



ABRIR AUTOCONOCIMIENTO

CONCIENCIA

ANÁLISIS

LA CONCIENCIA, SIN CIENCIA

R. Descartes, como posteriormente el conductismo, opuso conciencia y conducta, interpretados como interioridad y fenómeno, respectivamente. J. B. Watson subrayó que las cuestiones relativas a conciencia, al no ser *positivas* (percibidas públicamente), no eran traducibles a leyes. Pero, mientras que el primero sostuvo que precisamente ésta era la razón por la que la conciencia debía ser estudiada por la psicología, el segundo mantuvo que era preciso eliminar del vocabulario psicológico *científico* todo concepto, vocablo y procedimiento próximo al introspeccionismo -al que adscribía la conciencia- (J. L. Fernández Trespalacios, 1993, p. 162, adaptado).

A mi juicio, la psicología y las disciplinas (ciencias y artes) que la tienen como parte de su base

no se han recuperado todavía de esta dualidad. En obras representativas de la educación, como la "Enciclopedia Internacional de la Educación", de T. Husen, y T. Neville Postlethwaite (1989), no aparecen los términos *conciencia* ni *consciencia*. Parecemos estar heredando, por tanto, el *estandarte* de aquel maniqueísmo. Sin embargo, como indica W. Arnold (1976), la consciencia (consciousness) ha sido el concepto con cuya *enarbolación* la psicología ganó su independencia a mediados del siglo XIX. En efecto, primero fueron los usos sistemáticos de J. M. Charcot y de S. Freud. Después su significado tomó diversas acepciones, en cualquier caso exentas de algún tipo de connotación moral, que desarrolló la "psicología clásica", la "psicofísica", la "psicología soviética", la "psicología profunda", la "logoterapia", etc.

Principalmente hay tres niveles de nociones sobre los que se utiliza el término *conciencia*. Del más simple al más complejo son: a) Un estado psíquico: la vigilia; b) Un conocimiento de los procesos psíquicos del ser humano; c) Un conocimiento de la propia conciencia (entiéndase la acepción anterior), o sea, un metaconocimiento.

A partir de este bosquejo brevísimo, quizá se considere que el concepto *conciencia* no entra de lleno en el cuerpo de conocimientos clásicamente didácticos. Quizá, en efecto, sean sus acepciones más frecuentes las que, no pertenezcan a este corpus. Pero también probablemente se adolezca de una concepción necesaria y suficientemente completa, y de una elaboración consecuentemente orientada de su significado y sus repercusiones. O sea, no se disponga de una ciencia de la conciencia, entendida como aquel conjunto de doctrina cierta y fiable, metódicamente

construido y ordenado, con entidad propia y relevante para el ser humano.

Esta evidencia está subrayada por el propio P. Teilhard de Chardin:

Todo ser desarrollado ofrece dos aspectos: una externidad o complejidad, que ha sido estudiada por los científicos naturalistas, y una interioridad o consciencia, que si bien está presente hasta cierto punto en los estudios de la ciencia empírica y sus diversas ramas dedicadas al hombre, e incluso a los animales superiores, no ha sido nunca objeto general de una investigación científica (J. O'Manique, 1972, p. 30).

F. Capra (1991) apunta el carácter cualitativo que, de darse, habría de caracterizar esta hipotética ciencia: "Una auténtica ciencia de la consciencia [...] tendría que ser un nuevo tipo de ciencia que se ocupara de cualidades en lugar de cantidades, y basada en experiencias compartidas en lugar de [en] medidas verificables" (p. 163).

Más que incurrir en el manido debate entre lo cualitativo y/o lo cuantitativo (en este caso de la consciencia), propio del más actual *metodocentrismo*, me inclinaría a enfocar las expectativas de este posible ámbito de didáctica justo al revés, en un sentido más acorde con la sentencia de Rebelais: "Ciencia sin consciencia no es más que ruina del alma". Es decir, iniciando su consideración general como base de todo conocimiento humano, y por ende de toda institucionalización y formalización de tal conocimiento, y su enfoque específico como ámbito fundamental (actual vacío) de la didáctica y la

formación de los profesores.

Las necesidades de la propia didáctica nos llevarán a tratar la conciencia (como ocurrió con la noción de ego) de un modo propio: a) Pretendiendo ir más allá de su significado tradicional (conciencia psicológica), porque las referencias actuales se tienen como escasas e insatisfactorias; b) Analizándolo suficientemente para ser descubierto por el profesor como una de las claves de su práctica; c) Recogiendo muchas preocupaciones sociales que responden a diversas facetas de este concepto (si bien más próximas a significados acuñados por el pensamiento oriental tradicional), por lo que se utilizan en nuestro ámbito cultural con poca propiedad; d) Incidiendo en las repercusiones teórico-prácticas de posible mejora para el cultivo profundo del profesor y de todo ser humano, mayores a medida que se profundiza en ellas.

La hipótesis asociada a este ámbito es que no es posible que las actitudes, los propósitos, los intereses, la motivación, los contenidos, la profesionalización, la práctica, la vida personal, los hábitos, las conductas, la responsabilidad, etc. del profesor, de alumno o de cualquier sujeto se realicen del mismo modo, con más o con menos conciencia (entendiendo por tal el concepto que con posterioridad detallaremos.) En conclusión, debe promocionarse en el sentido que se apuntará, con la mayor seriedad y rigor, como resumen significativo de las capacidades alternativas al ego.

ESTUDIO TERMINOLÓGICO PRELIMINAR

El término *conciencia* proviene del latín *conscientia* de *cum*, con, y *scire*, saber, que a su vez originan *conscius*, sabedor, que sabe, y *scientia*, ciencia. Por tanto, una primera aproximación etimológica a su significado vendría a conceptualizar su significado en un *saber con* proveniente de una síntesis mental (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1974). Próximo a este vocablo se encuentra otro, formalmente muy similar: *consciencia*. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, el significado de la voz *consciencia* se remite a *conciencia* (por ejemplo, en el "Diccionario de uso del español", de M. Moliner, de 1988, o en la 21ª edición del "Diccionario de la Lengua Española, de la Real, reeditado en 1994). En cambio, en otros idiomas, por ejemplo el inglés, ambos términos se corresponden con sendas palabras, muy distintas desde un punto de vista formal: a saber,

consciousness por *consciencia*, y conscience por *conciencia*.

He podido encontrar pocos casos en que esta diferenciación se hacía efectiva. Por ejemplo, P. Teilhard de Chardin (1967) suele emplear la primera para designar una capacidad humana adquirible filogenéticamente, y la segunda como sinónimo de "reflexividad" (pp. 33, 34). W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili (1979) asocian *consciencia* al ámbito moral, y *conciencia* al psicológico. Sin embargo, otros autores, como P. D. Ouspensky (1988), afirman exactamente lo contrario:

La consciencia es una cierta cualidad presente en todo hombre normal. Es realmente una expresión diferente de la misma cualidad que la conciencia, sólo que la conciencia trabaja más en el lado intelectual y la consciencia lo hace más en el moral (es decir, en el lado emocional). La consciencia ayuda a un hombre a darse cuenta de lo que está bien y de lo que está mal en su propia conducta. La consciencia une a las emociones entre sí (p. 54).

A causa de este evidente confusionismo (debido, quizá, a unas defectuosas traducciones, la indiferencia en el uso formal del autor, su posible desconocimiento o incluso tendencia a la realización de reacuñaciones contrarias a las pautas normales de uso) y, sobre todo, porque en castellano la propensión lingüística dominante parece ser la unificación de conceptos bajo el significante *conciencia*, he optado por hacer un uso preferente de este término, con la lógica excepción de las transcripciones literales de

referencias bibliográficas.

Desde un punto de vista coloquial, resulta tremendamente significativa la enorme cantidad de acepciones con que suele utilizarse dicha voz. Es precisamente esta referencia la que nos debe servir de pauta principal, a la hora de reflexionar sobre la posible consideración del término como fundamento de didáctica, si es que se quiere admitir que la escuela influye sobre la sociedad de un modo importante, y se asume como válido el presupuesto didáctico dirigido por D. P. Ausubel (1968) a los docentes, para el logro de aprendizajes significativos -lo más correcto es conocer y partir de aquello que se sabe, del modo en que se sabe, para pretender el logro de otros conocimientos distintos, contruidos sobre aquellos-.

Así pues, he aquí, a continuación, el resultado de una revisión observada sobre aquellos sentidos y extensiones coloquiales del significado de *conciencia* que suelen aparecer en las conversaciones ordinarias, referido ocasionalmente tanto a individuos, pueblos, grupos y culturas sociales:

- .percepción.
- .sentimiento.
- .opinión.
- .concepción.
- .mentalidad.
- .ideología predominante.
- .convicción
- .juicio.
- .cordura.
- .modelo de perfección.
- .juez interior.
- .moralidad.

.consideración.
.compromiso.
.certeza.
.seguridad cognitiva.
.razón.
.discernimiento.
.pensamiento.
.creencia personal.
.creencia social o compartida.
.identificación profunda.
.personalidad.
.mente (totalidad de la).
.espacio mental.
.región psíquica, una parte de la mente.
.porción funcional psíquica encargada del darse cuenta.
.memoria.
.lo no inconsciente.
.cualidad representativa de la mente.
.madurez.
.yo.
.ego.
.no-ego.
.espíritu, alma, esencia personal, verdadero yo.
.sujeto.
.vida.
.concentración.
.atención a todos los detalles.
.pleno control de una situación.
.ocupación en algo, con buena dedicación.
.capacidad de visión.
.capacidad de previsión.
.preclaridad intelectual, clarividencia.
.amplitud de comprensión.
.empatía.
.enfoque equilibrado o ecuánime.

- .perspectiva cognitiva integradora.
- .conocimiento (en general).
- .claro y correcto conocimiento (saber bien algo, dominarlo).
- .pleno (máximo) conocimiento sobre algo.
- .lucidez.
- .objetividad en el conocimiento.
- .conocimiento suficiente como para no cometer errores.
- .conocimiento suficiente como para mantenerse en una determinada posición.
- .conocimiento suficiente como para llevar a cabo una acción específica.
- .conocimiento suficiente como para valorar o criticar.
- .capacidad para la buena abstracción.
- .capacidad para referirse a lo concreto, desde unas coordenadas más amplias de lo habitual.
- .conocimiento de esa amplitud y de esas coordenadas.
- .vigilia, estado propio del sujeto despierto.
- .buena organización.
- .preocupación por algo o alguien, o por algún quehacer que se realiza o se pretende.
- .maestría en algún quehacer específico, relativa a su dominio.
- .condición de madurez o alto desarrollo de quien se ha cultivado de un modo general, desde el dominio de una disciplina, vía o quehacer.
- .aprender bien el valor de algo.

Pero la variabilidad del campo de significados de la palabra que analizamos no sólo se limita a una divergencia de acepciones correspondientes a su significante. En efecto, además, hay un grupo importante de voces derivadas y complementarias de *conciencia*, cuyos principales sentidos e ideas asociadas conviene conocer, para lo que nos ocupa. Entre ellas

se pueden destacar dos grandes categorías: una primera, formada por los conceptos derivados de uso popular o normal, y una segunda, integrada por empleos característicos de una serie de autores que he tenido como relevantes. En este subgrupo, a su vez, podría realizarse otra diferenciación: aquellas acepciones acuñadas que estiman la conciencia como una facultad humana (postura de numerosos filósofos griegos), y aquel otro bloque de significados que la admiten y la entienden como intencionalidad de alguien a algo (postura de la fenomenología).

a) *Consciente*: 1) Que puede ejercer o ejerce, suficientemente, la plenitud de sus sentidos o facultades; 2) Que siente, piensa y obra con pleno conocimiento; 3) Lo que de esta manera se hace; 4) Desde una perspectiva freudiana: 4-1) Lo que se aprende y se retiene en la memoria; y 4-2) Lo aflorado del ámbito inconsciente a la conciencia ("Das Bewusste": "contenidos conscientes, es decir, diferenciados de los contenidos preconscientes o inconscientes"; J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, pp. 71-75); 5) Con el sentido empleado por G. W. F. Hegel (1984), en el comienzo de la "Lógica", lo "pretendido como tal" (J. Simon, 1982, p. 215) (para G. W. F. Hegel, la conciencia es construida por el individuo mediante las interpretaciones que realiza de la realidad y de la comunicación que entabla con su medio); b) *Conscientemente*: De modo consciente, con conciencia; c) *Concienzudo*: 1) De estrecha y recta conciencia; 2) Que actúa con mucho detenimiento, atención y meticulosidad; 3) Minucioso, escrupuloso, obsesivo; 4) Inflexible; d) *Concienzudamente*: 1) Hecho de modo concienzudo; 2) A conciencia o con minuciosidad; e) *De estrecha o recta conciencia*: Muy ajustado a la norma social, la ley o la moral; f) *Ancho*

de conciencia: Quien es contrario al rigor normativo y actúa en consecuencia; g) *A conciencia*: 1) Con la suficiente calidad y solidez; 2) Sin fraude; h) *En conciencia*: Conforme a la propia conciencia; i) *Acusar la conciencia a uno*: Remorderle una acción, percibida por sí mismo como mala; j) *Molestar la conciencia a uno*: Desasosegarle por desconfianza, recelo o temor, con o sin causa determinada; k) *Cargar la conciencia a uno*: Gravarla con recuerdos o sensaciones de haber obrado mal, para uno mismo; l) *Descargar uno la conciencia*: 1) Satisfacer las obligaciones de justicia; 2) Confesar el motivo del sentimiento de culpa a alguien considerado con autoridad o capacidad para aliviarlo; ll) *Conciencia errónea*: Dentro del ámbito teológico, la que confunde lo que es malo con lo bueno, y lo que es falso con lo verdadero; m) *Umbral de la conciencia*: 1) Valor a partir del cual se hace perceptible un estímulo; 2) Límite desde el que se comienza a comprender un conocimiento; n) *Lo consciente*: Para S. Freud, ámbito donde se inscribe el ego; "Ego, en psicoanálisis, es el órgano del darse cuenta y, como tal, el ego funciona como el centro de lo consciente; la esfera fuera del ego sería el campo del inconsciente" (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 248); ñ) *Consciencia objetiva*: Noción implícita en la mayoría de las teorías reflejas de la "consciencia", que se corresponde aproximadamente a la noción de que el hombre es consciente de todas aquellas cosas (objetos de experiencia individual) de las que tiene conocimiento; o) *Consciencia restringida*: Limitación relativa al número de contenidos sensoriales que pueden percibirse en un determinado momento, o referente a la dirección hacia la que la atención puede hacerse volver en un instante preciso; p) "Consciencia aproximativa": Para C. G. Jung, estado de cuasi-consciencia, intermedia entre el inconsciente y el

consciente, que aflora cuando la actividad del yo disminuye (F. Novak, 1979; W. Arnold, H. J. Eysenk, y R. Meili, 1972; adaptado); q) *Consciencia única*: Conocimiento mutuo de los dos hemisferios cerebrales, que actúan armónicamente bajo un mismo "sistema operativo" (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 210); r) Otros matices derivados del término, empleados por S. Freud (1980): 1) "Bewusst": "consciente de"; 2) "Bewusstheit": "hecho de ser consciente"; 3) "Bewusstsein": "conciencia, como realidad psicológica, como función o actividad"; 4) "Das Bewusstwerden": "volverse consciente, acceder a la conciencia"; 5) "Das Begusstmachen": "hacer consciente un determinado contenido" (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, pp. 71-75); s) *Conciencia estática*: Conjunto de sensaciones y vivencias perceptivas, actualizadas por el sujeto en un momento preciso; t) *Conciencia dinámica*: Actividad o función del yo que aporta un significado global al proceso de actualizaciones sensoperceptivas de la conciencia estática; u) "Conciencia espontánea": El claro conocimiento que tenemos o podemos tener de nuestra subjetividad; v) *Conciencia refleja*: La que, analizando la forma del yo como objeto de sí mismo, se toma a sí misma como subjetividad; w) Otras distinciones clásicas: 1) *Conciencia empírica* (psicológica); 2) *Conciencia trascendental* (gnoseológica) (Kant); 3) *Conciencia metafísica*: Como centro del principio de realidad (Fichte, y Hegel); 4) *Conciencia intencional*: Como proyección mental (Brentano); 5) *Conciencia como historicidad y totalidad* (Dilthey); 6) *Conciencia como memoria y anticipación, temporalidad y cualidad* (Bergson); 7) *Conciencia como epifenómeno de la misma realidad* (materialismo dialéctico); x) "Concientización": Para P. Freire (1985), el proceso de concientización atraviesa tres fases: 1) Sensibilización, derivada de la observación de

la realidad; 2) Toma de conciencia crítica, como resultado de la interpretación comprensiva de lo percibido; 3) Acción transformadora o realización de la actitud crítica anterior; según P. Freire (1985), es un principio de la educación liberadora consistente en la toma de conciencia crítica de la realidad, desde su análisis interpretativo; la comprensión, altamente identificable con la liberación, lleva al sujeto a adoptar una posición consciente en relación con el mundo, y a predisponerle a una acción transformadora orientada al perfeccionamiento del mismo mundo; y) "Conciencia individual" o "concreta": Sinónimo de personalidad dinámica, utilizado por G. Politzer (1969), uno de los investigadores marxistas franceses más relevantes de la primera mitad del siglo XX, quien, a la luz del materialismo dialéctico, criticó duramente al realismo (behaviorismo) y a la abstracción (psicoanálisis), desde la denominada *psicología concreta*.

El anterior análisis terminológico pretende servir de punto de partida preliminar para iniciar, a continuación, una aproximación a la noción de conciencia, sabiendo de entrada cuáles son las coordenadas (coloquiales y restringidas, originales y derivadas) de este concepto. La paulatina profundización de su significado avalará la posterior justificación que haremos, encaminada a la consideración de la conciencia como uno de los fundamentos de didáctica, claves para la práctica pedagógica desde una formación básica y evolución interior de los profesores, con (con)ciencia.

CONCEPTUACIONES DE CONCIENCIA

El estudio de los vocablos propios del término *conciencia* y de sus usos más frecuentes, nos coloca ya en disposición de conocer algunas conceptuaciones relevantes para nuestra investigación. En algunos casos, por la lógica necesidad de considerar una formación muy habitual del concepto; en otros, porque esa categoría conceptual resulta ineludible (por básica o históricamente primigenia); y, por último, porque en un tercer grupo de elaboraciones se encuentra el germen de la conceptuación que, a la postre, formularé como clave fundamental de la didáctica.

I CONCIENCIA COMO FUENTE DE MORALIDAD. La conciencia, entendida como fuente de moralidad, hace referencia al ejercicio del entendimiento que desemboca en un juicio o apreciación compartidos socialmente, sobre la bondad

o malicia de las acciones o caracteres de las personas. Existe una relación inseparable entre conciencia, moralidad y sentimiento de culpa (J. M. Poveda Ariño, 1992, p. 265, adaptado). Las coordenadas funcionales sobre las que se desarrolla son, básicamente, éstas: a) Su dinámica se asienta en la conformidad y en el cumplimiento del deber; b) La clave de su eficiencia social radica en la norma; c) Su motivación social proviene, en primera instancia, en una desconfianza básica en la persona, y el miedo al buen uso de la libertad individual; d) Sus repercusiones afectivas oscilan entre la satisfacción y el complejo de culpabilidad (remordimiento, pesar, escrúpulo, reserva).

Esta idea de conciencia como moralidad es independiente de la madurez de los sujetos. Al ser de naturaleza normativa, no desciende al rango de lo individual. Fundamentalmente se trata de una medida social (reforzada por el cristianismo y el psicoanálisis) que la comunidad impone al individuo, como mecanismo de regulación destinado al bienestar de la propia sociedad. En efecto, desde un punto de vista filosófico, la conciencia como moralidad se aproxima mucho a un tipo de gobierno ético intrapersonal, cuyo objeto es el reconocimiento de lo bueno y de lo malo, traduciendo tal repercusión en la asunción de obligaciones morales que el sujeto se autoimpone.

G. B. Trasler (1979) define en un sentido parecido la conciencia como:

la respuesta del individuo a los principios morales y a las normas de comportamiento de los grupos sociales a los que pertenece. En particular, son "los procesos cognitivos y afectivos que forman un

gobierno moral interiorizado sobre la conducta de un individuo" (Aronfred, 1968 ["Conduct and Conscience"]).

Esta idea de conciencia tiene múltiples puntos en común con la noción de *conciencia moral* ("Das Gewissen") del psicoanálisis. Así, se asimila al concepto de *super yo*, formado a partir de la interiorización de normas establecidas por la autoridad paterna y el medio autoritario (educativo, religioso, etc.). A esta forma de conciencia, E. Fromm (1987) la denomina "*conciencia autoritaria*", y la entiende como "la voz internalizada a la que estamos ansiosos de complacer y temerosos de desagradar (p. 13). En este sentido podría considerarse como algo semejante a un juez interior que prescribe lo que ha de hacerse, castiga (presiona, angustia) cuando no se obra del modo imperado, y premia cuando así sí se procede (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, adaptado). De este modo, la conciencia se transforma en un órgano capaz de anular todo atisbo de libertad e iniciativa, y la relación que la misma establece con algunos de sus contenidos mentales adopta un evidente carácter sadomasoquista. No obstante, una versión optimista (jungiana) de la misma observación conceptuaría esta conciencia, simplemente, como correspondiente a la denominación común del "modelo de perfección arquetípico, que tal vez todos llevamos dentro" (F. Díez, 1990, p. 23).

Todo lo dicho lo podemos sintetizar con las palabras de P. Natorp (1915), del siguiente modo, afirmando que lo que esta idea de conciencia expresa es:

la inflexibilidad de la exigencia moral, la necesidad

del incesante examen de conciencia: "¿Me encuentro en el camino justo?"

"Conciencia" significa, incontestablemente, según la interpretación predominante, algo como autoridad, aunque interna, no externa. Esta puede descansar, ya sobre un temor servil, ya sobre el amor (del niño hacia los padres o, en una subordinación religiosa, del hombre respecto del Padre divino); en todos los casos tiene su raíz en el sentimiento. Ahora bien: el sentimiento no es la forma suprema de la conciencia, no es la pura conciencia íntima (pp. 118, 119).

Por todo lo cual se puede deducir que, obviamente, esta forma de conciencia es una fuente de vínculos de atadura y dependencia. Con lo que, al no generar un tipo de autonomía completamente endógena, ni proviene de una madurez verdadera, ni la consiguiente identificación favorece la evolución hacia un crecimiento interior. Más bien, incorpora una serie de repercusiones ligadas al estancamiento de las posibilidades de generar una conciencia, derivada directamente de una personalidad bien ahormada sobre un ego limitado.

El propio E. Fromm (1987) contrapone su "'conciencia autoritaria'" a la "'conciencia humanística'", la cual:

se basa en el hecho de que como seres humanos tenemos un conocimiento intuitivo de lo que es humano e inhumano, de lo que contribuye a la vida y de lo que la destruye. Esta conciencia sirve a nuestro funcionamiento como seres humanos. Es la voz que nos reconduce a nosotros mismos, a nuestra humanidad (p. 13).

A la luz de esta diferenciación de E. Fromm (1987), la conciencia, entendida como moralidad, debe interpretarse como una emanación espontánea de un nivel de evolución (o de la conciencia, conceptuada como una entidad mucho más amplia); una adjetivación de la personalidad que, desde un punto de vista didáctico, cobra un gran sentido, siempre y cuando se tenga como consecuencia de una capacidad susceptible de estimulación, más que como un conjunto de contenidos imponible, violentador o entrometido. Es decir, como una posibilidad endógena de desarrollo del conocimiento, en vez de un conjunto de contenidos programables e idénticos para todas las personas.

Así percibida -más allá del sentido tradicional de moralidad-, esta faceta de la conciencia que queremos retratar se transforma en un verdadero compromiso para quien así la reconoce. Cuando C. J. Cela recibió, en mayo de 1992, el premio "Mariano de Cavia", por el artículo "Soliloquio del joven artista" ("El Independiente", 18 de febrero de 1992), declaró, entre otras cosas, que "El único compromiso del escritor es su conciencia". "Conciencia" que, a mi modo de ver, pretende sintetizar la aptitud y la clásica moral, como un solo acto de responsabilidad coherente; acto muy transferible, por cierto, al quehacer del profesor. A pesar de lo cual, opino con Brunner que:

La conciencia moral dista todavía de ser un conocimiento del significado de responsabilidad. Por el contrario, nada demuestra tan claramente que el hombre desconoce en parte lo que es la responsabilidad como la moral. La moral es el sustituto de la pérdida de la responsabilidad (en H.

E. Hatt, 1972, p. 147).

II CONCIENCIA COMO PRODUCTO DE LA FILOGÉNESIS. Desde el punto de vista neurológico, el origen filogenético de la conciencia es un problema todavía no resuelto definitivamente. Una de las hipótesis más atractivas es la que lo explica "por emergencia". Muy resumidamente, viene a significar que, en el proceso de la evolución, hubo un momento en que el número y la densidad sináptico-neuronal (masa crítica) llegó a tal extremo que los sujetos se capacitaron para reconocerse (metaconocerse) funcionalmente, en alguna medida. A partir de este momento, un aumento progresivo de complejidad (aprendizajes y vivencias), y la consecuente activación de nuevas sinapsis, hizo el resto.

En este sentido podemos adoptar la siguiente definición de conciencia, otorgada por E. Morin (1988), al proceso filogenético: "La consciencia es la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre sus acciones" (p. 134). En otro lugar, el mismo autor refiere un aspecto fundamental del mismo problema: el fenómeno de las nuevas formas de autorreflexión que su aparición ha producido, y su influencia dialéctica sobre las conductas: "La consciencia no es más que una eflorescencia incierta, vacilante, frágil, pero su emergencia ya ha suscitado nuevas formas de autorreflexión (desde el 'doble' arcaico hasta la introspección) y puede retroactuar sobre toda acción, sobre todo comportamiento" (E. Morin, 1983, p. 342).

Desde el punto de vista del yoga, la evolución de la conciencia mental en la especie humana se puede

traducir como un cierto ejercicio de conocimiento de la mente, de autoconocimiento y de interiorización. Para el Yogui Ramacharaka (s/fb): "Según evoluciona el hombre aparece la conciencia mental y conoce que tiene 'mente'. Es capaz de 'conocerse a sí mismo' como ser mental y de mirar algún tanto en su interior" (p. 143).

P. Teilhard de Chardin (1967) trata con relativa frecuencia a la conciencia como un agente transformador, causado por la filogénesis y dirigido a realimentarla en clave de una mayor complejidad ("ley de la complejidad-conciencia") de índole material, orgánica y psíquica. Para el autor, la conciencia es, filogenéticamente contemplada: "Toda forma de psiquismo, desde la más diluida y elemental hasta la más concentrada y altamente reflejada" (en C. Cuénot, 1973, p. 192). Desde esta perspectiva, la conciencia es además, un agente transformador de la realidad material. Su máxima expresión conocida se encuentra en el ser humano, último responsable de la evolución. Lo que significa que, a causa de la indefinición de la conciencia que apuntábamos al comienzo y en virtud de el continuo de evolución, pueda concluirse con que la conciencia es "lo de dentro -captable experimentalmente, o bien (por infinitesimal) inasible- de los corpúsculos tanto previvientes como vivientes" (P. Teilhard de Chardin, 1964, p. 37, nota).

III CONCIENCIA COMO ACTIVIDAD NEUROLOGICA. Desde esta perspectiva, el concepto de conciencia se asocia a una actividad de los centros nerviosos superiores, en virtud de la cual el ser humano percibe los fenómenos de su organismo y los que le son ajenos. Para que esta actividad sea correcta es preciso un buen estado y funcionamiento del

sistema nervioso central -fundamentalmente de la corteza cerebral y el mesoencéfalo-. Este enfoque estrictamente fisiológico no obsta para que tal maduración somática pueda relacionarse con las actitudes y prácticas encaminadas directamente a la potenciación y a la evolución de la conciencia, como la ascética. Este es el enfoque seguido por el yoga en general. Afirma el yogui Rammurti Mishra:

"En realidad la conciencia no es creada, sino manifestada, y esta manifestación depende de la evolución del sistema nervioso. [...] Cuando, por la práctica de la concentración, el sistema nervioso está plenamente desarrollado, la conciencia se manifiesta en su plenitud, y no siente su existencia eterna, la eterna bienaventuranza" (en N. Caballero, 1979, p. 195, 196.)

IV CONCIENCIA COMO SENTIMIENTO DE LA PROPIA EXISTENCIA. La noción de "conciencia psicológica" del psicoanálisis -que J. Laplanche, y J.-B. Pontalis (1983) reconocen- la define como sentimiento de la propia existencia y de la existencia de lo otro, observado por uno mismo como testigo nuclear.

Por otra parte, I. Kant (1989) afirma en la "Crítica de la razón pura" que se tiene conciencia:

por la experiencia interna, de mi existencia en el tiempo (y, consiguientemente, de la determinabilidad de la misma en el tiempo). Lo cual, aunque es algo más que tener simplemente conciencia de mi representación, es idéntico a la conciencia empírica de mi existencia, la cual sólo es determinable en relación con algo que se halle ligado a mi existencia (p. 32, nota de Kant).

Quizá desde este punto de vista cabe admitir, con A. Besant (1990) que "No hay vida sin conciencia; no hay conciencia sin vida" (p. 29).

V CONCIENCIA COMO SENTIDO INTERNO DE EXISTENCIA. Para J. Le Rond D' Alembert (1974), hablar de conciencia es hacerlo del "sentido interno" que provoca la sensación de que se existe (p. 165).

VI CONCIENCIA COMO "ORGANO DEL SENTIDO". Según el fundamento existencialista del enfoque psicoterapéutico de V. E. Frankl (1986), la conducta está orientada, en última instancia, a la búsqueda de un significado trascendente al sentido de la vida. Todo estado neurótico adolece de la buena definición de esta axiología. Al mismo tiempo, este enfoque terapéutico admite la presencia, junto al inconsciente impulsivo, de un "inconsciente espiritual" (p. 21). La "Logoterapia" es la "psicoterapia a partir de lo espiritual" (p. 21). Pues bien, la búsqueda trascendente del significado de la vida, a partir de cada acción -que pasa por la experiencia religiosa (cuestionamiento apasionado de dicho significado, según P. Tillich, 1961, p. 234, adaptado) de dicha espiritualidad-, es guiada por la conciencia, que es interpretada por V. E. Frankl (1986), como "el órgano del sentido" (pp. 103, 104). Para el catedrático de Didáctica y Organización Escolar que firma con el pseudónimo F. Bao (1993), la cuestión del sentido de nuestra vida y de la trascendencia de ésta es una cuestión inevitable, únicamente abordable para los que orientan su vida como búsqueda (adaptado).

VI CONCIENCIA COMO PARTE DEL APARATO PSÍQUICO. Según la así denominada *metapsicología freudiana*, la conciencia forma parte, funcionalmente, del sistema "percepción-conciencia". Este sistema se sitúa en la periferia del "aparato psíquico", y coordina y articula la llegada de las informaciones exteriores (placer-displacer) con las que provienen del interior (reviviscencias mnémicas). Con frecuencia, S. Freud relaciona la función del sistema percepción-conciencia con el sistema preconscious, que entonces denomina función preconscious-consciente (J. Laplanche, y J.-B. Pontalis, 1983, pp. 71-75).

VII CONCIENCIA COMO CONTROL DEL INCONSCIENTE. Para C. G. Jung, entre el inconsciente y el consciente existe una correspondencia funcional muy activa. Si bien ambas fracciones componen una sola entidad, lo que ha denominado self (totalidad de la psique):

Carl Jung observó que hay una polaridad, una suerte de oposición entre una y otra. Él aseguraba que la relación era compensatoria: la conciencia controla las indómitas e ilógicas divagaciones del inconsciente, mientras que el inconsciente evita que la conciencia se marchite en una racionalidad árida, vacía, banal (C. Marcucci, 1991, p. 17).

Contrariamente a la línea marcada por el creador del psicoanálisis, C. G. Jung sabía muy bien - influido en gran medida por su conocimiento sobre la psicología oriental-, que en la conciencia residía una clave fundamental para la psicología, más allá del pesimismo freudiano. "Lo misterioso no es el inconsciente, es la conciencia", diría G. Bateson

(1977b, p. 147), buen conocedor de C. G. Jung, años más tarde.

IX CONCIENCIA COMO PERCEPCIÓN. A. Besant (1990) califica la "percepción" como el "moderno nombre [...] que se le ha dado a la conciencia" (p. 30). Lo cierto es que en psicología se suele conceptualizar la conciencia como aquella cualidad instantánea que, dentro del conjunto de los fenómenos psíquicos, caracteriza a las percepciones (internas y externas). En este sentido, la conciencia se encuentra determinada por la limitación de la capacidad de apreciación sensorial de estímulos simultáneos, cuyo exceso suele ocasionar el error (Külpe, Wundt, Bossel). Para M. Dueñas (1992), la percepción que extrae directamente información del mundo exterior a través de los sentidos, e indirectamente a través de los recuerdos almacenados en la memoria, es la base de la conciencia (p. 128, adaptado).

X CONCIENCIA COMO ACTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD. Otro concepto completamente diferente de conciencia es el que subyace en la obra de P. Freire. Es una elaboración cognitiva que se encuentra situada en el umbral de la actitud crítica ("concientización" o toma de conciencia de la realidad). "La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes" (E. M. Fiori, 1985, p. 15).

XI CONCIENCIA COMO RECONOCIMIENTO DE LA ATENCIÓN. Desde esta óptica, Guenther (1966) define la conciencia como fenómeno psíquico como "el darse cuenta de la atención" (T. Mc Kenna, 1991, p. 15). Y en un sentido semejante, E. Fromm

(1991) profundiza un poco más:

"Conciencia" significa un saber profundo, total y participativo, por el que descubrimos, "reconocemos", o "nos damos cuenta" de algo inesperado o que no era patente. En otras palabras, "hacerse consciente" significa "enterarse" (integrarse, completarse) en estado de atención concentrada (p. 54).

III CONCIENCIA COMO CONOCIMIENTO. La postura psicológica más habitual, que conceptúa la conciencia como conocimiento, está bien representada por la definición que realiza la psiquiatra M. Dueñas (1992), al decir:

La conciencia es el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y del mundo exterior, es el rasgo distintivo de la vida mental, lo que nos permite darnos cuenta de lo que ocurre y permanecer alerta ante la realidad. Es el resultado de la acción simultánea de una amplia serie de fenómenos psíquicos (p. 128).

Aún así, los postuladores de esta categoría conceptual no desarrollan una opinión común. En efecto, dentro de esta conceptualización pueden encontrarse, principalmente, tres tipos de posturas: a) La primera es aquella que la tiene como causa del conocimiento; así, suele entender por conciencia una propiedad o incluso una capacidad del ser humano que le permite conocer sus procesos psíquicos y los fenómenos que se pueden razonar; en esta línea, L. J. Pongratz (1967) describe la conciencia como la presencia cognitiva de algo, que siempre asocia un conocimiento más o menos claro de algo, aquí y

ahora; b) El segundo modo de apercepción de la conciencia dentro de esta categoría es aquel que la conceptúa como consecuencia del conocimiento; ahora bien, ese conocimiento puede ser apreciado desde dos puntos de vista: 1) Como conocimiento referido a alguna realidad concreta, a medida que se hace paulatinamente más complejo y mejor elaborado, la conciencia relativa a aquello que se conoce, aumenta (por ejemplo, el caso de un profesional que, por medio del conocimiento de su profesión, toma más conciencia de ella); 2) Como conocimiento relativo a alguna realidad concreta, a medida que se va aprehendiendo y dominando, la conciencia, como capacidad o condición psíquica general, aumenta; de este modo, se obtiene una mejor comprensión y dominio cognitivo de la realidad, al que se ha accedido por medio de una disciplina específica, altamente susceptible de transferencia a la conciencia, entendida como fenómeno psíquico global (por ejemplo, el caso del acceso a las maestrías, a partir de alguna disciplina o camino específico, que se intenta dominar); c) La tercera vía es la que considera, dialécticamente (sintética y dinámicamente; o, si se prefiere, sobre un vínculo por medio del cual se verifica una permanente retroalimentación dirigida hacia la mejora), la conjunción de las dos anteriores; el resultado en devenir es, idealmente, la evolución de la conciencia alcanzada por y para la complejidad creciente de los conocimientos; es decir, proviene y se dirige, retroalimentativamente, a un más completo, profundo y equilibrado manejo de un mayor número de variables cognitivas, relativas a los fundamentos, a los pormenores de los procesos y a las repercusiones del objeto de conocimiento; de tal modo que pudiera tenerse a alguien como más consciente que otro, si y sólo si conociera más profunda, completa y

armónicamente que ese otro.

■ **CONCIENCIA COMO REPLIEGUE DEL SER SOBRE SÍ MISMO.** En la obra teilhardiana, cabe una amplia variedad de interpretaciones de conciencia. A este autor seguramente le preocupó más la idea de fondo que los rigores aparentes del lenguaje. Sin embargo, los significados que respecto al vocablo que discutimos ha acuñado no se contraponen, se complementan entre sí en torno a la idea de la "centración".

Y ahora, cuando decimos "consciencia", expresamos, al mismo tiempo, y no menos inevitablemente, la idea de repliegue y de estrechamiento de un ser sobre sí mismo. Ver, sentir, pensar, es actuar o experimentar como foco de convergencia para el abanico inmenso de cosas que irradian en torno nuestro. Es estar centrado interiormente (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 33, 34).

■ Por esta razón, en sus obras se pueden encontrar equivalencias conceptuales a conciencia (o "consciencia", como suele emplear) que sustantivan o derivan directamente de su idea de "centración" reflexiva. Así por ejemplo, en P. Teilhard de Chardin (1967c) se identifica con "personalidad" (p. 108); en P. Teilhard de Chardin (1967), hace lo propio utilizando el término "espíritu" (p. 372); y en P. Teilhard de Chardin (1984) califica con frecuencia a la conciencia como "capacidad de visión".

Probablemente, la conceptualización teilhardiana del repliegue psíquico del ser sobre sí mismo queda algo más que evidente en estas líneas de E. Morin

(1988), que discurren en torno a la idea de "consciencia de la consciencia", como condición necesaria para el pleno desarrollo:

El pleno desarrollo del espíritu comporta su propia reflexividad, es decir, la consciencia. En todos sus aspectos, la consciencia es producto y productora de una reflexión; el término reflexión puede ser tomado en un sentido análogo al del espejo o la lentilla, pero en el nivel del espíritu la reflexión es bien distinta de un juego óptico; es la vuelta del espíritu sobre sí mismo vía lenguaje; esta vuelta permite un pensamiento del pensamiento capaz de retroactuar sobre el pensamiento, y permite correlativamente un pensamiento de sí capaz de retroactuar sobre sí.

La reflexión significa desdoblamiento de lo que reflexiona en reflexionado, y el punto de vista reflexivo constituye un metapunto de vista en relación con el punto de vista reflexionado (p. 207).

Respecto a la función del lenguaje en el proceso de la reflexión de la "consciencia", anota: "No se puede tomar consciencia de la consciencia sino con la ayuda de la palabra 'consciencia', lo que quiere decir que el lenguaje le es necesario a la consciencia para poder reflexionarse, es decir para manifestarse a sí misma" (p. 207, nota). Es evidente que, para E. Morin (1988), "La consciencia es inseparable del pensamiento que es inseparable del lenguaje" (p. 134).

XV CONCIENCIA COMO ORIGEN DE TODA OTRA CONCIENCIA. Asimilando esta calificación a lo que N. Caballero (1979) denomina "conciencia primordial", interpreta el siguiente concepto de

conciencia, asociable a la idea de evolución interior:

Entendemos la conciencia como un estar despiertos, como una capacidad de advertencia, de un ver claramente. Es la conciencia primordial. Cuando se aplica esa conciencia y uno se despierta y adquiere claridad en la relación existente entre su conducta y Dios, ante quien responde de ella, nace la responsabilidad y la conciencia moral. Esta sin aquella no es nada (p. 128, nota).

XI CONCIENCIA COMO RADIACIÓN. Para muchos de los autores adscritos a la llamada "psicología transpersonal", si la conciencia -como parece ser- puede tenerse como una emergencia de la actividad neuronal, entonces podría interaccionar con la materia en alguna medida. Este enfoque "fiscalista" da pie a la consideración de la conciencia como fuente de radiación que los individuos son capaces de emitir en una determinada longitud de onda. Esta perspectiva persigue conceptualizar la conciencia sobre un punto de vista unificado y no-contradictorio entre un gran número de sistemas de pensamiento actuales (hinduismo, cristianismo, budismo, vedanta, mística, gestalt, psicosisíntesis, etc.) (K. Wilber, 1990, adaptado). En una línea epistémica similar, el psicólogo Rex Collier afirma que la "conciencia es un campo de los procesos de energía que representa al organismo entero" (en S. Krippner, 1980, p. 28, adaptado).

