

# (EGO)Centrismo Docente y Enseñanza Inmadura

*Agustín de la Herrán Gascón.*

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación. (UAM). Madrid.*

*Isabel González Sánchez.*

*Maestra de Educación Infantil y Primaria.*

## Resumen

El egocentrismo de los profesores, de los equipos y de los centros docentes es el pan duro de cada día de la práctica educativa, desde el nivel infantil hasta el universitario. Puede condicionar de forma grave la enseñanza y la relación con los colegas, y podría entenderse como el lastre mayor del desarrollo profesional. A pesar de ello, se trata de un ámbito eludido o relegado. Sin embargo, su normalización teórico-práctica para la formación del profesorado, es sólo cuestión de tiempo y de conciencia. Este puede ser un buen momento para iniciarla, dejando claro que no se tratará de generar aprendizajes significativos o relevantes, sino de transformación interior más profunda, necesariamente apuntalado por la autocrítica o, si se quiere, por la autoevaluación de lo que nos hace ser eslabones perdidos de nosotros mismos.

## Palabras clave

Enseñanza, conciencia, ego, evolución personal.

## Abstract

The professors, teams and educational

institution egocentrism is our daily bread of the educational practice, from the infantile level until the university student. It can condition in a serious way the teaching and the relationship with the colleagues, and it could be considered as the professional development biggest nuisance. In spite of it, it is an avoided or relegated area. However, its normalization theoretical-practice for the professors formation, is only a question of time and of conscience. This can be a good moment to begin it, letting it clear that the matter won't be to generate significant or excellent learning, but a deeper inner transformation, necessarily bolstered by the self-criticism or, if one wants, for the self evaluation of what makes us be the lost links of ourselves.

## Key words

Teaching, conscience, ego, personal evolution.

## Introducción terminológica

Nuestra acepción de ego coincide con la percepción más vulgar del término; a saber, la que se refiere al mirarse, actuar y ser desde y para el ombl-

go (uno mismo o lo propio), tanto individual como colectivo. Estaría relacionado, como dice J. Hick, con la limitación de la vida personal (en J.C. Eccles, 1986, p. 262, adaptado). Por tanto, coincidimos con M. Almendro (1995), en que el ego estaría formado por aspectos concretos de la (propia) programación negativa. Constituiría la envoltura, el molde negativo, lo que actúa en la Ignorancia interna desde una posición de soberbia y eventualmente de endosamiento ilusorio, que se manifiesta burdamente o en las más finas e hipócritas de las expresiones, incluso desde el subconsciente. Se refiere a los procesos de pensamiento por sí y para sí, incluso utilizando la energía o la capacidad del otro. Se ceba en la autoimagen, es lo que separa al ser de lo(s) que le rodea(n). En sus aspectos cotidianos, nos introduce en una atmósfera de falta de perspectiva de universalidad, inundándonos de trivialidad. Y también nos conduce a otorgar relevancia a actitudes poco importantes o inconsistentes, como la complacencia de ser elegido o el sentirse herido, aludido, rebajado, etc., por la rigidez que genera.

De lo anterior se deduce que este ego, en poco o nada coincide con el ego del Psicoanálisis (que más adelante se abre con C.G. Jung hacia lo espiritual, y con Erikson hacia la generosidad, en el sentido de tener un yo para compartir), al que sí conviene fortalecer, por la autoestima (imagen valorada del autoconcepto o yo como objeto). Estamos próximos a la pretensión de controlar y diluir el ego del budismo, que posteriormente ha retomado la mística universal, la corriente transpersonal o el mismo A.S. Neill (1975, p. 33), cuando define ego como aquello que emerge cuando me intereso más por mí que por otra persona, y como "una psicología peculiar que se manifiesta

en los hombres y en las mujeres que suelen presentarse mucho ante el público", y por ende en los docentes. Quizá por esta razón, el autor concebía la enseñanza como una profesión especialmente propicia para el incremento desmesurado del ego.

