

Claves para la formación total de los profesores

AGUSTÍN DE LA HERRAN GASCÓN^(*)

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Desde la óptica del *nuevo paradigma de la complejidad*, es posible plantear una concepción, no sólo menos fragmentada y mucho más profunda de la persona y la actividad del docente, sino *total*. Nuestro enfoque podría estar *emparentado* con los trabajos de otros investigadores (Arnaus, Fullan-Hargreaves, Sockett, etc.), cuya pretensión es semejante. Pero el concepto-fenómeno de la *totalización*, como lo entendieron Hegel, Wagner, Soldevilla o García-Bermejo, no se refería tanto al alcance del enfoque objetual o epistémico del observador (investigador), cuanto al de las vivencias desde el punto de vista del propio sujeto. O sea, a la potencia, amplitud y complejidad de su *autoconciencia*. Desde esta perspectiva, encontraremos que es básico para la vida profesional de los/las maestros/as incluir, dentro de la *conciencia de totalidad* profesional del docente, la indagación sobre el binomio ego-conciencia, en la medida en que profesional de la enseñanza desarrolla una actividad basada en la comunicación, y este *vector formativo* es especialmente relevante en este marco funcional.

ABSTRACT

From the point of view of the *complexity paradigm*, it is possible to plan a conception, not only less fragmented and much deeper for the teacher, but total. Our approach could be related to other researchers (Arnaus, Fullan-Hargreaves, Sockett, etc.), whose aim is similar the mentioned. But

(*) AGUSTIN.DELAHERRÁN@UAM.ES

the concept-phenomenon for the totality, as it was understood by Hegel, Wagner, Soldevilla or Garaía-Bermejo, does not refer to the reach of the object or epistemic approach from the observer (researcher), but to the reach of the experiences from the subject point of view, that is, the power, extent and complexity of his self consciousness. From this perspective, we consider that is basic, for the teacher's professional life, to include within the consciousness of the teacher professional totality the inquiry above the binomial *ego-consciousness* in so far as the teacher develops and activity based on communication, and this *formative vector* is specially relevant in this functional frame.

1 FUNDAMENTACIÓN: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA COMPLEJIDAD

Limites para la investigación tradicional

- a) **PRIMER LÍMITE: LA SIGNIFICACIÓN DE LA COMPLEJIDAD.** El reto de toda investigación, que es inherente al deseo de conocimiento, es poder representar lo más válida y fielmente posible la realidad a la que se refiere, sea ésta conocida, sospechada o desconocida, en el momento de su formulación. En este enunciado, con el que podrían estar de acuerdo profesores, físicos, historiadores, etc. subyace una parcialidad. Por tanto, una posible superación de premisas o un error de planteamientos, según se mire. Me explico. Hace muchos años que en Biología se sabe que para estudiar una especie concreta es muy importante conocer bien el ecosistema que la rodea, porque, de ese modo, todo lo que se analice se entenderá mejor. Al proceder de esta manera, se están replanteando las *condiciones cognoscitivas de entrada*. Sin embargo, el objeto de investigación (el conocimiento de la especie concreta) sigue siendo el mismo. Ha ocurrido, en conclusión, un *efecto de apertura a las condiciones de complejidad*, con el fin de representar lo más fielmente posible la realidad investigada. Sin duda, la divergencia y las posibles relaciones que podrían descubrirse de esa misma realidad podrían ser tantas y tan amplias que acabarían por impedir nuestro objetivo. Sin embargo, esta limitación es relativa: lo que hoyes difícil, mañana será un reto, y, pasado, una normalidad. Los cambios de mentalidad y los avances tecnológicos y científicos tienden, de hecho, a incrementar, facilitar y a hacer más precisa, con el paso acelerado de los años, esta importante capacidad de observación. Por tanto, habremos de

reconocer que, objetivamente, esta clase de abordaje sería el mejor posible, siempre que fuéramos capaces de integrar todas las percepciones y descubrimientos. ¿Acaso no representaría mejor la realidad observada? Desde un punto de vista *epistemológico* (de los fundamentos y métodos del conocimiento científico), se habría atendido la realidad desde su máxima diversidad posible. O sea, se habría pretendido atender el fenómeno, "pero a todo el fenómeno", como decía P. Teilhard de Chardin, a propósito del *fenómeno humano*. Ésta es la característica principal del modo de operar y prosperar de las nuevas formas de percibir y cuestionar el mundo, desde el conocimiento disponible: pretender aproximarse a cada hecho tal y como realmente es (S. Vilar, 1997, p. 16, adaptado), o sea, como sistema *único-diverso*. Y, por tanto, teniendo en cuenta que: "Todo sistema integra y organiza la diversidad en una unidad. Todo sistema nace, bien sea de una necesidad que se diferencia, bien sea de una diferencia que se unifica" (E. Morin, 1983, p. 58).

b) SEGUNDO LÍMITE: LA SIMPLIFICACIÓN DE LA REALIDAD.

Otra opción sería la *simplificación* de la realidad y la investigación disciplinar, lineal, unilateral y monolítica que, tras una serie de estimaciones y mediciones llegue a aceptar o a rechazar una hipótesis concreta que, por su *incompleción y fragilidad a priori*, será rápidamente *fagocitada* o puesta en entredicho por la historia o la *intrahistoria* de la ciencia. Pero la cuestión no es si otro enfoque investigador (seguramente menos parcial y más capaz de contemplar los fenómenos tal cual son) no pudiera ser, con el tiempo, igualmente rectificado y mejorado, sino:

- a) Si las investigaciones disciplinares tradicionales no representan la realidad tan simplificada que muchas de ellas podrían rayar la *invalidéz*.
- b) Si su *campo de validez epistemológica* es tan restringido que sólo las lleva a ser adecuadas para diseños simples.

Llegados a este punto, nos podríamos hacer la siguiente pregunta: ¿acaso existen en el universo *realidades no-complejas*? Si, como expone S. Vilar (1997):

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

la respuesta contundente es negativa. Dicho de otro modo, si cualquier realidad universal se tuviese como *simple*, sería porque se estuviese juzgando parcialmente, desde un relativo desconocimiento o con una intencionalidad esquematizadora. La motivación fundamental de esta forma de proceder no es, por supuesto, la

deshonestidad, sino el sentido *práctico*. Lo que ocurre es que esta actitud pragmática aleja realidad y conocimiento hasta distancias infinitas, que frecuentemente sólo es capaz de colmar el autoengaño, por la cantidad de vertientes que deja de mostrar:

La simplificación aísla es decir, oculta el relacionismo consustancial al sistema (relación no solamente con su entorno) sino con otros sistemas, con el tiempo, con el observador/conceptuador). La simplificación reifica, es decir, oculta la relatividad de las nociones de sistema} subsistema) suprasistema, etc. La simplificación disuelve la organización y el sistema (E. Morin, 1986)p. 171).