Algunos físicos (F. Capra, 1984, 1991; D. Zohar, 1991) han tratado de explicar el fenómeno de la conciencia, a partir de la física cuántica. Desde esta hipótesis marco (sobre la que cada vez abundan más trabajos y publicaciones) se está pretendiendo llegar a un cuerpo de teoría capaz de aportar un modelo

unificado de explicación del fenómeno humano y de la comprensión del universo, válido para la física y para la psicología. Estos autores suelen entender la entidad mente+cuerpo como una forma unificada de conciencia.

XVII CONCIENCIA COMO *YO PROFUNDO*.

Según ciertas doctrinas orientales, precursoras de la psicología occidental moderna y más evolucionadas que éstas en todo lo que se refiere al conocimiento y a la técnica de la maduración personal mediante la "disolución" del ego, puede conceptuarse la conciencia como aquella esencia profunda que subyace a la periferia de la personalidad, a la cual es posible llegar, mediante interiorización. Según algún autor representativo como puede ser R. Maharsi (1986, 1987), lo que queda tras haber clarificado quién "no soy", eso que permanece es la "Conciencia" (R. Maharsi, 1986, p. 20).

Por tanto, según esta perspectiva que en gran medida asumimos, conciencia es lo emergente, tras la ausencia de ego y, al mismo tiempo, es una expectativa de búsqueda de evolución personal y social, prácticamente definible como un *estado mental*: buscar la conciencia, actuar desde la conciencia. A ésta concepción de conciencia como expectativa de ausencia de ego y consecuente autoconocimiento del yo profundo es a lo que, desde esta investigación y de acuerdo con muchas perspectivas tradicionales orientales, se entiende como *formación básica* (aplicada a los profesores) y *educación básica* (aplicada a los alumnos).

Una perspectiva añadida (menos pertinente en nuestro marco, pero indisoluble para el pensamiento

oriental en general) es la que sitúa esta progresiva emergencia en el transcurso de una serie de vidas que retoman el *listón* dejado por la anterior. Desde este marco, la desegotización tiene lugar sobre la hipótesis de la reencarnación, que al fin sólo pretende la superación de la conciencia egotizada en la vida presente. Nos es útil, al respecto, subrayar el concepto de "sat vijñana" ("conciencia fragmentaria"), mencionado en el clásico "*Bardo Thödol*", característica del espíritu, bajo el dominio de la ignorancia (Lama Teunzang, 1991, p. 84, adaptado). Para su discurso suele hablarse sobre la imagen de una escalera formada por peldaños (vidas) que desembocan en el estado de conciencia absoluta o de no-ego:

El hombre es un centro de conciencia en la Vida Una del universo. Su alma ha tenido que ascender muchísimos peldaños antes de llegar a su presente etapa de desenvolvimiento, y habrá de subir muchísimos peldaños más antes de liberarse de sus envolturas (Yogui Ramacharaka, s/fb, p. 177).

XVIII CONCIENCIA COMO SUPERCONCIENCIA.

Es ésta una concepción que, por su carácter noogenético, es compatible con todas las anteriores. Uno de los sentidos que de "super-conciencia" que C. Cuénot (1970) atribuye a P. Teilhard de Chardin, el filósofo y pedagogo de la evolución de la conciencia, es el "Estado superior de conciencia colectiva que alcanzará la humanidad cuando llegue al estadio ultra-humano" (p. 280). El ejemplo que pone para ilustrar el concepto es el siguiente, tomado de "El fenómeno humano":

"Una colectividad armonizada de conciencias, equivalente a una suerte de super-conciencia. La

Tierra, que no sólo se cubre de granos de pensamiento por miríadas, sino que se rodea de una sola envoltura pensante, hasta no formar funcionalmente más que un solo vasto Grano de Pensamiento, a escala sideral. La pluralidad de reflexiones individuales que se agrupa y se refuerza en el acto de una sola Reflexión unánime." (en C. Cuénot, 1970, p. 280).

COMENTARIO. De todas las concepciones que conozco asociadas a la conciencia, las más relevantes y pertinentes para la didáctica han de ser aquellas que mayor relación tengan con la realidad de la que se ocupa. Acontece que esta realidad no es otra que el fenómeno humano, en su más amplia acepción, por lo que todas son, a mi juicio, relevantes.

No obstante, aquellas que de un modo más directo se vinculan con el arte de la educación y la didáctica tienen el factor común de la virtud personal, de la madurez y del buen juicio; cuestiones éstas que, en esta investigación, procuro definir como no-vaporosas, no-etéreas y sí indispensables en la formación del profesor que tiene en mucha estima su trabajo.

Porque, con lo que está luchando (y contra lo que se ha de pugnar), es, a la vez, contra una inexistente conciencia y una falsa conciencia, que la ausencia de una didáctica que no las contemplan produce, al tiempo que viene aportada por el *despedagogizado bombardeo* de la mayoría de los canales de comunicación social, al que no es ajena la formación del profesorado, en su vertiente más *tecnológica*. Y este efecto es significativo en las generaciones que nacen.

Parece ser preciso leer libros no propios de surgidos de esos mismos medios y canales para localizar denuncias precisas y decididas de este hecho, que no dista de lo sustancial de la toma de conciencia (entendida como acción inherente a la cordura), porque en específicos de nuestras disciplinas no se encuentra de manifiesto este problema, sea con los significantes que se quieran elegir. Un ejemplo: L. Rico (1993),

guionista, productora y directora de programas de radio y TV. para jóvenes, y buena analista de los efectos de la educación no formal en la juventud actual, examina y se queja en su obra de los efectos alienantes de series de televisión cuyos mensajes se basan en la inconsciencia, basada en la alienación producida por estereotipos (belleza física, disponer de coche, llevar ropa de marca, marginar con criterios convencionales, resistirse a la *desestupidización*, etc.). La autora recuerda que lo propio de estos filmes y como contrapunto, son las reacciones repentinas "con profundas e inteligentes reflexiones y fugaces 'tomas de conciencia' muy responsables que imprimen un giro inverosímil a la trama" (p. 188).

Si una analista pone en evidencia la expresión social (televisiva, en este caso) de un problema educativo y además esboza la salida que desde el propio marco problematizante se le imprime, quizá la el inicio de la respuesta educativa -a quien corresponde la principal de las respuestas- a lo mejor sólo consista en conectar sendos cabos.

Un profesor ha de conocer bien la realidad que tiene ante sí, para, sobre ella y con ella, trabajar, para comunicar conocimientos y estimular, despabilar o *despertar* con ello las conciencias, desde sus actuales niveles de madurez. Y para ello debe formarse, madurar y *despertar* primero la suya. Por nuestra parte, creemos que partir de la realidad es asimismo lo propio de una investigación con pretensiones de seriedad, aunque tal realidad, por sus características, pueda animar a ponerla otros calificativos.

HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE CONCIENCIA

En el capítulo pasado, nos detuvimos a analizar una serie de conceptos de conciencia, dependientes de la óptica o disciplina desde la que eran percibidos. Puesto que todos ellos son susceptibles de uso, desde el punto de vista de la práctica de la enseñanza son interesantes en su totalidad. Incluso, podrían ser tenidos como aspectos diversos de un mismo fenómeno. No obstante, entiendo de un mayor interés, si cabe, desarrollar las claves que podrían articular un nuevo concepto de conciencia específicamente adaptado para la formación básica de los profesores y en consonancia con conceptos como ego y autoconocimiento, ya analizados. Para la composición de nuestro concepto de conciencia, se retomarán algunos integrantes aparecidos en las otras nociones, se añadirán otros nuevos y se tendrá permanentemente en cuenta el para qué de su

producción.

Las premisas que me mueven a investigar este sentido posible de conciencia son las siguientes: a) En didáctica se carece de una noción unificada de conciencia; b) Desde mi punto de vista, esta carencia supone un vacío tremendamente significativo, no tanto por lo negativo que proyecta, cuanto por aquellos beneficios profundos que su ausencia impide obtener; c) Una ingente cantidad de defectos y errores en la formación (educativa) del ser humano denotan su urgencia e importancia; d) La pretensión de este intento es que alguna vez se llegue a atender la idea de conciencia tanto como hoy se baraja la noción de inteligencia, creatividad o personalidad; la didáctica del porvenir debe ser una didáctica de la conciencia; e) En la generalidad de sus aspectos, el concepto de conciencia es funcionalmente alternativo al concepto de ego, tal y como lo hemos revisado: su presencia en la personalidad y en las acciones humanas es complementaria (excluyente): si lo asociable al ego es globalmente negativo, lo adjudicable a la conciencia es positivo; si la idea de ego está más bien tildada de negatividad, la conciencia es lo contrario; si las repercusiones del ego no favorecen la evolución humana, las de la conciencia no contienen otra mira.

La conciencia es un fenómeno reconocible, porque puede ser examinado. De aquí que sea susceptible de aprendizaje, análisis, valoración, investigación y desarrollo, tanto en situaciones de comunicación como en la reflexión personal. Precisamente por ser examinable, se puede conocer. Pero debe tenerse en cuenta una diferenciación fundamental: no es lo mismo la conciencia (como experiencia íntima afectocognitiva) que el conocimiento

que de la conciencia se puede tomar como representativo.

En el primero de los casos, el objeto considerado es una facultad muy global de la psique que el propio sujeto aprecia, advierte o intuye. En el segundo, tratamos, más bien, del conocimiento que la razón tiene de sí, interpretada como reunión, en unicidad, de todas sus fracciones. Pues bien, cuanto más ajustado sea el conocimiento de la propia conciencia a la realidad de la facultad de la propia conciencia, mayor capacidad detendrá ésta. Al mismo tiempo, este aumento de potencia redundará positivamente, no sólo en su conocimiento, sino en todo conocimiento reflexionado y significativos.

Es precisamente por esta interconexión tan estrecha, por lo que no es funcionalmente erróneo puntualizar la conciencia como el espacio mental integrado por todos los conocimientos reflexionados y significativos de los que la experiencia del sujeto se ha apropiado, aunque, a la postre, conocimiento y experiencia no sean reconocidos por separado. Probablemente, si en pocas circunstancias tiene sentido su diferenciación, en enseñanza y en aprendizaje debería predominar la perspectiva y el cultivo de la conciencia en su vertiente más sintética, que es como, normalmente, el sujeto la percibe.

El hecho de que la conciencia pueda encuadrarse como el conocimiento y la experiencia del espacio, del *tono* mental y de su contenido (reflexionado y significativo) acumulado, justifica y hace admisible que se la pueda denominar visión superior. En efecto, su condición de gestalt de los conocimientos tiene tres características sobresalientes:

a) Por una parte, dispone de la capacidad, a priori, de aprehender o envolver a todo conocimiento, quizá motivada por una función primordialmente económica del espacio cognitivo; b) De otra, por la misma razón, se puede calificar como categoría o clase lógica, superior (inclusiva) a todo conocimiento; c) La función respecto a los conocimientos, que envuelve y sintetiza, no sólo es representativa; además, los sitúa en un determinado estadio íntimamente relacionado con el nivel de madurez o evolución del individuo; así, una vez que sitúa a la personalidad consciente en un determinado nivel, la conciencia actuará como un condicionante y un organizador constante de todos los conocimientos y procesos mentales.

La primera cuestión le predispone al aprecio o incluso valoración de temáticas amplias, más difícilmente apreciables por medio de conocimientos por separado. Por ejemplo, el conocimiento de la propia existencia, del sentido de la vida, del propio y ajeno nivel de evolución personal del juicio (moral) de lo que está bien o mal, espontáneamente emanado de conclusiones propias, del autoconocimiento, etc. La segunda característica hace que aquellas producciones intuitivas por el sujeto como más claramente provenientes de la conciencia que por conocimientos de rango menor, sean tenidas por relativamente distintas y superiores. Así, de ordinario, no se considera lo mismo tener conciencia de una cosa, un hecho o un fenómeno, que conocer una cosa, un hecho o un fenómeno. En el primero de los casos, primará un entendimiento analítico, mientras que en el segundo será predominante una intuición valorativa sintética. La tercera de las notas -muy relacionada con las otras dos- es también de gran interés para la didáctica. Al ser global respecto a los conocimientos y situarlos en

un determinado nivel de madurez, su promoción conlleva ganancias de índole superior y distinta a las exclusivamente relativas al aprendizaje y manejo de conocimientos. (Es para todos evidente que la sola erudición o gran riqueza cognitiva no conlleva necesariamente la madurez de un sujeto.)

El fortalecimiento o la amplitud del nivel de conciencia actúa sobre el universo cognitivo del sujeto y sobre su personalidad en general de diversos modos, opuestos en general a las manifestaciones producidas por el ego. Son destacables, no obstante: a) Mejora significativa de la capacidad de adaptación cognitiva; b) Aumento importante de la capacidad de relación y de abstracción; c) Tendencia al razonamiento sintético (no parcial); d) Intensificación significativa de la creatividad, en algún área específica; e) Incremento de la receptividad, penetrabilidad, tolerancia y comprensión de los procesos mentales y de las tomas de decisiones de los demás; f) Desarrollo de la sensación de lucidez y claridad intelectual; g) Acentuación del deseo de comunicación, sobre temas tenidos como esenciales; h) Agilización de la rapidez de respuestas verbales (disminución del tiempo de reacción); i) Disminución de la angustia, aparición de la serenidad, pérdida de miedos, con o sin sentido lógico; j) Invasión generalizada de una ética personal al comportamiento ordinario.

Si las producciones mentales de la conciencia y del conocimiento no son de la misma naturaleza ni rango, es que el ejercicio psíquico que las promueve no es exactamente el mismo. De aquí que sea plausible afirmar que son cultivables por separado, aunque por ello no haya de dejarse de tener por cierta su estrecha dependencia, mutuamente generativa.

Desde el enfoque que desarrollamos, es lógico concluir provisionalmente con que la conciencia, no sólo es un "efecto de complejidad" (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 33), sino que, a la vez, es compleja por lo que respecta a su doble origen, y actúa llevando a los conocimientos a una complejidad superior. Lo que no ha de confundirse con *complicación* superior, sino, más bien, con lo contrario. Efectivamente, al ser la conciencia -percibida desde cualquier conocimiento- como un acto de entendimiento todo lo amplio y sintético que se quiera, a lo que tenderá es a agrupar, a unificar y a hacer converger el conjunto de los conocimientos acumulados, reflexionados significativamente, que integran el espacio mental. La forma de actuación es la ampliación, reparación o incluso eliminación total de la gestalt característica del espacio mental y, en su caso, su sustitución por otra. Si esa otra engloba a la anterior, desde un punto de vista lógico, y no perjudica la evolución humana (*propia y social*), se verificará la emergencia de un nivel superior de conciencia; si la nueva estructura no es más amplia que la antecedente, o su intencionalidad no favorece tanto como la anterior la promoción del ser humano, habrá dado un paso atrás la madurez de ese sujeto, por lo que respecta a su conciencia.

Por ser la emergencia de entendimiento que se desprende de una serie de contenidos mentales acumulados, tenemos las siguientes conclusiones: a) Debido a esa acumulación, se ha conformado; b) Puede actuar sobre cualquiera de los conocimientos integrantes, afectándolos por separado. Luego, la conciencia se renueva permanentemente, ya que de continuo se acumulan contenidos mentales que se reflexionan y que son significativos al sujeto. Pero, lo

que es más importante, puede hablarse, desde el punto de vista de cada uno de esos conocimientos o de grupos compactos (homogéneos y coherentes) de conocimientos, de una conciencia analítica o aplicada.

La plena conciencia aplicada conlleva un considerable dominio (maestría) en una disciplina o ámbito específico del conocimiento. Este ámbito o disciplina puede darse como una porción o elemento del ego. (Por ejemplo, la conciencia de la diferenciación de estructura somática entre los sexos, que en torno a los seis años está relativamente establecida.) La justificación de esta afirmación es relativamente sencilla: se constituye a raíz de un importante dominio de un ámbito cognitivo, por lo que esta circunstancia podría favorecer -aunque no necesariamente haya de hacerlo- algún tipo de identificación. En caso de ser así, nos encontraríamos más cerca de un tipo de conciencia analítica más próximo al segundo de los casos que al primero. Dentro de este género de conciencia pueden distinguirse los siguientes tipos: a) Aquella conciencia analítica con cuyo cultivo aumenta significativamente la madurez de la conciencia global. En muchos casos, el fenómeno se conoce bien, y se emplea intencionalmente para ello. Es el caso de los dō (o do) (*vía, camino de la técnica*) en las artes marciales o en la tradición japonesa, y las vías de meditación en quietud o en movimiento clásicamente orientales. Para favorecer esta transferencia es muy importante que exista, aunque sea de forma intuitiva, la idea de que esto puede ocurrir así, en la medida en que la persona se entregue intensamente a la práctica con una máxima atención constante en cada momento. b) Aquella conciencia analítica cuyo cultivo no redunde en beneficio de la madurez de la conciencia global. Aunque se tenga maestría en alguna faceta o ejercicio

que haga las veces de vía de meditación o de cultivo, si la predominancia contraria a la evolución personal que proviene del ego es significativa, la transferencia favorable que comentamos no tendrá lugar en alguna medida satisfactoria.

Así, por ejemplo, se puede tener conciencia histórica (si proviene de la maestría o el dominio del conocimiento histórico), conciencia europea (si el reducto de profundización se basa en un aparente conocimiento de este continente), conciencia de izquierdas (si se trata de esta línea de ideas, y no de las contrarias), conciencia católica, conciencia moral, conciencia al pintar un cuadro, conciencia al practicar la meditación, etc.

Cada individuo dispone de una conciencia personal. Es muy frecuente que, además, el individuo tenga una relación preferente y positiva con otra persona (compañero(a), amistad, pariente, etc.), hasta el surgimiento de una conciencia de pareja. Cuando un individuo se identifica con un grupo o simplemente forma parte de él, participa también del nivel de conciencia del mismo. Puede ocurrir también que esa conciencia se comparta desde el punto de vista de una circunstancia muy general (época, cambio muy general, etc.). Y, por fin, el bloque humano en su conjunto dispone también de un nivel de conciencia que, evidentemente, parece ir haciéndose más y más complejo con las generaciones, de acuerdo con la ley fenoménica teilhardiana de "complejidad-conciencia". Entre sendas polaridades se verifica una permanente génesis, una intensa respectividad y una mutua adaptación, cuya consecuencia esencial es la imposibilidad de considerar a la conciencia como un bien absoluto, sino como un reflejo fiel de la cultura

(cultivo) humana -en los cinco ámbitos-, en permanente devenir. Devenir que, debido a lo anterior, es dialéctico y dinámico, como es dialéctica la naturaleza y el origen de la propia conciencia. No podía ser de otro modo: el dualismo no cree en la conciencia.

Esto es muy importante para los planteamientos educativos y para la didáctica en general: la relación entre aquellas polaridades las hace funcionalmente dependientes, porque integran una misma realidad. (Del mismo modo los tres lados de un triángulo conforman una sola figura.) Por tanto, para actuar en alguna medida sobre alguna de ellas, es indispensable tener en mente las otras. Si el conocimiento sobre la conciencia no es, en este sentido, completo, el entendimiento correspondiente adolecerá, o de amplitud o de profundidad.

Desde mi punto de vista, disponer de la inquietud por el conocimiento y los recursos precisos para estimar y comprender el nivel de evolución de la conciencia humana en todos sus planos de existencia y desarrollo no es sino pretender un mayor ajuste con la realidad. Pero con toda la realidad.

EGO Y CONCIENCIA: RECIPROCIDAD Y JUSTIFICACIÓN EN DIDÁCTICA

Desde un punto de vista social, los cinco ámbitos básicos en que se verifica y se vive la conciencia (a saber, individual, de pareja, de grupo, de circunstancia y de humanidad), pueden actuar como referentes de tres formas distintas de (auto)enfoque de la evolución interior de sus participantes: a) Estancándola, o promoviendo un desarrollo escasamente significativo, si lo que predomina es la quietud, sobre todo en uno de los tres primeros; b) Invirtiéndola, si la tendencia es pasar desde alguno de los dos últimos a uno de los tres primeros; c) Estimulándola, si el tránsito de la inquietud, el interés y el cultivo personal se produce hacia alguno de los dos últimos.

La causa es evidente, si se tiene en cuenta la

naturaleza del concepto de ego que en esta investigación tratamos. En efecto, tales estadios sociales de la conciencia podrían ser niveles de identificación compartida. En este caso, no sería la conciencia la protagonista de nuestra consideración, sino formas distintas de manifestación del ego humano, por lo que, más bien, habrían de ser calificadas como rangos de falsa conciencia. Si, como ya revisamos en los capítulos correspondientes, "Identificarse es confundir la realidad de sí mismo con las cosas que uno vive, con las cosas que a uno le suceden y con lo que uno siente y piensa" (A. Blay, 1991, p. 129), y todo parece indicar que se vive en -y no con- ese *estado de identificación* (como señalaba P. D. Ouspensky, y antes que él los grandes místicos y ascetas, orientales y occidentales, y antes que ellos "Los grandes iniciados", de E. Shuré, 1986), la postura que definimos aquí apunta a concluir que la existencia ordinaria se desarrolla en clave de conciencia disminuida o con una conciencia globalmente errónea, en cualquiera de los casos mejorable por medio de la práctica educativa. En este caso, cuanto menos restringido se encuentre el ámbito de influencia del ego, o, mejor dicho, cuanto más se aproxime a la referencia del nivel máximo de evolución humana, menos parcial (o sea, más *total*) será.

Si la dinámica del ego predomina de un modo sobresaliente, se exacerbará el desarrollo de o hacia los primeros niveles de identificación o falsa conciencia; si lo que prolifera en el conocimiento es la conciencia de que todavía no se es del todo consciente, la posibilidad de evolución será una realidad más fácil de lograr. En didáctica (como siempre, entendida desde su más amplia acepción relativa a la enseñanza del pensamiento) no interesa, desde mi punto de vista,

el cultivo del ego, sino la promoción de la conciencia, desde el nivel de desarrollo en que se encuentre. El problema es que allí donde la mediocridad y la pereza para madurar proliferan, porque tienen éxito, los intereses personales y de grupo tienen "secuestrada" a la conciencia, y la han sustituido. Con lo que han raptado la propia capacidad de evolución del ser humano, a todos los niveles.

Los cinco niveles componentes se amalgaman en un resultado final globalmente representativo y transferible a cualquiera de ellos: la conciencia humana egotizada. Me parece necesario hacer hincapié en lo insuficiente e insatisfactorio de este producto, y recalcar que: "Como señalaba Ouspenski (sic) con su habitual precisión, desde nuestro crepuscular estado de conciencia ni siquiera comprendemos lo que es la comprensión" (R. A. Calle, 1991, p. 125).

En efecto, P. D. Ouspensky (1988), aunque no hablaba de niveles de conciencia en el sentido desarrollado por nuestro estudio, sí lo hacía, sincrónicamente, de roles y de yoes, como campos funcionales del ego:

Todos tenemos cinco o seis roles en nuestra vida. Los representamos inconscientemente, o si intentamos hacerlo conscientemente, pronto nos identificamos con ellos y entonces continuamos representándolos inconscientemente. Todos esos papeles juntos constituyen el "yo" imaginario (p.68).

En otro lugar, el mismo autor analiza el mismo fenómeno psíquico, tomando esa "pluralidad de nuestro ser" como resultante de la "presencia de

centenares de 'yoes' que se suceden unos a otros", más la "ausencia de un yo permanente" (P.D. Ouspensky, 1989, pp. 9, 177 y ss.). Desde nuestro punto de vista, esa entidad capaz de superar el conocimiento y la identificación sobre de toda parcialidad es la conciencia. Desde esa parcialidad, P. D. Ouspensky (1988) afirma que se puede acceder al desarrollo de la conciencia, por medio de la destrucción de una serie de "amortiguadores": "Se accede a la conciencia destruyendo a los amortiguadores, y los amortiguadores se destruyen a través del autorrecuerdo y de la no identificación" (p. 54). Este autor entiende por "amortiguador" algo semejante a "excusa", pero no exactamente: "Hay una diferencia entre excusas y amortiguadores. Las excusas pueden ser distintas cada vez, pero si la excusa es siempre la misma, entonces se convierte en un amortiguador" (p. 55). Más claramente expuesto:

todos nuestros diferentes "yoes" albergan sentimientos diferentes. Un "yo" siente que le gusta algo, mientras que otro lo odia y para otro más resulta indiferente. Pero nunca sentimos todas las cosas al mismo tiempo porque entre ellas hay amortiguadores. Gracias a esos amortiguadores no podemos usar la conciencia, no podemos sentir al mismo tiempo dos cosas contradictorias que sentimos en momentos diferentes. Si sucede que alguien llega a sentirlas, la consecuencia es que sufre. Así, en nuestro estado actual, los amortiguadores son incluso cosas necesarias sin las que uno se volvería loco. Pero con la comprensión sobre los mismos, y preparándose propiamente, después de algún tiempo uno puede empezar a destruir las contradicciones y a derribar los amortiguadores (pp. 55, 56).

Desde la óptica de la mente individual en sentido estricto, la conciencia tiende a actuar en sentido contrapuesto al ego. Lo que un conjunto homogéneo de conocimientos -conciencia aplicada- y la totalidad de los conocimientos -conciencia global- puede interpretarse como propio de un determinado estado de madurez, el apego o dependencia, hacia esos mismos conocimientos actúa como un nivel de condicionamiento. De aquí que, a priori, cuanto más intenso sea el nivel de condicionamiento -del ego-, menor madurez tendrá a su disposición la personalidad para actuar. Cuanto menor sea la alícuota de madurez disponible, más escasa será la comprensión (penetrabilidad y receptividad) de los esquemas afectocognitivos de los demás. Y, por último, mientras mayor potencia o posibilidad de influencia tenga el nivel de condicionamiento, menos capacidad de visión libre y amplia se dispondrá, con lo que el manejo de los conocimientos se verá sometido a una mayor limitación. Con lo cual, podría reconocerse como válido (aunque no exacto) que, por su relación de complementariedad excluyente, la presencia del ego condiciona la potencia (alcance, claridad y comprensión) de la conciencia, y la conciencia beneficia la maduración del ego.

Hemos visto que la eliminación de los apegos se traduce en una estimulación de la conciencia. Esta estimulación, mayor madurez o tránsito hacia una más completa evolución interior puede aparecer en forma de inducciones espontáneas, cuya emergencia suele llevar asociada una sensación grata, placentera. Una suficiente asunción de la mayor complejidad que esa inducción espontánea provoca en la globalidad de los conocimientos, pone en situación de crisis y de

posibilidad de cambio el conjunto de identificaciones volcadas hacia conocimientos particulares sobre los que el ego concentra su influencia. La nueva situación estimula a muchos de estos apegos a desaparecer, al ser lógicamente reducidos al absurdo, la incoherencia o al sinsentido. Por tanto, la elevación del nivel de la conciencia actúa sobre la psique de dos modos: a) Haciendo más complejo y completo el nivel de conciencia anterior; b) Reduciendo la influencia del ego, por medio de la disolución de apegos cognitivamente obsoletos.

Todo lo anterior ayuda a comprender posturas como la de R. Maharsi (1986), que conceptúan la conciencia como lo que queda, tras haber reconocido al ego, es decir, tras haber averiguado quién, esencialmente, no soy yo (p. 20, adaptado).

También es posible estimular la conciencia, haciendo más complejos y completos sus conocimientos. Desde un punto de vista lógico, la totalidad resultará con una variación en el mismo sentido que la variación de sus componentes. El medio básico de operación afectocognitiva para este fin es la crítica (actitud y razonamiento). El ejercicio de la crítica puede actuar como un umbral estimulador de la conciencia. Desde un punto de vista didáctico, conviene diferenciar tres niveles de ejercicio crítico (constructivo o destructivo), sucesivamente más capaces de generar conciencia: a) Crítica gratuita, sin alternativas; b) Crítica reflexionada, con alternativas; c) Autocrítica.

El primero de los niveles es, desde un enfoque psicogenético, el más propio de la mentalidad

inmadura, adolescente o infantil. El segundo engloba lógicamente al anterior, y le supera por medio de un ejercicio de reflexión. En relación al conocimiento criticado, el producto de la reflexión puede actuar, básicamente, completándolo con otros conocimientos, convergiéndolo hacia otros, sintetizándolo con otros, sustituyéndolo por otros o sucediéndolo por otros. Es decir, del mismo modo en que transcurre y evoluciona el conocimiento humano. Una disposición crítica del entendimiento y suficientemente madura favorece la emergencia de la coherencia, en forma de mutación ocasional del pensamiento crítico en pensamiento autocrítico. En este sentido, la perspectiva del razonamiento tiende a ser la aprehensión con fines comprensivos de una parte del ego o conocimientos egotizados, para la estimulación de la conciencia.

Desde mi punto de vista, la didáctica más en uso y enseñanza no atiende el cultivo de las capacidades críticas o, más generalmente, la adaptación de cualquier conocimiento como fuente de estimulación de la conciencia, ni consideran el nivel autocrítico o de autoconocimiento como el rango más necesario y perfeccionador de su ejercicio. Y es que carece de la fundamentación que aquí se desarrolla, sin la cual la práctica de la crítica o la autocrítica, el conocimiento o de lo que denomina *autoconocimiento* no se ejecuta con desembocadura en la evolución interior, porque no se le desviste de sus estratos de síntomas, signos y efectos del ego, y porque, a su vez, no se esclarece la correlativa consecuencia formativa o aún más, *evolucionista*, que de su dominio, control y desidentificación se obtendría.

Sin reservas pero con más conocimiento (representativo de una conciencia superior), sería

natural y deseable que, al término de un lapso de tiempo suficientemente dilatado, un docente, un equipo didáctico, un departamento, un curso, un centro, una carrera, una reforma de educación, etc. se propusieran como propósito la facilitación al sujeto de un menor ego y de una consecuente superior conciencia. Porque, si de hecho se consigue en muchos casos, es *por ensayo y error*, porque la cuestión no se formula expresamente ni se menta de manera alguna, y expresándose, el conocimiento tendría asideros para poder poner nombres a las cosas que le pasan; y, si no se consigue, ésta sería una manera de poder decidir con más recursos intelectuales lo que puede suceder o se desea que acabe aconteciendo.

Pero, si en el marco de las carreras docentes se percibe repara en tan escasa medida la posibilidad de percepción y consecuente comunicación de aquello que tratamos, difícilmente podrá entenderse que pueda pasar en un aula convencional. Y puesto que son estas carreras las que deben llevar en la mano y sin perder la vista al frente, por lógica institucional, la vanguardia del conocimiento didáctico, son las primeras responsables de que la temática no se haya considerado de una manera o de otra, con estos o aquellos conceptos; y, en consecuencia, una vez conocido, debiera asumir su enseñanza como un derecho-deber, más imperioso que prescriptivo, porque con obligación exógena o propia carecería de significado su atención.

SUPERACIÓN DE LA CONCIENCIA SISTÉMICA. MODELO

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA. Se tendrá como significado de la palabra *modelo*, en éste y en los siguientes capítulos encabezados por el mismo término, la quinta acepción que la Real acuña a dicha voz, y que dice así: "Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja (por ejemplo, la evolución económica de un país), que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento" (Real Academia Española, 1994, p. 1385). La *forma matemática de este esquema* no ha lugar en nuestro caso, y en cuanto que el objeto de estudio sea *un sistema o una realidad compleja*, sí se verificará con exactitud y por partida doble, ya que el sistema que se analizará no será otro que la posible evolución del *modelo sistémico* subyacente en la "Teoría general de sistemas", cuya complejidad habrá de considerarse relativa.

IDENTIFICACION DE LA NECESIDAD. Una preparación académica no conlleva, necesariamente, verdadera madurez; la erudición no suele ser muy útil para evolucionar interiormente, si trae consigo apegos (*lastres*) al conocimiento; tener cultura (cultivo) no es saber degustar la música sinfónica, una buena paella alicantina o retener mucha información en la memoria. Hay algo más, considerablemente independiente de todo aquello, que la didáctica no ha asumido todavía como temática propia.

La hipótesis al respecto es que esto no ha ocurrido, y seguirá sin ocurrir, si, por un lado, se comete el error de trabajar exclusivamente para satisfacer las demandas sociales (siempre más urgentes o necesarias que importantes), como los documentos de reforma educativa expresan, y si, por otro, la práctica educativa continúa sin incorporar a sus fundamentos más activos las claves, o hasta ámbitos de conocimiento, adecuados. En este capítulo se comunica la posibilidad de que, retomando el concepto de ego y su correlato inverso, la conciencia, se pueda elaborar un modelo para el estudio de la *amplitud de la conciencia* y madurar a partir del cultivo personal sobre esta variable.

Para la presentación de este *modelo de amplitud de conciencia* nos serviremos inicialmente del concepto *sistema*, verdadera clave de la intensidad y el modo de desarrollo social y humano actual, y de la educación que lo fomenta y lo estimula. Por sistema entenderemos, en general, una agrupación de elementos o partes dispuestas y destinadas para el logro de un rendimiento suficiente o satisfactorio.

LA TGS COMO ESTRUCTURA DE PARTIDA.

Hemos de comenzar apoyando nuestra investigación en lo que ya hay y en el modo como ello se concibe. Por tal razón, se ha de reparar, con la extensión e intensidad suficientes, en la organización psicosocial de los sistemas, no sólo como estructura cognitiva, sino como fenómeno social generalizado, si bien de naturaleza estructural, que verdaderamente hace que la vida ordinaria tenga las ventajas e inconvenientes cotidianos, tienda a un estilo propio de progreso, y coadyuva a que la didáctica se realice de un determinada manera.

La "Teoría general de sistemas" (TGS), de L. von Bertalanffy (1976) fue en su día el descubrimiento útil de un fenómeno obvio, una relativa novedad y una esperanza, en lo que se refiere al sempiterno desfase existente, y nunca ajeno a la inteligencia del hombre, entre la realidad y el modo de percepción de la realidad. Hasta su surgimiento, ningún otro conocimiento había admitido y desarrollado una posibilidad explicativa tan completa y aplicable. Sin embargo, esa bien concebida forma de acceso al conocimiento de la realidad no llegó nunca, como luego veremos, a representar totalmente lo que pretendía. Desde mi punto de vista, es profundamente parcial - aunque su parcialidad no sea muy evidente-, y la negatividad mejorable que conllevó se pueda asociar al hecho de que se aprendió bien, de que se asimiló mucho. Tanto, que condicionó la amplitud de la conciencia de quienes se identificaron como sistemas o partes de sistemas.

En este capítulo se propone una alternativa centrada en nuestro concepto de conciencia, que supera, desde un punto de vista lógico, los

fundamentos de la TGS, el modelo de desarrollo social que ha promovido, la organización de *organizaciones abiertas* o formadas por personas, y la consecuente adaptación intelectual, más o menos inconsciente, de sus integrantes, que, a la postre, es todo ser humano. Pretende ser una mayor y más completa aproximación a la realidad de los grupos e instituciones humanas, realizada precisamente sobre la TGS, y un soporte formal que favorezca la emergencia de una conciencia diferente, más profunda, completa y compleja que la conciencia sistémica, básicamente encaminada al logro de finalidades ligadas a rendimientos de sistemas o para sistemas.

Las repercusiones didácticas pueden ser enormes, tanto respecto a objetivos o pretensiones, contenidos de comunicación, percepción de evaluación y, sobre todo, conciencia de lo que desde la educación se está haciendo y reforzando, y cómo poder virar los fundamentos de didáctica y la didáctica desde sus fundamentos, desde el marco de las carreras docentes, para encaminarla a una humanización sostenida por una fundamentación lógica, que a continuación se desarrolla.

Probablemente, la TGS naciera como una necesidad intrínseca, nacida como consecuencia de la convergencia de una serie de circunstancias desestructuradoras y detonantes de las formas de percepción previas a los años veinte y treinta: a) Inicio de una nueva forma generalizada de concebir la realidad proveniente, en su mayor parte, de los descubrimientos de la física moderna, que generaban un revolucionario y antiquísimo (Egipto, hace 41 siglos o China, hace 26 siglos) modo de entender el universo; a causa de ello, se pretendía encontrar el

soporte cognitivo que hiciera posible el acceso a la comprensión de los hechos, fenómenos y cosas reales, de un modo diferente al clásico esquema causa-efecto; debido a ello, se procuraba aflorar la urdimbre comprensiva necesaria para ofrecer o facilitar el entendimiento del objeto y del sujeto en clave de participación (funcionalmente dialéctica) en un mismo acto compartido; b) Incomunicación entre las diversas disciplinas científicas; c) Voluntad real de iniciar crecimientos multilaterales, interdisciplinares o extensivos entre las diversas ciencias desgajadas, principalmente caracterizadas hasta entonces por un desarrollo unilateral, verticalista e intensivo; d) Éxito de las organizaciones internacionales (científicas, políticas, educativas, culturales, etc.); e) Creciente hiperdesarrollo de la especialización científica que, en consecuencia, llevara a una serie de corpus a una crisis autoidentificadora, sobre todo a aquellos que, por su evolución, se aproximaban a disciplinas a priori diferentes; f) Inexistencia de algún tipo de macroestructura interpretativa u organizadora desde la cual poder apreciar, con la mayor visión posible, qué era lo que estaba ocurriendo y hacia dónde se orientaba el proceso de cambio.

En tan sólo unos años, los métodos científicos (inductivo, deductivo, histórico, comparativo, etc.) se tuvieron que actualizar, y numerosas disciplinas científicas (biología, física, sociología, medicina, historia, pedagogía, geología, psicología, economía, demografía, informática, etc.) darían, con el pasar de los años, buena cuenta de las repercusiones fundamentales del descubrimiento de aquella gran obviedad tan práctica. La TGS pareció destinada a realzar las ciencias y los conocimientos científicos. Con posterioridad, fue aplicada a otras áreas de

investigación más concretas y próximas al ámbito de la práctica pedagógica (por ejemplo, P. Watzlawick, J. H. Beavin, y D. D. Jackson, 1971, que lo hacen al ámbito de la comunicación humana; C. Ciscar, y M. E. Uría, 1986, que analizan la escuela dentro del sistema social; o M. Selvini Palazzoli et al., 1985, que la aplica al funcionamiento del centro escolar, desde el punto de vista del psicólogo de centro). En cualquier caso, siempre que la TGS se ha combinado con algún saber científico no se ha procurado más que el desarrollo de ese saber, en virtud de cuyo avance el ser humano era quien se acomodaba. La verdad es que, aunque siempre ha ocurrido así, desde su generalización (en torno al modelo de acción-reflexión-acción) este impulso se acelerado considerablemente.

Hoy, en los umbrales del tercer milenio de nuestra era, cabe cuestionarnos hasta qué punto los efectos de este inevitable hallazgo han repercutido en el progreso del conocimiento humano y de sus ciencias, y en qué medida ese desarrollo ha contribuido a la evolución humana. Comenzaré tratando una serie de cuestiones formales para después, y sobre su discurso, acceder fundamentalmente a una crítica aplicada al tema que nos ocupa.

DE LOS SISTEMAS HUMANOS.
Centrándonos exclusivamente en los denominados "sistemas secundarios" o "abiertos" o formados por personas (L. von Bertalanffy, 1976), comencemos diciendo que se les atribuye una serie de características: a) Relativa totalidad -en virtud de la cual se valida la aseveración aristotélica de que "el todo es más que la suma de las partes"-; presupuesto teórico precedido desde mi punto de vista por la Ökologie romántica, por Ch. von Ehrenfels, en

1890, o por la posterior consolidación de la Gestaltpsychologie (M. Wertheimer, K. Köhler, K. Koffka y K. Lewin, fundamentalmente), desde comienzos del siglo; b) Finalidad común o equifinalidad funcional de los elementos del sistema en proceso, que los hace desidentificarse de sus metas individuales y reidentificarse en las generales del sistema, las cuales podrán, o no, coincidir con las particulares; en realidad esta es una característica general de la vida, donde: "Encontramos que todas las partes y procesos están ordenados de tal modo que garantizan el mantenimiento, la construcción, la restitución y la reproducción de los sistemas orgánicos" (L. von Bertalanffy, 1960, p. 13); c) "Homeostasis" (W. B. Cannon, 1932, que por vez primera lo empleó en 1915); referida a: 1) Su tendencia al estado estacionario, o a permanecer de modo semejante a como en la actualidad; 2) Su equilibrio interior (bienestar sistémico), como requisito de la razón primera; 3) La mínima cohesión de su "estructura" (entiéndase según la acepción de C. Chadwick, 1979), para que la totalidad ordenada al fin común pueda ser considerada como una unidad funcional; d) Dinamicidad, o capacidad de cambio; se refiere a: 1) La facultad del sistema para variar su homeostasis; 2) Para modificarse hacia la mejora, por medio de su proceso equifinalista a través del tiempo; 3) Para mantener adecuadamente las relaciones del sistema con el exterior; 4) Para adaptarse a situaciones diferentes con otros sistemas; 5) O, como decía J. Nuttin (1967), para autorrealizarse activamente en el mundo, más que en permanecer (pasivamente) adaptado en el mismo; e) Autorregulación, realizada para el logro del equilibrio entre las dos tendencias cinéticas precedentes; la estrategia general radica en la retroalimentación (feedback) de entradas convenientes.