En este sentido, A.S. Neill (1975, pp. 33-41, adaptado) ha relacionado el ego docente con: la "omnipotencia", el "egoísmo exteriorizado", el "afianzamiento al pasado", la "autoprotección", el "servir de ejemplo a los alumnos", el "interés por sí mismo antes que por nadie", el "choque de egos", la "hipocresía", la "ausencia de sinceridad", el "retorno al ego infantil", etc. Análogamente, H. Pelegrina Cetrán (s/f) expresa que: "El apego al propio Ego es un estancamiento en el proceso de maduración personal, que hace pervivir el ego infantil". Esta intuición se tiene desde antiguo. Se atribuye a Confucio esta reflexión: "¿Cómo, pues, puedo yo andar buscando o pensando si los hombres me alaban o no me alaban? A este modo de proceder llaman los hombres simplicidad infantil" (en Chuang tzu, 1977, p. 209).

Nosotros entendemos la lucha por la disolución del ego propio como origen de posible autoconocimiento e indagación crítica, a caballo entre la personalidad y la necesaria formación de todo profesional, especialmente de los educadores. Pero el ego y el yo están tan ensartados, unidos y entremezclados, que resulta difícil separarlos. Nadie te recomienda que prescindas del yo, que resultaría tanto como renunciar a la propia e individual personalidad. Pero los pensadores y experimentadores más conscientes de lo humano, o los modernos científicos que contemplan lo transpersonal como objeto y método de conocimiento, coinciden en recomendar la desaparición del

ego. (Análogamente, es recomendable la desaparición de la obesidad de un cuerpo, pero no del cuerpo mismo.)

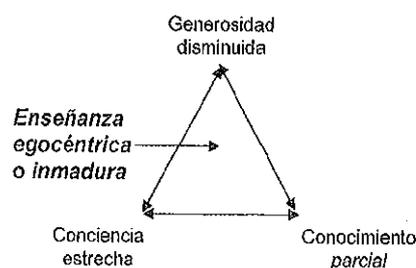
En síntesis, entendemos que el ego es la parte del yo inmadura, limitadora, condicionante, dependiente, apegada, identificada, parcial, centrípeta, diluible, que impide una evolución profunda, que muere, que lastra la conciencia. Por su desatención educativa y social desde las que se desarrolla, está a la vez omnipresente y olvidado. Y, sin embargo, en ocasiones no hace falta que nadie nos diga lo que es el ego. Con la suficiente sensibilidad y voluntad, por no hablar de capacidad de duda y verdadero deseo de aprender, se puede descubrir, primero en los demás, y en el mejor de los casos, en uno mismo.

### ¿Cómo se refracta el ego en el conocimiento y la enseñanza?

Cuando el yo está saturado de ego, la realidad se percibe distorsionada. El análisis de los propios condicionantes internos puede actuar como antesala del conocimiento. Sin embargo, la enseñanza normalizada se realiza sobre conocimientos sesgados, con tendencia a justificar y a acrecer escoras del mismo tipo, lo que jamás puede ser idéntico a formar, sino a alimentar (reforzar, promover, inducir, deformar) el conocimiento desde creencias, opiniones, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc. de un solo signo.

Los fundamentos básicos del arte de enseñar, podrían sintetizarse en la generosidad, la conciencia y el conocimiento (reflexión). La enseñanza que adolece de generosidad en su desarrollo, se caracteriza por una conciencia disminuida y presenta un conoci-

miento docente inmaduro, hace aguas por sus cimientos, por su troncalidad y por sus florescencias. Analicémoslas por separado, entendiéndolas como triángulos, en cuya área la práctica didáctica tiene lugar, y teniendo en cuenta que en la formación del profesorado, de los tres, dos vértices y medio -casi toda el área triangular- sigue casi inédita, atendida de refilón, si acaso.



