6º) Estadio Centrado en la Buena Docencia

Este docente entiende la enseñanza como un medio para su *desarrollo profesional*, que se interpreta como *desarrollo como profesional*. Su dimensión personal profunda, que podría tomar la propia persona como objeto de mejora y de desempeoramiento, se excluye: hace *bypass* consigo mismo. Su idea de formación se orienta a los resultados y a lo objetal a la vez: centro, currículum, alumnos, rendimiento, eficacia, calidad, etc.

Su base principal es su propia experiencia o su conocimiento técnico (techné) o tecnológico, orientado al logro de esa enseñanza eficaz. De la ciencia o la tecnología se puede disponer, además de poderse realizar. Pero su realización radica más bien en la eficacia o en el resultado del proceso o del producto. Además, tiende a ser fiable o uniforme según los casos y los ámbitos.

Comprende la Didáctica como forma de hacer, pero no como forma de darse. Su desembocadura es el trabajo correcto asociado a la sensación de *buen trabajo*. Así pues, su gratificación intrínseca la obtiene de su realización didáctica y de la dignidad asociada al valor profesional a lo que hace y se conoce.

Una buena versión de este profesor es el de aquel que, a juicio de lo que los demás (padres, colegas, dirección, etc.) y de sí mismo, realiza día tras día una 'obra bien hecha' (V. García Hoz). Sus propósitos básicos tienen como referentes personales (para sí) ganarse el sustento con honestidad, cumplir bien su trabajo y sentirse competente con los demás compañeros y otros miembros de la comunidad educativa (alumnos, en su caso, padres, etc.).

Su motivación rectora se alinea con su compromiso con el centro. Podría considerarse un buen *práctico* de una enseñanza cuya intención es la eficacia desde el currículum prescrito, bien oficialmente, bien internamente.

Si es posible, busca la eficiencia: economiza esfuerzo en sus tareas, sin detrimento de la calidad final.

Es el docente normalmente considerado por sus compañeros como 'buen profesional': cumplidor, correcto, con recursos para continuar en el mismo estado, no destaca negativamente, tampoco se reconoce normalmente por padres, alumnos u otros profesores como *extraordinario*. No obstante, en función de sus propias habilidades sociales, puede ser un experto en relaciones interpersonales, con dirección, familia, compañeros, alumnos, etc., o bien destacar en algún otro ámbito específico, bien interpersonal, bien académico.

Tiende a evitar o superar problemas, conflictos o interferencias. Cuando su autoevaluación se produce, tiende a ser intuitiva o asistemática, y sin embargo, puede tenerse en cuenta como referente de su 'desarrollo'.

Puede ser un profesional resistente a la ausencia de incentivos, en la medida en que su sistema de referencia motivacional está limitado a su esfera activa.

Tiende a adaptarse a los cursos convencionales, a las normas y decisiones compartidas. En su discurso ocupan un lugar significativo contenidos como: aspectos de la legislación vigente, la aplicación adecuada de las prescripciones (institucionales, administrativas, etc.), la adaptación al proyecto educativo e ideario del centro docente, los intereses o conveniencias particulares a los del centro docente a los que han de subordinarse otros particulares, la necesidad de mejorar los procesos y resultados del centro, tanto propios como generales, etc.

Sus procesos de crítica y sus innovaciones didácticas no son en su discurso un contenido primario, la base de su enseñanza no suele ser su propia investigación.

A priori, puede relegar la utilidad de la intuición (que puede colocar a la altura *epistémico* de la impulsividad), y preferir innovaciones no muy divergentes.

Con respecto a procesos de innovación educativa a nivel de centro, etapa o aula, tiende a disponer de toda la información relevante y a contemplarlos, en un segundo momento, con moderación o prudencia. Los apoyará si percibe tras ellos una *actuación para una muy probable mejora de resultados*.

Contribuye suficientemente a la salud social y didáctica del clima social del centro, de los órganos colegiados, de los equipos docentes y del aula.

No son docentes muy dados a la queja pública, puede no reconocérseles como especialmente *quejosos*. De ahí que puedan desarrollar un trabajo *silencioso* en condiciones extremas: exceso o acumulación de trabajo, disposición de menos recursos, otros alumnos a los habituales, alumnos especialmente conflictivos, etc.

Tiende a conocer superficialmente a sus alumnos, aunque valore que ese conocimiento es el adecuado o sea suficiente.

Con sus alumnos desarrolla una comunicación didáctica muy correcta, más centrada en el rol que en la persona.

Estas son las características del profesional eficaz (M.A. Verdugo y otros, 1997, citado en C. Álvarez González, 2003, p. 334): Flexibilidad, madurez, integridad, responsabilidad, ausencia de patologías de personalidad o desórdenes de carácter, y autocontrol emocional, evitando cualquier tipo de abuso físico, verbal o emocional.

J. Murillo (2006) propone el siguiente “Decálogo de características para que se produzca enseñanza eficaz”, obtenido desde investigaciones rigurosas, heredero político del que treinta años atrás se hacía sobre el Mastery Learning, de Bloom, o el PSI, de Keller: 1) Lecciones con objetivos claramente especificados. 2) Lecciones estructuradas. 3) Enseñanza interactiva, fomento del debate y la interacción. 4) Atención a la diversidad, que la intervención se ajuste a las diferencias individuales, aprendizajes, motivaciones, etc., prestando más atención a quien más lo necesite. 5) Buena gestión del tiempo: puntualidad, ocupación activa, mantenimiento de la motivación. 6) Utilización de recursos didácticos variados y de fácil acceso, empleando libros de texto, TICs, etc. 7) Evaluación y retroalimentación inmediata, continua y cercana al alumno. 8) Clima del aula: comunicación fluida y respetuosa, colaboración. 9) Altas expectativas individuales. 10) Implicación y compromiso docente con los alumnos y con la escuela.

Enfoques como los anteriores nos parecen a veces difusos e imprecisos, y otras veces demasiado demarcados y centrados en la actuación docente, lo que desde nuestra referencia complejo-evolucionista nos parece superficial, escaso y mejorable. Con todo, para muchos profesores e investigadores es alta expresión del estadio al que nos referimos.

7º) Estadio Centrado en la Metodología Didáctica

Su mentalidad didáctica está centrada en decisiones en torno al cómo, con qué, cuándo, a quién, y para qué enseñar.

Este docente puede ser tutor generalista (polivalente) o un profesor especialista.

En este último caso, estaríamos en el supuesto de un profesor de Didáctica Específica con formación metodológica de Didáctica General (polivalente, versátil o multiaplicable) avanzada.

Por tanto su formación metodológica incluiría dos estratos complementarios: el nivel polivalente de la Didáctica General y el nivel particular de la Didáctica Específica (A. de la Herrán, 2008b).