A estas condiciones podemos añadir, también, aquellas características propias de las organizaciones sociales, según R. Mayntz (1982, adaptado), que las describe desde un enfoque implícitamente sistémico: a) Son totalidades relativas; b) Tienen funciones diferenciadas; c) Conocen y actúan según su equifinalidad; d) Su ordenamiento y estructura responden a su razón de ser.

En principio, la verificación de estas características por los sistemas abiertos pudiera justificar sobradamente su buen funcionamiento, y, con ello, su potencial rendimiento o eficacia. Por ejemplo, si analizásemos sobre estos parámetros el caso de una determinada comunidad científica, profesional o una clase, y se comprobase que estos sistemas mantienen bien el equilibrio de toda esta serie de condiciones, podríamos concluir con que el estado de dichos grupos goza de una buena salud sistémica.

Sin embargo, distanciándose de la cualificación estrictamente sistémica, en la cual el funcionamiento de la sociedad está arraigado, y situándose en unas coordenadas más amplias, es relativamente fácil poner en evidencia las carencias de aplicación de la TGS, en lo que a los sistemas abiertos se refiere.

En primer lugar, los sistemas "abiertos" no son, en realidad, tales. Precisamente los sistemas formados por personas, o son cerrados, o condicionan de algún modo su ingreso en ellos. Algunos, incluso, dificultan grandemente la libre salida de su espacio o su *proxemia*. Evidentemente, la razón obedece al ego comunitario o de grupo que identifica a sus miembros entre sí.

Estas consideraciones enlazan espontáneamente nuestra idea con el concepto de grupo. Para W. J. H. Sprott (1987), "Un grupo, en sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que interaccionan una con otra, en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona" (p. 7). Pero desde el enfoque que aplicamos, no nos interesa tanto la conducta característica de los individuos que intervienen en un sistema-grupo -la interacción preferente-, cuanto sus vínculos de relación. Por esto nos conviene matizar la noción de grupo en los dos tipos de grupos que este autor recoge:

Un grupo primario, por tanto, es relativamente pequeño y sus miembros pueden tener contacto cara a cara unos con otros. Esto no sucede en una nación, en una ciudad o en un sindicato o asociación profesional. La unidad de estos grupos "secundarios" o "relacionados indirectamente" se consigue por medios simbólicos (W. J. H. Sprott, 1987, p. 14).

En todo grupo existe conciencia de diferenciación relativa. Para todo individuo perteneciente a un grupo e identificado con el mismo, sus integrantes comparten con él una condición de acusada homogeneidad, mientras que lo que predomina en quienes no componen el grupo es la diferencia. Tener mentalidad de grupo significa, normalmente, percibir con parcialidad: o en términos de identidad o en términos de diferencia. Es infrecuente encontrar mentalidades de grupo relativamente equilibradas, es decir, que perciban en clave de relatividad, de semejanza, de convergencia o incluso de unidad en la diversidad, con el menor soslayo.

Pero frecuentemente esa conciencia fragmentaria también se hace extensible, en virtud de un ego sistémico suficientemente coagulado, a elementos personales, internos o ajenos al grupo en cuestión. De hecho, el ego compartido de un sistema "abierto" suele mostrar una crecida cerrazón comunicativa en dos casos relativamente frecuentes: a) El de un elemento personal extraño o incompatible con las leyes dinámicas y los mecanismos de control del sistema; b) El de un elemento personal que pugna por el control del sistema con el subgrupo o elementos personales que lo administran expresa o tácitamente. Si el elemento conflictivo perteneciera al sistema, su cerrazón egótica se traduciría en una tendencia a la expulsión; si fuera ajeno, al rechazo unánime o al ataque destructivo.

La sociedad actual es una sociedad de sistemas, cuya unidad fundamental es el grupo. Cualquier sistema, cualquier grupo, además de gozar de su propia identidad, pertenece a otros parasistemas, subsistemas y suprasistemas de muchos niveles de profundidad. No sólo se vive en multitud de sistemas; además y sobre todo, se vive por y para la sociedad de sistemas. Ello ha producido una elevada cota de apego desapercibido respecto al aparato de sistemas sociales. Desde aquí se percibe lo positivo, que lo hay y mucho. Pero falta reflexionar en la dirección de sus repercusiones egóticas. "Confiamos demasiado en los sistemas y muy poco en los hombres", decía el político B. Disraeli. Esto, que es evidente, es gravísimo. La socialización del ego puede presentar repercusiones hartamente negativas, y la educación en general y la didáctica en particular parecen no percatarse de ello. Sin embargo, aunque a nivel de fundamentos no se

haya pronunciado hasta el presente, no hay otra alternativa social posible. Una vez más, ¿quién si no puede?, ¿quién si no debe? Las carreras docentes deben ser el principio de la cadena fértil.

DE LOS SISTEMAS EVOLUCIONADOS. En mi opinión, por las circunstancias que posteriormente precisaré, todo sistema verdaderamente abierto (precisamente por la condición de apertura que le debería caracterizar) y humanizado, habría de reunir, además de las anteriores condiciones, este repertorio mínimo de cualidades:

I En primer lugar, la capacidad de percibir y rectificar críticamente disfunciones del propio sistema. Popularmente, alguna vez se ha oído aquello de que *no hay peor alienación que no percatarse de que se está alienado*, aunque los demás se lo recuerden a uno. Para ello es preciso disponer de una cierta altura en receptividad, humildad, inteligencia y capacidad de adaptación general y de readaptación a la situación modificada, desde las cuales se pueda observar el propio error y, en consecuencia, pueda desarrollarse el cambio, la innovación, la sustitución, la reorganización o la desegotización destinada a la recuperación del equilibrio perdido.

Esta idea es muy transferible (a uno mismo, otros individuos, grupos, sociedades, doctrinas, ciencias, organizaciones, etc.), pero debe ir más allá de lo enunciado. Estar sano es poder actuar para recuperar la sanidad cuando se cae enfermo; pero tratando de sistemas, disponer de esa capacidad incluye la posibilidad de que el sistema, en cuanto tal, para los casos extremos, tenga disponible y prevista la facultad de su autoanulación funcional, su

reorientación global, su cambio radical o incluso su autodisolución como sistema (*autoanulación o suicidio sistémico*), porque su equifinalidad o alguna de sus repercusiones secundarias pudieran perjudicar la evolución humana en general, a costa del interés particular del algún elemento o parte del sistema, o de todo el sistema. Hay que recordar, en este sentido, alguna idea básica del evolucionismo de H. Bergson (1859-1941), quien, a propósito de lo que denominaba "moral cerrada" expuso, entre otras, la imagen de la sociedad, en función de cuyo interés general sus células se subordinaban sinérgicamente, hasta alcanzar el sacrificio de alguna de sus partes o elementos. No obstante tal requisito, antes de poder proceder de tal manera, es preciso que el ego de sistema sea secundario respecto a la conciencia de evolución o al sentimiento activo de universalidad, y que después se actúe coherentemente a lo que dictan las ideas. Lo esencial de este aspecto es enunciado por B. Russell (1956) así: "Actualmente, el mundo está lleno de grupos centrados en sí mismos, incapaces de mirar la vida humana en conjunto y dispuestos a destruir la civilización antes de retroceder una pulgada" (p. 888).

II En tercer término, el reconocimiento de la imagen (autoimagen) del sistema, no tanto respecto a sus coordenadas internas, cuanto a su relación con su entorno físico, su circunstancia histórica y su función dentro del proceso general de evolución humana.

III En segundo término hay que aludir a la capacidad de desinterés y desprendimiento, en el sentido complementario al postulado anterior. Es decir, aunque el sistema no fuera rentable para sí mismo, pero sí resultara altamente favorable y

coherente con el proceso de evolución del ser humano, tendencia al funcionamiento. Probablemente en estos casos, precisaría la ayuda o el aporte necesario de otros suprasistemas o sistemas más potentes que, evidentemente, reunieran esta misma condición. O, en casos extremos, la renuncia de algún sistema, o partes y elementos de sistemas, en favor de la continuidad de otros, más convenientes para el interés evolucionista de la mayoría. Un sistema superior, dotado de una gran conciencia de humanización, no necesariamente ligaría el porvenir a "su" porvenir; así, el mejor porvenir del sistema debería ser el porvenir de todos.

IV En último lugar, la autoconciencia de sí, en tanto que ente sin límites reales, permanentemente responsable de todo lo que hace, por nimio que sea, y de lo que deja por hacer, quiérase o no, en conexión sinérgica con la humana labor de evolución (trascendencia sincrónica), y, en consecuencia, como ser comprometido históricamente con el derecho-deber de contribuir a ese proceso (trascendencia diacrónica), siempre con la mira puesta generosa y naturalmente en las generaciones venideras, cuyo imperativo deberá ser dar un paso más en el mismo sentido (de la vida), que no hay otro

Estas son, desde mi punto de vista, las condiciones necesarias para considerar a un sistema, no sólo sano, sino más consciente para contribuir significativamente a la realización de la paradoja de humanizar los sistemas formados por personas, orientándolos desde la educación a la mayor evolución del bloque humano, no sólo externa sino profunda y madura.

CONCLUSIÓN. Todo lo anterior apunta la idea de que, según mi criterio, un sistema social es deficitario o esencialmente disfuncional, si tiene puesto su sentido y su potencial de autorregulación, más en sus propias coordenadas que en los demás sistemas (entre los cuales el propio sistema ha de incluirse), es decir, en la totalidad de los sistemas. Esta totalidad no es ni puede ser solamente una referencia sistémica. Ha de ser equivalente al interés de la promoción de la condición humana, desplegado, transformado y representado extensivamente por el sistema social o humano en evolución. No es posible, entonces, que a la Física se le olvide el ser humano; que a la investigación filosófica se le olvide el ser humano, o que a una sociedad anónima el ser humano se le olvide. Y ocurre, y muy frecuentemente. Qué decir entonces de la política, la economía o la educación. Evidentemente, es el conjunto de sistemas incluibles dentro del ámbito educativo el que ha de trabajar a la vanguardia, y debe ocuparse de recordar, formar y estimular para que el resto de sistemas sociales trabajen al servicio de la evolución hacia la madurez del grupo humano, y jamás permitirse hipotecar esa capacidad, ese tiempo mal aprovechado y ese esfuerzo de las generaciones anteriores, en sentido contrario.

Cuando lo que se coloca en el centro de atención no es la realidad o el rendimiento bruto de un sistema, sino el ser humano, ni la teoría ni la práctica de los sistemas se sostiene como válida para reflexionar de un modo entusiasta en torno a algún plan serio de evolución. Quizá, por ello, ni tenga atractivo alguno su posibilidad, ni se practique este tipo de ejercicio necesario -que ojalá algún día pueda tenerse como cotidiano y normal-, ni su práctica se tenga siquiera como fenómeno probable.

No obstante, lo verdaderamente fundamental no son los sistemas, considerados como entidades de naturaleza social. La persona es, en sentido estricto, otro sistema, y por ello puede ser analizada como tal (A. de la Herrán Gascón, 1987), y, desde su referencia personal, es capaz de sistematizar su razón y sus ideas. Cuando el ego muta la capacidad de autoexamen de uno mismo en función de la evolución personal, en rigidez y apego, cualquier elemento a priori ajeno al propio sistema mental despierta un sentimiento de amenaza de desestabilización, de alerta o de directo repudio. Poco importa que ese nuevo posible componente esté más sintonizado con lo necesario para la evolución personal y humana que al propio interés egoísta e inmediato. Es interesante recordar, para ilustrar lo anterior, que algún representante de la F.A.O. ha reconocido cómo la imagen en televisión de un niño o un anciano intensamente desnutrido produce casi más irritación y molestia que compasión y motivación para la solidaridad. Valoramos seguramente más que el volumen del receptor se encuentre bien modulado, para escuchar lo mejor posible esa información, o un triste accesorio que hayamos podido colocar minutos antes en nuestro automóvil.

Quizá sea necesario formular, antes que otras, una *teoría general del ser humano*, porque mientras que la periferia parece que se eleva, el centro de la imagen parece que se pierde, sin conseguir que de él emane lo mejor de sí. Un corpus capaz de presidir y coordinar la calidad del avance, que diariamente nos sorprende, en cuanto a solidez, pero sobre todo en cuanto al sentido de su tránsito. Porque, para que tal elevación sea regular, armónica y no amenazante, el

norte a no perder no debe ser tanto su mayor altura, cuanto la referencia de su centro o de su eje.

En este capítulo hemos iniciado una reflexión que habremos de continuar en el siguiente. Pero con una línea hipotética común: la íntima relación entre organización mental normal (sistémica), y práctica educativa, conceptualización de la educación, pretensión de reflexión e investigación que se pueda hacer en didáctica, y la finalidad última de la didáctica misma. Evidentemente, el concepto de organización existencial desde y para los sistemas está operando en las mentalidades individuales de todo alumno (desde el no universitario hasta el futuro profesor) y en la mente del grupo humano en su conjunto, como una forma de conciencia normal (o muy extendida), cuyas características básicas son: a) La actuación conforme a prescripciones sistémicas; b) La sensación o búsqueda de ausencia de inquietudes por el conocimiento; c) La actitud competitiva con otros sistemas; d) La dificultad de percepción de disfunciones sistémicas, por carecer de marcos de referencia más amplios, y la consecuente imposibilidad de rectificación; e) La estrechez de conciencia, centrada en la cualificación humana (sistémica), y no en la condición humana (no-sistémica); f) La tendencia a un bienestar ausente de propósitos en caminados a un "ser más"; etc.

Si, como acabamos de ver, es posible superar este marco de referencia, habremos dado un paso más allá de lo que podríamos llamar *conciencia sistémica*. Algo más que un bonito problema lógico para fundamentar la didáctica en unas más amplias coordenadas. Quizá, una nueva infraestructura para radicar una nueva conciencia. En todo caso, un sistema de conocimientos cuyo primer eslabón han de ser los

formadores de profesores de carreras docentes, para luego descender a los profesores alumnos y de ellos a las escuelas ordinarias, mediante unos profesores cada vez más conscientes, comprensivos y evolucionados interiormente, debido a una autorreflexión más completa. Autorreflexión que, pudiendo basar el desarrollo social, como postula J. Habermas (1982, 1985), de poco nos valdría, si ese desarrollo no se orienta hacia una evolución interior de la sociedad, desde el conocimiento de sus componentes individuales, más allá del necesario, pero insuficiente, maremagnum de sistemas en el que el día a día tiene lugar.

POSIBLE INTERÉS DE ESTE MODELO.

¿Cuál es la relativa aportación que en estas líneas presenta nuestro modelo afectocognitivo? En pocas palabras y principalmente, la percepción predominante de la evolución humana antes que la del sistema, y la de la humanización de los sistemas como elementos potencialmente útiles de esa evolución. Lo que significa que un sistema cualquiera ajeno a esta evolución precisa de menos requisitos que otro que se sepa parte operativa y activa de la misma. Requisitos que, sin embargo, se prefiere no intentar formalizar institucionalmente.

Ahora bien, ¿a la sociedad le interesa acaso que los sistemas que alberga no la promociónen hacia la evolución del grupo humano y de sus componentes individuales, antes que hacia otro tipo de meta? La respuesta es hoy negativa. Por lo tanto, variables exclusivamente sistémicas como la rentabilidad, el buen funcionamiento, etc. se relativizan y condicionan al posible perjuicio (por leve que éste sea) de otros sistemas o parasistemas, o a la marcha de todos los

sistemas en general. Y, probablemente, una sensibilización de inquietudes en este sentido, hacia el cambio de concepción del *sistema rentable* al *sistema evolucionado* (insisto, entendiendo por tal grupos, naciones, ciencias, doctrinas, organismos, etc.).

Nuestra propuesta podría ser un cauce de *escolarización de la sociedad* (A. de la Herrán Gascón, 1993), es decir, de influencia educadora y orientadora, casi de comunicación didáctica interinstitucional (entre la escuela, en su más amplia acepción, y el resto de las instituciones sociales) realizada, no tanto como respuesta a demandas (sistémicas) sociales, sino como educación preventiva prevista por la porción institucional que debe hacerlo, porque no es otro su deber profesional, aunque esté bastante impedida, por cuestiones de dentro y por presiones de fuera.

Hoy, como máximo, la didáctica se reviste de un halo de tendencia de solidaridad o paz entre sistemas, que ha coagulado en enseñanzas transversales como *educación para la paz*. Pero la paz es un *resultado de bienestar* producto de los imperativos sistémicos de una sociedad así organizada, determinado por una baja expectativa que podría ser más fértil y adecuada si se fijase en la estructura del *proceso de más ser* y su consecuente actitud, capaz de generar paz, pero sobre todo cooperación para alcanzar estados de unidad mucho más altos, mucho más humanizados y propios del ser humano.

No obstante, como desde una sociedad sistematizada por el interés de lo propio nunca se demandará este tipo de planteamientos, será cosa de ir pensando y asumiendo que sólo la educación a través de la didáctica puede exigirse y demandarse a sí misma

la realización de este compromiso social; a través de la didáctica, sí, pero específicamente desde las carreras docentes, como ha de ser normal.

DIMENSIONES Y NIVELES DE AMPLITUD DE CONCIENCIA. MODELO

ESQUEMAS DE LOS NIVELES DE AMPLITUD DE CONCIENCIA. Una vez entrevista la superación de la *conciencia sistémica* (en gran medida basada en la consideración de la variable dependiente "rendimiento(s) del sistema") por una conciencia de evolución humana que, en todo caso, englobaría la eficacia del propio sistema, cabe realizar una somera reflexión epistemológica. A partir de su observación es cuando obtendremos la estructura de los niveles de conciencia que van a integrar el modelo que aquí se presenta.

La reflexión es la siguiente: la TGS supuso, en su momento, el tránsito formal de una forma de percibir y de actuar -que podríamos interpretar como de causa y efecto lineal- a otra diferente, más bien de causa y efecto circular. Su superación, a mi juicio esbozada en el

capítulo anterior, y su ampliación hacia la búsqueda de la pretendida teoría general del ser humano, podría traducirse como un nuevo salto, englobador, al menos comparable al anterior -en lo que a diferenciación epistemológica relativa se refiere-: el paso del círculo realimentativo al de la espiral autoestimulada y orientada.

Se trata de tres esquemas representativos de sendas conciencias:

. NIVEL 1: DE CAUSA Y EFECTO LINEAL
(MECANICISTA)

$A \rightarrow B$

(gráfica representativa: el vector orientado AB)

. NIVEL 2: DE CAUSA Y EFECTO CIRCULAR
(REALIMENTATIVO)

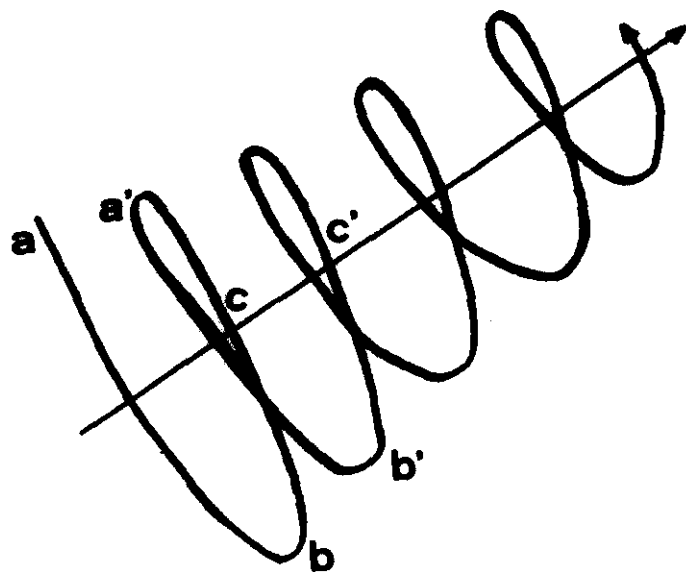
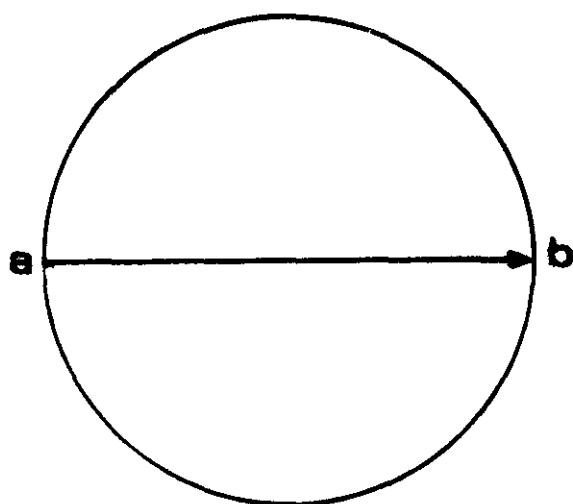
$A \rightarrow B; B \rightarrow A$

(gráfica representativa: segmento AB, que es el diámetro de un vector circular que gira de uno a otro de los extremos del segmento)

. NIVEL 3: DE CAUSA Y EFECTO ESPIRAL
(EVOLUCIONISTA)

$A \rightarrow B; B \rightarrow C; C \rightarrow A';$
 $A' \rightarrow B'; B' \rightarrow C'; C' \rightarrow A''; \text{etc.}$

(gráfica representativa: espiral enrollada sobre un eje rectilíneo, compuesta por varias espiras sucesivas, cada vez con menor diámetro, cada una de las cuales está representada por las tres primeras letras del alfabeto)



El primer esquema representa el nivel mecanicista, donde su linealidad enlaza las atribuciones causales con los efectos observables. En el segundo, o el logro (lineal) intencional se transforma en nuevo estímulo para la consecución del mismo fin o bien se introducen variaciones causales exógenas con idéntico ánimo. En el tercero, se retoman las posibilidades anteriores, haciéndolas converger en la emergencia y desarrollo de una nueva dimensión, la evolución humana, que se separa del plano. Sintéticamente, los dos primeros podrían considerarse como propios de la categoría de lo egotizado, y el tercero como representativo de una conciencia de desegotización.

El enfoque mecanicista tan sólo ha pretendido, tradicionalmente, el desarrollo de la cosa en sí (disciplinas, ciencias, artes, tecnologías, creencias, investigaciones, didácticas, etc.) o de la actividad de la cosa.

De la combinación de dicho enfoque directo con la complejización de dicha cosa, bien sea con recursos (personales, materiales o funcionales) propios o ajenos, o con elementos afines, homogéneos o arbitrarios, para obtener el desarrollo de la cosa en sí o de la actividad de dicha cosa, más eficazmente, nacieron las percepciones más amplias, que posteriormente se condensarían en el corpus general de la T.G.S., en el "análisis de sistemas" y en el "enfoque sistémico" (R. A. Kaufman, 1975), el cual sobre todo ha pretendido instrumentalizar operativamente sus elementos y partes, con el fin de acceder a metas para cuyo logro tales partes y elementos participan de una homogénea conciencia de instrumentalización. Este es el esquema que estructura los modelos explicativos y procesos desarrollados por la psicología cognitiva (J. L.

Fernández Trespalacios, 1993, p. 215, adaptado).

Y de la combinación de la perspectiva anterior con la posibilidad de evolucionar compactamente podría resultar el que desde aquí proponemos, como estructura de la *posible evolución humana*, y de sus correspondientes psicología, orientación y didáctica. Lo suficientemente desinteresada como para resultar interesante a toda otra opción estructuralmente menor; lo suficientemente amplia como para englobar a toda otra posible opción parcial o estructuralmente inferior, y lo necesariamente abierta como para ser accesible desde cualquier ámbito, perspectiva, enfoque comprensivo de todo nivel de conciencia.

DIMENSIONES DE LOS NIVELES DE AMPLITUD DE CONCIENCIA. La observación de los esquemas representativos de conciencias de diferente amplitud, nos posibilita el análisis *geométrico* de las dimensiones que estructuran las representaciones. Es decir, los tres ejes de coordenadas en las que éstas se sitúan, significan los siguientes grupos de variables o dimensiones de la conciencia, tanto individual, grupal o global del ser humano:

. LONGITUD (característico del NIVEL 1): Hace referencia a la impulsión, la eficacia, el progreso, el logro y el beneficio asociado al mismo logro, el cambio perfectivo, el desarrollo, o el rendimiento de un fenómeno intencional y puntual, o de la materia o razón que sea. En el NIVEL 1, esta dimensión no interactúa con otra, porque es la única que hay. Como gran fuente de esta dimensión, tendríamos la historia o la cultura parciales.

. ANCHURA (característico del NIVEL 2): Hace

referencia a la tendencia a la asociación, la alianza, la institucionalización, la agrupación, la cooperación, la colaboración, la confederación, el despliegue de medios o la unión. Se correspondería entonces con una complejidad circunstancial intencionalmente creada para el logro de algo. Si la dimensión ANCHURA entra en interacción con la dimensión LONGITUD, esas uniones, institucionalizaciones o asociaciones tendrán como meta preferente la consecución de una cuestión particular, el rendimiento o el beneficio funcional de esa agrupación. Es el caso característico de los sistemas. La gran fuente de esta variable es la cultura parcial, entrelazada en la historia universal.

. PROFUNDIDAD (característico del NIVEL 3): Hace referencia a la madurez, la interiorización, la consideración y promoción de la condición del ser humano -por encima de cualquier tipo o categoría de cualificación-, el desarrollo consciente, carente de ego, o la evolución (desegotización) de lo que se quiera tratar. En ocasiones puede interpretarse como el "para qué" (razón de ser, esencia de la cosa, hecho, fenómeno o proceso; perfección conforme a su evolución) lograble, desde cada momento o circunstancia. En resumen, es el eje de lo esencial, de la humanización o de la conciencia del sujeto, no dependiente del logro pretendido (LONGITUD) o el despliegue de medios y la complejidad para el rendimiento o beneficio (ANCHURA). Cuando esta dimensión interacciona con las otras dos, el desarrollo del sistema no sólo tiene en cuenta el factor rendimiento sistémico; sobre todo atiende al interés y la conveniencia de la evolución en general. Y la atiende preferentemente por tratarse de una variable de dimensión estructural lógicamente superior. La fuente dimanante de estos valores es triple: la cultura universal, unida a la historia universal, organizadas ambas por la evolución humana.

Estas dimensiones de la conciencia, definitorias de sus tres niveles de amplitud, determinan la orientación y el desarrollo (involutivo o evolutivo) de la conciencia, en función de la intensidad de los apegos. Pretenden representar: pretensiones, motivaciones iniciales, condicionamientos e inclinaciones afectivas y cognitivas dominantes (actitudes, intereses, etc.), niveles de conocimiento, ámbitos de apreciación, ángulos para el análisis, expectativas, sentidos últimos de la conducta, concepciones diferentes de evolución, responsabilidad y compromiso existencial. Los tres, como se puede adivinar, pueden ser interpretados inversamente, según se valoren desde el punto de vista del ego o de la conciencia. Aquellos objetos de apego situables preeminentemente en la dimensión tercera, serán, a priori, los correspondientes a conciencias más evolucionadas, porque englobarán lógicamente a los otros dos. Los predominantemente contenidos en la segunda dimensión serán los más y mejor egotizados, por lo tanto corresponderán a las conciencias cuya potencia e inteligencia ha sido empleada para satisfacer propósitos menores (los propios intereses); y las conciencias adscribibles sobre todo al primero de ellos pertenecerían, más bien, a una forma primitiva o por desarrollar del las propias del nivel inmediatamente más complejo.

El para qué de los comportamientos es su razón de ser. La premisa inicial es que una mayor amplitud de conciencia se diferencia de otra conciencia de amplitud, profundidad y receptividad inferior en ese para qué. Lo que nos puede llevar a la determinación de estos niveles de desarrollo como cotas de calidad de madurez. Su máxima cota pudiera hacerse corresponder con el más natural de los niveles posibles. Si la cuestión se entiende así, los rangos anteriores o inferiores -representativos

del para qué mayoritario- reducirían a categorías secuenciadas el continuo de debilidad mental, en tanto que egotizada conciencia, que en la actualidad predomina. Con lo que, seguramente, no sería muy diferente del de hace dos o dieciséis siglos, a pesar de la lógica diferencia en cuanto a contenidos mentales se refiere.

De lo cual podemos concluir con lo siguiente: a) Los niveles de amplitud de conciencia comprendidos en este modelo se articulan sobre dimensiones estructurales; estas dimensiones se caracterizan por interactuar entre sí de un modo secuencial y dependiente de las anteriores, según el orden en que han sido presentadas; es decir, una dimensión posterior supone a las anteriores; b) Dado un nivel de amplitud de conciencia situable en una de tales dimensiones, podrá ser plenamente entendido por un conocimiento y un conocedor localizado en el mismo nivel o en otro superior; de lo contrario cualquier valoración sobre el mismo podrá calificarse de parcial a priori; c) Desde un nivel de conciencia dado, la sucesión de dimensiones del mismo o inferior nivel se percibe como un continuo; desde un nivel de conciencia dado, la sucesión de dimensiones de superior nivel se percibe como discontinuidad; d) Para acceder a un nivel relativamente superior de conciencia, es una garantía el buen conocimiento de los inferiores; el acceso eficaz a esta cota más alta de conciencia se acompaña, al mismo tiempo, de desidentificación y desapego respecto a las dimensiones formales del nivel que se supera; e) Las conductas (individuales o sociales) desarrolladas sobre una pretensión cualquiera desde un nivel de conciencia relativamente superior, pueden calificarse como mejores a priori que si se ejecutan desde un nivel o grupo de dimensiones inferior.

DE CADA NIVEL Y LOS TRÁNSITOS DE

EVOLUCIÓN. Para terminar esta parte, realizaremos algunas consideraciones adicionales de cada nivel de amplitud y de los tránsitos entre niveles, buscando para cada observación algún ejemplo significativo.

NIVEL 1: A este nivel se pueden hacer corresponder las conductas individuales destinadas a logros específicos, sin más. Grapar unas hojas mecánicamente, sin ninguna otra pretensión podría ser un ejemplo válido. Análogamente podría pertenecer a este nivel: ir al cine, querer ganar dinero, triunfar profesionalmente, amar a los hijos, o incluso enseñar. Otro ejemplo de distinta índole vendría dado por alguien que traicionase los propósitos de su grupo para su beneficio particular. Se trata de un ámbito, no tanto condicionado por los impulsos, cuanto por la ausencia de una reflexión sobre su posible trascendencia (sincrónica y diacrónica).

NIVEL 2: En esta cota de conciencia, o no existe una buena reflexión sobre su trascendencia, o esa reflexión está egotizada. Casi todo lo que ha sido una buena organización del egocentrismo, unido al miedo a crecer interiormente, cabría conceptuarse dentro del nivel 2. Su éxito es el del progreso expansivo, la conservación de una situación entendida como buena, o el del *desarrollismo* a todos los niveles. Como ya hemos visto, si en un momento de la historia apareció como una esperanza enhebradora del conocimiento humano para el futuro, hoy no se puede apreciar con claridad a qué clase de prenda se puede parecer su enhebración. Además, se está comprobando con el tiempo que el resultado, en todo caso, es un atavío aristocrático. Desde que los sistemas afloraron en la sociedad y en las inteligencias, el polvo que antes se encontraba por doquier se ha conglomerado en forma de cantos rodados. (Incluso antes el contacto

intersuperficial de las partes era mayor.) Al no querer ver más allá de su bidimensionalidad, la sociedad sistémica ha caído en la trampa de su propia sistematización. La actitud sistémica y la sistematización de esta actitud son dos caras de la misma moneda. Moneda que, además de no comprar, está vendiendo la historia a una incertidumbre sin orientación.

Desde este nivel, casi siempre se habla "en nombre de la etiqueta". Y, en nombre de la etiqueta, mantiene los vínculos de sus afectos por medio del apego, la identificación y la inoculación del sentimiento de necesidad. La gran pretensión es perpetuar la propia dinámica sistémica y legitimar su acción, independientemente de su virtud o inconveniencia para el devenir humano.

Los ejemplos que dentro de esta categoría se podrían poner son muy numerosos y fácilmente comprensibles, porque representarían lo normal de nuestra sociedad y nuestro tiempo. Pongamos por caso a la casi totalidad de las empresas compondrían esta categoría. Otro, fácil de ver dentro del ámbito educativo, es el caso que retomamos implícito en las palabras de J. Halford, y D. D. Schroeder (1991): "El sector de más alto nivel educativo en algunos países aprovecha sus conocimientos y capacidades para explotar a las masas en vez de servirles" (p. 7). También, aquellos sectores de la política y la religión que en alguna medida significativa cultivan el integrismo (inalterabilidad de sus doctrinas), pertenecerían a este nivel 2 de amplitud de conciencia. Aquellas otras organizaciones o instituciones de cualquier índole, cuya actitud identificativa hacia lo propio conlleve el rechazo apriorístico de lo considerado como competencia, también serían ejemplos corrientes y representativos de este nivel 2. En este ejemplo concreto,

como afirma A. G. Pérez (1987): "El error que se ha mantenido durante milenios en los comportamientos de las vías 1ª y 2ª [religión y política, respectivamente] ha sido el desprecio y rechazo de aquellos valores que no fuesen los propios" (p. 11). Todos aquellos otros sistemas cuya justificación de la legitimidad de su progreso, su creciente competitividad y su desarrollo expansionista empieza y termina en el propio sistema u organización, también tendrían este nivel máximo de conciencia.

El individualismo, tomado de modo general, también pertenecería a esta rango de conciencia, si el objetivo del mismo no es la evolución humana, incluida la propia. Este individualismo queda bien definido por W. J. H. Sprott (1987) así:

En realidad el "individualismo", el hecho de defenderse solo, exigir los derechos propios, buscar la propia ventaja, tener capacidad de empresa, odiar que lo manden, etc., es cultivado por una sociedad, pero no es forzoso que otras sociedades lo cultiven. Por supuesto, es indispensable para que funcione eficientemente una economía capitalista. Elogiamos a la gente que se defiende sola, que "mejora sola" a través de sus propios esfuerzos y que es diferente de los otros (pero no demasiado diferente) (p. 30).

Digamos, primero, que este individualismo es un producto social. Incluso creo no erróneo el razonamiento de que ese individualismo supone un tipo especial de alianza (negativa) con la sociedad en cuyo marco cobra sentido. Segundo, que desarrolla aplicaciones y resultantes que en el fondo no son más que pretendidos rendimientos, y no componentes, madurez y conciencia. Y tercero, que la variable evolución humana no está en el

registro básico de sus consideraciones. (Si estuviera, no sería este individualismo.)

Otro caso, contenido en la siguiente frase de A. R. Luria (1987), una de las figuras más conocidas de la neuropsicología soviética, precisamente en la obra titulada "Introducción evolucionista a la psicología". Es curioso observar cómo, al hablar de la trascendencia práctica de la psicología como ciencia, percibe a la misma como un exponente del progreso social, el cual le va a incrementar su potencia epistemológica, para desembocar en su propio perfeccionamiento. Porque en sus razonamientos (a pesar de tratar a su modo el evolucionismo y la trascendencia) no incluye la evolución humana, incluyo esta afirmación como ejemplo de amplitud de conciencia de nivel 2: "De ahí que la psicología científica se esté convirtiendo en una de las disciplinas más importantes, cuya trascendencia ha de aumentar sin tregua con el desarrollo de la sociedad y el perfeccionamiento sucesivo de sus propios métodos" (A. R. Luria, 1987, pp. 7, 8).

Un ejemplo más de otro autor conocido, con otro título esperanzador a priori: "Proyecto de una ética mundial". En esta obra, H. Küng (1991) desarrolla tres tesis enlazadas: a) Necesidad de una ética mundial para la supervivencia. (Desde nuestras coordenadas, correspondería más bien al nivel de amplitud de conciencia primero.) b) Necesidad de la paz religiosa para la paz mundial. (Este planteamiento provendría de el nivel 2 de amplitud de conciencia: es un sistema (instituciones religiosas) el que ha de lograr algo (paz religiosa); el otro logro, además de ser secundario, supone el congelamiento de la evolución.) c) Necesidad de diálogo entre las religiones para la obtención de la paz religiosa. (Más evidentemente todavía, es un exponente de un nivel de conciencia 2.) Cuando, esperanzado, se busca la solución

en una presumible cuarta parte, uno se percata de que el libro se ha acabado. Desde el punto de vista que tratamos, una alternativa del nivel 2 jamás solucionaría el problema que plantea el título. ¿Por qué este autor no emerge al nivel 3? Posiblemente, por dos razones íntimamente ligadas: a) Primera, porque ello supondría universalizarse sin reservas, y su sistema de creencias (el catolicismo, al que se aferra fuertemente) prescribe unas reglas las cuales el autor prefiere no variar; b) Segunda, porque ello significaría sacrificar su sistema de creencias, desconfesionalizarse, deslimitarse, desapegarse, reconocer que la propia religión no favorecía -de hecho- la unidad, etc. En definitiva, habría que ser un auténtico católico (universal), y esto de seguir fielmente la pauta del maestro Yeshua es, evidentemente, un fastidio.

Con un sesgo parecido se despliega el enfoque de la "Pedagogía de la lucha ascética", de V. García Hoz (1946). Obra donde se realiza, prácticamente, una fundamentación teológica de la pedagogía, a la luz de unos pocos escritores ascetas cristianos españoles, a partir del concepto de "lucha" (dominio de un mismo), como base de la educación. Esta obra no se desarrolla en un nivel de conciencia 3, por razones análogas a las que objetamos en el caso de H. Küng (1991): a) Tendencia a ofrecer soluciones que deben pertenecer al "ismo" de partida (el catolicismo); b) Aspiraciones de logro máximo de paz. Respecto al primero, es evidente que reduce el posible auditorio, y vincula unas disciplinas educativas que no deben de nacer impregnadas de ninguna corriente ideológica, por excelente que sea, con lo que puede resultar distorsionadamente válido, tanto para los que lo aceptan como por los que lo rechazan. En relación cabe decir, como ya se ha apuntado en otra parte, que la paz no conlleva una evolución necesaria, sino más bien un estancamiento y un desarrollo (engorde) sin perspectiva

directa de evolución y de futuro. Evidentemente, sendas críticas demuestran que las tesis esenciales de la "Pedagogía de la lucha" no tienen una estructura propia del nivel de amplitud de conciencia 3.

Y en último lugar, otro caso exento de la tercera dimensión: el concepto de filosofía que formula J. Habermas (1982, 1985), interpretándola como conciencia de época y de sociedad. Pueden apreciarse dos facetas (tácitas) definitorias de la circularidad del nivel 2 (*conciencia sistémica*) y, por tanto, dos claves para su superación hacia el siguiente rango: a) La primera, la ausencia de la evolución humana en el concepto; b) La segunda, la orientación de su expandido contenido hacia el presente (época y sociedad presentes), porque se contemplan desde el presente (época y sociedad presentes).

El miedo a definirse esencialmente, a la autoridad, a la pérdida del status o de las ganancias, o la reserva hacia lo distinto de lo entendido como propio, cementa la conciencia de este nivel. Aquí, la consideración del eje de la evolución humana es nula o poco relevante. Esto significa que, en sentido estricto, la involución (evolución negativa) dentro de este rango es imposible. Como máximo, el ritmo del devenir favorable se frena significativamente, o la evolución de la madurez del bloque humano se paraliza. Cuando los sistemas (de cualquier tipo) se hacen demasiado poderosos, esto es lo que ocurre.

DEL TRÁNSITO HACIA EL NIVEL 3: El paso entre niveles de amplitud de conciencia está determinado por la condición d), enunciada en la primera parte del capítulo. Del nivel 1 al 2 viene condicionado por motivos de eficacia y rentabilidad. Por ejemplo, si un señor que se

dedica a la confección de camisas observa que vende muchas de ellas en poco tiempo, tenderá a ampliar su negocio, asociándose. El nivel 2 pasa a transformarse en nivel 3 cuando las coordenadas de interés equifinalista del sistema se corresponden con las coordenadas favorables a la evolución humana. Por ejemplo, si antes de pensar en lo más conveniente para Madrid, se piensa en lo mejor para España, antes, en lo mejor para Europa, y antes aún en lo mejor para la población mundial, se habrá llegado gradualmente a una amplitud de conciencia de nivel 3. No obstante, esto es muy difícil que ocurra realmente, ya que los elementos que podrían formar parte de un *sistema humanidad* no sacrificarían su capacidad de influencia, basada en el peso específico detentado a priori, por una auténtico y llano mundialismo. (El ego no es llano.) Este defecto, claramente egótico, mantiene sesgados a organismos internacionales, como la O.N.U., mientras la conciencia de sus participantes no pase de nivel. Sin embargo, la tendencia es a la universalidad, y es por ello por lo que, esporádicamente, se perciben manifestaciones, incluso desde estos organismos, próximas al tercer nivel; un ejemplo es esta frase del secretario general de la O.N.U., B. Gali (1994), en la apertura de la Conferencia sobre Población: "La O.N.U. no permitirá que ninguna creencia se oponga al progreso de la humanidad" (p. 1).