En efecto, como afirmaba J. Giraudoux: "Siempre ha hecho falta mucha más imaginación para captar la realidad que para ignorarla" (en E. Morin, 1983, p. 23).

ERRORES EN LA COMUNICACIÓN DE REDUCCIONES. Ningún fenómeno, físico o humano, se puede expresar válidamente de un modo simple o dual. Hasta tal punto esta premisa es evidente, que cabe deducirse de ella que los planteamientos reductores, elementales, allanadores, polares, aunque puedan ser muy satisfactorios para el *ego investigador* o *entendedor*, pueden presentar unos *defectos de validez* encadenados, inducibles desde la comunicación didáctica:

- a) **DE SIGNIFICACIÓN:** Tiene lugar cuando la *concepción de la realidad* no llega a representar suficientemente el objeto a que se refiere.
- b) **DE IDENTIFICACIÓN O DE PARS PRO TOTO:** Se verifica cuando se establece una relación de *identidad representacional* entre la explicación y el objeto correspondiente.
- c) **DIDÁCTICO:** Cabe darse cuando esa *versión asencillada* de la realidad frena la natural inquietud por el conocimiento, porque es tan *poderosa* (B.F. Skinner) o está en tan escasa medida *inacabada* (E.P. Torrance), que asegura o *constríne* a la duda y a la creatividad potencial, o se mantiene *crystalizada* hasta que una enseñanza de poder mayor es capaz de desplazarla y *reconstruir* otra nueva interpretación explicativa, lógicamente superior, o no.

Este tipo de *imprecisiones*) unas veces por premura y otras por no estar interesadas en promover los procesos y producciones del descubrimiento, toman cuerpo con gran frecuencia en Educación como *modelos, explicaciones ciertas) dualidades irreconciliables) hipótesis contrastadas}* e incluso como *corrientes cohesionadas y paradigmas asentados*. Pero la realidad no es sólo la parcialmente reflejada por estas reducciones más representativas.

ERRORES EN LOS MODELOS. En educación es frecuente encontrar modelos descriptivos. Desde mi punto de vista, los modelos exclusivamente descriptivos *no son verdaderos modelos, sino esqueletos*. En todos los ámbitos científi-

cos, un modelo es una necesidad derivada de la complejidad inherente a un análisis interpretativo o explicativo. Los *modelos* son:

Representaciones simplificadas de la realidad) a través del establecimiento de las relaciones causales) funcionales y de otros tipos) que existen entre sus componentes básicos. Se entiende que cuanto más fidedigno se quiere que sea el modelo, más variables deberán incorporarse en el mismo y) por consiguiente) será cada vez más complejo (A. Jiménez Barros) 1999) p. 8).

Por tanto, los modelos son explicaciones simplificadas de una realidad compleja. Si, en sentido estricto, implica una organización que nos es incierta al conocimiento actual, un modelo pretende reducir esa incertidumbre, para hacerla comprensible o entendible. Es en el momento de realizar ese esfuerzo por aclarar la realidad cuando inevitablemente yerra. A los errores explicativos de los modelos denomino *sesgos*. Desde este punto de vista, podemos también concebir a los modelos como interpretaciones sistemáticas y sesgadas de la realidad. Su sesgo puede provenir, principalmente, de su *superficialidad*, de su *parcialidad*, de su *empobrecimiento relacional*, o de su *precipitación y su sordera*: -----

- a) *Un modelo sesgado por su superficialidad* es aquel que no informa de las causas primeras de lo que representa.
- b) *Un modelo sesgado por su parcialidad* es el que desarrolla explicaciones que se oponen o complementan con explicaciones distintas ofrecidas por otros modelos análogos.
- c) *Un modelo sesgado por su aislamiento relacional* es el que no incorpora explicaciones pertinentes de otros ámbitos, principalmente disciplinares.
- d) *Un modelo sesgado por su precipitación y su sordera* es el que se adelanta a la realidad representada, porque no percibe la *comunicación* que nace y proviene de la propia realidad, que, desde su fidelidad lógicomatemática, no esconde nada e informa de todo. Para ilustrar este error, me remito al premio Nobel A. Eddington:

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

Deducimos de lo anterior que ningún modelo es definitivamente complejo, en tanto que necesariamente sesgado. Un modelo totalmente insesgado podría ser infinitamente complejo. Por eso, los modelos que mejor representan la realidad compleja, en todo caso son los más sencillos. Cuanto más sencillo sea un

modelo, quizá menos sesgado es, luego más complejidad puede albergar y, con ella, más potencia representativa.

PROCESOS HACIA LA COMPLEJIDAD. Todo es complejo. Basta profundizar en cualquier aspecto, faceta o campo de la realidad, por insignificante que pueda parecer, para que esta sospecha se transforme en hecho. y ocurre que, a medida en que el conocimiento avanza y profundiza, esa complejidad se hace mayor. A esta acción natural podemos denominar *aproximación a la realidad*, que se desenvuelve mediante tres procesos complementarios:

- a) LA *REFLEXIÓN* sobre los fenómenos objetales, cualesquiera que éstos sean.
- b) LA *INDAGACIÓN* entendida como *meditación, interiorización, reflexión o conocimiento* sobre uno mismo, en relación con los fenómenos considerados, orientando la actitud a la construcción del futuro.
- c) LA *HUMILDAD*, entendida como reconocimiento de las propias limitaciones. El tándem *complejidad de la realidad - humildad del conocimiento* nos obliga, de entrada, no sólo a no presumir sobre la suficiencia de nuestros conocimientos, sino a reconocer nuestra ignorancia como *hecho predominante*, como decía E. Jantsch. Y, si se admite, aunque sólo sea parcialmente, sólo nos queda la *apertura* como consecuencia natural.

Pese a la importancia de todos ellos, sólo se *medio enseña* el primero. Siendo así, no es extraño que quienes sobre todo *egresan* de las universidades sean alumnos y alumnas/as *monolíticamente enriquecidos*, como esbeltos tallos, sin demasiadas raíces. Porque el verdadero enriquecimiento no es sólo el que se corresponde con las materias que se cursan, ni siquiera con una buena preparación técnica reflexionada, sino el que se basa en el *conocimiento inter y transdisciplinar* y, sobre todo, en el *autoconocimiento*. La armonía de esta *tridimensión* es lo importante.