En cualquiera de los dos casos (tutor y especialista), el centro de gravedad estaría en la metodología didáctica compartible con otros docentes de otras especialidades y etapas en el nivel polivalente de la Didáctica General, por ventajas como las señaladas en la tabla adjunta:

VENTAJA DIDÁCTICA	COMENTARIO O RAZÓN
Significados compartidos	Quizá la ventaja instrumental más importante pueda ser el favorecer la creación de significados comunes, que permitan pasar de la declaración de intenciones a la acción formativa mediante aplicaciones conexas.
Coherencia diacrónica	Al dar continuidad a modos de hacer de etapas anteriores (Infantil y Primaria) y posteriores (Terciaria y Universitaria), pueden ser buenas fibras transversales que refuercen la 'interetapa'. Esta posibilidad hace que la metodología didáctica sea un contenido pedagógico de proyecto educativo de centro de primera magnitud.
Coherencia sincrónica	Por el hecho de ofrecer formatos comunes de enseñanza para equipos didácticos y departamentos diferentes, puede favorecer su coordinación metodológica, posibilitando un estilo y congruencia positivos para la construcción cooperativa de los proyectos didácticos de etapa, ciclo, la programación de aula o de unidades didácticas.
Enriquecimiento de unidades didácticas	Las múltiples propuestas metodológicas pueden enriquecer el diseño y desarrollo de las unidades didácticas convencionales, complementándolas o formando parte de ellas. En cualquier caso, habrán de programarse. Al ser variadas, podrán atender competencias diversas y resultar útiles para la enseñanza.
Mejora de la motivación formativa	Puede sorprender agradablemente a los alumnos, estimular su motivación por el aprendizaje formativo de los contenidos de enseñanza, posibilitar una comunicación didáctica más interesante, completa y exigente.
Individualización de la enseñanza y orientación didáctica	Puede favorecer la individualización de la enseñanza, la calidad de la comunicación profesor-alumnos y una formación más compleja y completa, más allá de la instrucción.
Mejora de la interpretación metodológica del alumno	Puede contribuir a que se interprete mejor la gestalt metodológica ofrecida por el centro o por los profesores.
Mejora de la evaluación	Se puede incrementar el carácter continuo y formativo de la evaluación y propiciar que los procesos de auto y coevaluación ocupen un lugar más relevante, natural y no forzado en los procesos de la comunicación educativa.
Posibilidad de compartir una noción enriquecida de 'rendimiento académico'	Puede contribuir a la complejidad del concepto tradicional de rendimiento académico, por lo que puede aportar desde la formación y por atender competencias que a través del 'método convencional' apenas serían cultivables.
Incidencia en el desarrollo profesional y personal del docente	En la medida en que la enseñanza es una actividad básica del profesorado, puede ofrecer posibilidades de desarrollar la profesión de modo más atractivo, ofreciendo más pero también cosechando mucho más. Y puede coadyuvar a procesos de colaboración, innovación, cambio y mejora acordes con un mejor desarrollo personal y profesional de los docentes, motivadores para la formación de todos.

Tabla 1: Ventajas de un enfoque metodológico basado en la Didáctica General. Fuente: A. de la Herrán (2008b)

En definitiva, el docente metodólogo reuniría las siguientes características:

- Es buen conocedor de principios didácticos y de los modos de llevarlos a la práctica desde formatos de comunicación aplicables en su contexto didáctico y para llevar a cabo con sus alumnos.
- Entiende que enseñar precisa saber enseñar, y ésta es uno de los pilares básicos por los que su centro de gravedad se centra en ese *cómo enseñar*.
- La Didáctica General (versátil) y las experiencias de otros profesores aporta guías metodológicas básicas del conocimiento docente individual y compartido: son fibras transversales de proyecto educativo de etapa y de centro, porque pueden desarrollarse a lo largo de todas las etapas.
- Hacia las disciplinas profesionales suelen tener una actitud positiva; hacia las disciplinas curriculares suelen incluir una actitud de necesaria síntesis con el conocimiento pedagógico.
- Tiende a hacer cuidadosas selecciones de procedimientos, recursos materiales y alternativas idóneas para cada circunstancia, cuyo proceso inmediato es calculado
- Desde un punto de vista profesional su interés se orienta al conocimiento actualizado de nuevas formas de proceder en el aula, tanto relativos a la comunicación didáctica como a la gestión de la disciplina, para que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo.
- Un paradigma o ejemplo orientador de este estadio podrían ser W. Ratke, C. Freinet o Sujomlinsky.

8º) Estadio Centrado en la Autoformación

Su mentalidad didáctica está orientada a su desarrollo profesional y personal como docente, por medio del atrio principal: la formación.

Su referente es el trabajo responsable desde un imperativo de formación continua bien entendido.

En su mejor versión, dispone de un acervo competencial amplio, tanto proveniente de investigación científica instructiva (en su disciplina de referencia, en su caso), como de investigación científica didáctica, como obtenida mediante investigación sobre el propio quehacer o por observaciones y conclusiones personales.

Tanto en el aula como en la sala de profesores está abierto a la colaboración para la innovación, el cambio y la mejora de las situaciones y procesos institucionales, de etapa, ciclo o aula, y en general a resolver problemas. Para ello atiende el pensamiento divergente y cuida los conocimientos tradicionales, consensuados o frecuentes.

En su aula, está interesado en distinguir y controlar la comunicación de sesgos personales al enseñar.

D.L. Duke, y R.J. Stiggins (1997) están de acuerdo en que hay profesores específicamente orientados a su desarrollo profesional, que asimilamos a este estadio. Algunos indicadores parecen ser (p. 167): 1) Cuando se ofrece la posibilidad, aprovechan las oportunidades de formación continua, tanto sobre competencias didácticas como a talleres de desarrollo personal. 2) Son partidarios y desde ahí promueven la observación y supervisión realizada por colegas. 3) Realizan viajes formativos. 3) Interpretan ciertas clases de evaluación como fuentes de perfeccionamiento, etc. 4) Añadimos nosotros que, esporádicamente, acuden a congresos y eventos semejantes, en los que su conocimiento se enriquece.

¿Cómo son estos profesores? D.L. Duke, y R.J. Stiggins (1997) han relacionado algunas características con su orientación al desarrollo profesional:

Fuertes expectativas profesionales, motivación orientada a los retos, incluso riesgos, actitud abierta hacia los cambios, deseo de experimentar en el aula, actitud abierta ante la crítica, conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza, conocimientos sólidos del área de especialización, alguna experiencia anterior positiva relacionada con la evaluación de profesorado, aprenden de los demás, por su apertura a las relaciones, aprenden de sus propios errores, inquietud optimista (Garfield, 1986, p. 57), mayor orientación al futuro que los demás (Winter, Griffith, y Kolb 1970), adopción de la rutina como punto de partida vs. encarrilamiento (rutinización) o refugio estabilizador (Hannay, y Chism, 1988, p. 129, 130), buena autoestima en la propia competencia (Wlodkowski, 1985, p. 45) (Daniels, y Zemelman, 1985), lo que explica las diferencias en la respuesta ante los desafíos (Locke, Shah, Saari, y Latham, 1981), receptividad a nuevas ideas y prácticas pedagógicas, gusto por la enseñanza y confianza en las propias capacidades (Guskey, 1988) (pp. 172, 173, 175, adaptado).

Con relación a las reformas educativas, este docente despliega, gracias a su acervo profesional, una orientación a la eficiencia. O sea, escoge lo mejor de ellas y siendo crítico con lo que no comparte, para crecer en lo profesional y formarse. Es como el buen surfista, que aprovecha las olas para planear sobre el agua.