Fundamentos de enseñanza egocéntrica o inmadura:

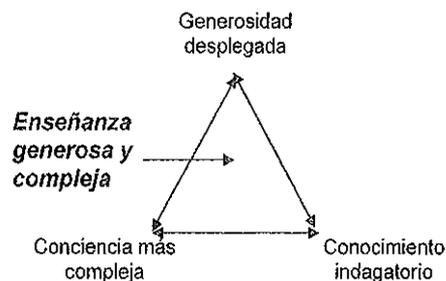
- a) Generosidad disminuida o apertura limitada: Excesiva centración en uno mismo y en lo entendido como propio; motivaciones básicas orientadas al recibir, al bienestar y al influir en alumnos, compañeros, etc.; cerrazón a inercias afecto-cognoscitivas que no sean las habituales o las que no le hacen sentirse seguro, y que frecuentemente se traducen en un no querer-querer cambiar; práctica habitual de la incoherencia entre lo que la educación es y pretende y lo que realiza y demuestra desde su comportamiento: unas veces, se define por ser lo contrario, pero no pocas simplemente por no dar la talla; dificultad para compartir y converger con quienes disponen de otras coordenadas o programas de identificaciones colectivas distintas; predisposición al enfrentamiento, al

conmigo o contra mí, al fuera-dentro, al verdadero (yo y los míos) y equivocado (los otros), etc.; generosidad selectiva, restringida, orientada a la formación de agrupamientos narcisistas, mutuamente reforzantes, autocomplacientes, etc.

- b) Conciencia estrecha o complejidad disminuida: Comprensión limitada, por dificultad para la relación; atracción polarizada hacia el propio interés o a lo para sí; tendencia al reduccionismo, simplificación, modelización, linealidad determinista, mecanicismo...; evasión, huida o fobia a la complejidad, que se interpreta como complicación; razonamiento dual, que se interpreta como lógico; práctica de la parcialidad y el sesgo como normalidad educativa; dificultad para la complementariedad y la síntesis, etc.
- c) Conocimiento parcial o reflexión inmadura: Comprensión angosta, por dificultad para la síntesis; centrarse en sí mismo y lo entendido como propio; refugio en lo objetal (alumnos, currículo, acciones...) y objetalización; menor autocritica y peor rectificación; seguridad y ausencia de duda; rechazo (repugnancia, en ocasiones fobia y tensión agresiva, más o menos contenida, más o menos aplazada) al autoanálisis del propio ego, que se entiende como desestabilizador, etc.

Fundamentos de enseñanza generosa y compleja:

- a) Generosidad desplegada: Respeto didáctico, calidad motivacional y corazón invertido en la tarea; interés por mejorar, disposición a aprender, esfuerzo por rectificar; abnegación o inhibición de lo quizá condicionante (García Morente); coherencia, ejemplaridad (Confucio, Freire) (Digamos, con P. Freire (1996), que cuando se verifica gran distancia entre lo que dice y hace, es cuando la enseñanza que se desarrolla no es ejemplar); ayuda no-selectiva, amor a la profesión. (Sobre el amor aplicado a la práctica educativa recordemos a F. Rielo (2001, p. 51), cuando decía: "El amor es, formante de la libertad, la mayor de las prioridades: formar en el amor es formar en la libertad", o a E. Liedó (1999), quien ha llegado a afirmar que la única Pedagogía es el amor).
- b) Mayor complejidad de conciencia: Capacidad para la integración simultánea de numerosos elementos distantes o incluso aparentemente alejados; establecimiento múltiple de relaciones; dialéctica visión-misión o comprensión-autoconciencia amplias; motivación por la convergencia y la unidad, desde un amor previo (porque sólo se ama bien más allá del ego, desde y para la coherencia); transformación interior hacia la mejora personal; razonamiento dialéctico y práctica de la complementariedad y de la síntesis, etc.
- c) Mejor conocimiento indagatorio: Hacia lo objetal (elementos personales, organización, currículo, actuación, contenidos específicos, etc.), pero sin permanecer en ello; sobre su autoconocimiento; desde y para favorecer el desarrollo de capacidades instrumentales para la



madurez: duda, pregunta, autocrítica, autoanálisis, eliminación, desegotización, interiorización, desaprendizaje relevante, autocreación, etc.