COMPLEJIDAD E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Hemos dicho: *todo es complejo*, pero quizá más lo sea aquello que de entrada así se nos muestra. En este sentido, reconocemos a la complejidad como una de las propiedades fundamentales de la naturaleza. Coincido, por tanto, con la siguiente argumentación de I. Gutiérrez Ruiz, y A. Rodríguez Marcos (1999):

Un rasgo importante del ser humano es su complejidad y todos los elementos que la constituyen deben ser abordados por la educación. Desde el 'fondo vital', en expresión de Lersch, hasta los aspectos que conforman "la estructura superior de la personalidad, la voluntad, e)yo) el sí mismo personal", pasando) entre otros elementos) por los "instintos y las tendencias" con sus correspondientes "vivencias emocionales". Pero todos esos elementos no deben estar aislados, sino formar una estructura, una totalidad. En la configuración de la personalidad plena) un quehacer fundamental de los elementos que la constituyen al servicio de la totalidad (p. 33).

En cuanto a la investigación de los fenómenos, esta aproximación a lo real, hacia lo intrínsecamente complejo, se identifica con la orientación del conocimiento hacia lo más pleno. Su versión deteriorada es la complicación, el embrollo, la confusión, etc. Así pues, la complejidad bien entendida nos conduce irremediabilmente a conocimientos superiores. Y ese conocimiento nuevo nos permite contemplar las mismas realidades de un modo más profundo, por ser más elevado, porque se perciben y manejan desde coordenadas de mayor potencia, en todo caso, con mayor sencillez, capacidad de acierto y, en definitiva, conciencia. Esto, que es una cualidad de la propia construcción del conocimiento, explica que el niño pueda realizar puzzles elementales con mayor rapidez, al dominar otros de mayor número de piezas, o sumar con más destreza cuando aprende a multiplicar bien. En el campo de la investigación educativa, este salto a la complejidad pasa necesariamente por la adquisición de actitudes y perspectivas *transdisciplinares*, desde las que los *temas*, y no las *disciplinas* o las *áreas* de partida, son los protagonistas. ¿Por qué? Porque constituyen una referencia mucho compleja que la *disciplinar* o *tradicional*.

CAUTELAS EN TORNO A LA *PSEUDOCOMPLEJIDAD* EN EDUCACIÓN. La consideración del *nuevo paradigma* en la práctica totalidad de los ámbitos del conocimiento humano, entre los que está la educación, trae consigo algunos *peligros*, ante los que desde aquí formulo sus correspondientes cauciones:

- a) LA REDUCCIÓN DE LO COMPLEJO. En general, en educación, o no se está en el *nuevo paradigma*, o lo complejo se ha simplificado hasta tal punto que se percibe parcialmente o no se reconoce sustantivamente en las comprensiones de los investigadores. En estos casos no se puede hablar de *verdadera complejidad*, sino de una creencia capaz de comunicar a los *egos investigadores* una paralizante *ilusión de satisfactoria complejidad*.
 - 1) Porque si la complejidad inherente a la realidad (en este caso educativa) se simplifica, acota y paraliza, la actitud dominante no será sobre todo de apertura, sino que se orientará a una pretensión primordialmente reductora, a veces desapercibida e involuntaria, aunque siempre tachada de "conveniente".
 - 2) Esta tendencia *pseudoconplejizadora* puede ir unida a procesos de identificación e institucionalización egóticas, y a creaciones de cotos funcionales que definen dualmente lo que *sí* y lo que *no* debe entenderse como legítimo o válido.
 - 3) Por ejemplo, cuando una determinada propuesta como pueda ser la *investigación-acción* se empieza a escribir con mayúscula y a asimilarse solamente a lo que una línea de actuación realiza o dice ser únicamente, se puede estar traicionando su más profundo espíritu. Algo semejante

percibo que está ocurriendo en algunos sectores de la *psicología transpersonal*, que cada vez menos parece ser la perspectiva desde la cual se descubrirían relaciones apasionantes, sino que se tiende a identificar con lo que unos determinados investigadores, con nombres y apellidos, realizan en torno a una ego compartido mayor.

- 4) Para librarse de ella, sugiero como pauta la evitación de los esquemas egocéntricos. A saber, creerse en el centro de la escena o suponer que aquello que se tacha de *complejo* está en el centro. A mi modo de ver, en este error incurrió también Descartes, al utilizar "la metáfora de un árbol para representar el conocimiento humano, cuyas raíces eran la metafísica, el tronco la física y sus ramas todas las demás ciencias" (en F Capra, 1991, p. 81). Y el mismo F. Capra (1991) reconoce haberlo cometido, al presentar la Física como modelo de todas las demás ciencias.
- b) EL REFUGIO EN LA SOLA-COMPLEJIDAD. La expresión *más complejo que* indica una dualidad inclusiva, no opositiva o polar. De esto deducimos las siguientes consideraciones:
- 1) Todo estado complejo es relativo, porque contiene de algún modo a los elementos más simples. Si de alguna manera los contiene, no puede renunciar a ellos.
 - 2) Los enfoques complejos son al mismo tiempo simples y complejos, de la misma manera que la operación *producto* contiene a la *adición*. Si solo fueran capaces de manifestar uno de estos modos, denotarían una *simplicidad de fondo*, su complejidad sería falsa.
 - 3) A mayor *complejidad*, más tolerancia, más sensibilidad intelectual, más conciencia, más visión; o sea, mayor capacidad. Lo verdaderamente más complejo, no se opone a lo que engloba: lo comprende, lo realza. He aquí una prueba de validez para su detección, y por ende una estrategia para *desenmascarar lo pseudo*.

11 EGO, CONCIENCIA Y COMPLEJIDAD EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

UN SENTIDO HACIA LA COMPLEJIDAD. Por lo que respecta a la formación de los profesores, los conocimientos no son suficientes. Y desde un punto de vista amplia y profundamente humano, ni siquiera debería ser bastante aprenderlos para una correcta realización de la práctica profesional de la enseñanza. La formación de los profesores debería ser mucho más ambiciosa, ganando campo reflexivo al fenómeno. A saber, no sólo a su *reflexión objetiva*] (técnica), sino

a la indagación y al *desempeoramiento*, y, por tanto, aspirando a llegar, no sólo al conocimiento, sino a la experiencia y a la transformación interiores, para aspirar a encontrar el camino de la Educación y la Didáctica (con mayúsculas), que existe, aunque esté como *tapado*. Por eso resulta fundamental reflexionar sobre el ego y la conciencia, que son a la vez conocimientos, campos experimentales relacionados con la propia madurez, ámbitos de transformación perfectiva y polos entre cuyos extremos se orienta la evolución interior del ser humano. ¿Cómo pueden la educación y la didáctica dar la espalda a esto?

LAS DOS COMPLEJIDADES. Al hablar de formación didáctica de los profesores, podemos reconocer, en primer lugar, estas dos lecturas de su *complejidad*: como *fenómeno* y como *respuesta formativa* consecuente.