Puede entender la formación continua de diferentes modos:

- Como a priori necesaria para actualizarse lo más y mejor posible y saber cada vez más de lo que ha de haber y más de lo que se necesita.
- Como fuente de autoformación integradora de lo personal y lo profesional hacia la coherencia entre discurso y acción (Confucio).

9º) Estadio Centrado en un 'Plus' Experto

Este docente suele ser un profesional con una excelente formación aplicada, que sobresale además como experto en algún ámbito o faceta de la enseñanza, que sitúa bien y con sentido en lo esencial de los niveles anteriores. Su formación y su enseñanza ofrecen, de hecho, un 'plus' que le definen en el centro ante sus alumnos y compañeros.

Normalmente, su mentalidad didáctica se centra normalmente en un contenido abierto o un ámbito práctico estrechamente relacionados con la planificación o el desarrollo de la enseñanza –por ejemplo, programación, recursos didácticos, TICs, normativa legal, técnicas de creatividad, evaluación, investigación-acción, etc.- del que es dominador.

A su conocimiento particular va unida su destreza y su técnica especialmente eficaz. Este 'experto-plus' incluye en su actividad profesional –como en la Grecia clásica- conocimientos especiales y *techné* (técnica artística), comprendida como estructura y calidad de su quehacer. Su conocimiento docente incluye habilidad, inteligencia e práctica notables, conocimiento técnico-reflexivos que fundan su práctica y una teoría y aplicación unidas como *hacer sabido* o buena aplicación.

Su formación depende de la cantidad y calidad de su experiencia, y de la capacidad de integrar su conocimiento y habilidad especial en la complejidad de la Didáctica o Pedagogía Aplicada a

la enseñanza, en cuyo caso puede comprenderse como una consumación de otros niveles de profesionalidad.

Dependiendo de esa formación, tiene posibilidades de incorporar entre sus compañeros un liderazgo al menos instrumental, en la medida que asume el papel de asesor en los ámbitos de su competencia.

Por ello, su paradigma (o referente ejemplar) podría ser Parrasio (s. V a.n.e.), émulo de Zeuxis, pintor griego que introdujo la técnica del claroscuro en pintura. Se dijo de él que, en una ocasión, retrató tan bien unas uvas que confundieron a unos pájaros.

10º) Estadio Centrado en la Investigación y en la Innovación

Mientras que el docente metodólogo está interesado en conocer para incorporar nuevas formas de proceder en el aula para que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo y relevante, el profesor investigador tiene más interés en descubrirlas y contrastarlas, quizá mediante acciones personales o metodologías planificadas de grupos de trabajo.

Su mentalidad didáctica está centrada en la generación de conocimiento (investigación de y sobre la acción) y/o en las propuestas de innovación, en estrecha relación, para mejorar continuamente, tanto personal, como colectiva y/o institucionalmente.

Su idea de *enseñanza* no puede separar la instrucción de la orientación, el qué enseñar del cómo enseñar, la práctica didáctica de la investigación sobre la práctica. Esta acción didáctica no es una tarea individual, sino preferentemente colaborativa, tanto en su origen como en su proceso y desembocadura. Sin embargo, la investigación individual es un buen complemento no excluyente.

La orientación del docente investigador que lo es, es acorde con el significado y método de la educación misma, que se hace en cualquiera de sus planos generando -personas, grupos, instituciones, proyectos, conocimiento y sociedad-. Por su alcance, cabe diferenciarse el profesor investigador e innovador de aula y el profesor investigador e innovador de centro, orientado al desarrollo institucional y a la socialización comunitaria.

Por su alcance, cabe diferenciarse el profesor investigador e innovador de aula y el profesor investigador e innovador de centro, orientado al desarrollo institucional y a la socialización comunitaria. En el plano de la comunicación, común a todos los anteriores, se caracteriza, como expresa F. E. González Jiménez, por el afán de abrirse hacia el otro (el alumno), para que ese otro se haga a sí mismo desde su razón. Va al fondo de las cosas y enseña a hacerlo, desarrollando de hecho un principio de causalidad personificado.

Entiende y practica que el conocimiento docente aplicado a su racionalidad ni está acabado ni puede adoptarse sólo tomando como base lo que otros han investigado o experimentado: es preciso reflexionarlo, *re-crear*lo, *re-construir*lo, *indagar*lo, adecuarlo a cada circunstancia y al centro, someter a consideración didáctica los valores, meditarlos desde el punto de vista de la necesidad educativa del alumno. En pocas palabras, reconstruir la teoría aplicable desde la práctica con metodología científica válida. En cualquier caso, suele planificar lo que él mismo va a desarrollar (A. Martínez Sánchez, 1996, p. 238), por lo que necesita un currículo de estructura abierta. Su motivación profesional es la autonomía pedagógica, pese a que ello requiera más tiempo o más esfuerzo, trabajo en grupo y relevancia de la evaluación en todas las fases y responsabilidad posterior.

Creemos encontrar dos concepciones:

- La primera, que podríamos llamar dual o polar, interpreta que la teoría científica carece de utilidad y que la teoría útil es aquella que nace exclusivamente de la propia práctica. Esta postura se basa en una ignorancia paranoide.

- La segunda, que podríamos denominar dialéctica, entiende que las aportaciones científicas sobre la enseñanza pueden ser buenos datos para orientar la reflexión en la acción (Stenhouse). Dentro de ésta creemos distinguir diversos tipos de profesores investigadores, según su orientación a su actualización y a la generación de conocimiento: 1) Profesores orientados a una actualización puntual, realizada sobre un repertorio reducido de fuentes, para dar respuesta a una situación coyuntural: una acción docente, una acción de un grupo de trabajo, un artículo que va a redactar, etc. 2) Profesores orientados a una actualización focalizada permanente, llevada a cabo sobre diversas fuentes que se van renovando periódicamente, a las que están normalmente atentos. 3) Profesores investigadores puntuales, que pueden contribuir a generar conocimiento desde una selección limitada de fuentes y en una circunstancia determinada. 4) Profesores investigadores permanentes, que generan conocimiento y están actualizados en lo que le interesa.

Paradigma de este docente, en la segunda concepción antes indicada, podría ser L. Stenhouse.

11º) Estadio Centrado en la Crítica y la Transformación Social

Su mentalidad didáctica está orientada a la crítica y a la formación para el cambio social desde la enseñanza.

Siente que la reflexión y el trabajo docente no son neutrales, porque, o son *homeostáticos*, porque contribuyen a la permanencia o reproducción de las situaciones –a veces al mismo estado de reposo o movimiento-, o son *dinámicos*, porque inducen al cambio del actual estado de cosas. Concretamente, desde un punto de vista social, o refuerzan las desigualdades e injusticias sociales, o contribuyen a su superación. Por eso el quehacer didáctico es intrínsecamente político e incluye una referencia social

El docente asimilable a esta categoría puede conceptuarse como una profesional reflexivo que, a la vez, está socialmente sensibilizado y comprometido. Este docente no solamente investiga sobre la enseñanza, por entender que el qué y el cómo enseñar no vienen dados y que por ello es preciso generar el conocimiento adecuado en y desde la acción: desde su acción escolar pretende reconocer y cambiar aquellas estructuras que condicionan su actividad didáctica

De ahí su lectura con que la innovación y el cambio educativos, tanto relativos al qué, cómo y para qué enseñar y evaluar tengan mucho que ver con la responsabilidad y el compromiso para el cambio social.