Por lo que tratamos, la consideración del tránsito del nivel 2 al 3 merece una reflexión especial. Como ya hemos dicho, la sociedad "circula" y se desarrolla permanentemente en el nivel 2 de amplitud de conciencia. Ilustrando lo sustancial de la idea con palabras de I. Kant (1983), hemos de reconocer que, aún: "Los padres cuidan la casa; los príncipes, del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin un mejor mundo (Weltbeste), ni la perfección a que está destinada la humanidad y para

lo cual tiene disposiciones" (p. 36). Algunos, creen saber cómo coadyuvar a ello. Casi nadie, no obstante, se atreve a proponer el modo de articular las medidas necesarias. Creo que es fundamental detenerse en dos ideas.

La primera, que, como ocurre con los procesos psicogenéticos, es preciso reconocer que para el logro de los aprendizajes se precisan unos tiempos; tiempos que, aunque parezcan dilatados, podrían ser, por eficaces, el camino más corto. Suele ocurrir que una gran cantidad de progreso sistémico se traduce, al final, en una escasa medida de evolución humana. (En términos geométricos, digamos que una espiral que se enrolla plectonéricamente dando cuatro vueltas, puede haber elevado su altura una distancia relativa muy inferior al de las cuatro espiras estiradas.) Es preciso no violentar, no precipitarse; por ejemplo, quizá ni la antigua Yugoslavia ni la humanidad de finales del siglo XX estaban preparadas para soportar la maravillosa unidad de diversidades (razas, costumbres, ideas, etc.) que albergaban sus ciudades; a veces, lo más urgente es esperar; pero no pasivamente, sino actuando, cada cual desde su rol, sus conocimientos y su conciencia; el tránsito se dará sólo, pero nunca gratuitamente. La evolución se favorece siempre a sí misma, a priori, aunque necesite justificarse en acciones concretas. Por ello la didáctica guarda una enorme responsabilidad, porque, es el instrumento de perfeccionamiento masivo por excelencia.

Lao tse (1983), insiste en el mismo argumento, una y otra vez, a caballo entre la filosofía, la naturalidad y la enseñanza:

a) *"Hecha su obra [el hombre perfecto], no se queda con ella. No se queda con ella, pero tampoco se ausenta de ella" (p. 99);*

b) *"Así, también, el varón santo, posponiéndose, se antepone. Descuidándose, se conserva. ¿No es, pues, verdad que su carencia de personales intereses resulta ser la causa de sus realizaciones positivas?" (p. 102);*

c) *"Pocos en el mundo llegan a comprender la utilidad de enseñar con el silencio y del no hacer nada" (p. 127);*

d) *"Con no hacer nada, wu wei, se conquista el mundo" (p. 133).*

Este "no hacer nada" (nada hacer) no es la evasión o el desentendimiento: es el ego el que es mejor que no haga nada. La evolución (humana) se realiza sola, tiene lugar, ocurre, y todo ser humano contribuye al desarrollo de esta labor convergente. Incluso las contribuciones negativas contienen un valor inestimable. Es un error profundo estar convencidos de que la creación tuvo lugar hace unos determinados millones de años, por tal o cual vía; está teniendo lugar en todo momento, y estamos más cerca de ella de lo que nos aparece a los sentidos. Entonces, ¿qué significado tiene decir que fulano ha hecho esto o lo otro, o que de tal país es el inventor de algo, si, en sentido estricto, esas artificiales conceptuaciones (nombres de persona, de país, identificaciones, etc.) sólo responden relativamente a lo real?

La segunda de las reflexiones hace referencia a la posibilidad de que, guiados por una falsa percepción, nos encontremos más cerca de lo que a priori pudiera parecer del nivel 3 de amplitud de conciencia. Esta consideración, verdaderamente avanzada si se entiende en toda su completud, queda bien reflejada en este fragmento de D. Bohm (1987). Para este autor, lo normal, dentro de las mejores intenciones, es decir:

"La fragmentación en ciudades, religiones, sistemas políticos, conflictos en forma de guerras, violencia general, fratricidio, etcétera, es la realidad. La totalidad es solamente un ideal, por el que tal vez deberíamos esforzarnos". [...] [Sin embargo] Más bien debería decirse que es la totalidad lo que es real, y que la fragmentación es la respuesta de esa totalidad a la acción del hombre, guiado por una percepción ilusoria y deformado por un pensamiento fragmentario (p. 27).

Para este autor, la solución de la totalidad es la propuesta que hay que asumir. Desde mi punto de vista, se trata de un paso importante que, no obstante, precisa de otros pasos intermedios. Por ello opino que antes de incorporar esta percepción, es preciso trabajar mucho en clave de superación de parcialidad y dualidad, en términos de tránsito entre los niveles de conciencia 2 y 3. La postura de D. Bohm (1987), reproducida de las palabras de Siddharta Gautama, podrían interpretarse como más próximas a una actitud de aceptación que de trabajo dirigido hacia la solución. Esta óptica es una consecuencia inmediata, espontánea, de madurez y evolución interior. No tiene ningún sentido aceptarla como una sugerente prescripción más. Por otro lado -hablando en términos sociales y sistémicos, pero también sobre la mente individual-, es preciso tener en cuenta que, en tanto que sistemas, los "ismos" nunca llegarán a ser marcos de verdadera unidad. Y su elevación de nivel de amplitud de conciencia ayudaría mucho, en caso de darse, a que en un futuro los individuos entiendan y asuman el conocimiento que expresan las palabras de D. Bohm y otros más profundos y reales.

NIVEL 3: A mi juicio, es la gran pretensión,

responsabilidad y tarea de la educación, a través de la didáctica. Reflexionemos un poco previamente en su necesidad, antes de descender a su detalle. En opinión de varios expertos reflejada en numerosos informes internacionales, por la situación del llamado "ecodesarrollo" o desarrollo sostenido, puede ser realmente complicado evitar el caos ecológico del planeta. Desastre global cuyo mayor exponente, dicho a grandes rasgos, es el creciente desequilibrio norte-sur (hambre, violencia, ausencia en el respeto a los derechos humanos, etc.). Desde la perspectiva que aquí desarrollamos, el problema se puede simplificar e, incluso, se puede enunciar la causa: su raíz se encuentra en el (torpe) intento de solucionar una serie de síntomas desde un nivel de amplitud de conciencia inferior al necesario. (Es algo así como intentar resolver raíces cuadradas con el solo uso de la operación suma.) ¿En qué está de acuerdo la práctica totalidad de los sistemas mundiales? Aunque pueda parecer duro, en estos arquetipos: el bienestar, la paz, la solidaridad aparente, el dinero y el sexo como fuentes de felicidad y de placer evasivo, etc. Elementos intrínsecamente no negativos, pero que, desde el punto de vista del nivel 3 de amplitud de conciencia, son significativamente inútiles. (Desde el enfoque de la geometría que nos sirve de analógico estructural, sus valores en la dimensión tercera, PROFUNDIDAD, estarían cerca del cero, por su limitado valor potenciador de esta conciencia.)

El nivel 3 debe ser el orientador de los demás, porque lógicamente es posterior y englobador. Ha de ser el más activo -y de hecho lo es en quien ha aflorado-. En sentido estricto, no conlleva la presencia de algo nuevo, sino, más bien, la reacomodación de lo de siempre (sistemas, creencias, etc.). (Como el Ave Fénix, ha de renacer de lo viejo para engrandecerlo.) Consiste, como

ya se ha apuntado, en la actitud y el comportamiento que directamente se desprende de estar desinteresadamente a favor de la humanidad y de la promoción del ser humano, sobre toda cualificación, etiqueta o circunstancia. Una vez que la razón se sitúa en estas coordenadas, toda acción es cooperación que favorece directamente humanización de los fenómenos. Sus base es el acuerdo común del bien común para una pretensión compartida: la evolución de la madurez en común. (Y no sólo la paz, la solidaridad, u otros objetivos sin un norte activo definido, cuya función no sólo es escasamente preventiva, sino que, muchas veces, cura mal.) Poco importa, entonces, tener tal o cual creencia, estar en tal o cual sistema, o defender tal o cual postura, porque el interés de esas particularidades no será la variable principal. Simplemente, se estaría a priori más allá de cualquiera de ellas, sin salir de ellas, si así se prefiriese. ¿Es quizá éste un planteamiento relativamente raro? Evidentemente, sí. Es incluso despreciable, si el referente de análisis es un razonamiento fragmentado y fragmentario. Desde el marco de una conciencia no afecta de parcialidades o sesgos, no es ni bueno ni malo: es lo natural, lo coherente, porque el auténtico sistema de sistemas es la humanidad, y su exclusiva equifinalidad es la evolución humana. Lo que la historia nos valida en cualquier caso es que jamás se podrá pasar a una conciencia equivalente a la que aquí se propone, desde una etiqueta, "ismo", reducto o aprisco intelectual o funcional que se tenga a sí mismo como objetivo prioritario. ¿Por qué se da hoy en día tanta proliferación de sectas? Independientemente de su eficacia proselitista, porque lo que predomina son tres factores: la insatisfacción de las soluciones parciales, la consecuente búsqueda de soluciones, y la necesidad de ampliar la propia conciencia. El problema es que toda secta o comunidad de creencias (tan grande o pequeña como se quiera) suele estar entrampada en su propio sesgo

s @ mico. ¿Acaso la didáctica hace bien eludiendo esta circunstancia social, exclusiva de la actual coyuntura histórica?

De lo dicho, podemos suponer que este nivel de amplitud de conciencia puede surgir de dos maneras, básicamente: extrínseca, sobre la unificación en torno a una idea proporcionada desde algún ámbito, y dirigida a conglomerar a todo sistema y mentalidad en la tarea común; e intrínseca, si, espontáneamente, surgiera de todos y cada uno de los sistemas un impulso hacia la convergencia universal. Evidentemente, la segunda vía es la ideal, pero es ilusoria, tanto más cuanto que muchas sugerencias sobre lo mismo que han salpicado la historia humana se han desecado, mutándose en sistemas de nivel de amplitud de conciencia de rango inferior. Por lo que, por exclusión, opino que la idónea es la primera -que es la que aquí desarrollamos-, aunque para ello sea preciso que la madurez de los sistemas actuales y del ser humano en general se encuentren receptivos, por disponer de una madurez y una voluntad suficientes, y que la educación y la didáctica asuman la meta como tarea propia y preferente.

CONCLUSIÓN. Es interesante, ahora, someter la capacidad explicativa de este modelo a algún criterio de validez. Después de mucha reflexión, creo que, desde el punto de vista de la didáctica y más concretamente de la formación del profesorado, si esta estructuración de niveles de conciencia (y todo lo que ello conlleva) permitiera situar y explicar procesos y articular mecanismos, de manera que siempre los porqués y los cómo de los distintos casos que se considerasen pudieran responder a una de las tres categorías de referencia, el modelo sería válido, a efectos de comprensión. Y, hasta el momento, lo hace. (Desconozco

algún caso en que este modelo se muestre incapaz o deficitario.) Es decir, toda la fenomenología humana es estudiable desde estos parámetros. Por tanto, el modelo es válido para lo que se pretende.

Puesto que la comprensión es la antesala de la conciencia, es susceptible de empleo para predisponer a la amplitud las conciencias individuales. Con lo que sospecho que su posible utilidad de cara a la formación de profesores desemboca, como pretensión, en la madurez que aquí se identifica con la incorporación de dimensiones nuevas en las actitudes y los comportamientos cotidianos.

Además, hay una tercera consecuencia directamente derivada de esta explicación: la posibilidad de que desde el contenido y la estructura que tratamos pueda concluirse con la emergencia natural de una moral fundamentada estructuralmente, para cuyo esbozo no ha sido necesario pronunciar la palabra *ética* ni una sola vez. Esta postura llevarían a las observaciones de L. Kohlberg (1976) sobre el desarrollo moral –en el sentido de que el desarrollo moral depende del desarrollo cognitivo–, a formularse así: la ética personal y social es una consecuencia del nivel de amplitud de la conciencia.

ESTRUCTURA DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA. MODELO

INTRODUCCIÓN. En este caso, el modelo explicativo que nos va a auxiliar en la explicación de la estructura de la evolución de la conciencia sí va a ser un analógico matemático de carácter hipotético o no real. El propósito es percibir lo más precisa y completa posible la estructura de su dinámica, y la consecuente mejor comprensión de la evolución de la conciencia, por medio de análisis indirectos en la analogía, sin voluntad de incurrir en reducciones de significados. Conciencia que percibiremos aquí, en función del ego, desde dos puntos de vista: a) El de un apego o identificación cualquiera; b) El del sujeto (individuo, grupo o humanidad) que se apega o identifica. De este modo, por evolución entenderemos desegotización, en cualquiera de los dos casos.

PRIMERA PRETENSIÓN. Conocer la estructura de la evolución de la conciencia, en nuestro

caso, es estar en condiciones de situar o estimar cualitativa e intuitivamente, la evolución de un apego o un sujeto. Por ello, la primera pretensión de este análisis es servir de (auto)orientación, en la medida en que se refleja la situación de un modo egótico de actuar, en relación a los objetos de apego e identificación, por lo que nos será válido para conocer opciones mejores sobre situaciones concretas, con el fin de incrementar retroalimentativamente el nivel de conciencia, por medio de estas posibilidades menos egotizadas.

HIPOTESIS PRELIMINARES. Por lo anterior, supone dos hipótesis asociadas, de naturaleza diferente: a) Puesto que los distintos niveles de amplitud de conciencia conllevan unos modos característicos de razonar y de entender conocimientos (procesos o productos afectocognitivos), la desegotización realizable sobre ellos incidirá significativamente (por vía retroactiva) sobre la conciencia original, estimulándola hacia niveles de conciencia más amplios, profundos, completos y armónicos; esta estrecha conexión funcional (inversa) entre las realizaciones afectocognitivas egotizadas y la conciencia, es lo que nos permite contemplar el siguiente modelo de análisis estructural de tales realizaciones como: 1) Un modelo de evaluación dinámica de las actuaciones y los sujetos egotizados, respecto a objetos potenciales de apego; y 2) Un sistema de estimulación indirecta de la conciencia, aplicable a cualquier procedimiento a realizar intencionalmente sobre los objetos cognitivos, en la medida en que proporciona orientaciones para un diagnóstico dinámico del ego; b) Dado un objeto de apego o un sujeto dependiente cualquiera, normalmente tenderá a la evolución (desegotización), si no desde sí

mismo, sí desde la historia que compone; en todo caso, la tendencia a la evolución de cualquier apego siempre dependerá de la conciencia del sujeto considerado.

OBJETOS DE APEGO A QUE SE PUEDE REFERIR. Dentro de los posibles objetos de apego a que se dirige, se refiere especialmente a los siguientes fenómenos y procesos, entendidos siempre como potenciales apegos o motivos de identificación del ser humano:

- .intereses
- .actitudes
- .predisposiciones
- .prejuicios
- .opiniones
- .convencionalismos
- .hábitos
- .costumbres
- .normas
- .valores
- .objetivos
- .ideales
- .propósitos
- .pretensiones
- .fines
- .dictados
- .decisiones
- .roles
- .comportamientos
- .compromisos
- .imperativos
- .ideas
- .ocurrencias
- .saberes

.teorías
.hipótesis
.creencias
.ideologías
.doctrinas
.convicciones
.perspectivas
.análisis
.críticas
.alternativas
.síntesis
.generalizaciones
.conceptuaciones
.formación de categorías
.organizaciones cognitivas
.éticas personales
.reflexiones
.selección de información
.opciones
.análisis de contenidos
.apreciaciones
.estimaciones
.calificaciones
.comparaciones
.evaluaciones
.valoraciones
.inducciones espontáneas
.asociaciones
.problemas
.crisis
.novedades
.proyectos
.metodologías
.diseños
.investigaciones
.estrategias de intervención

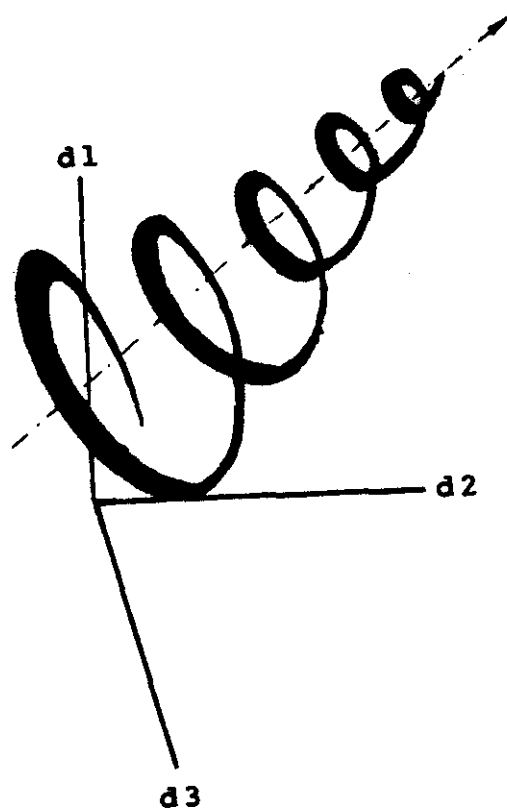
- .implantaciones
- .enseñanzas
- .aprendizajes
- .motivos de comunicación
- .didácticas
- .corrientes de pensamiento
- .escuelas de pensamiento
- .tradiciones científicas
- .paradigmas
- .disciplinas científicas
- .ciencias básicas
- .ciencias aplicadas
- .técnicas
- .tecnologías
- .aplicaciones
- .estilos
- .artes
- .filosofías
- .metafísicas
- .cosmovisiones
- .axiologías
- .psicologías
- .autores
- .personalidad
- .ego
- .instituciones
- .asociaciones
- .políticas
- .administraciones
- .gestiones
- .economías, .etc.

SISTEMA DE REFERENCIA. Si tratamos de estimar actuaciones conscientes, percibidas en función del ego, el análisis debe realizarse situando nuestra referencia (necesariamente) en el nivel 3 de conciencia,

donde predominaba la incidencia de la dimensión tercera (humanización, evolución humana, maduración de la conciencia), como orientadora de las otras dos.

SEGUNDA PRETENSION. A partir del sistema de ejes coordenados utilizado como soporte dimensional para el análisis de los niveles de amplitud de la conciencia, construiremos un modelo de estimación evaluativa de su dinámica, que permitirá concluir con la interpretación estructural de una serie de criterios cualitativos de evolución relativa.

APROXIMACIÓN GENERAL AL MODELO. El presente modelo se asienta en un analógico físico virtual. Concretamente, la hipotética trayectoria espacial, de avance concéntrico y regular que describiría un corpúsculo móvil, absorbido por un punto atractivo, hasta que se une (choca) con el mismo. El producto final pretende ser una espiral tridimensional, orientada, regularmente, decreciente y enrollada (plectonémicamente) sobre un eje rectilíneo que al mismo tiempo haga las veces de dirección de avance del sistema. Respondería, aproximadamente, a la línea trazada por un cuerpo absorbido por un desagüe, por un "agujero negro", o una carga positiva atraída por una carga negativa (sumidero). Por sus características, este analógico es susceptible de una doble lectura, geométrica y física, desde ópticas plenamente coherentes.



APROXIMACION GEOMÉTRICA AL MODELO. Desde un punto de vista geométrico, el soporte analógico estaría conformado por las siguientes partes básicas: a) Los ejes coordenados; b) La espiral; c) El eje de la espiral. Cada una de ellas pretende ser un apoyo arbitrario para los siguientes significados.

a) Ejes coordenados. Sistema de representación de variables dinámicas en función de cuyos valores la trayectoria evoluciona. Como ya hemos dicho, sus características son formalmente idénticas a las que determinaban el sistema de ejes sobre los que se analizaron en otro apartado los niveles de amplitud de conciencia.

1) Variación de sus dimensiones coordenadas. Se entiende que los valores crecientes de las variables representadas en los ejes varían consecuentemente con el tiempo. Es decir, a medida que transcurre el tiempo, las cuestiones particulares relevantes pretendidas por el ser humano (persona, grupo o humanidad en general a lo largo de la historia) (DIMENSION 1) son otras; las complejidades circunstanciales destinadas al logro de beneficios asociados a tales cuestiones (DIMENSION 2), se han incrementado y se han hecho más completas; y la conciencia del ser humano (DIMENSION 3), globalmente considerado, ha aumentado también.

2) Validez de sus dimensiones coordenadas. A priori parecen explicar bien la evolución (desegotización) de la realidad a través del tiempo: a) Por lo que respecta a la primera de las dimensiones, es obvio que hoy aparecen como motivos de logro y

como objetos de apego potenciales cuestiones que antaño no lo eran; este fenómeno tiene lugar por dos razones básicas: 1) Por la superación de muchos de los que antaño se consideraban como tales; 2) Porque los niveles sucesivos de estadios evolutivos traen consigo percepciones, problemas y proyectos de distinta naturaleza; b) En lo referente a la segunda, parece efectivamente ocurrir que, a medida que el transcurso temporal deviene, las circunstancias (pasadas y actuales), las asociaciones, las institucionalizaciones, etc. se hacen paulatinamente más y más complejas y completas; c) Análogamente, la conciencia humana, ahormada sobre el conocimiento de la realidad y de su historia y estimulada por la educación, se amplía, se equilibra, se armoniza, se profundiza y se eleva con las décadas y con los siglos.

3) Interpretación dinámica. Para interpretar plenamente la significación del sistema de ejes, puede suponerse que no sólo simboliza la estructura mínima de un retículo tiempoespacial, sino que asumen la categoría de fuerzas que impelen, coordinadamente, el objeto de identificación (punto extremo de la espira), induciéndolo a describir circunvalaciones concéntricas paulatinamente más avanzadas y de diámetro menor. Por tanto, ciñéndonos a la observación del modelo analógico, sería estrictamente correcto decir que la evolución hacia la desegotización de un objeto de dependencia o adherencia cognitiva está en función de la interacción dinámica de la atención a la cuestión particular, la complejidad circunstancial o despliegue de medios necesarios para la obtención de beneficio o rentabilidad en el logro de la misma cuestión, y la conciencia o nivel de desegotización general del sujeto. Sendas dimensiones de la conciencia pueden interpretarse también como tendencias (o incluso

estilos) de desarrollo de los objetos de apego, y, por ende, de la misma conciencia, al actuar dentro de su evolución a través del tiempo como "tensores" configuradores o referentes de fuerzas, en función de cuya articulación tiene lugar la forma de la trayectoria. Camino que oscilará entre dos polaridades virtuales, determinantes de dos configuraciones geométricas de la misma trayectoria: a) Configuración espiral exactamente regular: como resultado de una interacción equilibrada y sincronizada entre las tensiones producidas por las tres dimensiones del sistema coordinado; b) Configuración puntual (trayectoria nula), como resultado de una total inactividad de las mismas fuerzas. (Desde un punto de vista conceptual, los consideraremos auxiliares analíticos, ya que, en todo caso, sendas dimensiones de la conciencia estarían, en unicidad, en el sistema de referencia del sujeto perceptor y de su conciencia, y no fuera del mismo.)

b) Espiral. O trayectoria que pretende simbolizar la maduración de la conciencia, desde la desegotización de uno o del conjunto de sus objetos de apego. Por tanto también podría decirse que es el retrato apego en evolución o en movimiento hacia su disolución. Por tanto, sirve para inferir la transformación de los "ismos" individuales, grupales y de humanidad, en otros más desegotizados o conscientes.

1) Interpretación. Cada punto de esa curva hace referencia a la existencia de un objeto de apego, de un fenómeno concreto o de la conciencia perceptora, entendida como fenómeno y en una circunstancia concreta. Cada segmento de curva, como concatenación de puntos sucesivos, puede considerarse

representativo de su devenir real en el tiempo, de un tramo relativo de esa evolución. Es decir, una porción de génesis positiva hacia la desegotización o hacia la elevación de esa conciencia a niveles superiores, respectivamente.

2) Simbolismo. Si lo que se considera es la evolución de la conciencia humana, en tanto que sistema evolucionable, en tanto que egotizado, obtendremos la representación "radiográfica" y existencial de la humanización. Si lo que se atiende es la circulación del progreso de los apegos políticos, resultará la imagen simbólica de la ruta de su posible evolución, etc.

c) Eje. El punto extremo de la espiral desarrolla un camino que circunda a un eje. Este eje puede interpretarse de dos maneras: a) Enfoque sincrónico: representado por la distancia mínima (perpendicular) existente entre cada punto de la espiral, y el eje; b) Enfoque diacrónico: percibido de acuerdo con el desplazamiento de la trayectoria, estimado sobre el fragmento de eje recorrido.

1) Referente sincrónico. Cada punto de la recta axial enfrentado a cualquier lugar de la espiral podría denominarse "idealidad" o "perfección" de ese objeto de apego, fenómeno o conciencia del sujeto, para cada circunstancia específica y en un momento concreto, entendiendo por tal su versión más relevante para la humanización. Por ello, la hipotética referencia axial es independiente de toda coyuntura temporal, cultural o particular. Por ejemplo, se reconoce, incluso coloquialmente que en la historia existieron pensamientos, posturas y autores muy próximos o casi identificables con el eje (se aproximaron mucho a lo

ideal y menos a lo circunstancial o lo parcial), y por ello muchas de sus aportaciones continúan vigentes aún en nuestro días. Y, análogamente, ante una determinada forma de desarrollar una administración política, las directrices de una religión, el contenido de una idea propuesta, la conformación de una serie de actitudes hacia algo o alguien, la elaboración de una crítica, o el contenido de una canción, es posible autocuestionarse respecto a sus ejes, entendidos como posibilidades más favorables para la evolución humana. De este modo, se puede concluir con que, a priori, el contraste puede traer como resultados los siguientes: a) El objeto es involutivo (promotor de apegos, parcial, destructivo, etc.); b) Favorece la humanización (porque parte en menor medida de intereses particulares, o bien porque esos intereses se han adaptado a los generales del ser humano; porque desegotiza; porque se orienta hacia la no-parcialidad o la estimula, etc.); c) Es neutro (ni perjudicial ni beneficioso) a la maduración humana. En conclusión, la referencia es realizada por la conciencia con ese punto axial enfrentado más próximo al punto de espiral representativo de la situación particular.

2) Referente diacrónico (O bien *trayecto ideal* o *recorrido perfecto* hacia la evolución o desegotización). Equivaldría al resultado gráfico de desegotizar una trayectoria espiral. Puede asociarse también a la hipotética evolución (infinitamente rápida) de cualquier objeto de apego o de conciencia en un nivel de máxima madurez y autonomía. Como ilustraciones de esta perspectiva pueden tomarse los anteriores casos, considerándolos como procesos longitudinales, en vez de como situaciones coyunturales en un tiempo determinado. Por ejemplo, la evolución de un objeto de apego en el ámbito

psíquico de una persona que madura (lo totaliza o lo muta en no-parcial), la maduración de un sujeto, o la autorrealización de la historia humana. (Evidentemente, tales casos están sometidos a la relatividad del sistema de referencia desde el que se aprecian. Así, la representación de la trayectoria de un sistema espiral relativo a la humanidad estaría compuesto por puntos de espira (sujetos, autores, etc.) cada uno de los cuales sería otra espiral; la cual, a su vez tendría como puntos constituyentes otras espirales (apegos, identificaciones, etc.) similares.) Los resultados comparativos son así mismo semejantes. En síntesis, representaría el proceso de evolución consistente en la unificación de la trayectoria espiral y la imagen virtual del mismo proceso, exento de componentes egóticos.

3) Síntesis de ambos referentes. Podemos concluir ambas vertientes retomando las palabras de A. Blay (1991): "La conciencia del eje, medio de desidentificación" (pp. 97-109), directamente extrapolables a nuestro modelo, ya que se entiende sobre la figura analógica que el eje hace las funciones "recta gravitatoria", siendo tal fuerza atractiva y perfectiva la propia conciencia del sujeto considerado.

MODOS Y CRITERIOS DE PARCIALIDAD. A la luz de la figura sobre la que disertamos, podríamos clasificar y evaluar los distintos modos de tomar conciencia de los objetos de apego típicos del ser humano (dentro del ámbito del conocimiento o de la experiencia que se quiera) en los siguientes tipos (extremos, polares e inexistentes), sobre una serie de criterios topológicos cualitativos e intuitivos, organizados sobre lógica uno-ternaria. Los cinco primeros son estáticos, y los dos últimos, dinámicos.

I Criterio de máxima parcialidad. Es máximamente parcial el objeto de apego identificable a un punto o segmento de la espiral. Por ello, está impregnado de circunstancialidad e impermanencia, y es carente de esencialidad, perfección o utopía de aquello a lo que se refiere.

II Criterio de mínima parcialidad. Es mínimamente parcial el objeto de apego identificable al punto o segmento del eje, enfrentado al punto o segmento de espira de donde se parte. Por ello, está impregnado de profundidad, permanencia y máxima idealidad, y es carente de practicidad, aplicación o sesgadura, de aquello a lo que se refiere.

III Criterio de pseudotalidad. Es pseudotal el objeto de apego identificable a un punto de la espira y todos o algunos de los puntos precedentes. Pretende fundamentar el primero de los puntos, en puntos anteriores, y no en su correlato axial (punto del eje - enfrentado- más próximo a un punto dado de la espiral) o en otros puntos o segmentos del eje. Por ello, está impregnado de falsa profundidad, de amplitud y de orientación al pasado, y es carente de inquietud por lo esencial, de fundamentación honda y de toda idealidad.

IV Criterio de pseudoesencialidad. Es pseudoesencial el objeto de apego identificable a puntos o tramos anteriores del eje, con la exclusión de su correlato axial. Por ello, está impregnado de aparentes buenas intenciones, de bloqueo hacia el centro de la cuestión y de aparente madurez, y es carente de precisión en la búsqueda, y de ningún tipo de componente existencial concreto o práctico.

V Criterio de falsa no-parcialidad. Es falsamente no-parcial el objeto de apego identificable a todos los puntos actuales y anteriores del eje y de la espiral. Por ello, está impregnado de conocimiento de lo esencial y de lo existencial anterior y actual a sí, y es carente de autoconciencia, autodefinición y compromiso de cara al futuro.

VI Criterio de totalización de lo parcial. Totaliza lo parcial el objeto de apego identificable al punto de la espira que pretende la mejora de su situación circunstancial, aproximándose a su correlato axial (o segmento axial más próximo) o a un punto del espacio espiral más próximo al mismo. (Este criterio guarda resonancias con la "centración" teilhardiana.)

VII Criterio de parcialización de lo semejante o lo esencial. Parcializa lo semejante o lo esencial el objeto de apego identificable al punto del eje o percibido como más próximo al mismo que pretende ser adaptado (por reducción), aplicado (por conveniencia) o practicado (superficialmente), en un punto o segmento de una espira. Por su especial capacidad de negatividad, nos detendremos *mínimamente en el detallamiento de su desarrollo*. En estos casos: a) Siempre se verifican dos efectos inmediatos: 1) Un intento de empobrecimiento o *menor estimación de algo relativamente elevado*, más aceptado a priori, mejor, superior, más completo, profundo, armónico, etc. en función del engrandecimiento de algo o alguien que, por actuar así, se reconoce tácitamente como inferior; 2) El aprovechamiento de ese algo o alguien, para aliviar la propia miseria; b) El organizador es el interés particular, nunca el de la evolución; c) El valor axial o

más próximo al eje se tiende a transferir, merced a su carácter permanente o ajeno a lo temporal; d) Tiene lugar en función de estrategias basadas en pars pro toto, con cuya manipulación se pretende, consciente o inconscientemente, convencer, captar, engatusar, persuadir, seducir, sugestionar, inculcar, adoctrinar, inocular, mutar, cambiar, educar, etc. La parcialización de lo esencial podría considerarse como uno de los peores y más extendidos usos de los modos de entender y manejar objetos de apego; e) Los procesos identificables como parcialización de lo esencial siempre son duales, sesgados y no-sintéticos; f) Suele realzar más lo sistémico que lo universal, más la cualificación humana que la condición humana, más el convencionalismo circunstancial que lo sincronizado con la naturaleza y su lógica; g) Si no existe intencionalidad de perjuicio, puede deberse a impulsos de competitividad (deseo de superación y destrucción paranoide) o a diferentes ópticas (distorsiones del objeto) de un mismo fenómeno. Ejemplo 1: A. Compte (1984), en su "Ley de los tres estados" (a.Teológico; b.Metafísico; c.Positivo) (p. 27, adaptado), redujo relativamente la importancia de los dos primeros "estados", porque era defensor a ultranza del tercero; Ejemplo 2: Uso del concepto "nuevo orden mundial" para justificar la matanza estadounidense de Bagdad; Ejemplo 3: Empleo del término "Dios" para declarar Iraq la "Guerra Santa" a Estados Unidos; Ejemplo 4: Identificar una religión con cualidades humanas o áreas de la personalidad bien conceptuadas (amor, paz, etc.); Ejemplo 5: Manipular cuestiones de alcance social o personal (sensibilidad, gustos, debilidades, necesidades, etc.) para vender mejor un detergente; Ejemplo 6: Tomar ideas de otros autores e incorporarlas para el propio beneficio, directamente o interpretándolas, descontextualizándolas, etc. La

parcialización de lo total tiene un peligro mayor que la ganancia relativa de prestigio, rendimiento o beneficio por algún sistema, persona, fenómeno, proyecto, idea, intención, etc. de la parte más dual o débil: se trata del "contagio", por vía inversa, de lo esencial por lo parcial, de modo que le transfiera deterioro de algún tipo, de modo que ese deterioro comience a entrar en procesos de generalización y de prejuicio social.

CONDICIONES ESTRUCTURALES. Las características estructurales de tales criterios, según sea la predominancia de las dimensiones que sirven de soporte al analógico, pueden ser resumidas así:

I Criterio de máxima parcialidad: relevancia de la DIMENSION 1;

II Criterio de mínima parcialidad: relevancia de la DIMENSION 3;

III Criterio de pseudototalidad: relevancia de las DIMENSIONES 1 Y 2;

IV Criterio de pseudoesencialidad: relevancia de las DIMENSIONES 2 Y 3;

V Criterio de falsa no-parcialidad: relevancia de las DIMENSIONES 1, 2 Y 3;

VI Criterio de totalización de lo parcial: relevancia de las DIMENSIONES 1 Y 3;

VII Criterio de parcialización de lo semejante o lo esencial: relevancia de las DIMENSION 2.

HIPÓTESIS ASOCIADA A LOS CRITERIOS.

La hipótesis asociada a tales criterios es que todo este conglomerado de procesos afectocognitivos y de formas de conciencia ante la parcialidad no se tienen didácticamente detectados, porque muchos sistemas sociales sobreviven gracias a su mantenimiento, su continuidad y su desarrollo. Sin embargo, su presencia influye en la formación de las mentalidades, las actitudes y las personalidades de cualquier sujeto (más si son niños o jóvenes) significativamente.

GEOMETRIZACIÓN DINÁMICA DE LA EVOLUCIÓN. Según se argumentaba con anterioridad, todo tiende a evolucionar, luego tiende a desegotizarse. De donde, analógicamente, podríamos decir que tiende a transformarse en eje, a *axializarse* o a *centrarse*, como decía P. Teilhard de Chardin. Lo que parece reflejar el hecho de que el ser humano busca la perfección a través de la humanización, porque cada objeto potencial de apego, sujeto, etc. orbita desde diferentes tiempos y circunstancias alrededor suyo, y porque la distancia entre un punto cualquiera de la trayectoria y el eje va decreciendo con el tiempo, porque la conciencia tiende a hacerse más y más compleja, y con ello más profunda, amplia, equilibrada y completa.

FIABILIDAD DE LA EVOLUCIÓN. En el camino hacia la perfección, ¿por qué se gira tanto, alargando el momento de la convergencia con el eje?, ¿por qué la propia evolución toma un camino aparentemente largo e indirecto? Una posible explicación análoga nos la proporciona la observación del aprendizaje infantil: muchas veces hemos observado que los niños describen, para sus conquistas, cursos complejos, pero que en realidad son los más provechosos, eficaces y económicos. La

naturaleza también nos constata que las mejores maderas generalmente crecen despacio. Quizá, en ocasiones, lo más largo sea también lo más seguro y fiable (tendente a adoptar la irreversibilidad como característica intrínseca del proceso transcurrido, para evitar al máximo la desprotección del proceso evolutivo a incidencias ajenas, inesperadas o extrañas).

VARIABLES DE LOS RADIOS DE GIRO.

Tanto el radio de giro de las circunvoluciones como su número (y, por tanto, la distancia axial recorrida en cada circunvolución) dependerán de las siguientes categorías de variables, que actuarían a través de los valores de los ejes coordenados: a) Endógenas o determinantes: Derivadas directamente del nivel de conciencia (por tanto, de su cota de egotización) del sujeto considerado, o del grado de identificación o de adherencia con el objeto de apego; b) Exógenas o condicionantes: Originadas por el sistema o sistemas en que el sujeto se inscribe y con que se identifica, afectándole (hacia su consolidación o hacia su extinción), en función de la diferencia de objetivos entre el interés sistémico -que se superpone al de la humanización- y el del propio proceso de desegotización, desvirtuando, impidiendo o favoreciendo la rectitud de las curvas espirales. Sondas fuerzas desnaturalizadoras o favorecedoras del proceso ideal (rectilíneo), imprimen su concreta su influencia de tres modos básicos: a) Alterando la amplitud los radios de giro; y b) Impidiendo o posibilitando el contacto de los puntos de la trayectoria con los correspondientes del eje; c) Variando la aceleración de la hipotética partícula en movimiento.

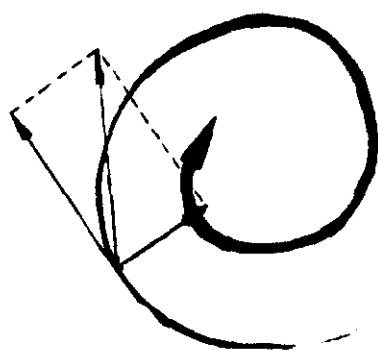
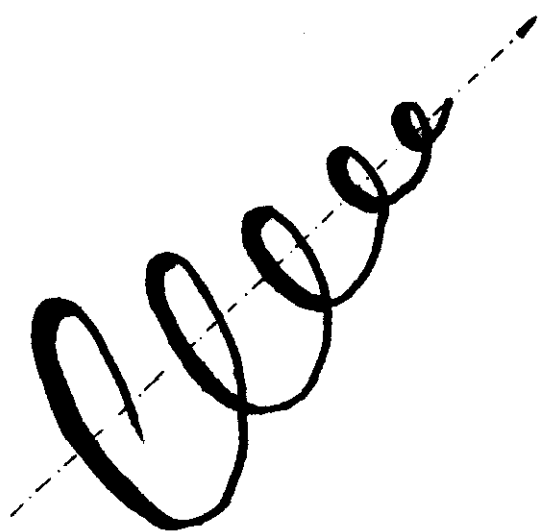
INFLUENCIA DE SISTEMAS EXTERNOS.

Sistemas como el educativo, siempre que se exprese

por medio de didácticas bien fundamentadas y por profesionales altamente cultivados, además de preparados didácticamente, pueden disminuir esa distancia. Otros actúan en sentido contrario, tendiendo a separar gradualmente la trayectoria de la idealidad, aunque global o históricamente se verifique alguna evolución relativa. En ocasiones, alguna situación atípica, una experiencia extraordinaria o una violencia de la vida (un accidente, fallecimiento de un ser próximo, etc.) nos hace llegar a unirnos, desde un punto de la curva, al punto enfrentado del eje, anulando de golpe un conjunto de apegos o identificaciones impropios. Otras veces, el punto último de la trayectoria coincide con la propia dirección axial, para reiniciar un camino esencialmente distinto; por ejemplo, en el rango de la humanidad, es el caso del conocido "punto Omega" teilhardiano; en el ámbito individual esta articulación geométrica puede hacerse corresponder con situaciones próximas a algún tipo de inducción espontánea, o incluso a estados superiores de conciencia.

APROXIMACIÓN FÍSICA AL MODELO. El comportamiento inercial de la partícula que describe la trayectoria espiroide hacia su desembocadura en el eje de giro, evoluciona según una serie de variables dinámicas (intrínsecas a su movimiento). Desde una perspectiva física, podemos concretar con más detalle la reflexión sobre el modelo que nos sirve de soporte y de instrumento, para argumentar la evolución de un objeto de apego o un sujeto cualquiera. Así, la trayectoria descrita por la partícula material estaría determinada por las siguientes características, contempladas en el tiempo: a) No se trata de un sistema físico aislado, sino de una interacción desarrollada entre el móvil y un punto atractivo que lo

capta hacia sí; b) La partícula está dotada de una cantidad de movimiento que va a manifestar como velocidad de su masa; c) Así mismo va a disponer de una determinada energía potencial que, mientras se produce el movimiento mutará en energía cinética; d) El desplazamiento del cuerpo en movimiento se realiza en un medio físico de una determinada densidad; e) La fuerza centrípeta aumenta con regularidad en relación al impulso centrífugo; f) La aceleración normal (a_n) de la partícula está sometida a una variación gravitatoria o similar uniformemente incrementada; g) La aceleración tangencial (a_t) disminuye uniformemente; f) La aceleración resultante de la partícula aumenta regularmente; h) Puesto que el radio de curvatura de cualquier punto de la trayectoria respecto al eje de giro tiende a cero, la velocidad de la partícula tiende a infinito; i) El eje coincide con la dirección de la orientación del sistema interactivo; puesto que la velocidad del punto extremo tiende a infinito, y dado que la curva tiende a unirse al eje en un punto, la trayectoria tiende a hacerse infinita en ese punto extremo.