- a) Como fenómeno, mantengo que tanto el *ego* como la *conciencia docentes* son dos referencias psicopedagógicas de primer orden, que permean el ámbito de la formación del profesorado, más allá de lo técnico, de lo reflexivo y de lo crítico.
- b) La *respuesta formativa*, la hago derivar de esta cuestión: ¿qué mejor camino para completar la formación de los docentes que atendiendo a parcelas en menor medida exploradas?

Éste, a mi juicio, debería ser el método natural, que, además de ser el más sencillo, es el más lógico. ¿Acaso cuando el agua que discurre por las laderas, no tiende a *rellenar huecos* a su paso? ¿Y es que la misma mente tiende a hacer lo mismo natural, espontánea, automáticamente? Siendo así, ¿qué gran y pragmático sentido es aquel que se empeña en lo contrario: en profundizar sobre lo que ha está labrado, en volver a investigar lo que ya se sabe?

III "DEL EGO A LA CONCIENCIA": EL VECTOR FORMATIVO ESENCIAL

«Del Ego...»

Aclaración terminológica. Mente)yo y ego

a) **MENTE.** E.O. Wilson (1999) afirma que: "Prácticamente todos los científicos y filósofos contemporáneos expertos en el tema están de acuerdo en que la mente, que comprende la consciencia y los procesos racionales, es el cerebro en acción" (p. 146). Y posteriormente, señala que:

La mente es un torrente de experiencia consciente e inconsciente. En su rair, es la representación codificada de impresiones sensoriales y la memoria y la imaginación de estas impresiones. Lo más probable es que la información que la compone sea clasificada y recuperada mediante codificación vectorial, que indica dirección y magnitud (p. 162).

Sobre el concepto de *mente*, es preciso hacer una observación importante: Si nos fijamos en estas o en otras muchas definiciones que podríamos traer a colación, y las analizamos con rigor, podríamos comprobar que nadie sabe bien lo que es la mente: ni los neurocientíficos, ni los psicólogos, ni los filósofos (G.A. Calle, 1999). Por eso no es nada fácil definirla válidamente. Como máximo, podremos aproximarnos a su realidad indirectamente, a partir de su reciprocidad con el cuerpo, de razones sobre sus efectos, sus capacidades, sus componentes, etc. Pero su percepción directa se nos escapa.

b) Yo. Desde un punto de vista cognoscitivo, en el campo o concepción del yo se da una evidente aplicación de lo mental a uno mismo:

Elyo (self) es relativo a la identidad personal que se deriva del conocimiento que uno tiene de sí mismo. Este conocimiento procede de la experiencia propia que tenemos como agentes que pueden realizar actividades por su cuenta y que controlan su propia conducta. Elyo estaría constituido por un sistema de conceptos que organiza y almacena los encuentros en nuestra historia pasada COMO agente que actúa sobre el mundo (memoria autobiográfica) y que también es capaz de valorar su propia actuación (J. García Madruga) y S. Moreno Ríos) 1998) p. 128).

Dicho de un modo más sencillo: el yo es el personaje responsable de nuestra historia íntima, que, actuando desde la mente, se indiferencia con el propio organismo:

Es) más bien, el personaje clave de la pieza teatral que se desarrolla en los escenarios. Debe existir, y actuar en el centro del escenario, porque los sentidos están situados en el cuerpo y el cuerpo crea la mente para que represente el gobierno de todas las acciones conscientes. Por ello) el yo y el cuerpo están fusionados de manera inseparable: el yo) a pesar de la ilusión de su independencia creada en los argumentos, no puede existir separado del cuerpo) y el cuerpo no puede sobrevivir mucho tiempo sin el yo (E.O. Wilson) 1999) p. 176).

Pero el yo no es un ser libre o liberado de condicionamientos internos:

El yo) actor en un drama perpetuamente cambiante, carece del dominio completo de sus propias acciones. No toma las decisiones únicamente por elección consciente) puramente racional. Gran parte del cómputo en la toma de decisiones es inconsciente: hilos que mueven la manoneta del yo. Circuitos y procesos moleculares determinantes existen fuera del pensamiento consciente. Consolidan determinadas memorias y borran otras) prejuizan conexiones y analogías) y refuerzan los bucles neurohormonales que regulan la respuesta emocional subsiguiente. Antes de que se levante el telón se desarrolla la pieza teatral, el escenario ya se ha dispuesto en parte y gran parte de su libreto se ha escrito ya (p. 177).

c) EGO. El ego estaría en principio relacionado con aquellos condicionamientos no-inconscientes, o, como dice J. Hick, con la limitación de la vida personal (en J.C. Eccles, 1986, p. 262, adaptado). Desde esta perspectiva: "Restrictivamente, entenderemos por ego la representación de la personalidad autocondicionada

por apegos, adherencias, dependencias e identificaciones, etc., orientada a la promoción de esos mismos condicionantes, en detrimento de la evolución interior" (A. de la Herrán, 1997, p. 15). De esta definición se deduce que este concepto de *ego* en poco o nada coincide con la conveniencia de fortalecer el *ego* del Psicoanálisis. Estamos próximos a la pretensión de diluir el *ego* del budismo, que posteriormente ha retomado la mística universal. M. Almendro (1995), doctor en Psicología y presidente de la Asociación Transpersonal Española, nos confirma que este *ego*:

- 1) Estaría formado por aspectos concretos de la [propia] programación negativa.
- 2) Constituiría la envoltura, el molde negativo, lo que actúa en la ignorancia interna desde una posición de soberbia y endiosamiento ilusorio, que se manifiesta burdamente o en las más finas e hipócritas de las expresiones, incluso desde el subconsciente.
- 3) Piensa por *sí* y para *sí*, incluso utilizando la energía del otro [piénsese en el docente que *engorda su ego* desde su situación de autoridad y sus alumnos].
- 4) Se ceba en la autoimagen, lo que separa al ser de los que le rodean.
- 5) En sus aspectos más cotidianos, nos introduce en una atmósfera ilusoria de falta de perspectiva cósmica, de inconsciencia frente a la impermanencia, inundándonos de trivialidad.
- 6) y también nos conduce a actitudes poco importantes o inconsistentes, como la complacencia de ser elegido o el sentirse herido, aludido, rebajado, etc., por la rigidez que el *ego* genera.
- 7) Es el hombre encapsulado en su piel que nos comenta A. Watts (pp. 362-364, adaptado).

YO Y EGO. E.O Wilson (1999) parece diferenciar, por un lado, entre *self*, *yo* y *naturaleza propia* y *ego* y *egoísmo* por otra (p. 176, nota). M.-A. Descamps (1999), presidente de la Asociación Transpersonal Francesa, es más explícito:

El ego no es el Yo. La persona ni la personalidad. El ego es el egoísmo) el orgullo y la ira todo lo que es personal [...]. Lo auténticamente transpersonal se reconoce por la aparición del desinterés) de la dedicación) del servicio a los Valores) del amor generoso. (p. 19).