Entiende a la escuela como una institución relevante para el cambio social.

Entiende que si bien su tarea docente se inicia en el aula, su sentido didáctico es más amplio y trascendente: ha de terminar como pequeño grano de arena orientado al cambio de los hábitos y estructuras sociales que se consideran *discriminatorias e injustas*. La educación de los alumnos y el despertar de su sentido crítico y transformativo los entiende de un modo inseparable.

El paradigma o ejemplo de la crítica pueden ser Nietzsche, Herder, Freire, etc., que hacen arte de la crítica: La crítica no se opone al arte, porque puede ser arte.

Comentamos el caso de Herder. Nacido en 1744, estudioso de Kant y referente del joven Goethe, por lo que respecta a la crítica era opuesto en estilo al modo directo de criticar de Lessing:

Lessing era, a la sazón, el gran crítico de Alemania. Pero la crítica de Herder adoptó un tono nuevo. Lessing no conocía más táctica que la de lanzarse a bayoneta calada sobre el cuerpo de su adversario, atravesándolo. No daba cuartel ni hacía prisioneros: terminado el trabajo, no quedaba en pie nada del enemigo. Herder, en cambio, no atacaba. Asediando por todas partes al enemigo con sus razonamientos, le obligaba a batirse en retirada. Era inagotable en sus frases y en sus giros. [...] Herder trataba de convencer y de dominar, pero sin herir jamás al adversario. Había en el fondo de su alma un sereno espejo en el que se reflejaba la historia de la humanidad, convertida en obra de arte (H. Grimm, 2002, pp. 35,36).

Herder era generoso con sus ideas: las derramaba a manos llenas, y cuantos se acercasen a él podían recogerlas y apropiárselas. Pero todos los que le trataron conocieron también las uñas afiladas y la lengua maldiciente, que pocas veces dejaban de cebarse en quienes alargaban la mano para recoger el valioso regalo de sus ideas (H. Grimm, 2002, p. 376).

Esto era lo que tanto miedo le daba al poeta [se refiere a Goethe], en Herder: el ver cómo constantemente hacía sonar en sus bolsillos el oro de las ideas, cómo lo exhibía a manos llenas, cómo lo hacía brillar a la luz del sol, para luego tirarlo como si fuesen guijarros. [...]

En Herder conoció Goethe por primera vez la fuerza espantosa de una crítica intelectual fría, desinteresada, pero implacable. ¿Quién puede desentenderse de un hombre del que se sabe que nos escruta con penetrante mirada y ve cuanto hay de nosotros, lo bueno y lo malo, sin el menor asomo de egoísmo? (H. Grimm, 2002, p. 377).

Algo así como un síndrome de San Martín aplicado a la crítica, llevada a sus últimas consecuencias sobre una coherencia quizá excesiva:

Fue éste [Herder], evidentemente, quien primero desarrolló en el poeta [Goethe] la tendencia natural innata en él a interrumpir el goce por medio de la crítica [...] del arte diabólico de Herder para echar a perder el deleite de una obra de arte por medio de la crítica, en el momento álgido en que se disfrutaba de ella (H. Grimm, 2002, p. 377).

Podrían distinguirse dos clases de críticos: los críticos de bata y los críticos de bota. El crítico de bata es el que no es transformador directo: ideólogo, reflexivo. El crítico de bota es el transformador directo: bien interno, a nivel de centro, bien social, del entorno. Probablemente, aunque no necesariamente, estos últimos incluyen un mayor grado de conocimiento sobre lo que tratan, y quizá de compromiso y de coherencia. Pero para el desarrollo de la crítica social para el cambio los dos son necesarios.

12º) Estadio Centrado en la Fundamentación de la Didáctica

Su mentalidad didáctica está orientada a su ‘conocimiento fundamentado e inquiridor’ de la enseñanza y la comunicación formativa.

Es la persona indagadora, instruida (Confucio) o culta, inquiridora y realizadora de un conocimiento y de un quehacer fundamentado (episteme) en un conocimiento propio tan crítico como autocrítico.

Su preparación depende de la formación inicial, pero también de la cantidad y calidad de su experiencia. Se ha hecho a sí mismo a fuego lento

Trasciende lo profesional y el buen hacer didáctico: da respuestas válidas a la realización práctica y conoce las causas, los procesos y los medios para realizar los mismos propósitos

Su motivación básica se orienta, simultáneamente al conocimiento acerca del conocimiento (E. Morin), a la fundamentación didáctica paulatina, al intento permanente de aproximación entre el *fenómeno* y el *conocimiento del fenómeno* vía complejidad

Su conocimiento está sólidamente ahormado, en una *episteme*, comprendida como: actitud comprensiva, conocimiento científico de la propia disciplina (en su caso), complejidad reflexiva, formación didáctica y psicológica, conocimiento pertinente de otros ámbitos con los que relaciona brillantemente su saber

Su comunicación didáctica tiende a estar sólidamente apoyada en fundamentos y métodos asociados al conocimiento, más allá de los meros resultados científicos, que también conoce. Tiene lugar desde la lógica, que emplea como instrumento principal del conocimiento, “trama con la que la razón ejercita su función” (F.E. González Jiménez), la misma fiabilidad de la naturaleza. Se articula en un guión abierto de enseñanza-aprendizaje, cuya fundamentación es compleja y abierta a una reflexión fundamentadora que puede realizarse en mayor o menor medida con los alumnos. Se expresa con exquisitas síntesis estructuradas desde de historia, fundamentos y métodos de la ciencia, las conclusiones científicas propias sobre el propio ámbito, un conocimiento transdisciplinar, una perspectiva *metadisciplinar*.

Con frecuencia interpreta para sí que genera más conocimiento y con mayor profundidad de la que su quehacer requiere, con lo que el problema permanente puede ser el modo en que puede compartirlo con sus alumnos para favorecer su formación

Parte de sus compañeros le reconocen como *persona sabia*, pero otra parte pueden no entenderle, por lo que o no hacen juicios o hasta pueden descalificarle.

El profesor orientado a su conocimiento fundamentado asume el reto con independencia de la coyuntura externa, sea una reforma curricular o política, porque coloca el centro de gravedad en su conocimiento. Tiende a analizar las reformas políticas y curriculares, pero actúa de un modo bastante impermeable a su contenido y sus propuestas. Y tiene razones bien construidas para ello, sobre todo porque en muchas cosas su grado de reflexión puede ser más avanzado

Dependiendo de su personalidad y carácter, podría ser un excelente dinamizador de formación y encauzador de reflexiones sobre el diseño y desarrollo del proyecto educativo, y sobre la educación llevada a cabo por el equipo educativo.

Al englobar a los anteriores, haber profundizado más y por su calidad reflexiva a la hora de fundamentar el conocimiento y su aplicación en la comunicación didáctica, puede ser un excelente profesional para incorporarse a un departamento universitario.