## **Conclusión**

Creemos haber definido un ámbito tan cotidiano como relegado, tan evidente como eludido y su alcance en la enseñanza. Y sin embargo, con él pasa como con los globos aerostáticos: por mucho que nos fijemos en la calidad de los materiales o incluso en las condiciones atmosféricas, si no atendemos a los lastres o a los cabos, no se elevará. Con este artículo y el libro de refe-

rencia, resultante de doce años de pacientes observaciones y de miles de horas de acciones formativas con profesores de todos los niveles educativos, creemos haber contribuido a reforzar la idea de que sin interiorización o conciencia aplicada a uno mismo, la formación didáctica queda coja, con riesgo de escorarse o acabar describiendo un círculo, a base de impulsos mayores de la pierna buena. Es preciso, pues, ampliar el campo epistemológico a este eslabón perdido entre el docente que somos y el que podríamos llegar a ser, a caballo entre la preparación técnico-reflexiva y la personalidad, y trabajar hacia y desde ella, como un tema (radical) más, aunque en extremo delicado.

### **Dirección de contacto:**

Agustín de la Herrán Gascón  
Departamento de didáctica y teoría de la educación.  
Facultad de Educación y Formación del profesorado  
Carretera de Colmenar Viejo, Km. 15  
Ciudad Universitaria de Cantoblanco  
28049 Madrid  
E-Mail: agustin.delaherran@uam.es

## Bibliografía

- ALFARO DRAKE, T. (1997). El señor del azar. De cómo Dios rige el cosmos con sus dados. San Pablo, S.A.. Madrid.
- ALMENDRO, M. (1995). Psicología y psicoterapia transpersonal. Kairós, S.A. Barcelona.
- BLAY FONTCUBERTA, A. (1992). La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior. Ediciones Índigo, S.A. (e.o.: 1963). Barcelona.
- BOHM, D. (1987). La totalidad y el orden implicado. Kairós, S.A.. Barcelona.
- CUENCA, A. (1997). Saber mirar. Madrid: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" (Universidad Autónoma de Madrid).
- DEWEY, J. (1926). Teorías sobre la educación. Espasa-Calpe. Madrid.
- DEWEY, J. (1939). Experiencia y educación. Losada. Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Paidós. Barcelona.
- DÜRCKHEIM, K.G. (1982). El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino (2ª ed.). Ediciones Mensajero. Bilbao.
- ECCLES, J. C. (1986). La psique humana. Editorial Tecnos, S.A. Madrid.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Editorial Siglo XXI, S.A.. Madrid
- FROMM, E. (1982). El miedo a la libertad (6ª ed.). Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- GARCÍA MORENTE, M. (1936). Virtudes y Vicios de la Profesión Docente. Revista de Pedagogía, Año XV (169), 1-11.
- HERRÁN GASCÓN, 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 GASCÓN, 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 GASCÓN, A. de la, y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. (2002). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Editorial Universitas, S.A.. Madrid.

*(EGO)Centrismo Docente y Enseñanza Inmadura*

- HERRÁN GASCÓN, A. (2003). El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Hergué, Huelva.
- HERRÁN GASCÓN, A. y MUÑOZ DIEZ, J. (2002). Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización. Dillex, Madrid
- MANEN, M. van (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1996). La formación inicial de los profesores. En V. García Hoz (Dir.), *Formación de profesores para la educación personalizada*. Ediciones Rialp, S.A., Madrid.
- MOYA VALDÉS, M. (1999). Humanismo y Medicina. En M. García García, y A. de la Herrán Gascón (Dir.), *La Educación ante la Era Tecnológica. Curso de Humanidades Contemporáneas*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- NEILL, A.S. (1975, 1979). *Maestros problema*. Ed. Mexicanos Unidos, S.A. México..
- NIETZSCHE, F. (1984). *La Gaya Ciencia*. Sarpe. Madrid
- PELEGRINA CETRÁN, H. (s/f). La identidad y la superación del ego(ismo) (13). Puede pedirse a C. Quintana, Aptdo.: 61038 28080 Madrid.
- RIELO PARDAL, F. (2001). Prioridad de la fe en la formación humana. En M. Martínez Martín, F. Rielo Pardal, J. Ruiz-Giménez, y R. Vázquez Gómez, *Educación y desarrollo personal*. Fundación Fernando Rielo. Madrid.
- TORRE, S. de la (1997). Estrategias de simulación. ORA, un modelo innovador para aprender del medio. Octaedro, S. L.. Barcelona.