Desde un punto de vista (auto)didáctico, la *evolución* más allá del *ego* es una tarea larga y difícil. Pero todavía no son muchos los pedagogos y los psicólogos que explican el "cómo". Una de las principales dificultades para hacerlo es de naturaleza conceptual: ni siquiera ellos distinguen bien entre *ego* y *yo*.

El ego y el yo están tan ensartados) unidos y entremedados, que resulta difícil separarlos. Nadie te recomienda que prescindas del yo) que resultaría tanto como renunciar a la propia e

individualpersonalidad. Pero los pensadores y experimentadores más conscientes de lo humano) o los modernos científicos que contemplan lo transpersonal como objeto y método de conocimiento} coinciden en recomendar la desaparición del ego. [Análógicamente, es recomendable la desaparición de la obesidad de un cuerpo) pero no del cuerpo mismo.]

En un primer momento, el descubrimiento y reducción de las propias limitaciones quizá sea más una cuestión de *autoobservación* que de *silencio interior*. Y en esta primera fase, cuya duración es muy variable (según el interés, la constancia y sobre todo el acierto de los aprendizajes), lo más importante para el sujeto que razona es identificar si las ideas o las decisiones provienen del ego o del yo en cada momento y circunstancia:

- a) Cuando la elección no sea fácil, seguramente sea bueno indagar el amor, el aprecio o el interés. Si proviene de lo propio o hacia lo propio se dirige, lo probable es que la principal fuente de motivación sea el ego. Si es por o para el otro/a, seguramente que exista menos ego y más yo.
- b) También podría razonarse desde el punto de vista del ego: cuando la motivación sea fragmentaria, separadora, parcial y sesgada, etc. posiblemente sea más egótica que dotada de conciencia.

Otra diferencia entre yo y ego es que el primero se refiere fundamentalmente a personas individuales, y sin embargo, sustantivamente, puede hablarse de ego personal, grupal, social, institucional, etc. Por tanto, en cuanto a sus dimensiones normales, el ego es más amplio, porque abarca tanto la esfera personal como la colectiva o la social. La plenitud de la ausencia de ego en la vida cotidiana podría llegar a transformarla del mismo modo que propuso Teilhard de Chardin. Como decía J. Hick:

*La distinción entre el yo como ego y el yo como persona sugiere que a medida que el individuo humano se hace más perfecto, se hace también progresivamente más persona y menos ego. Puesto que la personalidad esencialmente es mirar hacia el exterior, es una relación con las demás personas} mientras que el ego forma una muralla que limita la vida personal, el individuo perfecto habrá alcanzado una personalidad sin ego) una conciencia vital transparente) frente a las demás conciencias) (en **fe. Eates**, 1986) p. 262).*

Creo que esta transformación puede tener lugar significativamente, vía reflexión y comportamientos coherentes, tanto en los ámbitos individual, de pareja, grupal, colectivo, institucional y social. En síntesis: un yo bien articulado es necesario, y el ego debe disciplinarse, disolverse y eliminarse para evolucionar. Por tanto, ésta es una lectura de la evolución interior del ser humano.

EL DESCUBRIMIENTO DEL PROPIO EGO. El ego es un ámbito que, por su desatención educativa y por el enorme refuerzo social con que se desarrolla, está a la vez omnipresente y olvidado. Y, sin embargo, en ocasiones no hace falta que nadie nos diga lo que es el ego. Con la suficiente sensibilidad y

voluntad, por no hablar de capacidad de duda y verdadero deseo de aprender, se puede descubrir en uno mismo. Para ilustrar el descubrimiento del ego, quizá sea ilustrativo el conocimiento de un caso. Y tanto mejor si, además, de quien se trata es de A.S. Neill, educador que además es un precursor en la aplicación del concepto de *ego docente* en la formación de los profesores. Desde él quiero llamar la atención sobre la especial *dureza* emotivocognitiva subyacente al proceso de indagación y descubrimiento del ego, unida a la potencia autoformativa vinculable al acto de su aprendizaje. Lo realizaremos a partir de la reflexión que él mismo hacía en primera persona, a propósito de un encuentro con el psicoanalista Wilhelm Reich, en torno a 1937:

- "*Confieso que me he resistido conscientemente mucho a venir a aprender de usted. Tengo 55 años y usted tiene tan sólo 40. Soy un psicólogo para niños muy conocido y se me ha hecho difícil vergonzoso venir a verle para aprender algunas cosas.*"

Habíayo descubierto algo de vital importancia) es decir, estabayo tolerando quemipequeño ((ego" se interpusiera en el camino de mi progreso. Fue uno de los descubrimientos más notables de mi vida. [...]

Se verá que al escribir sobre esto piso sobre terreno que conozco bien. Es absolutamente necesario que nos demos cuenta de los métodos por los cuales nuestros "egos" limitan nuestro desarrollo (A.S. Neill, 1975) pp. 37)38).

En este caso, la práctica de la humildad ha sido la condición necesaria para adquirir aprendizaje: capacidad de reconocimiento de la propia autoimagen, indagación y rectificación. También es muy interesante descubrir la ausencia relativa del ego en figuras históricas, cuyo proceder les engrandece más, si cabe. Tomemos el caso de Confucio, recogido en el "Libro V" de los "Libros interiores" de Zhuang zi. En él, el pedagogo se dirige a su interlocutor con *productiva humildad*: "Reconozco lo menguado de mi conocimiento -dijo Confucio-. ¿Por qué no pasáis adentro? ¡OS ruego me habléis de lo que tenéis aprendido!" (p. 73). Vemos aquí que la presencia de ego pueden en efecto, ser quizá una de las más grandes *dificultades de aprendizaje* no reconocidas o estudiadas que puedan existir.

El Ego Docente

a) **CONCEPCIÓN DE EGO DE A.S. NEILL:** A.S. Neill (1975) habla del *ego* como "una psicología peculiar que se manifiesta en los hombres y en las mujeres que suelen presentarse mucho ante el público" (p. 33). Quizá por esta razón, el autor conceptúa la docencia como una profesión propicia para el incremento desmesurado del ego. Desde el punto de vista de los profesores, A.S. Neill (1975) ha relacionado el ego con: la "omnipotencia", el "egoísmo exteriorizado", el "afianzamiento al pasado", la "autoprotección", el "servir de ejemplo a los alumnos", el "interés por sí mismo antes que por nadie", el "choque de

egos", la "hipocresía", la "ausencia de sinceridad", el "retorno al ego infantil", etc. (pp. 33-41, adaptado). A partir de aquí, no se hace difícil poder contemplar el *ego docente* como fuente de necesidades y motivos, como puede ser los relativos a la necesidad de la disciplina en el aula: "El motivo local de la disciplina es proteger el 'ego' del maestro. Esto hace surgir la pregunta de si el maestro debería serles [sic] un ejemplo a los alumnos" (A.S. Neill, 1975, p. 38).