SIGNIFICACIÓN. Traslademos estas observaciones físicas al caso que nos ocupa: a) La cantidad de movimiento de la partícula vendría determinada por su masa (madurez y responsabilidad actuales) y su velocidad (ritmo de maduración interior); b) La energía potencial del punto dinámico sería la conciencia, que se trastrocara en energía cinética o evolución; c) El medio físico en que tendría lugar el desplazamiento de la partícula equivaldría al conjunto de variables exógenas (condicionantes de naturaleza sistémica) destinadas a atraer la energía del móvil hacia su marco de intereses egotizados, o bien hacia la desegotización; y la densidad de ese medio representaría la resistencia o el estímulo ofrecidos a ese progreso evolutivo, los cuales a su vez son los vínculos relativos entre tal evolución y la del propio medio; d) La fuerza centrípeta creciente sería el deseo de maduración, de evolución, de desegotización, de interiorización y de ampliación de la conciencia; y la centrífuga lo vinculable funcionalmente al ego; e) La aceleración normal sería el deseo de perfección o de desegotización total en cada momento, desde cada objeto de apego o en cada sujeto identificado; y la tangencial el impulso hacia la egotización creciente, en cada coyuntura específica; la aceleración resultante sería el resultado promedio de sendas tendencias, en cada momento concreto; e) La trayectoria espiral es, evidentemente, la resultante (maduración real, nivel de conciencia adquirido, etc.) de esa interacción de energías, fuerzas y trabajos, cuya tendencia es la desegotización; f) El eje simbolizaría el conjunto de características y condiciones dinámicas más económicas e ideales para el sistema, con las que, por tanto, tiende a converger con el tiempo, irreversiblemente; g) Los radios de curvatura de cada espira representarían el desarrollo egótico general que, en cada situación

específica (puntos de la trayectoria), distancia la actuación o el procedimiento de su versión ideal o perfectamente desegotizada; h) Tales radios disminuyen a medida que la trayectoria se desplaza sobre el eje de giro; puesto que la aceleración aumenta, todo ello significa que la velocidad también se hace mayor; el aumento de la velocidad por unidad de tiempo simbolizaría que, a medida que el sistema se aproximase al punto de contacto "trayectoria-eje", se verificarán más fenómenos en el mismo tiempo; tales fenómenos serían los objetos de apego o los sujetos egotizados que, a medida que se aproximasen al eje, actuarían como incrementos de la cantidad de movimiento (madurez actual y ritmo de maduración) y como acicates directos de la evolución.

CRITERIOS DE EVOLUCIÓN RELATIVA. Del examen de este analógico explicativo de la evolución de la conciencia de un sujeto a través de la desegotización de su(s) objeto(s) de apego, o de la evolución de tales objetos de identificación, podemos formular una serie de criterios estructurales de evolución relativa. Así pues, dados dos apegos o identificaciones cualesquiera, o dos sujetos de los que se pretenda intuir (o conocer inductiva y directamente) la evolución de su conciencia, uno de ellos tendrá conciencia superior si verifica los siguientes criterios:

I (Relación de la espira con otros sistemas.) Criterio de madurez→autorrealización: A mayor responsabilidad, más cerca se está de la madurez; y a más madurez, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la madurez (tradicionalmente entendida) lleva a creerse autorrealizado.

II (Distancia de la espira al eje.) Criterio de interiorización→esencialidad: A mayor madurez, más cerca se está de la interiorización; y a más interiorización, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la interiorización lleva a sintonizar con lo esencial.

III (Velocidad de giro.) Criterio de energía→trascendencia: A mayor interiorización más cerca se está de la energía; y a más energía, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la energía lleva a participar de la trascendencia del ser.

IV (Aproximación cónica al eje.) Criterio de convergencia→unidad: A mayor energía, más cerca se está de la convergencia; y a mayor convergencia, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la convergencia lleva a experimentar la unidad real.

V (Memoria de la trayectoria.) Criterio de totalidad→autoconciencia: A mayor convergencia, más cerca se está de la totalidad; y a más totalidad, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la totalidad lleva a la obtención de la autoconciencia total.

VI (Escaso número de bucles.) Criterio de humildad→bondad: A mayor totalidad, más cerca se está de la humildad; y a más humildad, mayor es su

evolución. La vía o cultivo de la humildad lleva a la práctica de la verdadera bondad.

VI (Incremento de la aceleración.) Criterio de desegotización→conciencia: A mayor humildad, más cerca se está de la desegotización; y a más desegotización, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la desegotización lleva a la reflexión de la conciencia.

VII (Contacto trayectoria-eje.) Criterio de evolución→responsabilidad: A mayor desegotización, más cerca se está de contribuir a la evolución; y a más contribución a la evolución, mayor es su evolución. La vía o cultivo de la contribución a la evolución lleva al encuentro de la única responsabilidad.

↑ →	MADUREZ→AUTORREALIZACION	↓
↑	INTERIORIZACIÓN→ESENCIALIDAD	↓
↑	ENERGÍA→TRASCENDENCIA	↓
↑	CONVERGENCIA→UNIDAD	↓
↑	TOTALIDAD→AUTOCONCIENCIA	↓
↑	HUMILDAD→BONDAD	↓
↑	DESEGOTIZACIÓN→CONCIENCIA	↓
↑ ←	EVOLUCIÓN→RESPONSABILIDAD	↓

ESTADOS DE CONCIENCIA: ANÁLISIS PRELIMINAR

INTRODUCCION. Los capítulos dedicados a *los estados de conciencia* se presentan aquí como una serie de apreciaciones destinadas a un conocimiento básico, para la formación del profesorado, por cuanto puedan aportar y concretar en torno a la idea de la posible evolución interior del ser humano. Le afectará, porque podrá orientarle y matizar su conocimiento teórico, en lo que se refiere al crecimiento interior de sí mismo y de sus alumnos. Hasta el presente, ha sido una parcela que, por no haberse considerado, casi ha quedado inexplorada e inaplicada en didáctica, e incluso en psicología evolutiva y de la educación. Desde estas premisas, podemos decir, con el premio Nobel R. Eucken (1925): "Así, pues, no debemos considerar la conciencia como el hecho fundamental del alma, sino como la forma de su desarrollo" (p. 149).

TERMINOLOGÍA. En primer lugar, parece que una gran mayoría de autores está de acuerdo en no oponer *conciencia* a *inconsciencia* en cualquiera de sus formas, por lo que la expresión *estados de conciencia* equivale, en realidad, a los estados de conciencia e inconsciencia, en todas sus manifestaciones. No obstante, los más adelantados mantienen, en el substrato de su concepto, que, si como por ejemplo afirma la filosofía tántrica hindú, todo es conciencia, cabría concluir con que, lo que coloquial y científicamente se denominan estados de conciencia, son también, estados de inconsciencia.

Hay desacuerdo en cuanto a cuál debe ser el significante apropiado. Algunos autores, como A. Caycedo (1969) los denominan "grados de conciencia". A. Blay (1991), identifica estados de conciencia con "niveles de personalidad". Otros, como M. Bunge (1980), hacen lo propio con "estado mental". El profesor de yoga de la Universidad Autónoma de Madrid R. A. Calle (1978), asocia al "estado mental" una "atención mental" determinada, que los caracteriza y los define, que puede ser espontánea o provocada. Por su parte, S. Krippner et al. (1980) introducen el concepto mencionando la expresión "estados de existencia" (p. 20). El profesor E. Alfonso (1984) los entiende como "estados abstractos de la mente" (p. 60). El filósofo J. Krishnamurti, y N. Caballero (1979) hacen referencia a "estados de atención" con lo superior.

Una suficiente revisión bibliográfica trae como primera consecuencia que, como en el caso anterior, los estados de conciencia tienden a calificarse. Y que, a veces, el adjetivo utilizado pasa a formar parte de la

expresión, perdiendo su sentido. Una de las expresiones compactas más empleadas es la de "estados alterados de conciencia" (EAC), que de ordinario asocia características de provisionalidad momentánea, aunque haya autores, como S. García-Bermejo que prefieran considerarlos "estados modificados de conciencia". En el mismo sentido, indica W. Johnston (1980): "En este momento existen varios términos, además de EAC = Estados alterados de conciencia. Tenemos también EMC = Estados de meditación de la conciencia, y ESC = Estados superiores de conciencia. Y finalmente CIA = Conciencia interna acrecentada" (p. 32).

De las aproximaciones parecidas a su concepto que hoy se conocen y utilizan en el marco de la didáctica, destaco tres: a) La primera, es la noción psicológica de estado mental, entendiendo por tal la situación en que un sujeto se encuentra, percibida desde su capacidad de razonamiento; por tanto, cubre un espectro más bien cognitivo; así, incluso coloquialmente, se habla de vigilia, lucidez, enajenación, amplitud, profundidad, cordura, obnubilación (estupor, confusión, semivigilia), etc. ; b) La segunda, más afectiva, es la de estado de ánimo, que podría entenderse como la impresión subjetiva que un sujeto se forma de su propia situación, sin la consideración de objeto cognitivo alguno; c) La tercera, quizá la más utilizada, es la de estadios psicogenéticos, cada uno de los cuales asocia un estado general de conciencia característico; prueba de ello es que algún autor, como K. Wilber (1988) los identifique como "estados superiores de conciencia" (p. 206), subrayando su condición de relativa superioridad, debido a su presentación jerárquica: "Así, los psicólogos del desarrollo hablan con

desenfado de estados superiores de la cognición (Piaget), desarrollo del ego (Loevinger), relaciones interpersonales (Selman), moralización (Kohlberg) e incluso calidad, como explica el psicoanalista Rapaport" (p. 35)

SIGNIFICACIÓN EN DIDÁCTICA. Como en casi todo lo que se refiere a la experiencia, investigación y formación de la conciencia, en cualquiera de sus formas, categorías o manifestaciones, la cuna histórica de los estados de conciencia se encuentra en Oriente, aunque su conocimiento se pierda en la noche de los tiempos. El deseo y el proceso de perfeccionamiento humano, desde Rama, Krishna, Hermes, Moisés, Orfeo, Lao zi, Yeshua, Zoroastro, Buda, etc. se asientan sobre la idea de "iniciación" (É. Schuré, 1986), definible como "la conquista progresiva de 'estados de conciencia' cada vez más elevados y no el incremento de la cultura intelectual o erudición" (E. Alfonso, 1984, p. 60).

Este rasgo preliminar es importante: las divisiones o categorías de la conciencia que tradicionalmente hemos heredado del Oriente han tenido una perspectiva ascética, intencional y profundamente formativa. Y lo que es más importante para la didáctica, se lograban por medio la meditación, entendiéndose por tal una actitud, un ejercicio, un esfuerzo, una vía acceso y una maduración interior provocada por la práctica. En este sentido, W. Johnston (1980) reflexiona sobre esta primera diferenciación:

Personalmente me alegro y estoy contento de la distinción entre estados alterados de conciencia y estados de meditación de la conciencia. Creo que los

estados surgidos de la meditación no están "alterados" en el sentido de ser raros o anormales. Más bien son los estados más normales, estadios que todo hombre debería atravesar para completar su gran vocación de hominización o para llegar a ser hombre (p. 32).

Es en esta meditación (o "lucha ascética", como diría V. García Hoz, 1946) y en su fundamento, donde se encuentra el mayor interés para la didáctica. Acaso, me atrevería a decir que la educabilidad del acrecentamiento de la conciencia ha sido la gran pretensión y el gran fracaso de la actuación didáctica a lo largo de la historia de la educación, porque los prejuicios egóticos y la ausencia de convergencia entre las diversas parcelas de investigación han impedido que el problema se haya enfocado pedagógicamente (quizá, del modo más directo).

La psicología de Occidente ha desarrollado una óptica preeminentemente analítica, sistematizadora y con aspiraciones científicas. Por tanto, siempre ha estado más centrada en el fenómeno observable que en la repercusión subjetiva y profunda. Sin embargo, también esta óptica está comprendida en el saber tradicional de Oriente:

Los yoguis han enseñado siempre que la mente tiene varios planos de manifestación y acción, y que algunos de ellos operan por encima y otros por debajo del plano de la conciencia ordinaria. La ciencia occidental ya lo reconoce así, y sus correspondientes teorías pueden hallarse en cualquier obra reciente de psicología (Yogi Ramacharaka, s/fb, p. 155).

Es significativo al respecto mencionar que uno de los mayores impulsos al estudio de los estados de conciencia vino con las investigaciones realizadas, desde el descubrimiento de los efectos psicotrópicos que producía la ingesta de drogas psicomiméticas, especialmente la dietilamida del ácido d-lisérgico o L.S.D., que conducen la conciencia del individuo a fenómenos subjetivos de despersonalización (D. Solomon, 1964; S. Cohen, 1972; S. Grof, 1976, 1987; J. A. Calle Guglieri, 1978).

Es interesante destacar lo que, sobre todo respecto a quienes practican el uso evasivo de los psicotrópicos, critica E. Fromm (1991), quien no deja pasar la ocasión para remarcar la nula eficacia formativa que tales prácticas de escape conllevan:

Entre los que buscan nuevos caminos, se habla hoy mucho de alteración y ampliación del estado de conciencia, por lo que suele entenderse algo así como ver el mundo bajo una luz nueva, particularmente en sentido físico, con formas extrañas y colores más intensos. Para alcanzar este estado de conciencia alterada, se recomiendan varios medios, sobre todo las drogas psicotrópicas de diversa intensidad y los estados autoinducidos de trance. Nadie negará que puedan producirse tales estados de conciencia alterada, pero pocos de sus entusiastas parecen preguntarse por qué habrá de querer alguien alterar su conciencia, cuando en su ser normal ni siquiera ha alcanzado el estado de una conciencia normalmente desarrollada. En realidad, los que están tan ansiosos de alcanzar estados de conciencia alterada no tienen, en su mayoría, un estado de conciencia más desarrollado que aquellos de sus semejantes que se conforman con beber café

y licores y fumar cigarrillos. Sus aventuras de ampliación de conciencia son escapadas de una conciencia reducida y regresan del "viaje" sin haber cambiado nada, siendo, como antes, lo que sus semejantes han sido todo el tiempo: gente semidespierta (p. 50).

De las drogas alucinógenas a las depresoras exógenas, y de las depresoras exógenas a las "autodrogas" o "drogas de la felicidad" (J. Lawson, 1989), como respuesta a la desecación de la humanidad en nuestra cultura. Esta es la postura del profesor J. Rof Carballo (1986):

Pero bastante probable a mi juicio que las sustancias que, de manera grosera denominamos "tranquilizantes" y "antidepresivos" actúen a través de este sistema que alguna vez he calificado de "sistema de bienestar". Se ha sugerido que en los bailes rítmicos con incesantes movimientos de todo el cuerpo que acompañando a la música "pop" se parecen tanto a los bailes utilizados en muchas culturas para suscitar el "trance" colectivo, se formarían sustancias de este tipo, esto es opioides cerebrales o neurogénicos en los puntos de unión de nervios y músculos. De esta suerte nuestras juventudes, en su diversión habitual, movilizarían drogas internas, endorfinas, para compensar así los vicios de una cultura excesivamente mecanizada (p. 97).

Otros autores, hacen énfasis en la relativa positividad del uso de estas drogas, al decir que: a) Conducen al sujeto a estados útiles para el trabajo consigo mismo que de otro modo no podría alcanzar (postura de C. Naranjo) (en L. A. Lázaro, 1991, p.

63); b) Filogenéticamente, algunos hongos alucinógenos pudieron despertar la conciencia del "homo sapiens", de modo que estos alucinógenos vegetales pudieron actuar como "catalizadores de la conciencia", por lo que podría tratarse del "factor perdido de la evolución" (postura de R. Gordon Wasson, formulada en 1971) (en T. Mc Kenna, 1991, p. 15).

Por otra parte, M. Bunge (1980) admite la existencia de "Los estados mentales neurofisiológicos clásicamente derivados y estudiados desde enfoques psicobiológicos" (pp. 146, 147). Algunos autores, como J. Grau (1993), desarrollan también un punto de vista descriptivo, al conceptuar los estados de conciencia afirmando que los "estados alterados de conciencia son todos aquellos que no obedecen al ritmo cerebral β " (tomado del programa de radio "Medianoche", de "Onda Cero", agosto). (Debe entenderse por "ritmo cerebral" las "oscilaciones de potencial, que se producen en la corteza cerebral como en muchos otros órganos" (J. Rostand, 1968, p. 181). M. Denning, y O. Phillips (1986) entienden el "estado de conciencia" como "accesibilidad y dirección de todo nuestro potencial mental y emocional -y, por tanto, hasta cierto punto también nuestro potencial físico-" (p. 17). Por su parte, S. Krippner (1980), psicólogo transpersonal, define "estado alterado de conciencia", como:

un estado mental que puede ser reconocido subjetivamente por un individuo (o por un observador objetivo del individuo) como diferente, en funciones psicológicas, del estado "normal" del individuo, del estado de alerta y de vigilia (p. 23).

J. Rof Carballo (1986), realiza las siguientes reflexiones sobre el particular:

Junto a la "conciencia ordinaria", mejor dicho, junto a los estados de "conciencia discretamente ordinaria" o habitual, como prefiere decir Charles T. Tart, hay "estados alterados de conciencia". Nuestros padres lo admitían siempre. Se conocían el arrobó, el trance, el éxtasis místico o el orgasmo sexual, etc. Pero las investigaciones sobre el sueño activo o paradójico y el análisis de la neurofisiología cerebral moderna han llevado a la conclusión de que estos estados alterados de conciencia forman constantemente, no en seres excepcionales o en situaciones de excepción sino en todo hombre un continuo, de constante vigencia, con la conciencia llamada habitual, la cual es una cosa "socialmente construida" (p. 24).

Evidentemente, es ésta -la descriptiva- una fase epistemológica sine qua non que es preciso atravesar, pero cuya existencia sólo se justifica con una vertiente práctica, no tanto terapéutica, cuando pedagógica. La principal diferencia entre los legados de Occidente y de Oriente es que el primero habla desde la ciencia (lo que conoce bien), y el segundo, desde la experiencia. Quizá ahora la didáctica pueda empezar a considerar la posibilidad de actuar, superando esta dualidad, teniendo en cuenta que lo más lógico sea colocando los logros de Occidente (qués, porqués, cuántos), en función de los del Oriente (cómos, para qué), y no a la inversa.

PRECEDENTES OCCIDENTALES. Sócrates, Platón y Plotino hablaban de estados especiales, muy elevados, que unían al ser con el Todo y con la

Divinidad. Hasta el siglo pasado, estas variaciones se entendían como "estados espirituales", "estados del alma" o "estados de amor", y eran patrimonio casi exclusivo de la religión, o, mejor, de la mística. Por ejemplo, el Rdo. P. Fr. A. Arbiol (1772), realiza la siguiente categorización espontánea, con un criterio de "elevación": "en las Almas, mientras son viadoras, no debe extrañarse, ni menos dudarse la diversidad de estados, unos de mucha elevación, otros de poca, y otros de nada" (p: 382).

No obstante, no sólo la religión se ocupó de reflexionar dicha cuestión. El Yogi Ramacharaka (s/fb) realiza un interesante apunte histórico, al decir que:

De los filósofos occidentales, Leibniz fue uno de los primeros en adelantar la idea de que había planos de actividad mental distintos del plano de la conciencia ordinaria, y desde entonces los pensadores capitales se han encaminado, lenta pero seguramente, hacia la misma idea (p. 156).

Posteriormente, el estudio de los estados de conciencia trascendieron (o ampliaron) la fenomenología clásica, llegando a surgir un campo de investigación cuya inquietud tomó fuerza con H. Bergson. No obstante, W. James, el padre del pragmatismo, afirmaba en "The varieties of religious experience" que: "Nuestra conciencia normal despierta, conciencia racional como nosotros la llamamos, no es más que un tipo especial de conciencia, mientras a su alrededor, separadas de ella por la más transparente de las películas, existen formas potenciales de conciencia completamente diferentes" (en F. Capra, 1984, p. 39; también citado en W. Johnston, 1980, p. 27).

Desde un punto de vista estrictamente psicológico, quizá debamos remontarnos a los siglos XIX y XX, a los siguientes autores, para encontrar los primeros estudios psiquiátricos serios, basados en la consideración de un plano de conciencia distinto a la vigilia: a) J.-M. Charcot (1825-1893): Destacó por sus investigaciones sobre la neurosis; advirtió la existencia de dos estados de conciencia en sus enfermos: 1) Normal, donde aparecen los síntomas (por ejemplo, una parálisis debida a neurosis histérica; 2) Hipnoide, donde desaparecen los síntomas, distinguiéndose por una claridad, linealidad y precisión característica de los mensajes; b) J. Breuer (1842-1925), colaborador de S. Freud, el cual descubrió, tratando mediante hipnosis, que los síntomas neuróticos de sus pacientes desaparecían al actualizarlos gracias a la experiencia de la catarsis; y c) S. Freud (1856-1939), que añadió los condicionamientos sexuales y agresivos infantiles, a las tesis de su maestro J.-M. Charcot y de su colaborador J. Breuer, trabajando con el método de libre asociación; construyó su "psicoanálisis" sobre dos bocetos estructurales, llamados "tópicas freudianas": 1) Inconsciente, consciente, preconsciente; 2) Yo, ello y superyo.

Los estudios prepsicoanalíticos y psicoanalíticos señalados son importantes como precedentes, y los podemos categorizar diciendo que: a) Nacen en el marco de la psicoterapia o curación psicológica; por tanto, no pretenden prioritariamente la mejora o la educación del sujeto; b) Son básicamente negativos e inferiores (emociones, represiones y pulsiones agresivas y sexuales); c) Están siempre conceptuados desde el punto de vista del consciente; d) Aportan, para lo que nos ocupa, una noción

fundamental: para acceder a estados superiores o más elevados de madurez y de conciencia es un requisito conveniente solucionar o liberarse antes los conflictos inconscientes propios de los estados anteriores; (es preciso señalar que algunas escuelas de orientación "psicodinámica" y neopsicoanalítica no estiman necesario, más que en algunos casos, la vivencia de la "abreacción", y tienden a orientar al paciente hacia la consecución de una catarsis por medio de un autoanálisis no extremadamente técnico).

Hubo que esperar a C. G. Jung (1875-1961), para superar las limitaciones "pesimistas" de su maestro S. Freud, minimizando su pansexualismo y reconociendo en el ser humano un impulso creador y de autorrealización cuya importancia podría ser determinante para su desarrollo.

(META)CLASIFICACIÓN DE LOS ESTADOS DE CONCIENCIA. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

CLASIFICACIONES. Cada sujeto, desde su potencial psicogenético, capacidades en desarrollo, historia de aprendizajes y enseñanzas, meditaciones, ensueños, identificaciones y demás vivencias y características propias, experimenta y podría reconocer en sí mismo una conciencia propia y exclusiva. Por no poderse encontrar, precisamente hablando, a la misma cota o situación interior que la conciencia de cualquier otro sujeto, podríamos concluir con que, en efecto, existen tantos *estados de conciencia* como sujetos. Los siguientes agrupamientos representan un intento de reunión en categorías desde los cuales se puedan analizar los virtuales estados de conciencia que pueden examinarse o alcanzarse. Estos apartados pretenden ser, pues, instrumentos de conocimiento y autoconocimiento, de lo que es y de lo

que se puede llegar a ser, desde cualquier sujeto que se pueda entender objeto de cultivo de sí mismo.

Aunque no he encontrado ninguna *clasificación de clasificaciones* de los estados de conciencia, estimo que una postura correcta es seguir varios criterios, para organizar significativamente las múltiples categorías que para la cuestión se han dado. Su estructura viene dada por las necesarias relaciones inductivas que para conocer y generarla he debido realizar; las clasificaciones en sí son una selección realizada con el criterio de validez basado en la credibilidad de los investigadores y experimentadores que las llevan a cabo, me merecen, por sus muchos años de investigación y su altura epistémica.

Ha de tenerse en cuenta que, en ocasiones, una clasificación puede presentar validez para otro grupo distinto del suyo; y que, en otras, una sola puede ser mixta (por contener categorías de, al menos, dos criterios distintos).

I CLASIFICACIONES CONSTITUTIVAS
NORMALES

II CLASIFICACIONES CONSTITUTIVAS
NORMALES Y PROBABLES

III CLASIFICACIONES PSICOGENÉTICAS
NORMALES

IV CLASIFICACIONES PSICOGENÉTICAS
NORMALES Y PROBABLES

V CLASIFICACIONES FENOMÉNICAS
NORMALES

VI CLASIFICACIONES FENOMÉNICAS
NORMALES Y PROBABLES

VII CLASIFICACIONES NOOGENÉTICAS

I CONSTITUTIVAS NORMALES. O sea, relativas a la composición de la psique de toda persona, sea cual sea su grado de evolución interior. Su psicodinámica define la estructura (núcleo de base) de la personalidad del sujeto.

S. Freud (1980) desarrolló el "psicoanálisis" sobre sus dos tópicas: a) Primera tópica freudiana: 1) Consciente: sistema de control y reconocimiento voluntarios del psiquismo, condicionado significativamente por la influencia del preconscious y el inconsciente; 2) Preconscious: último sistema del extremo motor cuya designación indica que, desde allí, puedan llegar los fenómenos de la excitación directamente a la conciencia, al cumplirse una serie de condiciones (grado de intensidad, cierta distribución de la atención, etc.) (en G. Politzer, 1969, p. 115); 3) Inconsciente: sistema situado más atrás que el preconscious, cuyos contenidos no podrán llegar a la conciencia, a no ser que pasen por éste, teniendo en cuenta que, durante este paso, debe adaptarse la excitación a ciertas modificaciones (en G. Politzer, 1969, p. 115); b) Segunda tópica freudiana: 1) Superego (super yo): resultante de la interiorización de imperativos y normas educativas, de organización, de grupo, de cultura, de familia, etc.; 2) Id (ello): Pulsiones de naturaleza sexual y agresiva que tienden a aflorar a la conciencia; 3) Ego (yo): Centro regulador o articulador del perfeccionismo y las presiones del super yo y de los impulsos instintivos del ello, a través de la razón.

La psicología transaccional entiende la psique compuesta por tres instancias activas, originarias de comportamientos, que predominan en distinta proporción en cada individuo, con evidentes

resonancias freudianas, en cuanto a la estructuración de la personalidad: a) Niño; b) Padre; c) Adulto.

Para C. Vela de Almazán (1984), conocido investigador del ser humano y sus creencias, puede hablarse de: a) "Preconciente"; b) "Subconciente"; c) "Conciente"; d) "Conciente continuo"; e) "Supraconciente"; y f) "Subliminal" (pp. 88, 89).

II CONSTITUTIVAS NORMALES Y PROBABLES. O sea, propias de aquellos sujetos cuyo grado de evolución interior (autoconciencia y comportamiento) ha llegado a ser considerable y, de hecho, excepcional. Se diferencian de las anteriores en un último(s) componente(s), definitorio de su mayor autoconocimiento relativo. En tanto que probables, el conocimiento, la experiencia y la consecuente transformación debidos a ese estadio diferencial son accesibles mediante didáctica y autocultivo.

Para el Yogi Ramacharaka (s/fb), "La Raja Yoga" parte de la siguiente premisa formal: "Nuestro Yo es mayor de lo que conocemos; tiene cumbres y valles -por encima y por debajo de nuestra mente consciente-" (p. 155). Distingue entre tres planos mentales, definitorios de sendas "mentes", principios mentales o estados de conciencia, según la atención se fije en uno inferior o pretenda ascender al siguiente: a) Plano de los instintos: El autor dice, respecto a este plano: "Se ha de comprobar que aunque la mente instintiva os pertenece, no es el Yo" (p. 37); b) Plano intelectual: De éste dice: "En plano inmediato superior al de la mente instintiva, está el intelecto, la parte de la mente que razona, analiza y piensa" (p. 37); c) Mente espiritual: De éste observa: "El tercero y superior principio mental es la mente espiritual, casi desconocida por la mayoría de las gentes, pero que es el origen del genio, inspiración, 'espiritualidad' y lo superior de nuestra estructura mental". A lo que añade: "Pero aun esta asombrosa parte de la mente es sólo un instrumento, aunque sumamente delicado, del Yo" (pp. 37, 38).

Para el maestro zen Harada-rōshi, en el budismo pueden distinguirse ocho tipos de conciencia,

de las que los seis primeros son los sentidos: a) Vista; b) Oído; c) Olfato; d) Gusto; e) Tacto; f) Pensamiento (intelecto); g) Conciencia o atención constante hacia el yo discreto (manas); h) Conciencia pura (alaya-vijnana) (P. Kapleau, 1986, pp. 385, 386).

C. G. Jung (1971), gran conocedor de Oriente en la última parte de su vida, se refería a: a) Imago; b) Persona; c) Sombra. Por otra parte, mantuvo un concepto de subconsciente semejante al de S. Freud, complementado por otra conceptualización hondamente positiva, que apuntaba al reconocimiento de un componente espiritual. Para C. G. Jung los procesos místicos eran profundos estados de conciencia radicados en el subconsciente.

Para R. A. Calle (1978), son éstos los "elementos constitutivos del ser humano": a) Cuerpo físico; b) Cuerpo sutil; c) Mente ordinaria; d) Psique; e) Mente interior; f) Supraconsciencia; g) Yo real (que se fundiría con la "Mente Universal") (p. 159, adaptado).

N. Caballero (1979, pp. 125-146) distingue entre: a) Subconsciencia; b) Conciencia; c) Supraconsciencia. Al tercero de ellos, definitorio de la categoría de estados de conciencia en que nos encontramos, se accede mediante la unión de subconsciencia y de conciencia. Por tanto, en este estado de conciencia se da una transformación: 1) De la conciencia, que se hace conciencia del todo, expresándose de modo diferente a la vigilia o la conciencia normal; 2) De la subconsciencia, de la que recoge elementos fundamentales y los transporta a niveles de significación del todo nueva.

Por incluirla, existirán similitudes entre subconsciencia y supraconsciencia: 1) En ambas no hay tiempo; 2) En la subconsciencia no hay contradicción, y en la supraconsciencia sólo hay unidad, sin multiplicidad; 3) La subconsciencia no maneja meros pensamientos, sino fuerzas, tendencias, imágenes y afectos; y la supraconsciencia todo lo resuelve en claridad y en una fuerza amorosa y expansiva supraafectiva. No se puede, no obstante, confundir subconsciencia y supraconsciencia. La crítica de Swami Akhilananda a C. G. Jung, que considera a la supraconsciencia y sus comportamientos como un profundo estado subconsciente, queda resumida en la siguiente declaración:

"Lo que afirma este autor [C. G. Jung] dista de ser verdad. Existe, sí, cierta similitud externa entre los estados superconscientes y los inconscientes, pero entre ambos media un abismo de diferencia. Un hombre medio carece de conocimientos cuando se halla en un estado inconsciente. A menudo los contenidos inconscientes de la mente se convierten en causa de ciertas anomalías y trastornos funcionales, pese a que la persona afectada los ignora. En un hombre vulgar, los estados inconscientes provocan una cantidad de perturbaciones; además, puesto que el sujeto no es consciente de los mismos, es incapaz de reconocerlos como tales. En cambio en la experiencia superconsciente, toda la mente se baña de luz. El hombre que ha experimentado la visión superconsciente conoce todos los contenidos pretéritos de su psiquis; además, nadie puede alcanzar dicho estado si no ha logrado controlar los contenidos de lo inconsciente, integrándolos y vaciándolos luego por completo. Nadie puede

aspirar a una experiencia supraconsciente si no ha logrado purificar totalmente tanto los estados conscientes como los inconscientes de la psiquis, mediante intensas prácticas espirituales. De este modo, los contenidos inconscientes y las experiencias supraconscientes distan tanto entre sí como los dos polos" (en N. Caballero, 1979, p. 146).

Las investigaciones con L.S.D. de S. Grof (1976), uno de los pioneros de la corriente transpersonal en psicología, han dado como resultado la obtención de una cartografía de la conciencia, integrada por tres grandes categorías: a) Dominio psicodinámico: Memoria inconsciente de acontecimientos emocionales, a lo largo de la vida del sujeto; b) Dominio perinatal: Acontecimientos y reviviscencias del nacimiento; c) Dominio transpersonal: Todas aquellas experiencias que no se limitan a la individualidad discreta (o a la "presencia", de García Yúdez), o a las coordenadas tiempoespaciales (S. Grof, 1976, adaptado).

A. Blay (1991) encuentra los siguientes "niveles de la personalidad": a) Nivel físico: la mente registra la idea del yo como cuerpo; b) Nivel vital-instintivo: el de la fuerza que está animando al cuerpo; c) Nivel afectivo: en todos sus grados y matices; d) Nivel mental: con todas sus facultades; e) Nivel mental superior: de facultades que van más allá de lo personal, especialmente relativas a valores (verdad, justicia, orden, etc.) en sí, no respecto a sistemas propios o ajenos de valores; f) Nivel afectivo superior: se siente el amor, la belleza, el bien, pero como realidad en sí, no como algo destinado al bienestar o la ganancia; g) Nivel de energía superior: el de la

voluntad espiritual, fuente enorme de motivación de donde parte el desarrollo de la espiritualidad (pp. 15-20, adaptado).

Desde nuestra investigación podemos encontrar los siguientes estados, correspondientes a los *estratos* del modelo de personalidad que nuestras indagaciones han ido configurando inductivamente: a) Yo esencial: En el hipotético caso de expresarse por sí solo, sin filtros posteriores (ego y conciencia), manifestaría una conciencia extraordinaria pura; b) Conciencia: Mediante conocimientos insesgados y sentimientos no fragmentarios, produciría una conciencia extraordinaria; c) Ego: Desde sus identificaciones, apegos y conocimientos sesgados, definiría una conciencia ordinaria involutiva; d) Personalidad: Compuesta por la mezcla indiscriminada de vivencias del ego y la conciencia, daría lugar a la conciencia ordinaria normal.

III PSICOGENÉTICAS NORMALES. O determinadas por la evolución de la conciencia de la mayor parte de los sujetos, con el paso del tiempo. Ordinariamente, el tránsito de uno a otro estadio no precisa de una educación o un autocultivo especial.

El mismo S. Freud (1980) distinguía estos periodos en el desarrollo de la personalidad: a) Periodo oral; b) Periodo anal; c) Periodo fálico; d) Periodo de latencia. Muy destacable es su atención al desarrollo de las primeras fases de la vida del niño, como determinantes del futuro ser.

Para J. Piaget, y B. Inhelder (1984), los estadios del desarrollo mental son: a) Periodo sensomotor: 1) Ejercitación de esquemas sensomotores innatos (0-1 meses); 2) Reacciones circulares primarias (1-4 meses); 3) Reacciones circulares secundarias (4-8 meses); 4) Coordinación de esquemas secundarios (8-12 meses); 5) Reacciones circulares terciarias (12-18 meses); 6) Combinaciones mentales e ideación de nuevos modos de acción (18-24 meses); b) Periodo de operaciones concretas: 1) Subperiodo preoperacional (2-7 años); 2) Subperiodo de las operaciones concretas (7-11 años); c) Periodo de las operaciones formales (11-15 años). De esta clasificación, también es destacable la gran atención que se presta a los primeros momentos de la vida, así como el que se interrumpa en el periodo de las operaciones formales; teniendo en cuenta que no todo adulto accede al mismo a lo largo de su madurez (adaptado).

Hay momentos en que el "niño sensomotor" cierra los ojos y está dormido. Aún así, es posible percibir, utilizando el instrumental adecuado, que sus

movimientos oculares rápidos no corresponden a los propios del estado de sueño. Se alude a una cuestión de orden madurativo, pero ¿se encontrará, quizá en un estado de conciencia de profunda meditación? Si así fuera, fundamentalmente por querer entenderse e interpretarse desde el sistema de referencia del niño, podría diferenciarse ya tres tipos de conciencia: a) La descrita; b) La conciencia ordinaria; c) La del meditador adulto, que más se parecería a la primera que a la precedente.

IV PSICOGENÉTICAS NORMALES Y PROBABLES. Simbolizan los estadios de evolución de la conciencia, incluyendo el o los que parecen ser más altos grados alcanzables por el ser humano a este respecto. Estos últimos son accesibles mediante didáctica y autocultivo.

A caballo entre lo constitutivo y lo psicogenético, la tradición hindú clasifica, simultáneamente, potenciales apegos y probables estados de conciencia, en los clásicos chakras. Se trata de un serie de centros energéticos localizables en determinadas regiones a lo largo del eje mayor del cuerpo. Si un sujeto se encuentra provisionalmente fijado en un chakra, es porque su conciencia ha superado los estados correspondientes a los niveles anteriores, de modo que aún no habrá llegado a superar su actual chakra. Estos centros vitales, centros de conciencia y referentes psicogenéticos probables son los siguientes: a) Primer chakra: el del sexo; b) Segundo chakra: el de las emociones; c) Tercer chakra: el del temperamento; d) Cuarto chakra: el del miedo; e) Quinto chakra: el de las ambiciones; f) Sexto chakra: el del intelecto; g) Séptimo chakra: el de la espiritualidad (C. Vela de Almazán, 1987, p. 93). El poema de K. Gibran (1979) "Los siete egos" (pp. 184, 185), probablemente esté basado en esta distribución clásica de planos y estados de conciencia.

Según el modelo mixto de R. A. Calle (1978), para el yoga las fases de la mente son cinco: "Tres son las fases de la mente que sobrevienen por sí solas a lo largo de la vida del individuo y dos aquellas que pueden obtenerse mediante el trabajo interior y el adiestramiento en la concentración: a) Kahipta: Es la mente infantil, caracterizada por la inestabilidad, la

dispersión y la dificultad para comprender y fijar ideas; b) Mudha: Es la mente adolescente, y comporta mayor madurez que la anterior, y sólo en momentos esporádicos el individuo toma conciencia de su mundo circundante; c) Vikshipta: Corresponde al individuo adulto, en el que se combina la estabilidad y la inestabilidad, la concentración y la dispersión, conformando un estado de semidesarrollo en el que se han establecido hábitos, tendencias, conceptos, prejuicios, formas del carácter, dogmas y multitud de datos y vivencias; d) Ekagrata: Es la mente concentrada, unificada, con la que el sujeto es capaz de canalizar sus energías mentales, apresar sus pensamientos y silenciar el griterío de sus contenidos mentales; e) Nirodha: Representa el control absoluto sobre el propio centro mental (pp. 121, 122, adaptado).

Una seriación interesante (y comprometida) es la que propone C. Vela de Almazán (1984), que resume su experiencia de observación del ser humano, describiendo muy gráficamente las siguientes etapas de la conciencia del ser, inspirándose además en el esoterismo de R. Steiner, S. Raynaud de la Férrière, y O. M. Alvanhov: a) 0-3 años, aproximadamente: Periodo de la espontaneidad, donde los sucesos exteriores tienden a mostrarse al sujeto como un auténtico espectáculo, en el que se integra como un todo no-dual; b) 3 años, aproximadamente: Es el segundo nacimiento, donde el observador-espectáculo se hace espectador del espectáculo; el todo se transforma en dualidad (yo y no-yo), y comienza a desarrollarse el ego; c) 3-7 años, aproximadamente: se verifica un sentamiento del ego y disociación del yo en muchos yoes; finiquita con el fin de la segunda dentición; d) 7-14 años, aproximadamente: Es el

tercer nacimiento, donde predominan las emociones, los sentimientos, los deseos y la sexualidad; el niño se hace hombre y la niña se hace mujer; e) 14-21 años, aproximadamente: Es el cuarto nacimiento, de desarrollo de potenciación de la imaginación y formación de la personalidad; f) 21 años, aproximadamente: Desde el punto de vista de la maduración de la persona es un momento crucial, predominando los proyectos de profesionalidad, de vida afectiva compartida y de conquistas elevadas; se acrecienta la dualidad que surgiera a los tres años (segundo nacimiento), tendiendo a ser reclutado para toda clase de luchas; salvo excepciones, se tiende al despilfarro de la propia vida y a una errónea promoción de las potencialidades, orientadas a la autodestrucción anticipada; pero, al mismo tiempo, opera en la personalidad un deseo oculto de maduración interior que, no obstante por circunstancias sociales, no aflora; g) 21-28 años, aproximadamente: Se comprueba experimentalmente el fracaso de las anteriores predisposiciones y se asienta una profunda insatisfacción por ello; cuaja la idea inconsciente de que no hay soluciones capaces de promover la evolución interior; h) 28-35 años, aproximadamente: Se llega a una pseudomadurez y, normalmente, a una gran desorientación acerca de cuál camino seguir, por lo que se inician de manera cuasi definitiva los desarrollos existenciales destinados al bienestar; ; i) 35-49 años, aproximadamente: El mediodía de la vida, normalmente suele coincidir con la máxima dualidad, aquietamiento o anticrisis; se verifica normalmente gran aquietamiento o incluso rechazo, en lo que a la búsqueda espiritual se refiere; es el tiempo en que, normalmente, es preciso invertir más energía en necesidades básicas propias de lo existencial o cotidiano, de modo tal que, quizá, no se encuentre

tanta disponibilidad para ser invertida en la propia maduración o crecimiento interior; si el sujeto no supera lo que deseaba y añoraba vivir a los 21 años (trascendencia de la dualidad) se transformará en un quehacer enormemente costoso o casi imposible en el futuro; aparecen la amenaza de las enfermedades, si es que antes no las hubo; j) 49 años, aproximadamente: Es el momento del gran cambio que se verifica en muchas personas, en gran medida estimulado con el surgimiento de la angustia de muerte; k) 49-final: Es la etapa de la posible serenidad interior, caracterizada por la reducción del ego, la paulatina desaparición de angustia y el descubrimiento de grandes conclusiones intelectuales, que anteriormente estaban ocultas al sujeto, por los requerimientos del ajetreo cotidiano; para algunos, este cambio de rumbo culmina en la jubilación (júbilo) como un periodo feliz y muy enriquecedor; pero, en los casos en que el sujeto siga aferrado a lo dual, más bien será un periodo profundamente depresivo, donde la jubilación se vive como confusión y negatividad, envidiándose experiencias de los años más jóvenes (pp. 47-62, 127, 128, adaptado).