Paradigmas o ejemplos de este estadio podrían ser J.A. Comenio, F.W.A. Fröebel, I. Kant, F. Giner de los Ríos, R. Eucken, M. Montessori, J. Zubiri, etc.

13º) Estadio Centrado en el Arte de Enseñar

Su mentalidad didáctica está orientada a la comprensión y el desarrollo de la Didáctica como arte de enseñar, en su más rica acepción. Su motivación profunda se entronca en la realización de su arte como desarrollo del orden natural o de la lógica de la naturaleza.

Sus bases son esencialmente tres: 1) *La naturaleza, comprendida como ‘lo que viene dado’*. De la naturaleza en el arte tiende a razonar que: se conoce mejor el arte observando a la naturaleza,

se sintoniza más con ella practicando el arte, esa *sincronía* permite una profundización irreversible, y practicar un *arte elevado*, el arte más elevado es el que realiza la naturaleza, y por lo tanto la naturaleza es maestra del artista. 2) *El conocimiento sobre su disciplina*: Didáctica, amplia y profundamente entendida. Su conocimiento se apoya en un fundamento epistémico, la flexibilidad sensible, la relación estética, está centrado en la expresión, se desarrolla mediante la lógica (del conocimiento y la naturaleza): "La naturaleza siempre es fiel a sí misma, a su propia lógica (la matemática). Desde esa fidelidad no falla nunca. Sólo tenemos autoengaños" (F.E. González Jiménez). 3) *El arte como concepto y anhelo*, entendido de dos modos complementarios: 'lo que se puede aprender' y la 'manera de ver y hacer del artista'. Parte y entiende que el arte tiene mucho de técnica y de ciencia, pero no permanece en ellas.

Podrían identificarse falsas características del arte, frecuentemente asumidas como verdaderas. Intentémoslo desde una crítica. Por ejemplo, para Eddington (1987): "El artista que se esfuerza por reflejar en su cuadro el alma de su modelo no se preocupa mucho en realidad por saber en qué sentido puede afirmarse que ese alma existe" (p. 278). Este autor comete dos incorrecciones al atribuir al arte falsas características: la primera, asimilar el arte al arte pictórico. La segunda, identificar una supuesta característica con una posible limitación. Sin duda no se refiere a multitud de artistas cuyo trabajo va mucho más allá del intuir y expresar sin explicar y comprender hasta el último gramo de la materia mental y técnica que tratan.

El arte, con su técnica y su ciencia, no es en absoluto un quehacer impersonal. Es más, no puede darse aparte de quien lo realiza. La actuación caprichosa o espontánea puede llegar a ser técnica con el conocimiento, y la técnica puede llegar a ser arte con el cuidado, la experiencia, la entrega y el crecimiento del artista. Un conocimiento podría no llegar a ser arte jamás, si el alma y la técnica del científico o el artista no están a la altura de un estilo propio. En el arte, en cambio, todo depende de la fuente causal, del sujeto y contexto generador y de destino, de su conocimiento y anhelo material, social y/o espiritual de artista. En un escrito de 1654, el poeta Shih Chenlin (2000) reparaba en que el desarrollo del arte de la escritura se realiza sobre un estilo personal:

Comencé a advertir que el estilo con que un hombre escribe es como la forma, la disposición, los pétalos y el ordenamiento de las flores. Éstas crecen espontáneamente de acuerdo con su naturaleza interna y adoptan ciertas formas sin error ni fallas. Se puede injertar a la planta otra variedad, pero, si bien pueden obtenerse ciertos cambios, no hay manera de alterar las principales formas estructurales (p. 318).

Por tanto, "El arte es una interpretación de la realidad. Todos interpretamos la realidad. Pero no todos somos artistas. Sin embargo, a través de la mirada, el arte enseña a vivir sin intermediarios" (A. Cuenca, 2006, comunicación personal). "El arte es la transformación de la realidad por la intencionalidad creativa" (A. Cuenca, 2008, comunicación personal).

Pero arte y creatividad no van juntas, necesariamente. El artista puede ser un gran creativo. Pero una creatividad vulgar y exuberante puede ser una traba para el desarrollo del arte. El anhelo de creatividad (casi siempre como originalidad) puede evitar que un artista desarrolle su obra desde sí y desde su sentir y su meditación. Esto puede pasar en arte plástico, en literatura, en arquitectura y en didáctica. Cuando esto ocurre, el arte entra en crisis, a cualquier cosa se le llama arte sin saber si lo es o no lo es, porque de tales expresiones emanan partidarios y detractores que elevan la cotización de las cosas hechas. Este 'arte' basado en el producto creativo no es tal arte, sino producción u obra, valiosa para algunos e indiferente o negativa para otros. Para el arte, estos

productos son cosas mediocres. Algo semejante motivó a Toulouse Lautrec a cargar contra los paisajistas, y a desarrollar el ‘paisanaje’. Cuando la creatividad se separa del arte –a la inversa nunca ocurriría- el verdadero producto que trae es antiarte, una excrecencia del capitalismo exacerbado. Y la creatividad, por estar desgajada del arte, pasa a ser algo necesariamente menor: una tecnología orientada a la eficacia.

El profesor artista quizá pueda asimilarse en parte al profesor creativo no-narcisista, trabajador, perseverante, reconocido por su trabajo, profundo en su hacer. ¿Qué hace que el artista sea tal? El prologoista E. de la Barra (1988) escribía en el umbral del “Azul”, de Rubén Darío, sobre el poeta artista que:

El poeta más original y filosófico de España –Campoamor- dice que la obra poética se ha de juzgar por la novedad del asunto, la regularidad del plan, el método con que se le desarrolla y su finalidad trascendente. Y agrega: “A un artista no se le puede medir más que su idea y su estilo, y, generalmente, para ser grande le basta solo su estilo”.

No pensaron así los griegos. Para ellos el mérito de la obra estriba en el asunto, antes que en el estilo; en la idea poética, no en el ropaje. La clámide no hace al hombre (p. 18,19).

El docente artista *internaliza* la naturaleza, la sintetiza, pero no se queda con ella. Llega a ella y la saborea, pero no la ingiere: le devuelve su materia, reelaborada, rehecha, aun imperfectamente, desde una experiencia emocional que le es propia, en esta ocasión, a través de la comunicación educativa. En ocasiones, el anhelo de unidad entre naturaleza y arte enraíza un proyecto de vida profesional y personal. Un ejemplo viene del mismo J. E. Pestalozzi, en la que une naturaleza, arte, muerte, trascendencia: “¡Cuán bien dormiré en mi tumba si consigo unir la naturaleza y el arte en la instrucción del pueblo, tan íntimamente como ahora están violentamente separados!...” (en L. de Zulueta, 1927. p. 61).