Teniendo en cuenta estas relaciones de A.S. Neill, posiblemente nos vengan a la memoria situaciones cotidianas, profesionales y didácticas (con niños, con compañeros/as docentes, con alumnos y alumnas, etc.) en las que podamos haber realizado o vivido comportamientos *egotizados* (condicionados por el ego) asimilables a los anteriores. Evidentemente, para los intelectualmente más sensibles, la perspectiva del *ego docente* abre vías, campos y horizontes enormes a la complejidad, y, desde ella, a un conocimiento más completo de la formación humana.

b) **NUESTRA CONCEPCIÓN DE EGO DOCENTE.** El perfeccionamiento y la madurez del ser humano están directamente relacionados con la minimización del ego, que causa incremento de conciencia, en la medida que, como ha dicho H. Pelegrina Cetrán (s/f): "El apego al propio Ego es un estancamiento en el proceso de maduración personal, que hace pervivir el ego infantil". Nosotros lo entendemos positiva o educativamente como causa de posible *desempeoramiento*, autoconocimiento e indagación crítica, a caballo entre la personalidad y la necesaria autoeducación de todo profesional, especialmente de los educadores. El ego es propio de individuos y característico de colectividades, en cualquier dimensión o ámbito. Por tanto, por su naturaleza, también y sobre todo del quehacer de los maestros, como fuente de comportamientos de muy diversa clase. Su análisis es, empero, difícil de afrontar e interpretar por la persona egotizada, porque es su propio ego lo que, inexcusablemente, desplaza, evita, bordea, rechaza, recubre, se interpone o bloquea las posibilidades de crisis.

Entenderemos por *ego docente* la amalgama de dependencias, apegos, identificaciones, ataduras, etc. reflexionables en el *campo delego*, aplicada al quehacer del docente, que le separa de un estado de conciencia relativo, más complejo o superior. En otras palabras, es todo aquel conjunto de aprendizajes que le sobra al docente para ser más maduro y mejor persona, cota que en una alta expresión equivaldría a aspirar a ser Maestro/a, y a desarrollar una *conciencia* transformadora del ego a la conciencia, desde *sí mismo/a*.

«⇔ a la conciencia»

UN CAMBIO EN PSICOLOGÍA. A pesar de haber sido la conciencia el concepto sobre el que la Psicología ganó su independencia a mediados del siglo XIX (W. Arnold, 1976), se sumió en este siglo durante decenios en el intento de querer construir una psicología sin conciencia. Hace unos 30 años, J.L. Pinillos (1970) apuntaba que las aguas de la Psicología volvían a su cauce. Pues bien, salvo el caso de la Psicología Transpersonal, Transcultural y otras corrientes colaterales, no está tan claro eso de que la *conciencia* esté encauzada, ni siquiera que exista una *voluntad de encausamiento*. ¿*Dificultad de aprendizaje de causa egótica?* Sostengo, con P.D. Ouspensky (1978), una tesis mucho más sencilla: la *conciencia* nunca ha estado *encauzada* por la psicología moderna. Perdió el contacto con la *psicología de la posible evolución humana*, cuando se desentendió (sin haber querido entender nada) de sus primeras raíces históricas, a saber, las diversas formas de meditación, yoga, chan, doctrinas psicológicas sufíes, etc., olvidándose de la conciencia, su asiento común.

De cualquier modo, la *indiferencia científica* a estas ideas, ha creado la tradición o la inercia del descuido-prejuicio histórico-egótico, que no confunde ya *la Luna y el dedo que apunta a la Luna*) sino que ignora la existencia de la Luna misma. Finalmente, ha generado, a mi juicio, el enorme y completo *despiste* que actualmente caracteriza a la psicología y a la educación cotidianas, donde los nortes, condicionados por las administraciones educativas (política, editorial e investigadora, fundamentalmente), no están definidos.

CONCIENCIA y CONOCIMIENTO. Es muy importante apereibirse de que:

- a) *Conciencia y conocimiento* no son de la misma naturaleza ni rango. De aquí la evidencia por todos conocida de que la erudición (o los títulos o las carreras, etc.) no supongan necesariamente más conciencia, menos ego o verdadera madurez.
- b) Son cultivables por separado. Ello explica lo que todos sabemos y -casi seguro- hemos dialogado más de una vez: el hecho de que existan personas sin muchos conocimientos, pero extraordinariamente interiorizadas y autoconscientes.
- c) Sin embargo, mantienen una relación de *respectividad*, de estrecha dependencia, mutuamente generativa, cuyo vínculo no es otro que la *reflexión*, que hace que la conciencia pueda ser un *efecto de complejidad* del mismo conocimiento, lo que no ha de asimilarse a complicación, sino más bien a simplificación, por mejor visión y mayor capacidad. Pueden evolucionar en convergencia y en permanente realimentación.

EFFECTOS DE LA COMPLEJIDAD DE LA CONCIENCIA. El desarrollo superior de la complejidad se puede estimar en términos de *capacidad de reflexión e indagación*. Desde esta perspectiva, deducimos de la conciencia que:

- a) Es una elevación del nivel ético y de la coherencia.
- b) Es una incógnita para la ciencia.
- c) Es parcialmente mensurable.
- d) Está relacionada con el autoconocimiento y el conocimiento objetivo y del entorno.
- e) Está relacionada con la capacidad de reflexión o de repliegarse y percibirse.
- f) Es el conocimiento del conocimiento.
- g) Es el *yo esencial* o *ser esencial*, que permanece una vez suprimida la corteza de apegos que caracterizan al *ego personal* (R. Maharsi).
- h) Podría decirse que es *ausencia de ego* y *ausencia de cuerpo*.
- i) A escala global, es la *noosfera* o capa pensante que envuelve a la Tierra.
- j) Es la *aptitud educativa* de la evolución humana, individual o colectivamente considerada, que se expresa en cada persona mediante otras *capacidades sintomáticas*:
 - 1) Autoconocimiento.
 - 2) Sentimiento de unidad, de no-fragmentación.
 - 3) Presencia emotivocognitiva de la humanidad, la historia, la universalidad y la evolución humana como sistemas de referencia más activos.
 - 4) Generosidad, amor.
 - 5) Creatividad, capacidad de relación y de abstracción.
 - 6) Ética y tolerancia.
 - 7) *Receptividad* (armonía interior con el entorno y la totalidad de lo que evoluciona, en un sentido *taoísta*), empatía y comprensión.
 - 8) Penetración intelectual.
 - 9) Disminución de la angustia y pérdida de miedos.