Otros autores validan parcialmente la denominada "crisis de la mitad de la vida" mencionada por C. Vela de Almazán (1984). Concretamente, J. Tauler considera que, entre los 35 y 50 años de edad, aproximadamente, el sujeto experimenta una tendencia a dejar de cultivar su evolución, orientando su inquietud a: a) Reformas exteriores; b) Aferramiento a lo externo; c) Búsqueda de nuevas formas de vida (en A. Grün, O.S.B., 1988, pp. 31-76, adaptado).

Por su parte, C. G. Jung alude a una serie de problemas propios de la mitad de la vida, como puntos

desde los cuales puede tener lugar un desarrollo: a) Relativización de la persona; b) Aceptación de las contradicciones; c) Integración del ánima y el ánimus; d) Desarrollo del sí mismo (selbst) en: 1) La aceptación de la muerte; 2) El encuentro con Dios (en A. Grün, O.S.B., 1988, pp. 77-106, adaptado).

Es interesante destacar que V. E. Frankl, C. Vela de Almazán, S. García Bermejo, K. G. Dürckheim, J. Tauler y un largo etcétera de autores prestigiosísimos que se han ocupado de analizar la evolución de la conciencia humana desde una perspectiva psicogenética, han coincidido en señalar que el problema fundamental del ser humano es de índole y naturaleza religiosa, entendiendo por tal la búsqueda de la verdad o del sentido de la vida, y la autoconciencia del componente espiritual del ser humano.

V FENOMÉNICAS NORMALES. Es decir, determinadas por las actividades y manifestaciones observables, relativamente involuntarias y no intencionales, que todo sujeto normal experimenta, como consecuencia de las cuales queda definido el estado de conciencia. Son expresiones psíquicas espontáneas, siempre que las condiciones estímulares sean las adecuadas.

El yogui Rammurti Mishra distingue tres estados distintos en que la conciencia puede entrar, de acuerdo con los cambios que tienen lugar en el sistema nervioso y la sangre: a) Vigilia; b) Sueño; c) Sueño profundo (en N. Caballero, 1979, pp. 195, 196). Podríamos añadir a éstos, al menos otras dos alteraciones naturales de la conciencia, con sus infinitas diferencias de grado: a) El estado de recordación, que abarcaría del recuerdo rápido al ensimismamiento con síntesis afectocognitivas; y b) El "duermevela", concepto típicamente castellano que en casi ningún otro idioma encuentra una traducción precisa.

La clasificación de niveles de arousal, toma como criterio la activación nerviosa extrínseca. Por arousal pueden entenderse un conjunto de estados de activación de la conciencia, con correspondencias fisiológicas. Se trata de una seriación de estados de conciencia, dentro de un marco global de conciencia ordinaria que, por lo tanto, requiere un buen funcionamiento de la corteza cerebral y el mesoencéfalo. Esto es importante, ya que, a la postre, como decía C. Lamote de Grignon (1965), la conducta humana es siempre una manifestación del sistema nervioso (p. 207, adaptado).

Se originan como consecuencia de una estimulación externa, principalmente a nivel cortical (como apunta E. Sanchez Manzano, 1992, p. 99 nota, adaptado), dependiendo el grado de activación de la naturaleza e intensidad del estímulo (D. E. Berlyne, 1960), por ejemplo, la velocidad, que es capaz de inducir a la conciencia a recorrer todos los grados: a) Nivel inferior o coma; b) Sueño profundo; c) Sueño ligero; d) Somnolencia; e) Relajamiento; f) Alerta; g) Excitación; h) Ansiedad; i) Terror (R. Linn, 1966).

Nuestra civilización apoya, instrumenta y refuerza conductas encaminadas al logro gratuito de estos estados de conciencia límites, cuyos extremos, con otro criterio, podrían limitarse: a) Desde un punto de vista psicopatológico, por el sociópata sin miedo a nada, insensible, capaz de acciones insoportables y terribles para el ser normal; b) Desde el punto de vista psicopatológico opuesto, por el sujeto con neurosis de angustia, ansiedad difusa o con crisis de pánico; c) En medio de ambos y más próximos a lo normal, se encontrarían, por un lado, los *buscadores de miedo, de tensión*, y, por otro, los practicantes de técnicas de relajación, los prodentes y los razonables.

De donde se obtienen dos conclusiones: a) En los estados de conciencia extremos, la capacidad de atención tiende a perderse; b) Probablemente sea éste el fundamento inconsciente de las conductas curiosas, inquietas, la atracción por el peligro o el deseo (profundo) por ver una película en el cine, o el porqué gusta escuchar varias veces una canción o contemplar una obra de arte: la activación de estados de arousal (dentro de la conciencia ordinaria, lo más semejante a un estado más elevado de conciencia, conseguible sin necesidad de poner en funcionamiento la voluntad. Se

trata de una conducta automática sumamente reforzante que, evidentemente, nada tiene que ver con la maduración del sujeto, porque ni proviene de ella, ni la favorece en absoluto y sólo tiende al bienestar. Nuestra cultura y la misma educación satura las conciencias de posibilidades de este tipo. Son más perjudiciales que favorables, al incrementar las dependencias por el estímulo causante de la mayor activación, que a su vez puede crear espirales progresivas de necesidad con los umbrales sensitivos cada vez más altos. Digamos por último, como hipótesis, que la necesidad de alcanzar niveles superiores de arousal probablemente esté relacionada con la secreción de endorfinas, cuya estimulación celular se realiza a partir de las mismas estructuras que activan las llamadas *drogas de abuso*.

A. López Quintás (1991) desarrolla en el seno de su "humanismo de la creatividad" una diferenciación más simple, con puntos de contacto con los niveles de arousal, distinguiendo entre el vértigo y el éxtasis (literalmente, "salida de sí"). a) Vértigo: Se caracteriza por: 1) Una motivación inducida por la propensión a dejarse fascinar; 2) Experiencia de la fascinación, como seducción inevitable, arrastre, succión psíquica y empastamiento; 3) Conductas de exaltación, euforia, una vaga sensación de adentrarse en un mundo de exuberante plenitud; 4) Este exaltante enardecimiento se troca en decepción, al percatarse el sujeto de que, no sólo no le conduce a ninguna meta significativa, sino que le aliena y lo pone fuera de juego; b) Éxtasis: Se produce cuando: 1) La persona sensible a los valores y afanosa se siente atraída poderosamente, pero no se deja fascinar; 2) Esa apelación subjetiva se entiende como una invitación a crear un modo de unidad de integración; 3) El psiquismo del sujeto

experimenta una plenificación personal, que produce en su ánimo un sentimiento de gozo; 4) La especial alegría que se experimenta es un sentimiento que sigue a la conciencia de estar en vías de desarrollo personal; 5) Dicha plenitud es desbordante, pero no diluye la personalidad; más bien, al contrario, la afirma (pp. 84, 85, adaptado). "Viendo sinópticamente ambos procesos -el de vértigo y el de éxtasis-, observamos que la fascinación que lleva al vértigo lo promete todo, no exige nada y acaba quitándolo todo" (p. 85).

En otra obra, A. López Quintás (1993) observa que:

El hombre siente vértigo espiritual cuando se deja arrastrar por la ambición de poseer lo que encandila sus instintos y ponerlo a su servicio. Todo tipo de vértigo es provocado por un vacío. El vértigo espiritual es una forma de caída hacia el vacío de sí que se opera cuando uno, en vez de respetar una realidad valiosa -por ejemplo, una persona-, la reduce a medio para sus fines y no puede encontrarse con ella. El encuentro es lo que permite al hombre desarrollarse. Al no encontrarse, el hombre se vacía de sí mismo. Al asomarse a ese vacío, siente vértigo espiritual (p. 742).

Incluimos en este grupo las patologías, traumas u otros cuadros especiales que asocian estados de conciencia característicos, y que, en general, se corresponden con el ámbito de la psiquiatría y la psicología clínica. Sin un orden prefijado, podría hablarse de estados asociados a: a) Despersonalizaciones neuróticas; b) Cuadros febriles; c) Estados crepusculares previos a la muerte; d) Personalidades bipolares alternantes; e) Alienaciones

mentales; f) Amencias; g) Síndromes de estupor (abotargamiento); h) Síndromes deliriosos; i) Estados hipnoides (inducciones experimentales); j) Estados postraumáticos; k) Estados poshistéricos; l) Síndromes epilépticos; ll) Transtornos psicogénicos; m) Paranoias; n) Brotes esquizofrénicos; ñ) Choques diabéticos; o) Demencia precoz; p) Demencia senil; q) Anemias cerebrales; r) Lipotimias y desvanecimientos; s) Síndromes de abstinencia; t) Hemorragias significativas; u) Alucinosis; v) Somnolencias; w) Sopor; x) Coma; y) Anomalías circulatorias; z) Amnesias; α) Oscurecimiento de la conciencia; β) Transtornos funcionales; γ) Estados depresivos; δ) Síndrome de suicidio; ϵ) Estados de hilaridad.

VI FENOMÉNICAS NORMALES Y PROBABLES. Incluyen las manifestaciones involuntarias de la psique y, además, aquellas funciones propias de muy altos niveles de conciencia, logrables voluntaria o intencionalmente. De éstos, nos interesan más, a priori, los mantienen correlación con altos niveles de madurez, y menos los alcanzables, por ejemplo, mediante la ingesta de psicotropos, ya que los primeros son accesibles y cultivables mediante la didáctica y la autodisciplina.

En los "Upanishads", aparece la siguiente división de los estados de la mente: a) Vigilia (jagrat); b) Sueño con ensueño (swapna); c) Sueño profundo (sushupti); y d) Iluminación (turiya) (R. A. Calle, 1978, p. 122).

Para el famoso Yogi Ramacharaka (s/fb), la antigua filosofía yoga ha contado históricamente con tres divisiones de la conciencia:

Los maestros orientales han sostenido siempre que la mente consciente es una pequeña fracción del volumen total de la mente y que así como hay un campo de mentalidad inferior a la conciencia, la hay también superior a ella (p. 174).

Los cinco grados del maestro Tōzan Ryōkay (807-869), primer patriarca de la secta Sōtō, en China: a) Shō-chū-hen: En este nivel, domina el mundo fenoménico, percibiéndose como una dimensión del Yo absoluto; b) Hen-chū-shō: Los aspectos indiferenciados avanzan al frente, mientras que la diversidad retrocede hacia el fondo; c) Shō-chū-rai: No queda conciencia de cuerpo o de mente, ambos desaparecen completamente; d) Hen-chū-shi: Se

percibe la singularidad de cada objeto, en su más alto grado de unicidad; e) Ken-chū-tō: La forma y el Vacío se penetran mutuamente, hasta no ser consciente de ninguno de los dos; las ideas de iluminación mística (satori) desaparecen; es la etapa de libertad interior perfecta (P. Kapleau, 1986, p. 385).

Entre las diversas formulaciones de los niveles de realización en el zen, quizá el más popular sea el de las figuras del boyero: una secuencia de diez ilustraciones, que expresan sendos motivos de meditación, con anotaciones del maestro Kuo-an Shih-yuan (Kakuan Shien) (siglo XII). Menciono los títulos de cada una, según consta en la obra de P. Kapleau (1986): a) "En busca del buey"; b) "Al encontrar las huellas"; c) "Primer asomo del buey"; d) "Atrapar al buey"; e) "Domar al buey"; f) "Volver a casa montando el buey"; g) "El buey se olvida, sólo queda el yo"; h) "Se olvida del buey y de sí mismo"; i) "Regreso al origen"; j) "Entrada al mercado con espíritu caritativo"; (pp. 337-347, adaptado).

De la tradición oral zen, a veces, algunos de sus cuentos expresan tales niveles de realización de la conciencia, llegando a altísimos niveles de didaxis. He aquí el siguiente, tomado de C. Vela de Almazán (1978): Un maestro dijo a sus alumnos:

"Tres son las fases del desarrollo interior: En la primera, se ven los ríos como ríos y las montañas como montañas. En la segunda, se dejan de ver los ríos como ríos y las montañas como montañas."

"¿Y en la tercera?" -increparon los discípulos.

"¡Ah, la tercera no tiene nada de particular! Los

ríos vuelven a ser ríos y las montañas vuelven a ser montañas" (p. 75).

Una ampliación de la "tercera fase", de la mano de A. de Mello (1982), con valor testimonial:

Todo sigue siendo igual. Lo que ocurre es que entonces el corazón se llena de asombro. El árbol sigue siendo árbol; la gente no es distinta de como era antes; y lo mismo sucede con uno mismo. La vida no prosigue de manera diferente. Puede uno ser tan variable o tan ecuánime, tan prudente o tan alocado como antes. Pero sí existe una diferencia importante: ahora puede uno ver todas las cosas de diferente modo. Está uno como más distanciado de todo ello. Y el corazón se llena de asombro.

Esta es la esencia de la contemplación: la capacidad de asombro (pp. 30, 31).

N. Caballero (1979), organiza como "etapas de la regeneración psíquica y espiritual", desde el ámbito de la psicología, el yoga y el cristianismo, la siguiente clasificación:

[...] lo llamo "el cómic de un desarrollo espiritual", porque de forma gráfica se expone la trayectoria desde Dios hasta Dios que sigue lapersona, ya que de Dios venimos y a Dios volvemos; ya que según el plan de Dios todo tiene en Él su consistencia (p. 201).

Acompaña a cada etapa un cuadro con figuras geométricas regulares. Las fases son: a) "Primer cuadro: Dios"; b) "Segundo cuadro: Yo en Dios"; c) "Tercer cuadro: Yo y las cosas: Identificación"; d)

"Cuarto cuadro: Vacío y liberación"; e) "Quinto cuadro: El silencio y la conciencia profunda"; f) "Sexto cuadro: La vuelta a la vida ordinaria" (pp. 201-208).

En la psicología yoga moderna, se consideran los siguientes "estados mentales" y las correspondientes "atenciones mentales" siguientes, agrupados en un modelo mixto de clasificación (constitutivo y fenoménico): a) Mente inconsciente: 1) Energía subliminal, personal y transpersonal; 2) Impulsos genuinos; 3) Inteligencia inconsciente; b) Mente subconsciente: 1) Vivencias y experiencias pretéritas; 2) Impresiones anárquicas e incoherentes funcionando por debajo del umbral de la conciencia; c) Mente ordinaria: 1) Conocimiento dual y conceptual; 2) Lógica binaria; 3) Pensamiento basado en los opuestos; d) Mente supramundana: 1) Conocimiento supraconsciente; 2) Aprehensión directa; 3) Percepción intuitiva (R. A. Calle, 1978, p. 162, adaptado).

A. Caycedo (1969) psiquiatra y profesor de la Facultad de Medicina de Madrid, creador de la "sofrología" en 1960, que defiende la preeminencia del consciente sobre el resto de los planos de conciencia, distingue los siguientes "grados de conciencia": a) Patológica; b) Ordinaria; c) Sofrológica; d) Estados superiores de conciencia.

Para P. D. Ouspensky (1978), hay cuatro estados, de los cuales los dos primeros caracterizan la vida ordinaria: "De una manera general, el hombre puede conocer cuatro estados de conciencia. Estos son: el sueño, el estado de vigilia, la conciencia de sí y la conciencia objetiva" (p. 24).

a) Sueño: "Es un estado puramente subjetivo

y pasivo" (p. 33), donde:

El estudio psicológico de la conciencia muestra que es sólo a partir del momento en que el hombre se da cuenta de que está dormido cuando se puede decir de él que está en camino del despertar. Jamás podrá despertarse antes de haberse dado cuenta de que está dormido (pp. 35, 36)

Y añade: "En el primer estado de conciencia, el sueño, nada podemos saber de la verdad" (p. 36).

b) Vigilia: Para P. D. Ouspensky (1978) es el estado "en el cual trabajamos, hablamos, imaginamos que somos seres conscientes, lo denominamos a veces conciencia lúcida o conciencia despierta, cuando en realidad debería llamarse 'sueño despierto' o 'conciencia relativa'" (p. 34). "En el segundo estado de conciencia, es decir, en el sueño despierto, no podemos conocer sino una verdad relativa; de allí la denominación conciencia relativa" (pp. 36, 37).

c) Conciencia de sí: "En el tercer estado de conciencia, o sea el estado de la conciencia de sí, podemos conocer toda la verdad sobre nosotros mismos" (p. 37). Ahora bien, lo cierto es que:

Estimamos generalmente que poseemos la conciencia de sí, que somos conscientes de nosotros mismos, o en todo caso que podemos ser conscientes de nosotros mismos en el instante en que lo deseamos; pero en realidad la "conciencia de sí" es un estado que nos atribuimos sin el menos derecho (p. 36).

d) Conciencia objetiva: "En el cuarto estado,

que es el estado de conciencia objetiva, el hombre está en condiciones de conocer la verdad entera sobre todas las cosas, puede estudiar 'las cosas en sí mismas', 'el mundo tal cual es' (p. 37). "En cuanto a la 'conciencia objetiva', es un estado del cual nada sabemos" (p. 36).

Para el autor, estos estados de conciencia definen las siete funciones del ser humano, que a su vez concretan los estados anteriores: a) Intelectual: pensamiento discursivo, análisis conceptual y procesamiento de la información; b) Emocional o sentimental: alegría, pena, miedo, sorpresa, etc.; c) Instintiva o innata: fisiológica, sensorial, sensaciones físicas y reflejos; d) Motriz: caminar, escribir, dibujar ...y todas las manifestaciones incontroladas e incontrolables; e) Sexual: de los principios masculino y femenino, y todas sus manifestaciones; f) Emocional superior: aparece en el estado de conciencia de sí; g) Intelectual superior: aparece en el estado de conciencia objetiva (pp. 26-30, adaptado). Para este autor, la clave es la observación que un sujeto hace de sí mismo, de tal manera que: "Esta observación de sí, que debe realizarse apropiadamente, con una comprensión previa de los estados de conciencia y de las diferentes funciones, constituye la base del estudio de uno mismo, es decir, el principio de la psicología" (p. 30).

N. Caballero (1979) diferencia entre tres estados de conciencia:

a) Estado de vigilia: "El estado de vigilia, al que llamamos consciente, no es un consciente puro; no es un despertar total" (p. 129). Su mayor despertar dependerá de que se vaya enriqueciendo mediante la incorporación progresiva de contenidos diversos:

conocimientos, experiencias y necesidades instintivo-vitales.

La vigilia o estado consciente obedece a unas leyes muy precisas, a las que se refieren la experiencia e investigaciones psicológicas: 1) La conciencia se encarga de examinar la realidad, primariamente desde la actividad motriz; 2) La conciencia trata de armonizar las tendencias y los estímulos que llegan subconscientemente desde el ámbito exterior y desde el super yo; 3) La mente consciente es el poder conductor y el dirigente de todos los estados; 4) La mente consciente es accesible a todas las sugerencias (sugerencias, indicaciones), sean mentales o ambientales, si se le dan de forma apropiada.

b) Estado de sueño: Asociable a la subconsciencia, supone una nueva relación de la mente con todo; parece ser en este estado de conciencia donde se sitúa la mayor parte del campo de la conciencia.

Las leyes de la subconsciencia son: 1) No existe cronología, puesto que se viven los acontecimientos imaginados en tiempo presente; 2) No existe el principio de contradicción: todo se da unido, lo bueno y lo malo; las contradicciones se superponen y se yuxtaponen; 3) Su lenguaje es la imagen, el símbolo (y la imagen es el lenguaje normal de la afectividad); 4) No se distingue entre fantasía y realidad; 5) Las tendencias del subconsciente se rigen por el principio del placer, buscan la satisfacción; 6) Las reacciones subconscientes dependen de la intensidad, la cantidad y el grado de sugestión (sugerencia, indicación).

c) Estado de despierto del todo: Identificable con la supraconciencia, puede entenderse como un sacar a flote toda la mente; es decir, la unión de la subconciencia y la supraconciencia; no es un estado considerado ni considerable, por medio de la investigación científica. Por tanto: "Esta es la conciencia de la que no podemos en absoluto decir que esté sometida a leyes, aunque tiene una estructura, porque es anarquía ni confusión"(p. 141). Representa el mayor orden y la mayor sencillez, la mayor intensidad y el mayor despertar. La persona despierta no está sometida a ley alguna, no padece presión alguna (pp. 128-149, adaptado).

Para T. Leary, el apóstol del L.S.D., los estados de conciencia provocados con la ingesta de tóxicos psicotrópicos, podrían describirse como sigue: a) Primer nivel: el sueño, que se toma como referencia; b) Segundo nivel: representado por el pensamiento de la vigilancia, adaptado a lo que normalmente se considera como realidad; c) Tercer nivel: o nivel sensorial, se alcanzaría bajo la marihuana; d) Cuarto nivel: o celular, pues, según Leary, hace entrar en el conocimiento intuitivo a millones de células que componen nuestro cuerpo; e) Quinto nivel: alcanzable con dosis muy altas de L.S.D., culmina con una visión panteística cósmica y con la captación de un espacio imaginario donde se transmutan energía y materia (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 221, adaptado).

R. Fisher, profesor de psiquiatría experimental y de farmacología, distinguió en el seminario "A cartography of the ecstatic and meditative states", mantenido en el "John Hopkins Hospital", de Baltimore, en 1971, dos gamas de

estados de conciencia, a ambos lados de las percepciones normales, en gran medida resultantes de la clasificación clásica de activación arousal: a) Ergotrópicos: Son estados de hiperactividad psíquica, de alta temperatura mental, que pueden ser sobreexcitados por drogas alucinógenas o por exaltación mística, y que conducen a éxtasis de arrebatos; b) Trofotrópicos: Son estados de hipoactividad psíquica, que conducen a la meditación serena, y que pueden desembocar en los estados extáticos del zazen o del samadhi.

Su clasificación completa, que incluye los estados normales en segundo lugar, queda como sigue: a) Ergotrópicos (alucinación): 1) Estimulado: 1.1) Sensibilidad; 1.2) Creatividad; 1.3) Ansiedad; 2) Hiperestimulado: 2.1) Alucinación esquizofrénica (estados esquizofrénicos agudos); 2.2) Catatonia; 3) Éxtasis: raptos místicos; b) Yo normal: 1) Rutina diaria; 2) Percepción normal; 3) Relajación; c) Trofotrópicos (meditación): 1) Tranquilidad (zazen); 2) Hipoestimulado (zazen); 3) Yoga, samadhi (éxtasis de vacío) (En J. Rof Carballo, 1986, p. 95, adaptado; y en E. Morin, 1988, p. 148, adaptado).

En "The medium, the mystic and the physicist" (1982), Le Shan expone cuatro estados, según un criterio de "grados decrecientes de unidad": a) "Estados místicos": todos los objetos y eventos son parte de una misma unidad, y cada uno es lo uno y lo otro; todo existe simultáneamente y no hay fronteras espaciales o temporales; b) "Estados de transición": Los objetos y eventos tienen su identidad separada, pero no hay línea de demarcación clara con la unidad orgánica que les da realidad; el espacio y el tiempo existen, pero no tienen importancia real; c) "Estados

míticos-mágicos": Las cosas separadas existen, pero se puede reducir su separación; no hay diferencia entre el sujeto y el símbolo, el objeto y la imagen, la cosa y el nombre, etc.; d) "Estados físicos (sensoriales)": Todas las informaciones válidas proceden directa o indirectamente de los sentidos; todos los eventos se producen en el espacio y en el tiempo, y tienen causas antecedentes; los objetos y los eventos pueden ser tratados separadamente (en E. Morin, 1988, p. 148, adaptado).

Como ocurre con la respiración o las cadencias cardíacas, desde un punto de vista neurofisiológico, el comportamiento eléctrico del cerebro está sometido a ritmos. Tales ritmos, estudiados con practicantes de meditación consumados, pueden ser considerados como demostraciones bioeléctricas de estados de relajación que se suelen asociar a niveles de conciencia distintos, y se conocen mediante las primeras letras del alfabeto griego: a) Ritmo α ; b) Ritmo β ; c) Ritmo γ ; d) Ritmo δ (W. Johnston, 1980). Quien dispone de un alto estado de conciencia suele presentar en más ocasiones ordinarias el ritmo ondulatorio α , pero la verificación de este ritmo no conlleva necesariamente una elevada madurez.

R. Wescott (1980) analiza cinco estados de conciencia: a) Estado dormido; b) Estado de sueño; c) Estado de trance; d) Estado despierto; e) Estado de liberación (pp. 39-58, adaptado).

S. Krippner (1980), distingue "veinte estados de conciencia", aunque "han sido identificados (con una considerable superposición)" (p. 23): a) Estado de sueño: identificable con el electroencefalógrafo, con

movimientos oculares rápidos y ausencia de ondas cerebrales "lentas"; b) Estado "dormido": identificable también con el electroencefalógrafo, con ausencia de movimientos rápidos de ojos y presencia de ondas cerebrales "lentas"; c) Estado "hipnagógico": tiene lugar entre el despertar y el sueño en el principio del ciclo soñar-dormir, caracterizado por imaginería visual y a veces auditiva; d) Estado "hipnopómbico": tiene lugar entre el estado dormido y el despertar, y también se caracteriza por presentar imaginería visual y auditiva; e) Estado "hiperalerta": caracterizado por una vigilancia incrementada y prolongada, mientras se está despierto, por drogas o situaciones que precisan concentración tensa; f) Estado "letárgico": en actividades mentales aburridas, por pereza, falta de sueño, fatiga, malnutrición, deshidratación, nivel incorrecto de azúcar, drogas depresoras del sistema nervioso, estados de ánimo, sentimientos desesperados, etc. g) Estados "de raptó": caracterizado por sentimientos intensos, emociones imponentes, evaluadas subjetivamente como sensaciones placenteras y positivas; pueden provocarse mediante estimulación sexual, danzas frenéticas (por ejemplo, las derviches), ritos orgiásticos (brujería, vudú), ritos de pasaje (iniciaciones púberes primitivas), actividades religiosas (conversiones, reuniones "evangelistas", "don de lenguas") y ciertas drogas; h) Estados "de histeria": caracterizado por sentimientos intensos, por emociones imponentes, evaluadas subjetivamente como negativas y destructivas; pueden provocarse mediante la ira, la furia, los celos, el miedo, el terror, el horror, el temor a ser "embrujaado" o "poseído", los fanatismos de multitudes ("fiestas de linchamiento", persecuciones frenéticas), la ansiedad psiconeurótica y por ciertas drogas; i) Estados "de fragmentación": se caracterizan

por una falta de integración entre segmentos importantes, aspectos o fracciones de la personalidad; se producen por estados de psicosis, psiconeurosis aguda, disociación, "personalidad múltiple", amnesia y episodios de fuga; también pueden ser ocasionados por drogas, traumas físicos, traumatismos cerebrales, depresiones, predisposiciones que interactúan con la depresión en algunos tipos de esquizofrenia y mediante intervención experimental (hinosis, privación sensorial); j) Estados "regresivos": caracterizados por conductas impropias del estado psicológico del sujeto: regresiones de edad mediante hipnosis o drogas, vivencia de varios tipos de senilidad, etc.; k) Estados "meditativos": caracterizados por actividad mental mínima, ausencia de imaginería visual y presencia de ondas α continuas en el electroencefalógrafo; pueden provocarse mediante la ausencia de estímulos externos, el masaje, la flotación en agua o las disciplinas meditativas (yoga, zen, etc.); l) Estados "de trance": Caracterizados por la ausencia de ondas α continuas en el electroencefalógrafo, hipersugestionabilidad (sin pasividad), vigilancia y concentración de la atención a un estímulo único; pueden provocarse mediante la voz de un hipnotizador, la escucha del latir del corazón, cánticos, observación prolongada de un objeto (tambor, metrónomo, estroboscopia), rituales de inducción a trances (ritos de mediums, ciertas danzas tribales), tortura continua ("lavados de cerebro", "llegar al tercer grado"), materiales que provocan el trance (canciones de cuna, ciertos tipos de poesía y música, una representación dramática), un orador carismático, realizaciones de una misma tarea poco variada (conducir un trineo por la nieve, varias horas, observar una pantalla de radar, fijar la vista en una línea blanca, mientras se conduce), etc.; ll) "La reverie": es una experiencia parasomnifera que tiene

lugar durante el "estado de trance", y se caracteriza, frecuentemente, por movimientos oculares rápidos; suele ser provocado experimentalmente por el hipnotizador, que sugestiona al sujeto; m) Estado "de soñar despierto": se caracteriza por pensamientos que tienen lugar rápidamente, y que tienen alguna relación con el ambiente exterior; si tiene lugar con los ojos abiertos, pueden aparecer imágenes visuales y darse movimientos oculares rápidos; lo provoca el aburrimiento, la soledad social, la privación sensorial, el insomnio nocturno, las necesidades psicodinámicas (por ejemplo, deseos de satisfacción), periodos de reverie o fantasías espontáneas; n) "El examen interior": se caracteriza por la conciencia de los sentimientos corporales en órganos, tejidos, músculos, etc.; la conciencia se tiene a un nivel no reflexivo, si no hay un esfuerzo concentrado, o si los sentimientos corporales no se encuentran incrementados por el dolor, el hambre, etc.; ñ) "El estupor": se caracteriza por una capacidad suspendida muy reducida, para percibir estímulos; el uso del lenguaje es limitado y, a veces, incoherente; puede estar provocado por psicosis o drogas (opio, alcohol en abundancia), etc.; o) "El coma": caracterizado por la incapacidad de percibir estímulos de llegada, haber muy poca actividad motora y ausencia del uso del lenguaje; puede provocarlo una enfermedad, la ingesta de agentes tóxicos, traumatismos cerebrales, ataques epilépticos o deficiencias glandulares; p) "La memoria almacenada": suponen experiencias pasadas que no puede obtener inmediatamente la conciencia reflexiva de un sujeto; sin embargo, si se verifica la presencia de engramas (restos de memoria) de acontecimientos pasados; pueden ser evocados mediante esfuerzos conscientes, estimulaciones eléctricas o químicas del córtex, libre asociación (psicoanalítica), o surgir espontáneamente;

q) Estados "de conciencia expandida": se caracterizan por un umbral sensorial reducido y por un abandono en la forma habitual de percibir los ambientes externo e interno; pueden producirlo drogas, hipnosis, bombardeos sensoriales y plantas psicodélicas; atraviesan cuatro niveles: 1) Sensorial: informes subjetivos acerca de alteraciones de espacio, tiempo, esquema corporal e impresiones sensoriales; 2) Recolectivo-analítico: las nuevas ideas e imágenes se relacionan con la concepción del mundo y el papel del individuo en la existencia; 3) Simbólico: se verifican asociaciones e identificaciones con personajes históricos o legendarios, recapitulaciones evolutivas o símbolos míticos; 4) Integral: a este nivel llegan pocos individuos, dándose una experiencia mística (satori, samadhi, "unidad oceánica", "conciencia cósmica", "experiencia clímax", etc.) y/o religiosa en la que Dios (o la "razón de ser") se confronta consigo mismo, o en la que el sujeto recibe la vivencia de disolverse en el campo de energía del universo; r) "Conciencia 'normal'": vigilia cotidiana, caracterizada por la lógica, la racionalidad, el pensamiento causal, la intencionalidad y el sentimiento de autocontrol de la actividad mental; el sujeto es consciente de sí mismo, en tanto que unidad experimental (pp. 23-28, adaptado).

Por su parte, A. Cernuda y otros psicólogos transpersonales actuales reconocen que su disciplina ha llegado actualmente a distinguir más de 23 estados de conciencia distintos.

S. García-Bermejo (1990), catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, enumera las siguientes "experiencias extraordinarias" (en complementariedad a los estados ordinarios de

conciencia), relacionadas por orden ascendente de "totalización" de la conciencia: a) Vivencia estética; b) Vivencia emocional; c) Regresiones conscientes; d) Sueño lúcido; e) Alucinaciones; f) Ilusiones perceptivas; g) Telepatía; h) Clarividencia; i) Clariaudiencia; j) Iluminación intelectual; k) Intuición trascendental; l) Iluminación mística o teologal; ll) Arrobamiento; m) Yoga natural; n) Fana islámico; ñ) Zikr sufí; o) Experiencia clímax; p) Levitación; q) Desdoblamiento físico-espacial; r) Vivencia transpersonal; s) Estado de gracia; t) Yoga de la unidad; u) Accesis; v) Conciencia cósmica; w) Meditación trascendental de la unidad; x) Éxtasis cristiano; y) Supraconciencia; z) Samadhi védico-induista; α) Satori budista zen; β) Nirvana o budeidad; γ) Divinización plena (Comunicación personal).

Pueden ser incluidos aquí los "niveles de amplitud de conciencia" a que me refería en capítulos pasados, y que los estimo válidos para sujetos, grupos de sujetos, o para el bloque humano en su conjunto: a) Nivel lineal o mecanicista: se pretende el logro de alguna cuestión particular; b) Nivel circular o sistémico: propio de cualquier género de actuación que requiera de algún tipo de reunión o de asociación, para el logro de la cuestión particular; podría corresponderse con la época actual; c) Nivel noogenético o evolucionista: coloca el nivel segundo, en función de la conveniencia evolución humana; sus umbrales son, quizá, la dinámica de los organismos internacionales, aún muy imperfecta por razones de forma (no son mundiales ni globales) y de fondo (sus intervenciones revelan todavía parcialidad).

VI NOOGENÉTICAS: Aquellas que expresan fases de la evolución de la conciencia, desde un punto de vista sociogenético y global del ser humano.

A. Comte (1984) mantenía en su "Ley de la evolución intelectual de la Humanidad o ley de los tres estados" que el conocimiento humano en general y cada área específica en particular, debían atravesar tres etapas, para alcanzar su madurez: a) Estadio teológico (ficticio); b) Estadio metafísico (abstracto); c) Estadio positivo (científico) (pp. 27-48, adaptado). Actualmente, la influencia de este esquema en didáctica es enorme, favoreciendo con ello múltiples aprendizajes, pero condicionando y evitando otros.

Para A. Watts (1978), la evolución de la conciencia humana atraviesa estas fases: a) Inconsciencia; b) Conciencia del ego; c) Conciencia del yo.

La ingente obra de P. Teilhard de Chardin parece definir tres momentos de conquista, dependiente de la complejidad y la paulatina evolución interior, entendibles como hitos filogenéticamente alcanzados y alcanzables por la naturaleza, desde la materia a la especie humana: a) Nivel de reflexión; b) Nivel de conciencia; c) Nivel de *divinización*.

El catedrático S. García Bermejo-Pizarro (1969, 1992) distingue, con el criterio de la "divinización" humana, tres fases de evolución individual y social: a) Toma de conciencia del hecho (la divinización); b) Realización práctica de esa toma de conciencia; c) Generalización de la toma de conciencia y la realización de la divinización, en el mundo.

P. Freire (1985) distingue tres tipos de conciencia, válidos como fases de evolución personal y transferibles a grupos sociales, que conllevan sendos modos de pensar asociados a actitudes cognitivas diferentes: a) "Conciencia mágica": Donde se verifica una escasa comprensión de lo que ocurre en la realidad, y predomina la aceptación pasiva y el sometimiento; asocia el "pensamiento mágico"; b) "Conciencia ingenua": La sociedad y los sujetos se mueven por inclinaciones grupales de carácter cultural, el individualismo, el fanatismo en alguna medida, la manifestación conjunta y bastante adocenamiento; asocia un "pensamiento ingenuo"; c) "Conciencia crítica": Se caracteriza por una mayor calidad de los análisis de la realidad que conduce a una superior profundidad, un compromiso social para el futuro, una aceptación relativa de lo tradicional y lo innovador, y un crecimiento desde la toma de conciencia crítica; proviene del "pensamiento crítico".

Para A. de la Herrán Gascón (1988), la conciencia simultáneamente individual y social atraviesa tres estadios límites, que describirían un continuo de evolución de la conciencia: a) Uno (no-ser): es el periodo del neonato, del hombre simple, de las sociedades primitivas y de la preciencia; la característica es la unicidad con la naturaleza, en todas sus formas; b) Dos (ser o no-ser): es el periodo del adulto, del hombre ególatra, de las sociedades desarrolladas y del conflicto entre la ciencia y la no-ciencia; la característica es una divergencia creciente desde el estadio anterior, así como la parcialidad, la diversidad y la percepción fragmentaria, en todas sus formas; c) Uno (ser y no ser): es el periodo de la madurez, del hombre total (no parcial), de las sociedades completamente evolucionadas y de la ciencia

total; la característica es la convergencia creciente desde la etapa anterior, tendiendo a alcanzar una situación equivalente al "Omega" teilhardiano (p. 159-170, adaptado).

CONCLUSIÓN. De todas estas clasificaciones que no pretenden más que conocer los diversos puntos de vista desde los que pueden apreciarse los llamados estados de conciencia, todas son de máximo interés para la didáctica: a) Las "CONSTITUTIVAS NORMALES", "PSICOGENÉTICAS NORMALES" y "FENOMÉNICAS NORMALES", como base de lo que son la psicología y la didáctica tradicionales; b) Las "CONSTITUTIVAS NORMALES Y PROBABLES", "PSICOGENÉTICAS NORMALES Y PROBABLES" y "FENOMÉNICAS NORMALES Y PROBABLES", como referencia de partida para la intervención didáctica, en busca de esa mayor alícuota de humanidad, para pretender una verdadera formación más humana, más allá de lo "normal"; c) Las "NOOGENÉTICAS", como verdaderos guiones y organizadores previos inclusores de las anteriores, complementándolas y complementándose de este modo.

ESTADOS *INTENCIONALES Y EXTRAORDINARIOS* FUNDAMENTOS RELEVANTES EN DIDÁCTICA

INTRODUCCION. El siguiente examen no es tanto un análisis de las principales características de las clasificaciones anteriores, cuanto de los estados de conciencia a que se refiere. Sin embargo, muchas de ellas se verán retratadas en aquellos, porque de lo que clasifican provienen. Es más, varias de ellas se extrapolan de lo que los contrastes entre unas y otras validan. De entre todas las características posibles, nos detendremos más en aquéllas cuya relevancia didáctica resulte evidente.

Todos los estados de conciencia posibles se pueden englobar en cuatro grandes grupos, definidos por dos variables cruzadas: a) Frecuencia: 1) Normales u ordinarios; 2) Excepcionales o extraordinarios; b) Educabilidad: 1) Involuntarios; 2) Intencionales. De sendos cruces, los más relevantes para la educación en

general y para la didáctica y formación del profesorado en particular son los *intencionales, ordinarios y extraordinarios*. O sea, todos los estados de conciencia que componían las clasificaciones como "PROBABLES" para la didáctica, y por ello deseables. Puede irse más allá, diciendo que la didáctica tradicionalmente se ha ocupado, en todo caso, de los *intencionales ordinarios*, mientras que mantenemos que los propios e indicativos de mayores repercusiones, por su trascendencia y posibilidades son los *intencionales extraordinarios*, a los que nos referiremos por su relevancia desde una relación significativa de características comunes y categorías de análisis.

I UNIVERSALIDAD. Los estados de conciencia equivalentes a los que hemos denominado *intencionales extraordinarios* han sido conocidos, investigados y experimentados por personas de toda época, lengua, cultura social, ideología, raza, sexo, nivel educativo, cualificación, etc. Luego parecen ser independientes tales variables de cualificación humana. Sin embargo, son completamente relativos a la condición humana: ausencia de ego, autoconocimiento, sintonía con la naturaleza y conciencia de humanidad en evolución. Es un fenómeno humano universal. La denominada por M. Yela (1993) "conciencia planetaria" (similar a lo que K. Axelos o A. Lafourcade denominan "pensamiento planetario"), como conocimiento solidario de que lo que ocurre en cualquier latitud del mundo y es potencialmente compartido por todos sus habitantes, también puede ser transferido aquí.