Lo anterior es de transferencia a la Didáctica como arte. ¿Qué puede caracterizar al docente artista? 1) La materia, que desde este prisma puede entenderse como invitación a una mentalidad artística. 2) La peculiaridad, que como resultado de la seriedad, la investigación permanente y la dedicación paciente puede coagularse en un estilo catapultador, o sea, capaz de estructurar una conciencia creciente por y para la mejora del mismo arte. 3) La innovación, imaginación o creatividad inherente a la práctica artística. 4) El sistema de trabajo, no sólo eficaz o rentable sino encaminado al desarrollo de la capacidad comprensiva y expresiva. 5) Su finalidad o utilidad, que será tanto más elevada cuanto más útil para la sociedad vaya a ser y trascender. 6) Su humanidad o, desde el conocimiento de F. Nietzsche (1984), el “atractivo de la imperfección”:

Ved aquel poeta que ejerce con sus imperfecciones un atractivo superior al de las cosas acabadas; su gloria y su mérito dependen más de su impotencia final que de su fuerza creadora. Sus obras no expresan nunca por completo lo que en realidad quería él expresar en ellas; parece que dan como un presentimiento de la visión, mas no la visión misma; pero en el alma de este poeta queda vehemente deseo de alcanzar tal visión, y de este deseo mana una elocuencia tan grande como la que da el hambre o cualquier violento apetito [...] La gloria de este poeta gana, pues, aunque no haya llegado en realidad al fin a que tendía (p. 76).

Esta culminación inacabada llega a su clímax –contradiendo a los psicólogos sabedores de la creatividad, que sostienen que la obra creativa va acompañada de ‘novedad y valor’-, cuando

el artista sólo proporciona un valor relativo a su obra final. Porque, ¿qué es valor? ¡Dependerá de cómo y para quién! La valoración del 'valor', tanto del autor como de los componentes del entorno, puede ser egocéntrica y puede ser consciente. Y la validez de la creación y la valoración subjetiva del entorno dependen de la alícuota de 'ego' del observador, cuya ausencia acompañada de conciencia equivale, en potencia, al rigor y a la creatividad de mayor calidad posible. Este planteamiento explica la presencia de este 'cuervo blanco', no tan infrecuente:

En 1966 Bacon decía con frecuencia incluso artistas que habían triunfado ignoraban íntimamente si su obra era o no verdaderamente valiosa. Convendría, a su juicio, valorar la obra por sí misma y no por las circunstancias que la rodean. Tal desasosiego parecía sufrirlo Bacon respecto a su propia producción, altamente valorada artística y económicamente durante la vida del pintor irlandés (R. García Alonso, 2009, p. 6).

Y he aquí que el reconocimiento del entorno es esencialmente irrelevante para la obra creativa, porque sobre todo es circunstancial. Por eso, un verdadero artista como Francis Bacon al mismo tiempo decía que: "sólo el tiempo es juez de la pintura".

La metáfora flexible y los ejemplos clarificadores son contenidos comunicativos frecuentes de estos docentes, compatibles con otras propuestas metodológicas complejas, que entienden bien que la formación del alumno no es ninguna clase de metáfora.

Los docentes artistas se diferencian en su grado de conciencia y en uso que de la conciencia hacen. La conciencia artística es de ida y vuelta: primero, interioriza la esencia de la naturaleza (L. Da Vinci): hila su lógica mediante el conocimiento, modula su orden implicado (Bohm), pretende que se exprese a través suya, y la concreta: "El arte tiene por finalidad la representación de lo absoluto de un modo limitado" (Schelling). El arte educativo más elevado se da cuando lo absoluto se identifica como evolución humana, de modo que ese arte en función de la evolución humana posible (individual y social) es la culminación de su quehacer formativo

Para los compañeros de centro, el artista en docencia crea un estilo. Puede aglutinar seguidores por propia iniciativa con una motivación noble y elevada.

Paradigma o ejemplo orientador de su comprensión podría ser Comenio, Pestalozzi o Fröebel.

Pichon Riviere, el gran acicateador de la Psicología Social en Argentina, decía que sus mejores maestros no habían sido profesionales o técnicos, sino artistas. Nosotros creemos que hay niveles posteriores.

14º) Estadio del Maestro Objetivo o Superior

Permítaseme dos breves comentarios introductorios imprescindibles, uno global y otro analítico:

- Comentario global previo: La educación tiene dueños, y éstos no pertenecen a la escuela. Ésta es una causa por la que el maestro, en general, no es valorado socialmente: porque su función, que se centra en la comunicación educativa de conocimiento, no es bien conocida. A la falta de conocimiento le corresponde un exceso de prejuicio fácil, contagioso y compartido. Desde este desconocimiento prejuzgado, con frecuencia se encuentran referencias a *maestros* y a *profesores*. En nuestro país se suele utilizar el término 'maestro' para referirse a quienes enseñan en Educación Infantil o en Primaria, y se emplea más 'profesor' para Educación Secundaria y Universitaria. En

algunos países latinoamericanos vuelva a rescatarse ‘maestro’ para quien al menos dispone del título de ‘master’ o quien enseña en la Universidad y se respeta. Por otro lado, se emplea ‘Maestro’, normalmente con mayúscula, para calificar a iniciados y seres divinizados cuya vida ha realizado una aportación extraordinaria a la Educación de la Razón, llamada a veces espiritualidad. También hay maestros en una disciplina (por ejemplo, Ramón y Cajal), bien de cualquier profesión, bien de la vida, y desde luego no tiene por qué dedicarse a la enseñanza. Sin embargo nos ocuparemos del caso de maestros en didáctica.

- Comentario diferenciador: Para clarificar el concepto de maestro, definimos varias clases de maestros exteriores, que incluyen interpretaciones relativas y complementarias, según su referente:

1) Maestro subjetivo: Desde un referente subjetivo, un maestro lo es porque se le considera tal. Un ejemplo extremo viene recogido en un texto atribuido a Confucio: “Si voy en una barca con dos personas, una necia y otra sabia, iré acompañado durante el viaje por dos maestros”. Otra ilustración paradigmática o ejemplificadora viene dada por el encuentro y relación inicial del joven Goethe y el algo menos joven Herder: Cuando Goethe se topa con Herder comenzaría una relación admirativa del primero al segundo, que declinaría en los últimos años, al parecer por parte de Herder, y que solo la muerte fue capaz de romper:

Goethe contaba veintiún años cuando conoció a Herder [que por entonces tenía 26]. Su espíritu sentíase inquieto: buscaba por todas partes un maestro, sin encontrarlo en parte alguna, entendiéndolo por maestro a quien supiera más que él, a quien se hallara realmente en posesión de secretos de él ignorados y capaces de impulsarle, al serle revelados. Hasta que, por fin, se presentó el hombre a quien se entregó. [...] De aquí arranca la verdadera capacidad creadora de Goethe [...] Si Goethe había intuido el camino que estaba llamado a seguir, fue Herder quien se lo señaló claramente. [...] En su obra Poesía y verdad, Goethe habla prolijamente de su encuentro y trato con Herder en Estrasburgo, con la sensación de que se trata, realmente, del episodio más trascendental de su vida (H. Grimm, 2002, p. 43).

Herder fue la primera persona a quien Goethe reconoció como superior a él. [...] Herder suministró por primera vez a Goethe un punto de vista histórico ante el mundo. [...] Herder era generoso con sus ideas: las derramaba a manos llenas, y cuantos se acercasen a él podían recogerlas y apropiárselas (H. Grimm, 2002, p. 376).