IV COORDENADAS PARA UNA NUEVA REFLEXIÓN DIDÁCTICA.

Creemos que en primer lugar hemos de expresar nuestro modelo de reflexión para la formación de los profesores, para articular sobre él *indagaciones* posteriores. Lógicamente, se asienta, por un lado, en las premisas vinculadas a la percepción progresivamente abierta de la complejidad, y, por otro y más

específicamente, en todos los conceptos y razones hasta aquí desarrollados.

- a) Puede quedar bien representado por *un área triangular irregular*, cuyos vértices o *sentidos formativos* son:
 - 1) EL IMPERATIVO DE *APRENDER A FORMARSE* o de adquirir conocimiento técnico-profesional lo mejor fundamentado y lo más funcionalmente posible.
 - 2) LA POSIBILIDAD DE *APRENDER A DESEMPEORARSE* o de reconocer limitaciones y mejorar, en la actualidad y de cara al futuro ejercicio docente.
 - 3) EL DESEO DE *APRENDER A EVOLUCIONAR O DE INTERIORIZARSE* y *MADURAR* o de seguir cumpliendo años mentales, lo que ni es fácil ni está facilitado por los sectores dominantes de la psicología.
- b) El centro de esta área está ocupado por la voluntad de *inquirir*, de *investigar*, de *indagar* (medio de conocimiento) y de adecuar el propio trabajo como medio de perfeccionamiento personal y profesional.

CONSECUENCIA. De inmediato, se deduce que existen grandes lagunas, en cuanto a grandes los planteamientos. Comparando propuesta y realidad, colegiremos que desde los centros, los profesionales y las experiencias *explícitas* de formación de los profesores existen hondos vacíos en la preparación de los maestros, desde estos grandes planteamientos:

- a) DESEMPEORAMIENTO, centrado en el reconocimiento del ego (limitaciones, en su más amplia acepción). En general, no se repara en que la reflexión formativa, además de centrarse en una formación exteriorizante (ocupada en decisiones y acciones técnicas, y sobre el alumno) y positiva (orientaciones de las tomas de decisiones), ha de detenerse en eslabón importantísimo, cual es la posibilidad de *desempeorarse*, antes, durante y después de pretender esa formación técnica y objetal. Me parece reconocer algo parecido a este enfoque complejo, en este párrafo de "La autonomía del profesorado", de J. Contreras (1997):

La conciencia de que tenemos comprensiones y respuestas parciales respecto a cuál debe ser el sentido educativo de la práctica) así como la sensibilidad ante las dimensiones no comprendidas de la vida humana) deberían dirigir nuestra mirada tanto hacia fuera como hacia nosotros mismos) hacia nuestro interior. En este sentido) descubrir la parcialidad, o sensibilizarnos ante dimensiones de la vida humana que no se dejan reducir a una comprensión puramente racional o ideológicamente correcta) puede ser una tarea de descubrimiento y sensibilización interior, de nuestro propio ser personal La reflexión se convierte así en reflexividad, en autorreflexión (Bengtsson) 1995). Y en

cuanto tal, significa rastrear nuestras parcialidades) como también descubrir e integrar en nosotros mismos dimensiones normalmente no contempladas (p. 158).

A mi juicio es necesario concretar estas ideas compartidas. Y propongo hacerlo enseñándoles a entrever que, a la par que un profesor se perfecciona, tiene el derecho-deber y la capacidad de percibir, reflexionar y corregir lo que hace mal. Y a ello ayuda el apereibirse de que, a su vez, los de *errores* o las *opciones inadecuadas* pueden provenir fundamentalmente de dos fuentes complementarias que, no obstante, pueden llegar a ser muy independientes:

- 1) La técnica, que daría lugar a deficientes aprendizajes técnicos, que por *reenseñanza* se corregirían.
- 2) El propio ego, que genera identificaciones, apegos, dependencias y dificultades de duda y rectificación.

Nuestro enfoque advierte esta necesidad como referencia primordial, e intentará analizarlas en posteriores desarrollos.

- b) **CULTIVO ORIENTADO A LA MEJORA PROFUNDA**, centrado en la *conciencia*, de la que no se habla en las *carreras docentes*. La reflexión a que se invita a los estudiantes durante sus periodos o procesos formativos, en el mejor de los casos, no llega a la categoría de *indagación*. Se les puede preparar, durante su formación inicial, para adoptar un perfil reflexivo y crítico, sin enseñarles previamente a meditar e interiorizarse. O sea, a sintonizar mejor con su sí mismo, para acicatear su madurez y su conciencia, a ser más para ser mejores personas, como clave para ser más completos profesionales. La vía que lo favorece expresamente es la meditación, realizable sobre actividades formalizadas y muy contrastadas (yoga, zen, etc.) o adoptando otras (por ejemplo, la propia comunicación didáctica) como caminos de evolución de la conciencia. Por tanto, de lo que estaríamos hablando es de comunicarles un *descubrimiento* realmente *superior*. A saber, el que conceptuaría a la didáctica como *vía válida de crecimiento interior* (A. de la Herrán, 1998, p. 383 Yss.), con cuya práctica el docente se perfeccionaría como profesional, *porque* se hiciera, de más persona, a un mejor *instrumento de enseñanza*. Quizá pretendiendo sobre todo «ser más» (P. Freire; P. Teilhard de Chardin, 1974) podamos algún día llegar a «ser mejores», y, desde ahí, a hacer las cosas más consciente y plenamente.

SÍNTESIS. De ambas deducimos que no es suficiente con aspirar a la *formación* de buenos profesores, como tradicionalmente se ha venido entendiendo, sea desde el "paradigma" que se quiera considerar. Porque, pensando en sus alumnos y alumnas futuros o presentes y en ellos mismos, tanto o más importante será enseñarles a *desempeorarse* y comunicarles la posibilidad de *evolucionar*

(*madurar*) como personas. Y es que, siendo críticos con lo que tenemos y con lo que hacemos, no nos será difícil concluir con que la formación (inicial y permanente) de los docentes es muy parcial y muy incompleta, sencillamente -y de ahí el *muy-* porque no integra *lo esencial*. En efecto, su carencia más importante es la desconsideración de la *posible evolución interior* de toda persona, incluyendo a docentes y a formadores de docentes. Dicho de otro modo, si todo ser humano está en proceso de evolución, podrá evolucionar del *desemppeoramiento a la mejora*. Por razones obvias, el nacimiento de la *cascada formativa* ni siquiera está en la "educación del educador" (G. Krishnarnurti, 1983), sino en la legítima coherencia que ha de partir de *todos* los formadores de profesores, que realizan su trabajo dentro y fuera de las carreras docentes.