II CONVERGENCIA FORMAL. Sujetos que han llegado a altas cotas de conciencia, convergen. El "lo que se eleva, converge", de Teilhard de Chardin, es en este contexto una conclusión válida y literal. Sus conclusiones, expectativas, intereses, mensajes, pretensiones, etc. (constelaciones psíquicas) coinciden en una altísima medida. Cambia lo relativo a contenidos culturales, de herencia histórica, de circunstancias coyunturales, etc. Varía, en definitiva, lo existencial, y permanece lo esencial.

III RELACIÓN CON LAS VÍAS DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA. Los estados de conciencia posibles son resultados que en un momento determinado un observador o el propio sujeto identifica. Las vías de evolución de la conciencia

tradicionalmente han sido los medios técnicos de facilitar el tránsito hacia más altos estados de conciencia intencionales, en busca de los estados de conciencia extraordinarios. Si los estados de conciencia son sincrónicos, las vías son diacrónicas; si los primeros son más sustantivos, las segundas son más verbales; si los primeros son productos, las segundas son procesos; si los primeros son emergencias, las segundas son substratos; si los primeros son consecuencias, las segundas son causas; si los primeros efectos, las segundas acciones. Esta es la relación fundamental entre los estados de conciencia y las vías para la evolución de la conciencia.

La historia de la humanidad por una parte, y la diversidad cultural del ser humano por otra validan mutuamente, aunque no lo pretendan, la existencia del hecho que tratamos y del fenómeno del tránsito entre los diversos estados. Desde esas dos coordenadas han pervivido y se han cultivado multitud de vías (o sistemas de acceso) a estados de conciencia superiores.

Su relativa fiabilidad por separado, definida por los miles de años que muchos de ellos llevan empleándose, apunta a una conclusión de tipo formal: aunque los contenidos, los ritos, el origen, la época, la cultura, etc. cambien, el resultado es el mismo; pudiera ser, entonces, que la validez de tales vías se debiera a lo que de entre ellas es común y extrapolable. Puesto que favorecer la maduración interior de los sujetos es el principio de toda formación, sería del máximo interés para la didáctica investigar en este sentido. Aunque, de nuevo acudiendo al requisito de las necesidades individuales, no para todo sujeto son aptas unas vías, ni siquiera aquellos factores formales que subyacen a ellas.

IV FUENTES DIRECTAS E INVESTIGACIÓN. De la reflexión sobre el contenido de las clasificaciones y el estudio de los estados de conciencia, puedo extraer las siguientes conclusiones: Las fuentes textuales de investigación más importantes para la descripción objetiva y en profundidad de esos estados proviene de la psicología occidental; en cambio, los testimonios experimentales o fuentes directas (personas y obras) de los mismos, han provenido tradicionalmente de practicantes e iniciados orientales. Así mismo, en la investigación de las vías de acceso a esa evolución entre estos estados intencionales y excepcionales, Oriente lleva a Occidente muchísima ventaja, por lo que es hay más y mejor información en autores del primero que del segundo.

V PREEMINENTE CONSIDERACIÓN DEL INDIVIDUO. La atención que se presta en los estudios de los estados de conciencia tiende a referirse al individuo. Es éste un claro indicio de ego, que viene promovido, entre otros, por tres motivos: a) La soledad inherente a la existencia: estamos somos solos, aunque -y precisamente porque- nos hagamos compañía; b) La lejanía que parecen contener aquellas propuestas relativas al grupo humano en general; c) La mayores facilidades de investigación de esta modalidad, que se traducen en más y más profundas consideraciones, obras, etc.

Sin embargo, han de tenerse en cuenta dos anotaciones: a) Hay grupos humanos, ciertamente compactos, gracias a un muy cementante inconsciente colectivo, cuyo comportamiento es equivalente al de un sujeto, y como tal pueden ser tenidos y considerados; b) La perspectiva global, así como la evolución de las

ciencias a lo largo de la historia no es diferente formalmente de las ópticas relativas al individuo, y, en gran medida, reproducen la evolución individual. Es éste vínculo entre psicogénesis, sociogénesis e historia de la ciencia un matiz significativo para la formación didáctica de aquellos universitarios con aspiraciones docentes que F. E. González Jiménez (1991, p. 187) valora como muy importante.

VI MANIFESTACIÓN DE UN ALTO ESTADO DE CONCIENCIA. Un alto estado de conciencia comprende inclusivamente a otros estados de conciencia ordinarios e inferiores. Los estados de conciencia ordinarios son resultantes de los parámetros dominantes de la personalidad. Es con ellos con los que el sujeto de alto estado suele manifestarse en la comunicación normal, fundamentalmente, porque: a) El estado de conciencia de los interlocutores suele ser ordinario; b) La situación de comunicación suele ser normal; c) No hay motivaciones egóticas para hacerlo de otro modo.

Suele ocurrir que los sujetos de alto estado de conciencia manifiestan comportamientos y comunicaciones características de los mismos, cuando establecen comunicaciones didácticas.

VII DIAGNÓSTICO DE UN ALTO ESTADO DE CONCIENCIA. El análisis objetivo de un elevado estado de conciencia viene definido y delatado por: a) El ego, en toda su extensión, del sujeto observado, que, según mostramos en esta investigación, es incompatible, a priori, con una conciencia relativamente crecida; b) Coherencia y comportamiento consecuente con lo que se manifiesta verbalmente o de otro modo; c) Capacidad de desidentificación de lo

parcial, para colocarlo en función del beneficio general (noogénesis, evolución humana).

Cuando se alcanza un alto estado de conciencia, el sujeto suele reconocer el hecho intuitivamente (lo percibe instantánea, íntimamente). Si se ha alcanzado el nuevo estado es porque, en alguna medida, el ego ha cedido *terreno* o dejado paso a la conciencia. Pero es posible que los logros adquiridos exciten reactivamente al propio ego, precipitando lo que interpreto como una recaída (que, en otros marcos se denominaría disminución de la conciencia, pérdida de virtud o, simplemente, error), que puede tener lugar en lapsos de tiempo variables, y que, no obstante, la conciencia, desde su alto grado, reconoce y rectifica de ordinario, por no ser dominantes en la evolución personal del sujeto.

El investigador C. Vela de Almazán (1984) alude al fenómeno, como aquél "en el que muchos caen por sus arrobos espirituales", denominándolo "mal positivo" (p. 17), y que descriptivamente podría interpretarse como una *ilusión de iluminación*. A lo que añade en otro lugar: "si supervaloramos al Yo superior [conciencia] infravaloramos automáticamente al yo inferior [ego] y el desequilibrio es evidente" (p. 42). Esta sensación de invasión egótica (quietud, ausencia de duda, sensación de estar en la verdad y que el resto se encuentra en un error, a veces demostraciones narcisistas de capacidad o comportamientos propios de un más alto estado de conciencia, etc.), puede encontrarse también en personas muy evolucionadas y reconocidas. Un ejemplo significativo es el que puede contener este párrafo del maestro zen T. Deshimaru (1993), aunque probablemente deba realizarse más de una lectura, para

captar su más importante sentido:

¿Quién es Maestro en nuestra época? Esta pregunta es muy importante. ¿Quién es nuestro Maestro? La mayoría de los monjes japoneses responderían a esta pregunta: "Mi padre". De hecho, sólo personas como yo, que soy discípulo de Kodo Sawaki, son verdaderos Maestros; hace cuarenta años que sigo la enseñanza de mi Maestro (p. 24).

VIII RELACIÓN CON EL INCONSCIENTE.

La ampliación de la conciencia que define un estado relativamente más elevado conlleva una adscripción al dominio de lo consciente de conocimientos, aprendizajes y experiencias nuevas asimiladas, pero también la acomodación de alguna porción de lo que hasta el presente permanecía inconsciente. En este sentido, afirma M. J. Seifer (1994): "Cuanto más consciente, más está uno advertido y utiliza el inconsciente, pero también más resueltamente dirige su propio destino" (p. 36).

IX RELACIÓN CON LA ATENCIÓN.

Inicialmente, los diversos estados de conciencia pueden entenderse como productores de cierta focalización de la atención, vertida hacia dentro. Lo que quiere decir que, en principio, se oponen a la dispersión. Ahora bien, esa atención se caracteriza por: a) En los niveles bajos y medios de estados de conciencia, viene acompañada por apegos o dependencias a los resultados de la observación; b) En los estados más altos, normalmente, el apego tiende a diluirse, en beneficio de una mayor emergencia de autoconciencia; c) Es una atención que no distorsiona los objetos, hechos o fenómenos percibidos, sino que los penetra

(taladra), hasta alcanzar y transformarse en una finísima y preclara intuición de su esencia, sea cual sea el motivo de observación interior.

N. Caballero (1979) sintetiza la atención propia de los más altos estados, en lo que denomina, utilizando terminología de J. Krishnamurti, "estado de atención" con lo superior, hasta afirmar que: "La desatención y la desconexión mental con lo superior es la única crisis importante del hombre. Puede darse esta desatención y desconexión incluso en los que hablan de Dios" (p. 58).

X RELACION CON LA CONCENTRACIÓN.

Entenderemos por concentración la acción y el efecto de reflexionar profundamente, y no tanto de atender. Estimo que la relación entre un estado de conciencia y la concentración estará bien definida, en cuanto queden claras sus principales diferencias, que a continuación expreso: a) La concentración es, en sentido estricto, una acción consciente y voluntaria, mientras que el estado de conciencia es una situación de carácter relativamente permanente; b) Un sujeto con un determinado estado de conciencia puede reconcentrarse o no, mientras que por el camino de la concentración no se accede a un estado diferente de conciencia; c) El estado de conciencia se podría asemejar, de tal manera, a una plataforma sobre la cual tienen lugar distintos procesos afectocognitivos, uno de los cuales es la concentración; d) Puede afirmarse con rotundidad que, a priori, un sujeto con un estado de conciencia superior puede concentrarse más profundamente, no tanto debido a la calidad de sus reflexiones, cuanto a la altura que le otorga a sus procesos mentales su estado de conciencia (análogamente, puede decirse que el Everest es el pico más prominente del mundo, pero

no tanto debido a la dimensión de su montaña, sino a la considerable altura desde la cual ésta comienza; de hecho, no es la montaña mayor del planeta); e) El estado de conciencia está relacionado inversamente con la presencia de ego, mientras que la capacidad de concentración está asociada a otras variables del sujeto y del ambiente físico que le rodea (ver, por ejemplo, A. de la Herrán Gascón, 1993).

XI RELACIÓN CON LA SABIDURÍA. Para multitud de autores centrados en el tema, un sinónimo del término sabiduría es precisamente conciencia. Y por sabiduría se ha entendido tradicionalmente aquello que han demostrado conocer los sabios. A su vez, el término sabio se ha aplicado históricamente a aquellos sujetos con un estado de conciencia muy superior al normal. Ahora bien, estos sujetos manifestaban sabiduría (*saber superior a los demás*) sólo a lo relativo a la conciencia (condiciones, características, significado, estados, vías de acceso, sugerencias, llamadas de atención, advertencias, etc.) y a sus repercusiones, en virtud de su comprensión experimental. Lo que ocurre es que el ser humano ha estimado esta información más que ninguna otra, dándose por ello generalizaciones desde estos conocimientos hacia todo saber. En resumen, es respecto a su experiencia de evolución o de maduración en lo que el sujeto de más alto estado de conciencia es más sabio o muestra sabiduría. Y es precisamente a partir y acerca tales conocimientos desarrolla su didáctica. Por ello, los sujetos de máximo estado de conciencia han sido los grandes pedagogos de la historia.

XII RELACIÓN CON LA NATURALEZA. A mayor estado de conciencia, más *sintonía* (proximidad,

afinidad, adaptabilidad, respeto no forzado, compromiso, apreciación) con la naturaleza se siente el sujeto, más participe se siente de ella, sensitiva, estética y evolutivamente, mejor la conoce, más la aprecia, y menos dualidad se experimenta con ella. Pero por toda la naturaleza: por lo agreste y por lo elaborado por el hombre, o como decían los griegos clásicos, por "lo crudo" y por "lo cocido". Se verifica algo similar a un incremento de empatía con su desarrollo, su estética, sus necesidades, su destrucción o su emergencia.

XIII PERCEPCIÓN DE VERACIDAD. Los más altos estados de conciencia se experimentan con total veracidad. Afirma el profesor E. Alfonso (1984): "Los estados de conciencia o 'modos abstractos' de la mente, son (por ser conceptuales) mucho más sólidos y verdaderos que las representaciones concretas de los objetos" (p. 60).

XIV RELACIÓN CON LA MADUREZ PERSONAL. Los estados de conciencia intencionales extraordinarios van indisolublemente unidos a la maduración personal. Es cierto que los sujetos más maduros tienen un estado de conciencia superior a los menos evolucionados; pero, también, que quienes puedan situarse en estados de conciencia más complejos son más maduros. En esa medida, pueden considerarse estadios representativos de la evolución de la conciencia. Podemos afirmar que: a) Una persona que evoluciona interiormente más allá de lo normal, lo hace transitando hacia estados de conciencia excepcionales y positivos; b) Un sujeto cuyo cambio psíquico pueda traducirse en términos de nuevos estados de conciencia más próximos a los intencionales y excepcionales positivos, puede decirse que

evoluciona o que madura interiormente. De aquí que la pretensión de lograr una evolución en las personas pueda reconocerse como su formación profunda, por excelencia; tanto más, si tales personas tienen la responsabilidad pública de formar (profundamente) a otras.

Evidentemente, en el caso de otros estados de conciencia no intencionales la correspondencia biyectiva entre estados y madurez no se mantiene. En estos casos, se continúa manteniendo que madurar interiormente conlleva estados de conciencia más elevados; en cambio, estados superiores pueden obtenerse sin necesidad de madurar: es el caso de las evasiones de la realidad perseguidas mediante la ingesta de tóxicos psicotrópicos.

Una motivación profunda para este tipo de actuación podría ser la añoranza inconsciente de lo que por la vía del cultivo personal se podría lograr, y que reniegan conseguir de esa manera. Funcionalmente, viene a tratarse de una combinación de motivos entre el intento desesperado de contacto con el yo profundo (desegotizado) y la insoportable sensación de levedad.

XV RELACIÓN CON LA FERTILIDAD CREATIVA. Normalmente, los altos estados de conciencia asocian manifestaciones y procesos creativos (eurekas, insights, awareness, kairos, inducciones espontáneas o como se le quiera llamar). A ellas se refiere, con la expresividad acostumbrada, E. Morin (1988):

Está la descarga cuasi eléctrica del "ah" que aporta alivio y satisfacción.

Están las "alegrías" del conocimiento.

Están las ebriedades y exaltaciones del conocimiento.

Está el "arrebato del conocimiento" (Nietzsche).

Está, debemos añadir, el "coito psíquico" que aportan la Solución, la Idea, la Palabra-Rectora, y donde la plenitud feliz del conocimiento se exalta en goce cuasi orgásmico (p. 147).

Y, desde mi punto de vista, también está, como afinaba la conocida arpista M. R. Calvo Manzano, que: "Hoy se estudia mucho, pero no se mueve el espíritu" (en C. Aganzo, 1993, p. 48). Lo cual es lo más relevante para la nueva orientación de la formación del profesorado y la didáctica que deben surgir.

Por otra parte, la creatividad aplicada a la vida cotidiana es máxima cuando el sujeto tiene un elevado estado de conciencia. Pero, en la medida en que la fuente de motivación profunda de la creatividad pueda ser el ego, al alcanzar estados realmente elevados la misma creatividad puede disminuir.

XVI RELACION CON LA COMPRENSIÓN. El acceso a estados de conciencia superiores aumenta la comprensión, la capacidad de entender, de penetrar en la realidad, de ver. Este conocimiento impregna el tercer párrafo de "El fenómeno humano", de P. Teilhard de Chardin (1984), que, con ciertas resonancias con el conocido "monólogo de Hamlet" ("Ser o no ser"), por su claridad y pertinencia reproduzco:

Ver. Se podría decir que toda la Vida consiste en esto -si no como finalidad, por lo menos sí esencialmente-. Ser más es unirse más y más [...]

Sin embargo, lo comprobaremos más aún: la unidad no se engrandece más que sustentada por un acrecentamiento de conciencia; es decir, de visión. He aquí por qué, sin lugar a dudas, la historia del Mundo viviente consiste en la elaboración de unos ojos cada vez más perfectos en el seno de un Cosmos, en el cual es posible discernir cada vez con más claridad. La perfección de un animal, la supremacía del ser pensante, ¿no se miden por la penetración y por el poder sintético de su mirada? Tratar de ver más y mejor no es, pues, una fantasía, una curiosidad, un lujo. Ver o parecer. Tal es la situación impuesta por el don misterioso de la existencia a todo cuanto constituye un elemento del Universo. Y tal es consecuentemente, y a una escala superior, la condición humana (p. 41).

XVII RELACIÓN CON EL AUTOCONOCIMIENTO. En tanto que comprensión y reconocimiento de sí mismo, lo dicho en el apartado anterior es aplicable al autoconocimiento. A más alto estado de conciencia, más completo y profundo es el conocimiento de uno mismo porque estará en mejores condiciones de percibirlo, y más y mejor analizado queda el ego, entendido como parte de la personalidad. La plataforma de visión es mayor; la perspectiva de visión es mayor; la profundidad de visión es mayor; la compleción de visión es mayor; la precisión de visión es mayor; y en conclusión el juicio por lo apercibido está mejor dotado.

XVIII RELACIÓN CON LA AUTOCONCIENCIA. Un cambio de estado de conciencia no puede darse normalmente, sin la autoconciencia de esa alteración. Esta conciencia de la conciencia, no obstante, puede no encontrar recursos

verbales suficientes para interpretarse. Con un estado superior de conciencia, la autoconciencia se pone a su altura automáticamente. Ello no significa necesariamente que el comportamiento haga lo propio.

XIX RELACION CON LA COMPLEJIDAD DE LA CONCIENCIA. Los estados superiores de conciencia lo son, en orden a una mayor complejidad. Por *complejidad* no debe entenderse *complicación*, sino capacidad de abstracción, comprensión y profundización. La relación de los estados de conciencia con la complejidad está comprendida en la "ley de complejidad-conciencia" teilhardiana.

XX SENTIMIENTO DE UNIDAD (UNIVERSALIDAD). A medida que se asciende de estado de conciencia, la sensación, voluntad, experiencia y manifestación de la unidad se viven más intensamente y con mayor claridad. Unidad con la existencia y unicidad del agente del sujeto que percibe. A ello se ha referido frecuentemente F. Pardos Díaz, presidente de la "Sociedad Española de Psicología Transpersonal" en su tesis doctoral, dirigida por el profesor J. L. Pinillos (comunicación personal, 1990).

XXI RELACION CON LA NOOGÉNESIS. La sensación de integración y compromiso activo en el proceso continuo de la *noogénesis* o solidaridad activa con la evolución humana, son tanto más elevados cuanto superiores sean los estados de conciencia. Identificación con la *noogénesis*, necesariamente unida a la ausencia de ego, supone: a) Reconocimiento de lo que no favorece la evolución humana; b) Capacidad de rectificación, si lo propio está en esa tesitura; c)

Rectificación y adaptación del comportamiento o de lo propio a cánones favorables al progreso universal.

XXII RELACIÓN CON EL "MÁS SER". Los estados de conciencia en general y los más altos estados en particular, son formalizaciones (creación de categorías o formación de conceptos) que vertebran y sistematizan un guión del deseo de mejora humano. El medrar a través suyo resume un crecimiento en conciencia, humanidad y autorrealización y en una serie de capacidades humanas que anteriormente estaban larvadas, estereotipadas o despiertas en una escasa medida: amor, compromiso social, humildad, etc.

XXIII RELACIÓN CON EL AMOR. Los estados de conciencia asocian estados de amor paulatinamente más elevados. Por estados de amor entiendo capacidad, amplitud, profundidad, compleción, no-parcialidad y conciencia altruista del comportamiento amoroso y del ser amado.

XXIV RELACIÓN CON LA SERENIDAD INTERIOR. Se verifica que las personas con altos estados de conciencia se han serenado interiormente más que cuando su conciencia era menor. Serenidad interior no debe confundirse con serenidad (a secas); mientras que esta última depende del control de impulsos, la agresividad, la buena articulación de mecanismos de defensa, constantes vitales, etc., la serenidad interior depende del estado de conciencia o madurez.

Esto no se verifica en los estados de conciencia medios u ordinarios, donde la ausencia de serenidad interior es máxima, y denota dificultad de

adaptación a situaciones disonantes, en alguna medida.

XXV RELACIÓN CON LA VOLUNTAD. Los estados de conciencia intencionales están vertebrados por la voluntad, entendida como esfuerzo y trabajo con y en uno mismo. P. D. Ouspensky (1978), investigador destacado del ser humano, reflexiona así, tomando como referencia su propia clasificación de estados de conciencia:

En el estado de sueño podemos tener destellos de conciencia relativa. En el estado de conciencia relativa podemos tener destellos de conciencia de sí. Pero si queremos tener periodos más largos de conciencia de sí, y no fugaces resplandores, debemos comprender que no pueden producirse por sí mismos. Exigen un acto de voluntad. Esto quiere decir que la frecuencia y la duración de los momentos de conciencia de sí dependen del poder que se tenga sobre sí mismo. Lo que significa por consiguiente que conciencia y voluntad son casi una misma cosa, o en todo caso aspectos de una misma cosa (p. 37).

Del investigador al experimentador. He aquí, por ello, el testimonio del Rdo. P. Fr. A. Arbiol (1772) que, desde las coordinadas místicas cristianas, observa:

También es justo se advierta, que son cosas muy distintas el estado, y los ejercicios de estado. Aunque las Almas hayan pasado legitimamente, y en tiempo muy oportuno, del estado de la meditación, al estado de la contemplación, pueden bolver, y es convenientísimo que buelvan algunas veces a los

actos de la meditación, como ya quedó dicho en otra parte (pp. 383, 384).

Esto es lo normal. Sin embargo, por mor de una importante ausencia de ego, de una psicogénesis favorable, de un ambiente propicio, etc., hay quien no experimenta la sensación del esfuerzo para mejorar, etc. Además, si bien vemos que unos llegan sin esfuerzo, otros, con esfuerzo y voluntad, nunca llegan.

XXVI RELACIÓN CON EL BIENESTAR.

Cuando el estado de conciencia es muy elevado, los sujetos manifiestan y demuestran tener con su comportamiento menos necesidad de apego al bienestar, en la medida en que el centro de atención de la persona gravita en torno a intereses menos ególatras y más profundos y generosos. Es importante destacar que ese menor apego al bienestar no lleva más que en algunos casos a la renuncia o al rechazo al bienestar que se disponga, ya que, de hecho, ese desprendimiento intencionado es un apego inverso o reactivo. En cualquier caso, donde la dependencia al bienestar es más intensa es en los estados de conciencia ordinarios o medios.

XXVII RELACIÓN CON LOS ESTADOS DE SENSACIÓN.

Los estados muy altos de conciencia asocian sensaciones características, pero no tanto situables en el segmento del bienestar (placer-desagrado), cuanto en el del "más ser". Esto es muy importante: las artes, la solución de problemas, los desafíos intelectuales, las catarsis (liberación de la tensión, alivio profundo), las sublimaciones, la afectuosidad, la compasión, el altruismo, la posesividad, la paz interior, el ligar, el recuerdo de

contenidos agradables, la autorrealización, la drogadicción, el amor, la experiencia mística, la melomanía, la búsqueda espontánea de refuerzos, etc. son, de este modo, apreciadas desde dos puntos de vista completamente distintos: el ego (bienestar) o la conciencia (más ser).

Desde el punto de vista del bienestar y más concretamente de la experimentación de sensaciones intensas, muchas actividades se llevan a cabo organizadas por el prurito egótico de buscar estímulos cada vez más capaces de llevar al sujeto a niveles de arousal superiores. El sujeto de alto estado de conciencia no se siente atraído o rechaza este tipo de pruritos e inquietudes, por mor de su no dependencia a lo relativo a la esfera física y fisiológica, tanto más cuando puedan entrañar algún peligro.

La diferencia fundamental entre los estados de sensación y los estados de conciencia es que los primeros son estados emocionalmente alterados (momentáneos y profundamente inútiles para evolucionar interiormente), y que los segundos son la consecuencia observable y representativa de un estado de madurez. Por tanto, es importante destacar que es falso que un sujeto cuyo estado de conciencia sea muy alto, experimente, desde un arrebató místico o desde un rato de meditación, algo similar a lo que otro cuyo estado de conciencia sea normal, cuando escucha una melodía profunda o cuando salta en paracaídas, como repetidamente se escucha en revistas, radio, televisión, etc. Pueden existir coincidencias bioquímicas (por ejemplo, el estado de enamoramiento, que suele durar según los expertos y de acuerdo con las secreciones de endorfinas, alrededor de pocos meses, y los trances de tipo místico), pero no desde el punto de vista del

conocimiento de la experiencia, lo cual es la diferencia radical. Este es un error fundamental que distorsiona la fundamentación pedagógica existente en el fenómeno.

El motivo consciente de la búsqueda de estados de sensación suele ser negativo o evasivo (el aburrimiento asociado al desarrollo de la existencia en clave de conciencia ordinaria), o positivo o agresivo (la búsqueda de placer). Sin embargo, mantengo como hipótesis que, quizá, los motivos más poderosos de su necesidad, desde un estado de conciencia ordinaria, sean dos: a) El imperativo que la propia conciencia (como inconsciente constructivo) demanda, para que el sujeto acceda a lo más parecido a un estado de conciencia extraordinaria o superior a lo normal, aunque sólo sea por unos instantes; podría tratarse, entonces, de la realización de la añoranza de un estado de ser más elevado, que algún psicólogo humanista ha explicado como debido a algún tipo profundo de complejo de culpa; b) La autodemostación inconsciente, con esas apoyaturas exógenas o muletas-estímulo, de hasta dónde podría llegar el sujeto, en un estado de conciencia excepcional; me parece traslucir esta idea en la siguiente reflexión del investigador C. Naranjo, al relacionar el consumo de drogas y el trabajo con uno mismo:

Yo pienso también que en principio el trabajo hay que hacerlo sin drogas. Pero a veces el uso de estas sustancias en una, dos o un cierto número de sesiones o incluso en un periodo largo intermitente, permite a la persona movilizar recursos de trabajo sobre sí mismo, a los que de otra manera no tendría acceso (en L. A. Lázaro, 1991, p. 69).

En todo caso, declaraciones como ésta no son admisibles, porque reconocen, de entrada, la irrelevancia e importancia de la (auto)educación para tal fin, la subsidiariedad de la madurez personal, la imposibilidad de llegar a ello por vía del aprendizaje intencional y el exceso de importancia del producto (los estados de sensación, profundamente inútiles), al del proceso basado en el autocultivo.

XXVIII DIFICULTADES EN EL TRÁNSITO.

No para todo sujeto son accesibles todos los estados de conciencia. Pero la tendencia de la naturaleza humana se orienta siempre a evolucionar. El estancamiento en lo que podría considerarse un estado de conciencia determinado, proviene del establecimiento de una vinculación egótica con el mismo concepto o idea que se tenga de ese estado, en virtud de una identificación egótica consciente o inconsciente. Este apego puede tomar normalmente dos formas comunes: a) En ocasiones, *inconscientemente una persona puede considerar que su grado de evolución interior no ha de sobrepasar una determinada cota, o que ya ha llegado a la meta;* b) En otras, se tiende, también inconscientemente, a no sobrepasar (para no sobresalir) la norma social; la mediocridad suele ser cómoda y poco comprometida, y algunas personas son incluso plenamente conscientes de ello, no importándoles en absoluto.

A veces, el cambio entre estados de conciencia es lento, y pasa el tiempo antes de que el observador puede reconocer el nuevo estado, identificándolo con alguna de sus categorías mentales con respecto a las cuales contrasta lo que observa. Otras veces, es paradójico, mostrando evoluciones de aparente retroceso o estancamientos temporales. En otras

situaciones, tanto para el observador como para el sujeto, la eclosión es súbita, y puede ser promovida por un solo aprendizaje o estímulo externo. Ahora bien, no debe pensarse que el cambio es en sí brusco (caso de algunos cuentos zen, o del aprendizaje con kôans, donde la "iluminación" es repentina), sino que la inducción espontánea que coadyuva al cambio es el momento crítico que indica que un determinado segmento de proceso ha llegado a su término. (Algo parecido ocurre, por ejemplo, con el aprendizaje de la lectura, donde el niño brota a leer, repentinamente, en tres o cuatro días debido fundamentalmente a buenos aprendizajes prelectoescritores y una adecuada estimulación didáctica.)

Las dificultades principales en el tránsito entre estados de conciencia pueden desdoblarse en dos grupos: a) Individuales: 1) Ego, con toda su compleja sintomatología: ausencia de duda, parcialidad, quietismo, etc.; 2) Falta de confianza en (el inconsciente de) uno mismo 3) Falta de determinación en la posibilidad de mejorar; 4) Fijación de la conciencia y apego por deficiente reconocimiento (abreacción) y consecuente superación de conflictos propios de estados de conciencia inferiores al que se pretende; b) Sociales: 1) Selectividad de datos sensoriales determinada por la inercia cultural (J. White, 1980, p. 13); 2) Minusvaloración o desconsideración de la existencia de varios planos de conciencia, a través de los cuales es posible evolucionar, así como negación de esa posibilidad; 3) Preeminencia competitiva de arquetipos sociales que hacen aparecer el proceso como incompatible con sus premisas y perjudicial; c) Didácticas: 1) Orientaciones inadecuadas; 2) Estimulación inapropiada; 3) Escaso amor puesto en juego en la comunicación orientadora;

4) Vía elegida impropia; 5) Inadecuada práctica de la vía.

La tendencia a acceder a estados de conciencia relativamente superiores al presente es innata, espontánea. Muchas veces la dificultad para superar o madurar más allá de la situación actual no depende tanto de adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones) de nuevos aprendizajes que se podrían realizar, cuanto de desaprendizajes (eliminaciones afectocognitivas) que se deberían estimular, porque arraiguen, justifiquen o refuercen de algún modo la presencia de ego.

Como norma general, es preciso concluir diciendo que el profesor ha de fomentar la potenciación de la conciencia del alumno, no induciendo el incremento o fortalecimiento de su ego; sólo en esa medida podría actuar, esencialmente a sus enseñanzas, favoreciendo la ampliación de su conciencia. Evidentemente, para ello es preciso que primero se desegotice y se haga más consciente en sí mismo. Por ser una norma constante e invariable en la condición humana, este contenido podría ser (ojalá lo fuera) tomado como ley.

XXIX NATURALEZA CONSTRUCTIVISTA.

La naturaleza psíquica de los estados de conciencia, en relación a su propio ordenamiento, obedece a esquemas epistemológicos constructivistas, por una doble vía: a) Filosoficobiológica: Porque se conjunta el valor de la experiencia (educación, estimulación y ambiente) con la relevancia del bagaje genético-orgánico (primeras estructuras y principios de la psicogénesis, condicionantes, potencialidad de capacidades, y reservas e incógnitas (epi)genéticas), parte de las cuales quizá ayuden a clarificar las

investigaciones sobre el genoma humano; teniendo en cuenta que el factor genético, aunque condicionante, determina a priori las posibilidades a desarrollar, en la medida en que se corresponde con el de un ser humano suficientemente dotado; b) Psicopedagógica: Ya al sujeto cuya evolución puede apoyarse formalmente en estados diversos de conciencia, dirigidos al ámbito de lo excepcional e intencional, no se le puede formar (en el sentido tradicional), no se le puede madurar; más bien, puede favorecerse o facilitarse que éste se forme y construya su multiverso mental permanentemente, según le imperen las necesidades de su modo de ser, de conocer, de reflexionar y meditar, como resultado de la interacción entre los requerimientos de su bagaje (epi)genético y las exigencias que demande la experiencia obtenida del entorno que envuelve a su personalidad; como resultado de lo cual sus conquistas podrían verificarse como una infinitud de estadios de conciencia paulatina y lógicamente más complejos, o lo que lo mismo, un continuo creciente de complejidad-conciencia cuya relativa cota de logro requiere su mantenimiento y otra de mayor profundidad.

XXX DE LOS ESTADOS DE CONCIENCIA COMO *CONSTELACIONES* PSIQUICAS. En virtud de su naturaleza constructivista, cada estado de conciencia conlleva aprendizajes diferentes que engloban a los anteriores, llevándolos más lejos, a una complejidad superior. Tales aprendizajes y conquistas afectocognitivas, volitivas, de autocontrol, etc., a su vez, asocia nuevas experiencias, expectativas, pretensiones, intereses, ideales, nociones, etc., y requiere nuevos aprendizajes. Cuestiones que antes no lo eran, se vuelven significativas, lo que antes no atraía la atención, ahora sí lo hace.

Cada estado de conciencia se manifiesta con diferente atención mental. Por ello, supone nuevas selecciones de conocimientos, que a su vez cuajan en concepciones más complejas), que a su vez se recubren de nuevos conceptos, que a su vez requieren otros contenidos, que a su vez posibilitan nuevas secuencias de enseñanza y aprendizaje. Todo lo cual queda ilustrado con nuevas conductas que, a su vez, requieren del entorno estímulos distintos. Todo lo cual modificará continuamente las propias constelaciones psíquicas, cuya tendencia siempre será a acceder a nuevos estadios superiores.

Precisamente, uno de los modos de identificación de estados de conciencia especialmente definidos y definibles es mediante el reconocimiento de componentes característicos de sus constelaciones psíquicas.

Puede afirmarse que toda esa constelación psíquica es el mismo estado de conciencia pormenorizado, y el estado en sí vendría a equivaler a su gestalt manifestada y/o experimentada. Lo que significa que, en virtud de su paulatino enriquecimiento, llega un momento en que las distintas porciones de las constelaciones psíquicas (expectativas, experiencias, ideales, conceptos, etc.) van variando (*madurando, haciendo cada vez más compleja*) esa gestalt, hasta elevar el conjunto de la conciencia.

El componente más amplio de la constelación psíquica de cada estado de conciencia es la autoconciencia de ese estado que es la autoconciencia (global) aplicada o focalizada en ese reconocimiento intuitivo.

Como repercusión didáctica inmediata, digamos que deben (porque pueden) trabajarse los estados de conciencia, desde sus representaciones menores. Así, por ejemplo, cuando a un alumno se le proponen una didáctica destinada, por ejemplo, a la formación (inductiva) de conceptos (J. S. Bruner, J. J. Gordon, y G. A. Austin, 1978), lo que es más didáctico y formativo es pretender contribuir a la elevación de la conciencia del sujeto desde esa actividad, y no sólo el logro de la supuesta formación en sí.

XXXI CONTINUIDAD DE LA CONCIENCIA.

Es decir, el concepto de estados de conciencia son una denominación formal y limitada, realizada desde el punto de vista del observador; desde el punto de vista del sujeto observado, se trata más bien de un continuo de gestalts de constelaciones psíquicas cuya característica es la unicidad. Así pues, su denominación más correcta, en sentido estricto, debería ser, sólo, conciencia, como realidad y como posibilidad. En conclusión, los estados de conciencia vienen a ser como fotogramas extraídos en momentos considerados críticos o de cambio representativo; mientras que la conciencia sería la película de las posibilidades del sujeto, aunque prefiramos o recordemos más unas partes que otras.

XXXII RELACIÓN CON EL LENGUAJE.

Desde el principio: "Al influir la palabra en el niño, ahonda inmensamente su percepción directa, conformando su conciencia" (A. R. Luria, y F. Yudovich, 1983, p. 13). Por tanto, el lenguaje es uno de los elementos más importantes de las constelaciones psíquicas que componen los estados de conciencia.

Esta evidencia la encontramos en la psicología de Hegel y en la pedagogía de Humboldt:

para Hegel, igual que para Humboldt, a cada etapa de la "formación de la conciencia misma como ciencia" le corresponde una determinada etapa lingüística objetivamente realizada, y que al "progreso de la formación y... de las ciencias" más allá de una "costumbre" lingüísticamente cristalizada le corresponde un progreso en el desarrollo del lenguaje en virtud de la propia capacidad gramatical de éste, que consiste en trascenderse a sí mismo (J. Simon, 1982, p. 259).

En realidad, este punto de vista sólo es aparentemente válido para los estadios intermedios de conciencia, y no para los más altos o excepcionales, donde el lenguaje: a) Se simplifica, se asencilla; b) Se emplea más económicamente, haciéndose, además, mucho más certero y preciso; c) Se utiliza más oportunamente; d) El silencio cobra una mucha mayor preponderancia, valorándose y potenciándose en estas vertientes: 1) El que cementa interiormente los mensajes verbales (pausas, espacios, etc.); 2) El que se utiliza como mensaje principal en la comunicación, frecuentemente acompañado de un lenguaje no verbal altamente significativo e impactante; 3) El silencio de la práctica de la meditación; 4) El silencio psíquico o serenidad interior; e) Se reconoce como inútil para representar la experiencia de los niveles de conciencia más elevados, remitiendo siempre a la experiencia directa. Así, dice J. White (1980):

Los liberados han subrayado continuamente que las palabras sólo se refieren a la verdad, no son la

verdad misma. La verdad no puede conocerse más que a través de la experiencia directa, mediante la iluminación. Y el lenguaje es a menudo, una barrera para conocer la verdad, pues entre los extremos de la intuición existe una confusión no verbal y ese armazón aprendido y arbitrario llamado lenguaje (pp. 11, 12).

Por tanto, en los estados más altos lo que se verifica es un replanteamiento del propio aprendizaje del lenguaje, sus límites y posibilidades, sus dificultades y trabas, y su transformación para elevarlo a un grado suficiente de adecuación con el estado de conciencia.

XXXIII GRADACIÓN DEL CONTINUO. Los estados de conciencia intencionales describen un continuo, cuya gradación es realizable en función de su estudio y mejor conocimiento. Por tanto, se encuentran a caballo (y a la vez) entre lo conceptual y lo real, la representatividad y la virtualidad. Teniendo en cuenta esta limitación comprensiva a priori, puede afirmarse que los distintos estados de conciencia se caracterizan por las siguientes notas, en tanto que relacionados en el seno de una secuencia natural de carácter constructivista: a) La inclusión entre unos estados y los siguientes es lógica (aditiva); b) Los primeros, basan los siguientes; c) Cada nivel incluye los anteriores; d) Para alcanzar un estado relativamente superior, es preciso controlar los contenidos y los procesos mentales inferiores; e) Los niveles superiores permanecen en parte solidarios a los inferiores; f) Cuando se consigue acceder a una situación de la conciencia relativamente más alta, se mejora en aquellas repercusiones propias de niveles inferiores, al proporcionarlas una amplitud,

profundidad y perspectiva más ricas y sólidas; porque, al mismo tiempo, se tiende a adaptar lo inferior a ese estado de conciencia; g) La superioridad relativa de los niveles más altos, lo es en un sentido positivo para el sujeto: nunca se empeora en un nivel superior, se gana en humanidad; h) Para acceder a un nivel, lo normal es pasar antes por los anteriores, lo cual es de ordinario una garantía; sin embargo, el tránsito súbito o discontinuo de un nivel inferior a otro superior, sin pasar por los medianos, es posible, y la calidad de la nueva situación dependerá de las diferencias individuales y de las circunstancias educativas que rodeen al sujeto; i) El tiempo de permanencia en cada etapa (estado de conciencia) dependerá, así mismo, de la psicogénesis y de las circunstancias que afectan a la personalidad del sujeto; j) La tendencia a acceder a niveles superiores, como ya se ha dicho, dependerá fundamentalmente de la ausencia de ego y la consecuente presencia de conciencia; k) Puede retrocederse de estado de conciencia, a causa de un afloramiento y activación del ego; de cualquier modo, la nueva situación que retrotrae la conciencia a un estado inferior no es exactamente la misma que cuando se encontraba en ese estado, sin haber retrocedido: en ocasiones favorece y en ocasiones dificulta más la recuperación; l) Un sujeto con una evolución interior dada ha retrocedido en relación a su estado de conciencia, cuando verifica más signos egóticos; ll) Un sujeto evoluciona respecto a su estado de conciencia cuando verifica menos signos egóticos; m) Las dificultades de superar estados de conciencia son relativas, independientemente de la altura psíquica del estado en sí: puede ser tan difícil transitar entre dos estados bajos que entre dos más altos; n) La tendencia natural del ser humano es llegar a los niveles más altos; ñ) Mediante la meditación (reflexión profunda en

serenidad) todo sujeto puede reconocer (indagar) y autodiagnosticar certeramente su estado de conciencia y el de los sujetos que le rodean; o) Al transitar hacia estados más elevados, inconscientemente se toman como referencia los niveles inferiores observados en uno mismo y en los demás; cuando ocurre esto en los niveles más altos, afloran sentimientos altruistas de compasión o generosidad; p) Un sujeto cuya conciencia se entienda en un nivel determinado, normalmente puede comprender completamente sus propios procesos correspondientes a niveles inferiores, o a otros sujetos situables en estados relativamente más bajos; con la excepción de los casos de anquilosamiento rígido (dual) en ese nivel, que con relativa frecuencia suele darse en personas ancianas, con alto nivel pero con menor adaptabilidad; q) Un sujeto cuya conciencia pueda entenderse situada en un estado determinado, podrá experimentar vislumbres propios de otros estados de conciencia inmediatamente superiores; r) Un sujeto cuyo estado de conciencia pretenda aprehender, conocer o investigar procesos o sujetos propios de estados más altos, no podrá conceptualizarlos y, en todo caso, lo hará tanto más parcialmente, cuanto más alejado se encuentra su estado del que considera.