El maestro relativo es aquella persona que ha alcanzado cotas anheladas por el discípulo o conjunto de discípulos. La condición de este maestro depende del discípulo y sus características (conocimiento, motivación, intereses, programación mental, madurez personal, etc.) y de las circunstancias. A este maestro relativo se le percibe con independencia de sus cualidades o virtudes objetivas. Esta relatividad significa que también puede actuar como ‘maestro’ alguien deformador o negativo. Puede serlo un patán, un buen maestro temporal o un maestro duradero y objetivo. En otro orden de cosas puede serlo un padre, un abuelo, un docente que deja huella, un terrorista o un sabio. En todo caso, el apelativo ‘maestro’ se reviste de supuesta nobleza y admiración (auctoritas). Por tanto, la relevancia del maestro va a quedar definida por la ‘preparación relativa’ del discípulo y la pertinencia de la enseñanza, siendo de aplicación la razón de J. Krishnamurti: “Cuando el discípulo está preparado, aparece el maestro”, que en este caso

debe comprenderse personal y superficialmente. Equivale a decir que la interacción dependerá de que la ‘comunicación didáctica’ se produzca en la “zona del próximo desarrollo” (Vigotsky). Cuando el maestro subjetivo se acepta, su conocimiento se transforma en la semántica del discurso del alumno. Desde esta especial empatía autoinductora se apuntala y se construye, mientras la relación dura, la razón del propio alumno. El discípulo se hace un ser gradualmente sensible que, desde una receptividad renovada, difumina o a veces borra mucho de lo que traía. Esto puede ser bueno si la desembocadura es formativa, y negativo si el aprendizaje significativo se traduce en adoctrinamiento o parcialización de la conciencia, en el sentido y con el contenido que sea. Por razones obvias, desde una perspectiva potencial, esta relación incorpora una posible condición de provisionalidad, hasta que el conocimiento se nivela, el interés evolutivo se satura, o por otras circunstancias, internas o externas, la relación termina. Un buen indicador para el discípulo podría ser el abandono del maestro al percibir que su maestría no es completa u objetiva.

2) Maestro intersubjetivo: Desde un referente intersubjetivo, un maestro lo es porque así lo consideran varios sujetos de una comunidad de referencia homogénea, o varias comunidades de referencia heterogéneas. El reconocimiento desde un sistema interpersonal, que por definición es egocéntrico y narcisista (selectivo) en variable grado, incluye casi siempre una percepción parcial y realimentada desde y para el sesgo. Por tanto, el objeto pudiera estar distorsionado. Si así fuese, la valoración de una comunidad de referencia homogénea sería poco objetiva. En cambio, el reconocimiento varias comunidades de referencia heterogéneas tendría mayor validez.

3) Maestro objetivo: Desde un referente objetivo, un maestro es aquella persona que reúne las siguientes características: bajo egocentrismo o bajo infantilismo, madurez personal, coherencia o fiabilidad, sabiduría o conciencia, autorrealización, autoconciencia y que adopta la enseñanza como vía de conciencia (A. de la Herrán, 1998), si hablamos de un docente-maestro. No tenemos espacio para analizar cada característica. Pero deducimos de lo anterior que cada una de ellas es a la vez necesaria e insuficiente para la maestría. Así, por ejemplo, el estadio de ‘maestro’ supone la ‘madurez personal’, como el estadio de ‘madurez personal’ supone lo emocional. Tampoco la sabiduría sería suficiente, porque, como escribe Jovellanos en “Elogio de Carlos III”: “¿De qué sirven las luces, los talentos, de qué todo el aparato de la sabiduría, sin la bondad y rectitud de corazón?”. Y así sucesivamente. Algún ejemplo paradigmático podrían ser M. Montessori, C. Freinet, J. Krishnamurti o P. Freire, que también pueden ser ‘paradigmáticos’ de otros estadios a la vez.

4) Maestro Universal o del Bien Común: Desde un referente universal, un maestro sería aquel que, además de ser reconocido universalmente o por varias comunidades de referencia heterogéneas incorpora las características anteriores asimilables a los maestros objetivos. Algunos ejemplos: Lao zi, Confucio, Sócrates, Buda, Yeshua, R. Maharsi, J. Krishnamurti, K.G. Dürckheim, etc.

Pues bien, lo siguiente lo referimos a quien, al menos, es un ‘maestro objetivo’:

- El maestro objetivo o superior no adopta, como el ‘docente artista’, la didáctica como ámbito de desarrollo del arte de enseñar. Más bien, practica la enseñanza como vía de evolución personal y profesional. Quizá el concepto clásico que más se ajusta a su práctica es el concepto de *kung-fu*, comprendido como arte realizado para la evolución personal.

- Su mentalidad didáctica está orientada a la evolución personal desde su conocimiento y su razón, que cultiva a través de la didáctica, interpretada como 'vía de conciencia'.

- La mentalidad de este nivel se desarrolla, tomándose en un solo acto, como artista, obra de arte e instrumento de sí mismo, como parcela de la naturaleza que también se pretende mejorar, de dentro a fuera. Sus bases son: 1) **La naturaleza y el autoconocimiento**. Se parte de la experiencia de que conociendo la naturaleza se conoce mejor uno mismo, y de que a mayor autoconocimiento, mejor se conoce a la naturaleza y mejor se actúa en ella: "Sólo a través de la acción el hombre puede conocerse a sí mismo" (Goethe). 2) **La vía autoformativa**. Se basa en estos pilares: Buscar mejorar es estar en la vía para mejorar. Estar en la vía para mejorar, es contribuir a la educación de la humanidad (Herder). Estar en la vía es pretender evolución interior, a través de una actividad, como camino o instrumento. La actividad que sea, mientras sea sistemática, no es lo más importante: puede ser específica: respiración, yoga, meditación sedente o dinámica, posturas (asanas), arte tradicional, arte marcial, mística, etc., o inespecífica: enseñanza, estudio, andar, aficiones, lectura, escritura, ayuda a los demás, trabajo cotidiano, rutinas realizadas con conciencia constante, etc., desde una actitud de deseo de mejora profunda. 3) **La enseñanza como vía de conciencia, y la conciencia constante como técnica**. Para la práctica de una vía como puede serlo la enseñanza, la conciencia constante es lo importante: Transforma una actividad sistemática en instrumento de evolución, más allá de la técnica. Si no hay conciencia constante, no se está en ninguna vía. Desde su práctica se madura personalmente, la conciencia se incrementa y afina, las acciones exteriores mejoran. La práctica de una vía incrementa la unión con la naturaleza mediante la conciencia constante: Por la práctica de una vía, la naturaleza no aparece como algo distinto. Quien la concibe como algo distinto, sólo alcanza un autoconocimiento parcial. Si no hay unión con la naturaleza, ni siquiera se está en el arte. Los procesos de unión con la naturaleza requieren disminución de ego(centrismo) e incremento de conciencia. Existe una interesante concomitancia entre una vía de conciencia y otras vías de práctica: Quien asume la práctica como vía, coincide con cualquier otra vía en lo fundamental, aunque la desconozca. Cualquier punto de circunferencia tiene al centro y el centro está en todas partes (Pitágoras, Pascal), "Todo lo que se eleva, converge" (Teilhard de Chardin). Porque pretenden lo mismo, se validan mutuamente en lo esencial. Restan importancia a lo diferente. Esto permite transferir aprendizaje de una a otra. Entonces, se verifica que las vías son fundamentales y a la vez que las vías no son lo importantes.