CONCLUSIONES BÁSICAS. Éstas son las últimas consideraciones provisionales, de cara a la formación didáctica de los/las maestros/as:

- a) **LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS NO BASTA.** Los conocimientos no bastan, en la formación de los profesores. ¿Cómo podrían bastar? Compartimos, desde luego, que: «Los educadores, especialmente, tienen una gran necesidad de conocimientos acerca del conocimiento» (L. Morin, 1975, p. 222). Pero los conocimientos no se justifican por sí mismos.
- b) **LA REFLEXIÓN NO ES SUFICIENTE.** Todo cambio profesional autoconsciente ha de pasar necesariamente por la *reflexión*, del mismo modo a que para que un equipo de atletismo pueda correr dignamente una carrera parece preciso que participe. Mas esa reflexión no debe ser nunca un objetivo suficiente.
- c) **EL EGO DOCENTE ES UN ÁMBITO DE INDAGACIÓN BÁSICO E INELUDIBLE.** Un ámbito principal de la formación de los profesores -y, por supuesto, en la de cualquier otro profesional- es el *ego*. Si de lo que tratamos es del *ego docente*, lo estamos haciendo de un campo funcional que se encuentra a caballo entre la *personalidad* y la *formación profesional*. Por tanto parece importante situarse en el único ámbito capaz de *gobernar* al ego, desde esa misma reflexión: la conciencia (A. de la Herrán, 1998), ya que ésta es, a la vez, un ámbito de conocimiento, un campo experimental y un ámbito de transformación interior.
- d) **LA INDAGACIÓN-ACCIONES POSIBLE Y NECESARIA.** Del mismo modo que una persona es capaz de discriminar cuándo se comporta desde el impulso y cuándo desde el autocontrol, o de tener noción de la fuerza de sus brazos cuando sube una persiana, es posible darse cuenta cuándo se actúa (se razona, se toman decisiones, etc.) en mayor medida

desde el ego (egocentrismo, ausencia de duda, parcialidad, dependencia, identificación, etc.) y cuándo se procede sobre todo desde el no-ego, o sea, desde la misma conciencia (generosidad, comprensión, convergencia, apertura, universalidad, etc.). Especialmente para los /las maestros/ as esta *interiorización* (en la intimidad o *triangulada*) es fundamental, para evitar multitud de *actitudes.prejuicios* y *comportamientos*) y todo tipo de *errores egóticos*.

- e) LA CONCIENCIA DOCENTE ES EL *EPICENTRO* DE LA *INNOVACIÓN PERMANENTE* MÁS IMPORTANTE: EL CAMBIO INTERIOR. Tomando como referencia a la conciencia, las posibilidades de cambio perfectivo se completan, ya que se organizan desde el conocimiento y la reflexión, para culminar en la *indagación* honesta, único camino que tiene la persona para realizarla como *transformación interior* y *exterior*. Desde esa *conciencia desegotizada*) *complejizada* y por tanto transformada, las pretensiones se tornan al mismo tiempo mucho más ambiciosas y mucho más concretas, porque nutren de nuevas orientaciones el propio conocimiento, catapultándolo a una creciente *autoconciencia* (por cierto, otra *capacidad* de la que se sabe muy poco, y de la que nos tendremos que ocupar).

OTRA SÍNTESIS: *ZONAS DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL HACIA LA TOTALIZACIÓN*. En definitiva, creo que es posible apostar por un *profesor/a total*, como aquel que es capaz de desarrollar todos los *niveles de actuación docente*, porque en el marco de un desarrollo interior pleno, los contenga a todos. Y que, por tanto, no sólo sea *rutinario/a*, porque pueda ser *técnico/a*; no sólo sea *técnico/a* porque pueda ser *reflexivo/a*; no sólo sea *reflexivo/a*, porque pueda ser *crítico/a*; no sólo sea *crítico/a*, porque pueda ser *autocrítico/a*; no sólo sea *autocrítico/a*, porque pueda *desempeorarse*; no sólo pueda *desempeorarse*, porque pueda ser *coherente*; 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*; no sólo no esté *no-egotizado/a*, porque sea verdaderamente *maduro/a*; no sólo sea verdaderamente *maduro/a*, porque sea *plenamente consciente*. Y he aquí que todo ser humano está dotado para *evolucionar*, aunque en las carreras docentes no se explique en qué consiste esto, ni se diga cómo hacerlo. ¿Y, sin embargo, acaso en ellas no se trata de formar verdaderos *maestros* y *verdaderas maestras*?

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALMENDRO, M. (1995). Psicología y psicoterapia transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- ARNOLD, W (1976). Consciencia. En W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili, Diccionario de psicología (vol. 1). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).
- CALLE, J.A. (1999). Cerebro-Mente: Perspectivas ante el Porvenir. En M. García García, y A. de la Herrán Gascón (Dir.), La Educación ante la Era Tecnológica. Curso de Humanidades Contemporáneas. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- CONFUCIO (1969). Los libros canónicos chinos. Madrid: Clásicos Bergua.
- CONTRERAS, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- DELVAL, J. (1983). Creer y pensar. Barcelona: Editorial Paidós, S.A.
- DESCAMPS, M.-A. (1999). Historia del movimiento transpersonal. En M. Almendro, La consciencia transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- ECCLES, J. C. (1986). La psique humana. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- GARCÍA MADRUGA, J., y MORENO RÍOS, S. (1998). Conceptos fundamentales de Psicología. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- GUTIÉRREZ RUIZ, r., y RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1999). El Dolor no es un Tabú. Crítica (865), 32-35.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- KRISHNAMURTI, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- MASLOW, A. H. (1985). El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser (6ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1968).
- MORIN, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1980).
- MORIN, E. (1986). El método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1977).
- MORIN, L. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).
- NEILL, A.S. (1975). El Maestro problema. México: Ed. Mexicanos Unidos, S.A.
- OUSPENSKY, P.D. (1978). Psicología de la posible evolución del hombre (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.

- PELEGRINA CETRÁN, H. (s/f). La identidad y la superación del ego(ismo) (13). Puede pedirse a C. Quintana, Apto.: 61038 28080 Madrid.
- PINILLOS, J.L. (1970). La mente humana. Estella (Navarra): Salvat Editores, S.A.
- ROF CARBALLO, J. (1986). Terapéutica del hombre. En J. RoE Carballo, y J. del Amo, Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1974). Ser más (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A.
- WALSH, R., y VAUGHAN, F. (1994). La aventura de la conciencia. En R. Walsh, y F. Vaughan (Comps.), Trascender el ego. La visión transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- VILAR, S. (1997). La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- WILSON, E.O. (1999). Consilience. La unidad del conocimiento. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- ZHUANG ZI (1996). Zhuang zi. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.