- ¿Qué es lo fundamental en la práctica de una vía, por ejemplo, la enseñanza? Motivación clara, actividad sistemática, conciencia constante, presencia de maestro o referente cualificado (K. G. Dürckheim)

- Por lo que respecta a la enseñanza como vía de conciencia, podemos decir que *la mentalidad* que la comprende de esta forma puede englobar y *orientar* a las demás. Por tanto la didáctica puede utilizarse como: Vía [causante, original o directa] de conciencia, o actividad de destino de la práctica de otra vía específica o inespecífica.

- La práctica de esta vía queda reforzada con una formación humanista no sesgada: "La formación centrada en la persona se constituye en un importante medio de autorrealización a través de la enseñanza, en tanto favorece el crecimiento y desarrollo personal y profesional" (Moustakas, 1978) (Martínez Sánchez)

- Podría ser bueno que los profesores conocieran mejor sus posibilidades transpersonales y las de sus alumnos, para que aprendan a saber observar, esperar, recoger, formar, etc. Desde esta

perspectiva, el horizonte puede estar más allá de donde pensaban, y en consecuencia pueden esforzarse en llegar más lejos de donde creían.

- Los vectores de la posible evolución docente pueden sintetizarse en una serie de ámbitos a través de los que poder ser más y mejor: Motivación, mejora técnica, desempeño, armonía interior, crecimiento personal, autoconocimiento, autoestima, complejidad de conciencia, comprensión (analítica y sintética), ética, generosidad, coherencia, cambios orgánicos (Hirai, Johnston, Mc Clelland...)

- Los efectos de esta evolución desde la enseñanza pueden sintetizarse en que favorece el crecimiento de sus alumnos, desde la comunicación didáctica; hace del verdadero maestro/a un mejor aprendiz; significa que integra las mejores cualidades de las mentalidades anteriores, incluidos cambios de comportamiento, esfuerzo y dedicación, atención despierta, conocimiento fundamentado, práctica mejor realizada, compañerismo, creatividad por y hacia su interiorización, reflexión más allá de la práctica, complejidad de conciencia, etc.

- Se entronca en el sentido del proyecto vital (Frankl, Ortega y Gasset) y el para qué profesional de su para qué evolutivo.

- El maestro enseña desde su comportamiento y su contribución resulta clarificadora y lúcida para el discípulo. El discípulo que lo es le escucha motivado y absorbe su conocimiento. Este maestro toma en serio las preguntas de los alumnos y las recibe con atención suficiente para ellos.

- El maestro que lo es adelanta el avance del discípulo, en cuanto a los fundamentos o modos en que el discípulo conocerá o experimentará en momentos sucesivos, y espera y aprovecha sus crisis.

- El silencio del maestro vale tanto como las mejores palabras, porque son para la generación del conocimiento del otro. Desde su silencio y sus razones, el maestro deja más despiertos o abiertos a sus alumnos. Ahora bien, hay maestros especialmente diestros en la enseñanza sin palabras, clásico tema didáctico en la tradición taoísta: “La enseñanza sin palabras [...] pocas cosas en el mundo se le pueden comparar” (Lao Tse, 2006, 6 [XLIII]). “El sabio [...] ejercita la enseñanza sin palabras” (Lao Tse, 2006, 46 [II]).

- El maestro nunca cierra la puerta de su comunicación educativa, porque lo que transmite es descondicionamiento y apertura. La deja semiabierta para que otros la abran o para que otros la cierren. Esto significa que el maestro tiene un decir y un exponer que hace que el alumno se sienta libre, dude, escoja lo que le conviene y sepa que lo escogido es bueno, porque favorece a la humanidad, porque emana orientación noogenética.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Álvarez González, C. (2003). Grados de variabilidad entre los alumnos. Implicaciones curriculares, organizativas y para la formación del profesorado. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Barra, E. de la (1988). Prólogo de D. Eduardo de la Barra. Azul... Por Rubén Darío. En R. Darío, Azul. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Bly, A. (2006). Ser. Psicología de la autorrealización (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Índigo (e.o.: 1992).
- Carrilho, C. (2009). La crueldad creadora en Antonin Artaud y sus implicaciones en la formación

- del profesorado. Tesis doctoral en curso. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Eddington (1987). Defensa de la mística. En W. Heisenberg, E. Schrödinger, A. Einstein, sir J. Jeans, M. Plank, W. Pauli, y sir A. Eddington, Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo. Barcelona: Kairós (e.o.: 1984).
 - García Alonso, R. (2009). Francis Bacon, la Vida Subterránea. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Fil. y Letras y en Ciencias de Madrid (203), 6-8.
 - Grimm, H. (2002). Vida de Goethe. Ciudad de La Habana: Instituto Cubano del Libro. Editorial de Ciencias Sociales.
 - Herrán, A. de la (1996). Una Clasificación de Mentalidades Docentes (1ª parte). Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (73), 32-33.
 - Herrán, A. de la (1996b). Una Clasificación de Mentalidades Docentes (2ª parte). Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (74), 12-13.
 - Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. Tendencias Pedagógicas (10), 223-256.
 - Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. Tendencias Pedagógicas (11), 103-154.
 - Herrán, A. de la (2006b). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. Tendencias Pedagógicas (11), 103-154.
 - Herrán, A. de la (2008). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS.
 - Herrán, A. de la (2008b). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS.
 - James, W. (1907). The Energies of Man. New York: Scribners.
 - Lao Tse (2006). Tao Te Ching. Los libros del Tao. Madrid: Trotta.
 - Miret Magdalena, E. (2003). Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Claves para la Esperanza. En A. Canteras Murillo (Coord.), Los jóvenes en un mundo en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Curso de Verano de la Universidad Complutense de Madrid. El Escorial (Madrid), 3 de julio
 - Murillo, J. (2006). Lecciones aprendidas sobre la investigación de Enseñanza Eficaz. Revista Red de Posgrados en Educación (4), 8-20.
 - Postman, N., y Weingartner, Ch. (1973). La enseñanza como actividad crítica. Barcelona: Editorial Fontanella, S.A. (e.o.: 1969).
 - Rodríguez Estrada, M. (2005). ¿Distingues Bien Memoria, Inteligencia y Creatividad? Revista Recre@rte (4).
 - Rojas Marcos, L. (2008). Convivir. El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales. Madrid: Aguilar.

- Santos Guerra, M. Á. (2009). Carta Abierta a un Profesor Novel. *Escuela*, 3814 (147), 3, e de febrero.
- Shih Chenlin (2000). De “Notas al azar oeste-verde”. En Lin Yutang, *La importancia de comprender*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, S.L.
- Zulueta, L. de (1927). Pestalozzi, Fundador de la Escuela Popular. *Revista de Pedagogía* (62), 59-64.