XXXIV LA PARADOJA COMPRENSIVA. Lo cual genera una aparente paradoja: Si, como se afirma en "p)" desde los estados más bajos no se pueden conceptualizar lo relativo a los estados de conciencia superiores, ¿por qué y para qué los investigadores que lo intentan se atreven a hacerlo con honestas pretensiones de validez? Ante lo cual cabrían las siguientes objeciones lógicas: a) O esa premisa es falsa: no hay tal obstáculo comprensivo o explicativo; b) O investigar es lo suficientemente distinto al vivir

como para soportar esa hipotética disociación; c) O se está en un estado de conciencia superior al que creemos.

Nos inclinamos a solventar la supuesta paradoja concluyendo que, en efecto, nuestra explicación sobre niveles superiores al propio y la de tantos investigadores puede ser correcta, en la medida en que lo que se analiza es una porción inferior (accesible) y representativa de esos niveles superiores.

XXXV SÍNDROME DE ELEVACIÓN DE LA CONCIENCIA. Los síntomas y signos relativos más claramente perceptibles por el sujeto, a medida que se va elevando la conciencia son, a juicio de N. Caballero (1979), los siguientes: a) Hay más unidad en la vida de la persona; b) Hay menos libertad para elegir, va habiendo más necesidad de algo que va apareciendo, hay más libertad de todo que se va quedando atrás; c) En el punto vértice ya hay una libertad total de todo, pero no hay libertad para lo que aparece en ese momento: una nueva persona, un nuevo Dios (pp. 142, 143, adaptado).

XXXVI FUNDAMENTACIÓN DE PATOLOGÍAS ASOCIADAS. Partimos de dos reflexiones: a) En todo caso, las informaciones que desde niveles inferiores se dan de los superiores no son representativas de ellos; y, por tanto, en ninguna medida puede afirmarse que se conocen suficientemente; b) Cuando un sujeto (individuo o grupo compacto) se atribuye, expresa o tácitamente, un estado de conciencia (individual o colectivo, respectivamente) superior al propio: 1) Se generan parcialidades de cualquier orden social; 2) Se tiende a autorreconocerse más o mejor que el resto; 3) Se

fanatizan aquellos cuyo inconsciente les induce a creer en la apariencia, sean de dentro o fuera del grupo afectado; 4) El o los sujetos directamente afectados tienden a aislarse; 5) Sobre todo si el sujeto o grupo de sujetos conforman una personalidad (individual o colectiva, respectivamente) de núcleo de base paranoide o esquizoide, el desequilibrio, que se ve reforzado, tiende a crecer; 6) Los síntomas aparentemente ideales, propios de un estado de conciencia muy elevado, pueden eclosionar en patología grave: una vez que las coordenadas de formales de (auto)referencia han sido creadas sobre una base objetivamente errónea, los cambio de contenido, que pueden ser variadísimos, vienen solos y sin control de ningún tipo, iniciándose una espiral degenerativa que paulatinamente rompe el contacto con la realidad, quizá en un principio carente de estímulos atractivos lo suficientemente atractivos.

En psicoanálisis, de ordinario se estima que las "experiencias místicas" son desórdenes neuróticos de naturaleza histérica, casi siempre neurosis histéricas de disociación. L. Bellak, y H. Siegel (1986) identifican los "estados de elevación y conciencia cambiada del sí mismo" con "fenómenos disociativos" cuyos orígenes son la despersonalización y la desrealización (p. 125, adaptado). Otros, como el psiquiatra H. Ey, van más lejos, al concluir que: "la experiencia psicopatológica de la manía ha demostrado que la hiperlucidez (sic) o la inspiración dionisiaca, genial o divina, son ya perturbaciones de la conciencia" (en J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 221).

Desde un punto de vista meramente psicológico y descriptivo, N. Caballero (1979) sale al paso de quienes critican los estados de conciencia más

elevados (que nomina "supraconciencia"), argumentando que: a) No puede ser patológico lo que resulta de una mayor integración de la persona; el trabajo previo de la persona es un trabajo de sedación, tranquilización y silenciamiento; b) No puede ser patológico lo que mejora la calidad de la vida emocional de la persona; c) No puede ser patológico lo que aumenta hasta límites casi absolutos, totales, la capacidad de soportar las frustraciones y limitaciones de la vida; d) No puede ser patológico lo que fortalece la voluntad, lo que produce un querer más incondicionado y una decisión más consciente y rápida; e) No puede ser patológico lo que produce más amor al prójimo y más desposesión de sus intereses personales y disminuye las necesidades; f) No puede ser patológica aquella situación de la que, como afirma Santa Teresa, se sale llevando en sí las grandes operaciones que hacen que aun el cuerpo y la salud quede confortada.

Con lo cual, por la fundamentación que hemos apuntado, no podemos estar de acuerdo en todos los casos. Podríamos distinguir los casos patológicos de los que no lo son. Y a su vez, habría que diferenciar las patologías psicopáticas de las patologías normales del ego. Respecto a las primeras, es importante tener en cuenta que, desde el punto de vista del estado de conciencia: "la locura no tiene por qué ser un desmoronamiento -dijo Laing-, puede ser también una apertura" (F. Capra, 1991, p. 148). Quizá pueda ser válido, en algunos casos, que la motivación de la "elección por la locura" sea la apertura de un nuevo estado de conciencia, asumido como rechazo a una sociedad asentada sobre una aburrida e infértil conciencia ordinaria. Y, en relación a las segundas (para la didáctica, de mucho mayor interés), tan sólo

recordar que siempre hay un modo de delatar a tiempo y válidamente a los supuestos sujetos con "elevadísimos" estados de conciencia: la estimación correcta de su ego, en conjunción con la coherencia de sus comportamientos y su predisposición noogenética, por una sencilla razón: la transición a estados de conciencia más elevados se adquiere, precisamente y como ya hemos reiterado, disminuyendo la influencia del ego en el conjunto de la personalidad. P. D. Ouspensky observa que: "La consciencia adquirida mediante autorrecuerdo y desidentificación no puede producir resultados equivocados", puesto que éstos sólo derivan de la mecanicidad (o vida carente de conciencia) (pp. 68, 69, adaptado).

Este párrafo que, en concreto, sería relativo a las patologías histéricas y esquizoparanoideas asociadas a perturbaciones de la conciencia, es, al mismo tiempo y según se realice su lectura, el fundamento de toda intervención didáctica encaminada a incrementar la madurez profunda de los educandos; lo cual supone en el docente un estado de conciencia relativamente más elevado que el de sus alumnos, lo cual no es tan normal como pudiera creerse.

XXXVI COMUNICACIÓN DE LOS ESTADOS DE CONCIENCIA. HIPÓTESIS DE LA *OSMOSIS* ENTRE ESTADOS. Las gestalts de constelaciones psíquicas se comunican mucho más fácil y espontáneamente que cualquiera de sus componentes afectocognitivos por separado; tanto más cuanto la persona fundamentalmente receptora disponga de una conciencia de nivel inferior. La tendencia natural e innata a madurar o evolucionar interiormente se traduce en algo parecido a una *ósmosis* de conciencias, en virtud de la cual la de estado inferior tiende a

igualarse a la superior, o incluso a superarla, si las condiciones psicogenéticas y ambientales coadyuvan al aprovechamiento de esa inercia inherente al proceso de mejora.

La transmisión comunicativa de estados de conciencia expresamente orientada a "desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia" (N. Caballero, p. 49), es el gran marco psicológico de la didáctica. Por tanto, la necesidad de formación del profesorado en este sentido es obvia. Ahora bien, en esta medida también es preciso individualizar la enseñanza: no sólo se precisan profesores con más experiencia, formación y conocimiento que el alumno, sino docentes con un estado de conciencia superior al del alumno, más maduros o más evolucionados. Con el mismo criterio, los agrupamientos ideales de alumnos serán aquellos que favorezcan el progreso en estado de conciencia de los componentes del grupo, lo que hace pensar que sea conveniente la formación de grupos homogéneos en este sentido.

XXXVII HIPÓTESIS DE LA OSMOSIS APLICADA A LOS ESTADOS SUPERIORES. En efecto, siempre se tiende a la evolución. Tanto más cuanto más elevado sea el estado alcanzado. Esto significa que la tendencia a evolucionar o madurar en el estado de conciencia máximo será también máxima, al menos en teoría. Pero, ¿cómo aspirar a mejorar lo que es máximo?

Las vivencias del nivel más alto vienen a resumirse en la etapa del "Yo real", mencionada por el yogui mundialmente reconocido R. A. Calle (1978, p. 159). Ahora bien, esta etapa, además de ser el más alto eslabón de autoconciencia del sujeto, se interseca con lo que denomina "Mente Universal" (p. 159). Lo

que significa que sólo este estado más alto -y no el resto- puede ser identificable con ella. De hecho, de acuerdo con los testimonios que de este estadio se recogen, el sujeto se experimenta como integrando al todo, fundiéndose absolutamente en el cosmos, respecto al que deja de existir exterior o interior, objeto o sujeto. Lo cual vendría a resumirse, un tanto torpemente, en una identificación con la Divinidad, en un "convertirse en Dios" (J. White, 1980, p. 15).

Ahora bien, si la tendencia es ésa, el proceso natural e innato es a mejorar y se mejora siempre de más bajos a más altos estado de conciencia (como hemos visto en el parágrafo anterior), todo parecerá indicar que esa *ósmosis* en virtud de la cual tenía lugar la comunicación perfectiva entre sujetos, también tiene lugar entre el sujeto cuyo estado de conciencia es máximo y la Divinidad o el Absoluto. Esto, claro, siempre y cuando Dios disponga de algún *estado de conciencia máximo* respecto al cual el estado superior del iniciado pueda tender a homogeneizarse. ¿Cómo puede ser esto, si la Divinidad carece de mente? La respuesta tiene satisfacción, al acogernos a la hipótesis de Hermes Trismegisto (o Trimegistos), según la cual "todo es Mental"; afirmación ratificada por los estudios astrofísicos de sir A. Eddington, que concluía diciendo: "el Universo tiene una naturaleza Mental".

Esta hipótesis no se contradice con estas máximas vivencias, ni con la noción de Dios que desde ellas se percibe.

XXXIX RELACIÓN CON EL EGO. Algunas de las posibles relaciones de los estados de conciencia vienen definidas por las siguientes observaciones: a) En sí misma, la relación de posibles estados de

conciencia, o de la conciencia considerada en una gradación de estados, es una manifestación egótica; b) Sobre ello, las diferentes clasificaciones, con nombres distintos, observaciones, análisis, etc. son también repercusiones directas del ego de los autores que las desarrollaron y de quienes las siguen; c) De entre ellas, aquellas que aspiran a alcanzar cada vez más altos estados alterados, por métodos independientes del cultivo interior y/o basados en crecientes estratos de bienestar basados en la experimentación de sensaciones nuevas (ingesta de sustancias y elementos psicotrópicos estimulantes o depresores del sistema nervioso, avances perseguidos en las cotas de arousal, placer producido por secreciones de endorfinas, técnicas violentas y no naturales de (auto)inducción a situaciones de trance, búsqueda de algunas experiencias parapsicológicas, etc.) son indicios de un alto ego y una escasa maduración interior, por representar un mal uso de la idea general de que derivan, que tienden a distraer al sujeto y a la sociedad expectante, de su crecimiento e interfieren su evolución interior; un ejemplo más son obras pedagógicamente detestables como "Experiencias extracorporales en 30 días. El programa para lograr sensaciones insospechadas", de K. Harary, y P. Wein Traub (1990); d) La alícuota de ego es superior en los niveles más bajos, y las posibilidades y limitaciones de tránsito entre estos se deben al ego, en una importante medida; e) Si los distintos estratos de apego y dependencias egóticas son determinantes de los diversos estados de conciencia, también ser conceptuados éstos como "estados de ego" o de apego; así, por ejemplo, los fenómenos de apego pueden interpretarse desde este punto de vista, entendiendo que, en realidad, no estamos apegados al televisor, un "ismo", el campo o a tal persona, sino a los estados de

conciencia asociados a la representación de tales experiencias de conocimiento; f) Existe una excepción, localizada en algunos sujetos con más alto estado de conciencia, en aquellas personas con un gran potencial intelectual y un rasgo cognitivo dominante de carácter dialéctico, que son capaces de presentar, simultáneamente, una alta conciencia y un alto ego; g) También se verifican excepciones entre altos estados de conciencia (vivencias) y bajo ego (apego, dependencia), en algunas patologías psiquiátricas; h) Respecto a ciertas patologías, es preciso decir que: 1) Hay sujetos que, en virtud de una enfermedad mental, circunstancial o accidente traumático, acceden con mayor facilidad que otros normales a experiencias extraordinarias (no intencionales, no significativas de alto nivel de maduración interior); 2) Otros, presentan esa facultad en sus primeros años, perdiéndola después, mientras que otros la mantienen y transforman; 3) Desde otro punto de vista, hay que observar que un apego rígido a algún estado de conciencia (alto o bajo) puede entenderse como auténtica patología del ego o sesgadura de la conciencia.

XL EDUCABILIDAD. Todo lo propio al conocimiento humano es educable, y los estados de conciencia se componen, en última instancia, de conocimientos, experiencias y transformaciones emotivo-cognitivas. Por tanto, los estados de conciencia son educables. Ahora bien, si tratamos de estados de conciencia extraordinaria, habrá de reconocerse que su educabilidad se verificará, en la medida en que las enseñanzas coadyuvantes sean así mismo extraordinarias. En este contexto podemos interpretar las palabras de P. D. Ouspensky (1978), respecto a los métodos de desarrollo de la "conciencia

de sí": "Los hombres, al nivel de la conciencia relativa [ordinaria], no pueden descubrir estos métodos por ellos mismos; y que estos métodos no pueden ser descritos en los libros ni enseñados en las escuelas ordinarias" (p. 38).

Por su parte, J. Krishnamurti afirma, respecto a la "producción" de un estado de un "estado de atención" (o de conciencia) superior:

No se le puede cultivar mediante la persuasión, la comparación, la recompensa o el castigo, que son todas formas de coerción. La eliminación del temor es el principio de la atención. Existirá el temor mientras haya el deseo de ser o de llegar a ser, que es la persecución del éxito, con todas sus frustraciones y tortuosas contradicciones. Se puede enseñar la concentración, pero no se puede enseñar la atención, como tampoco puede enseñarse la libertad del temor. Así, pues, la atención surge espontáneamente cuando [...] hay un ambiente de bienestar, cuando [el sujeto] tiene la sensación de estar seguro, libre, y se da cuenta de la acción desinteresada del amor (en N. Caballero, 1978, p. 58).

Lo que parece apuntar a que la probable educación favorecedora de un estado de atención superior o un alto estado de conciencia debiera reunir unas características muy especiales, desde luego de muy distinta naturaleza a lo que de ordinario se conceptúa como enseñanza tradicional. Entre otros factores, porque el estado de conciencia superior no es un contenido de enseñanza, sino la única explicación posible que intuitivamente un aprendiz puede dar a las formas y conocimientos tratados en el marco de una

determinada comunicación didáctica, y observadas en una personalidad ciertamente especial o extraordinaria.

Un docente con un estado de conciencia o grado de evolución personal relativamente alto (en relación al promedio de los aprendices y respecto a sus colegas) infunde en los alumnos, normalmente, una actitud de respeto expectante y permanente, semejante -como ya vimos- al significado de la auctoritas latina, muy diferente, por cierto, a la idea de "autoridad" castellana. En relación a este fenómeno afirma el profesor E. Alfonso (1984): "Solamente en esta actitud puede surgir el amor admirativo del discípulo, que es la condición sine qua non para que éste capte intuitivamente el estado de conciencia del Maestro" (p. 59).

XLI RELACIÓN CON LAS METAS EDUCATIVAS. Las metas (fines, objetivos, finalidades, pretensiones, propósitos, imperativos, etc.) de la educación actual se agrupan alrededor de la formación integral de la persona. No obstante, esa educación, a pesar de emplear expresiones como "máximo desarrollo", "desarrollo pleno", "autorrealización", "perfeccionamiento", etc., prácticamente sólo se inscribe en un retículo dimensional determinado por los parámetros ideales siguientes: a) Bienestar del sujeto: Psíquico, social, a corto, medio y largo plazo, producido por la misma educación, de modo que le permita al aprendiz un mejor desenvolvimiento en el seno del sistema social, basado en su cualificación humana; b) Sentimiento (egocéntrico) de bienestar del alumno, con aquello que hace y producido por aquello que realiza; c) Logro de aprendizajes significativos, lo más profundos posible,

independiente de que coadyuven a apegos o dependencias no directamente favorecedoras de su madurez o evolución personal; d) Desarrollo pleno de capacidades, actitudes, habilidades, etc. para la conciencia ordinaria del sujeto, o para defenderse críticamente de las continuas agresiones e invitaciones a la deformación interior a que los sistemas sociales empujan de continuo; e) Desarrollo del sistema social al que el sujeto corresponde, con máximos intereses sistémicos.

De donde se deduce que nuestros fines educativos podrían completar su deficiencia fundamental hacia: a) El "más ser", en un sentido teilhardiano, que es lo que realmente sobre todo puede interesar al individuo consciente, por significar la promoción directa de su condición humana; b) La realización de las potencialidades asociadas a estados de conciencia extraordinaria e intencionales, más próximos a su maduración interior (ascesis) que a la cualificación apta para competir y salir adelante; c) La apertura de la estructura circular sistémica, hacia una espiral abierta cuyo norte y cuya flecha no sea otro que es ser humano, individualmente y como bloque integrado.

La razón fundamental de esta incomprensible carencia es la no consideración del concepto de ego, en toda su amplitud y con todas sus repercusiones. Las consecuencias de tales lagunas son: a) Una inmadurez generalizada debida significativamente a la misma educación; b) Una distribución de la conciencia de normalidad tal que, quienes acceden y se definen en un marco de conciencia extraordinaria, tienden a ser, o descalificados o ensalzados; de tal modo que, quizá lo natural coincida regularmente con el comportamiento

anormal.

Por otra parte, mientras predomina el estado de conciencia ordinario o normal, no es fácil profundizar hacia la búsqueda de algún método que facilite el tránsito hacia una mayor madurez. Lo ordinario es, con frecuencia, el espacio de acción que coadyuva a los múltiples trazos de círculos viciosos, a la larga, estériles.

Me produjo una gratísima sorpresa ver ratificada parte de la postura general mantenida en este parágrafo, en un libro de N. Caballero (1979), al expresar la necesidad de una educación basada en "desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia" (p. 49). Como ya he dicho, la comunicación de estados de conciencia (en virtud de ese efecto osmótico que parece verificar la experiencia real), expresamente orientada a promover la madurez desde la profundidad del sujeto, y encaminada a estimular la profundidad desde la madurez docente, es o será, con toda seguridad, el gran marco (psico)lógico y pedagógico de la didáctica, como disciplina primordial del conocimiento y de la propia humanidad.

XLII RELACION CON LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA. Los estados de conciencia son diferentes maneras de manifestarse la conciencia. Esa manifestación: a) Condiciona la comprensión de la propia conciencia; b) Define la personalidad de quien se manifiesta; c) Facilita la comunicación de quien se expresa; d) Incrementa y allana la descodificación de los mensajes. La pertinencia y relevancia de los estados de conciencia que de estos argumentos se desprenden son evidentes.

La relación de los estados de conciencia con la comunicación didáctica se asienta en las siguientes premisas: a) Mayor estado de conciencia significa, grosso modo, más madurez; b) La pretensión principal de la didáctica es la comunicación indirecta (estimulación, descubrimiento) y directa (transmisión, formación) de madurez, por medio del conocimiento; c) Es lógico, por tanto, que el hecho de que el docente disponga de un estado de conciencia superior al del alumno sea una condición sine qua non para la comunicación didáctica profunda (basada en la madurez); d) El mayor estado de conciencia viene definido, como ya se ha dicho, por la menor alicuota de ego; e) Los alumnos (especialmente niños y adolescentes de un modo natural, sin necesidad de prácticas por ensayo y error) están capacitados para diferenciar, inconsciente o preconsciousmente, la relativa presencia de conciencia o la ausencia relativa de ego del profesor, aunque posteriormente puedan recubrir sus conclusiones con formas diversas, dependientes de su bagaje cultural diferencial; (lo que no está al alcance de todas las personas es acceder discursiva, reflexiva y dualmente a la decodificación de esa observación inconsciente; observación que, si interesa al sujeto, suele descubrirse con el paso del tiempo, tendiendo en este proceso de traducción paulatina a su conocimiento objetivo); f) Normalmente, en la comunicación didáctica de conciencia a conciencia: 1) No hay intencionalidad; 2) Cualquier tipo de alumno es, a priori, una "antena viva" del estado de la madurez del docente; 3) Sobre todo es ese estado lo que la madurez del aprendiz va a absorber en profundidad, independientemente del contenido específico (materia) que enseñe; 4) Ese estado de conciencia se va a transmitir de un modo sobresaliente

a través de la comunicación, se quiera o no; 5) Tal comunicación no sólo es la suma de las llamadas verbal y no-verbal; sobre todo es la comunicación de inconsciente (docente) a consciente (alumno) y la de inconsciente (docente) a inconsciente (del alumno) la que más contribuyen a que tenga lugar; 6) Esta entidad abstracta pero tangible para el conocimiento, suele ser interpretada por el alumno y profesor como personalidad, carácter, profundidad, madurez, impresión general, etc.; sólo un análisis en profundidad acompañado de la necesaria madurez interior clarifica el resultado de la interpretación, orientándola al incremento del autoconocimiento debido a la (auto)comunicación esencial consigo mismo; 7) Enseñanzas técnicamente bien presentadas por docentes con estados de conciencia relativamente bajos o no superiores a los del aprendiz, tienden a no favorecer aprendizajes significativos; 8) Enseñanzas deficientes llevadas a cabo por personas de altos estados de conciencia, producen aprendizajes significativos centrados en la figura del profesor, que se convierte así en motivo principal de aprendizaje; 9) Se recuerdan mejor las enseñanzas de docentes con estados de conciencia más elevados; 10) El alumno tiende a interpretar que los profesores con más altos estados de conciencia les han aportado más que los de mayor alicuota de ego; 11) Los docentes con más elevado estado de conciencia experimentan más fácil y precisamente la empatía; g) El estado de conciencia sólo es comunicable intencionalmente, si: 1) Transcurre el tiempo necesario; 2) La didáctica se coloca en función del aprendizaje y de los requerimientos del estado de conciencia del aprendiz y su dinámica; 3) El aprendiz se muestra abierto, dispuesto y con firme determinación de aprender; 4) El momento psicogenético es propicio; 5) Su ego es

suficientemente escaso; 6) El nivel de conciencia del docente es significativamente superior al del alumno; h) La comunicación didáctica se traduce, por parte del alumno, en rechazo afectocognitivo, incomodidad, ausencia de empatía, confusión de roles, mera transmisión de información o apego fanático, cuando el docente no dispone de un ego menor o un estado de conciencia superior al del alumno; y, por parte del profesor, en mayor parquedad, fatiga y menor satisfacción, al sentirse rebasado por el alumno en algún sentido que no es capaz de diferenciar; i) La comunicación didáctica queda tanto más favorecida cuando el canal de comunicación de conciencia a conciencia entre profesor y alumnos se abre y se comparte; j) El establecimiento de esa respectividad basada en la ósmosis entre estados de conciencia diversos se facilita cuando el estado de conciencia (madurez) del profesor es superior al del alumno, y tanto más gratificante y madurador para éste, a priori, cuanto mayor es la diferencia entre ambos; k) Es posible, aunque no probable, que, aun verificándose ese requisito de relativa superioridad, por algún tipo de bloqueo afectocognitivo, no se establezca una comunicación didáctica satisfactoria; l) Desde el punto de vista de los estados de conciencia docente y discentes, la mayor expresión de la sinergia comunicativa didáctica es el establecimiento de un solo y englobador estado de conciencia compartido; ll) El estado de conciencia compartido es un estado alterado (provisional, coyuntural) que puede aparecer en momentos determinados de la comunicación didáctica, presidirla en su total duración, o incluso condicionar (generalizar) favorablemente las siguientes interacciones didácticas con ese profesor; m) En sentido estricto, se mantiene desde cada alumno con el docente; en más raras ocasiones engloba al grupo-

clase o a subgrupos; n) Podría conceptuarse como la mínima expresión del inconsciente colectivo intencional y formativo; o) Las variables de esta posibilidad son: 1) Ego de alumnos y profesor menos intenso que el correspondiente al estado de conciencia que puede compartirse; 2) Voluntad del aprendiz y del docente para el establecimiento de la conexión entre conciencias; 3) Madurez del profesor; 4) Aprecio activo del docente por el alumnado, y del alumnado por el docente; 5) Confianza en sí mismo; 6) Confianza en la potencia de los objetivos de enseñanza-aprendizaje; 7) Personalidad del profesor; 8) Formación didáctica del profesorado; 9) Capacidad de admiración y curiosidad epistémica de docente y alumnos; 10) Naturaleza de los conocimientos; p) A más alto estado de conciencia compartido: 1) Más profundidad comunicativa; 2) Más fertilidad en el aprendizaje; 3) Más densidad en el flujo de conocimientos intercambiados; 4) Más significativos y condicionantes son los aprendizajes; q) La altura de un estado de conciencia compartido tiende a comenzar en el nivel promedio de los estados de conciencia de los interlocutores (profesor con cada alumno, y, en su caso, profesor y estado de conciencia promedio del subgrupo, o profesor y estado de conciencia promedio del grupo clase); r) Una vez formado el estado de conciencia compartido, éste sólo puede crecer o elevarse dialécticamente (dialógicamente); es decir, sobre conclusiones mutuas obtenidas de la participación del docente y los discentes; s) Cuando se ha alcanzado un alto estado de conciencia compartido, los alumnos y los profesores opinan que la experiencia didáctica ha sido algo: 1) Más directo; 2) Más especial (resistente al olvido); 3) Más profundo; 4) Más natural (espontáneo, automático); 5) Más positivo; 6) Que ha requerido menos esfuerzo; 7) Que ha producido menos

fatiga; t) Se enseñan mejor conocimientos específicos, desde determinadas alturas de estados de conciencia compartidos; u) Se estudia (ejercita el conocimiento) mejor conocimientos específicos, desde determinados niveles de estados de conciencia compartidos; v) Cuando los estados de conciencia compartidos son más altos, se producen en alumnos y profesores más inducciones espontáneas, kairós, eureka, insights, gestalts, etc.; w) La comunicación de un relativamente alto estado de conciencia compartido es, en sí mismo, un valioso aprendizaje que tiende a ser actualizado, imitado o recomunicado por el aprendiz con otros interlocutores con los que pueda asumir un rol de superior conciencia, en una situación extraescolar y en un plazo de tiempo relativamente corto; x) La asunción de un estado de conciencia compartido, por un alumno, puede ser asimismo revertida en el propio bagaje de conocimientos, produciendo en ellos una reactivación significativa para la conciencia; y) Un estado de conciencia compartido puede elevar el estado de conciencia del profesor o del alumno.

Desde mi punto de vista, la existencia de un estado de conciencia compartido es el requisito del establecimiento de una comunicación didáctica, de tal modo que a más alto estado, más altas serán las constelaciones de conocimientos enseñados y aprendidos. Al mismo tiempo, podríamos concluir diciendo que la mayor altura del estado de conciencia compartido determina la mayor calidad de enseñanza-aprendizaje.

VÍAS DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA: ALCANCE EN DIDÁCTICA

ANTECEDENTES. Las vías para la evolución de la conciencia, vías de conciencia, vías de meditación y crecimiento interior, disciplinas ascéticas, *espirituales*, etc. han sido, desde tiempo inmemorial, actividades, quehaceres, técnicas y rutinas cuya gran finalidad era el conocimiento, la experiencia y la transformación causadas por la evolución interior del practicante. Históricamente, pues, se remontan a la primera vez que el ser humano quiso mejorar su carácter o su personalidad con lo que hacía, fuera un deporte, su trabajo profesional, una afición, un arte o cualquier ocupación que se caracterizara por exigir del aprendiz una cierta disciplina. Observadas con perspectiva, puede decirse sin error que son fruto de la investigación que el ser humano ha desarrollado a lo largo de la historia del conocimiento. Han tomado

formas diversas en todas las culturas y en todas las épocas, y siempre han obedecido a una hipótesis común: la posibilidad de que su práctica, con su normativa, su prescriptiva, su técnica y sus requisitos, condujera efectivamente a una creciente evolución interior del principiante, o sea, a estados de conciencia superiores. Quizá, esa reflexión haya llegado en otras épocas a su punto culminante, en contra de lo que, aparentemente, pudiera dictar una lógica (dual) de la evolución.

JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA ACTUAL.

La consideración de vías para la evolución interior son acordes con la necesidad humana de vertebrar una gran parte de la vida sobre una ocupación sistemática preferente y continuada. Orientadas a este fin, su origen (obligación, necesidad, afición, etc.) es relativamente poco importante. El planteamiento de conocer lo más profundamente posible este procedimiento es compatible, a priori, con la organización social, que permite la posibilidad de mantener una ocupación (por ejemplo, laboral) relativamente constante. Por otro lado, tales vías se dirigen precisamente hacia el ámbito de evolución esencial que ninguna institución social cubre satisfactoriamente, lo que, a mi juicio, es otro argumento de pertinencia.

Nuestra perspectiva, orientada a la formación de los profesores, requiere reparar en cuatro aspectos centrales, sobre los que articularemos la urdimbre de esta parte de la investigación: a) Todas las vías de evolución interior más fiables comparten la necesidad de *despertar* aquellos conocimientos que conducen al sujeto a sensibilizarse por la cuestión, a pretender desegotizarse a priori, a querer transformar su

personalidad, a confiar en la posibilidad de potenciar su conciencia y a creer en la posibilidad de habilitarse a sí mismo, como principal sujeto, objeto e instrumento de aprendizaje para su propia evolución interior; b) Es importante destacar que, formalmente hablando, existe una concomitancia sobresaliente, que las valida desde sus fundamentos; en efecto, más allá de su diversidad aparente (contenido, peculiaridades, cultura social a la que se adscribe, técnicas, etc.), comparten su razón de ser (educación y dominio del ego) y su finalidad (superiores estados de conciencia debidos a un crecimiento interior, causado por su correcta práctica); c) Ambas bases concomitan con la fundamentación de la didáctica y la formación básica del profesorado que aquí se presenta y que le es propia; d) Conviene notar que es posible que la *educación del ego* mediante una didáctica fundamentada en este concepto y unos profesores preparados para ello, aunque pueda calificarse de "verdadera educación", como decía J. Krishnamurti (1983) es algo que evidentemente no interesa promover, porque no depende ni desemboca en la satisfacción de imperativos sociales de naturaleza sistémica y no educativos que, en más ocasiones de las debidas, hace suyos la escuela.

SOCIEDAD, INTERIORIZACIÓN Y DIDÁCTICA. Las actividades y prácticas didácticas ordinarias pretenden, sobre todo, rendimiento, satisfacción de la obra bien hecha, una serie de aprendizajes puntuales, desarrollo de capacidades, enriquecimiento personal, capacitación para una futura profesionalización, ganancia económica, bienestar, etc. Es decir, metas analizables en términos de niveles de amplitud de conciencia 2, en última instancia vinculados a necesidades del ego social o particular, en

tanto que significativamente desconectadas con la evolución humana. La educación y la didáctica, normalmente, no filtran ni se cuestionan el modelo de progreso social, ni, en consecuencia, se dan por aludidas de un modo especial. Y: a) O justifican la presencia de planteamientos muy egotizados como algo inevitable; b) O los fundamentan partiendo de su necesidad o conveniencia social; c) O, por último, declaran intenciones en sentido contrario, sin articular medida alguna que contraríe la inercia y el ritmo frenético inherente a la modernidad, cuyo norte esencial no se plantea, pero que todos compartimos y por el que todos competimos.

Esta forma de actuar del ser humano suele apuntar a dos grupos de objetivos a la vez: a) Un incremento de seguridad psicosomática y de quietud interior; b) Un perfeccionamiento técnico, práctico, etc., destinado (circularmente) a satisfacer la inseguridad de fondo y a consolidar, desde cada ámbito, la sociedad sistémica.

Desde las aulas o los diversos marcos didácticos, no se promueve una línea de cambio formalmente distinta. Desde pequeño, al niño se le vuelca a su exterior, se le desdobla hacia un casi exclusivo mirar hacia afuera de lo que hace y lo que estudia cada día, que le *desconecta*, curso tras curso, del contacto y la experiencia con su interior. La natural tendencia a la interiorización, a la más exquisita *mística espontánea*, es saturada y sustituida por la burda identificación con la circunstancial *oferta de refuerzos y de inducción a la egotización*, que casi siempre acaba por restringir su conciencia.

La didáctica normalmente sólo coadyuva a

adquirir, mantener y desarrollar la existencia, con el precio de la falta de cultivo de la esencia. Por lo que podría realizar, y no por aquello que practica, la didáctica es la gran responsable de que, en los centros oficiales de enseñanza-aprendizaje, no se llegue más allá de la interposición de contenidos y más contenidos del inmenso universo objetual, entre el conocimiento ordinario y la experiencia de la profundidad del yo. Y suele ocurrir, en consecuencia, que el estudio de lo externo no satisface del todo, porque es artificialmente excesivo; y que el estudio de sí mismo tampoco satisface, porque se trata normalmente de un proceso que no se suele iniciar, y para el que tampoco se ponen en función los conocimientos externos.

En su lugar, la mecanicidad aflora, invade y toma posesión de las inteligencias, inutiliza las conciencias, mientras los profesionales de la didáctica (alumnos y profesores) comienzan a cuestionarse por la razón de su existencia, y su relación con la actividad que desarrollan. Algo hace intuir que existe un exceso de actividad de una naturaleza a costa de algún género de experiencia más profunda que no se realiza. Algo le dice al ser semiconsciente que, además, por esa vía exclusivamente ordinaria no se llega, es muy raro llegar a lo que intuye. Puede ocurrir que la persona del profesor y del alumno joven o adulto (desde bachillerato es algo común) tiendan a *apostar doble* contra *nada* por los contenidos propios de su exterioridad, con el formato institucional más propicio a priori. Sin embargo, honestamente considerado, suele suceder que:

La fe, la religión, la filosofía, la palabra de otros, nos pueden dar una pequeña motivación para la búsqueda de esa razón de la existencia; sin

embargo, si no experimentamos nosotros mismos, aunque sólo sea un mínimo, uno de estos flashes, es probable que pronto caigamos en el hábito y en la rutina en cualquier disciplina y confundamos los medios con el fin (F. Díez, 1990, p. 93).

Y, quizá profundamente motivado por la ansiedad latente debida a complejos de culpa, causado por no haber llegado al desarrollo personal pleno (según la hipótesis humanista de Rollo May), bien empujado interiormente por ciertas represiones reactivas, puede ocurrir que: a) El buscador renuncie a la inquietud de ningún tipo y aprenda a convivir con una alícuota de angustia; b) Niegue la existencia de la posibilidad de madurar directamente a partir de ninguna disciplina; c) Rechace la discrepancia entre posible evolución y no-evolución, y se deje de preocupar por el particular, para que su inquietud descienda; d) Distorsione alguna de sus ocupaciones habituales, hasta lograr percibir en ella una vía de evolución, cuando quizá no se trate en realidad más que de una vía de egotización; e) Se refugie (sublime) en el trabajo, para evadirse de la inquietud producida por la sospecha de la probable existencia de una vía de experiencia esencial; f) Asuma como principal la identificación con algún "ismo" establecido, aunque no le satisfaga realmente (inconscientemente); g) Se fije a sí mismo en el interés dual entre su quehacer profesional y sus vías de búsqueda profundas; h) Adopte la posibilidad de que exista una forma de acceso directo a la promoción de la madurez profunda, compatible con las prácticas de la vida cotidiana.

Si prevalece alguna de las alternativas que no sea la última, el profesor normalmente puede no saber salir del bucle (esto es, transformar el círculo en

espiral dotada de eje de progresión y elevación), y el alumno se da cuenta de que su profesor (si no es excepcional) no podrá ofrecerle algo diferente a contenidos objetales ("curriculares") que la sociedad estima; en los mejores casos, cierta orientación escolar y personal, y alguna muestra esporádica de buenas maneras que reconforte su autoconcepto o que estimule sus relaciones sociales.

Quizá años más tarde del fin de la relación con ese profesor, el deseo de experiencia esencial no habrá acabado en aquel alumno, ni tampoco en el docente. La satisfacción del deseo de competir, de sobresalir respecto a los demás, o incluso de colaborar, no resultará satisfactoria; la angustia existencial, desarrollada a la par de la formación profesional, seguirá presente, aunque ya se hayan articulado mecanismos de defensa para amortiguarla; la ausencia de una conciencia (sentido de la vida amplio y beneficioso para la comunidad humana) más elevada seguirá destacando por su ausencia; el reforzamiento positivo provocado por la presencia de seres queridos y de ganancias emocionales o materiales más bien inmediatas aliviarán, como de costumbre, pero no cubrirán jamás el vacío de la posible evolución que no se alcanza; la necesidad de autoprotección y de defensa de lo propio, tenderá a llenarlo todo; ya con ciertos años, se apercibirá de que, de continuar así, la jubilación no será más que un hundimiento, procedente de una "neurosis noogénica" (V. E. Frankl, 1965) que rubrique una vida interior y original todavía inédita.

Aunque la sociedad, desde su dinámica de sistemas, beneficia la quietud de este tipo de procesos, o bien su satisfacción con alternativas institucionalizadas (quizá porque se entienda como una

clave tácita de rendimiento y de continuidad de las formalidades y de incremento de los ritmos), insisto en que debe reconocerse como muy parca y pobre para la condición humana. El mantenimiento del nivel de conciencia ordinaria en esta amplitud 2 no considera, como ya vimos, la dimensión de la evolución. Con lo que, traducido a la geometría del apartado anterior, esas actividades y prácticas cotidianas exentas de la dimensión 3 equivaldrían a una figura plana no orientada por esfuerzo convergente alguno.

Como afirmaba el maestro Zhuang zi (1987) (uno de los tres grandes clásicos taoístas) o el filósofo contemporáneo J. Krishnamurti (1972, 1983, 1989, 1989b, 1991) (ver también P. Jayakar, 1990) , todas las personas son maestros en potencia, y están a priori capacitadas para ser "alevines de discípulos" como "maestros de experimentados".

La didáctica, en especial, y la educación, en general, deberían fomentar el gran cambio de actitud hacia la evolución. Para ello, lo más práctico (y a la vez lo más profundo) sería lograr la síntesis dialéctica entre su práctica y la necesidad de indagación y conciencia esencial. O sea, detectar la vía de evolución de la conciencia que, realimentada con comportamientos conscientes (no egotizados), estimule la evolución personal, tanto en profesores como en alumnos.

Procederemos a reflexionar, desde este análisis preliminar, sobre los requisitos formales necesarios para que la didáctica sea capaz de favorecer la emergencia de especialistas en evolucionar desde su actividad teórico-práctica, con la finalidad de tener

aquello que se haga como andadura hacia un imprescindible "más ser", en lugar de un no del todo satisfactorio bienestar.

CONCIENCIA Y COMPORTAMIENTO CONSCIENTE. Por la conciencia se cae en la cuenta más plenamente del fenómeno de la existencia, bien globalmente o aplicado a cosas o hechos. En un primer paso, abarca, por tanto, una faceta comprensiva y gnoseológica. Cuando la conciencia está arraigada suficientemente, en un segundo momento la comprensión consciente se transfiere a la vida como comportamientos conscientes. Idealmente, en una tercera fase (dialéctica), las acciones validan, modifican e incrementan la conciencia original.

No obstante, aunque el descubrimiento de la presencia de la conciencia en uno mismo suele ir acompañado de cambios de comportamiento de muy distinta índole, no es tan frecuente que el sujeto consciente los oriente para intensificar, clarificar, expandir o interiorizarse todavía más y mejor, dentro del marco de un continuo y consciente autoaprendizaje. Quienes, voluntaria o involuntariamente, una vez alcanzado cierto nivel, se regocijan en su aparente progreso y aquietan su interior, dejan de querer aprender y pierden por ello, en gran medida, la motivación necesaria para seguir buscando el modo de estimular su conciencia por medio de su reflexión y su comportamiento. Podrán ser relativamente (normativamente) conscientes, pero su evolución estará egotizada (hipotecada por autolimitación).

Hay también quienes, tras un cierto ascenso en el camino de su evolución personal, interpretan esa elevación de su andadura como acicate para seguir

inquiriendo, dudando y buscando. Por no creerse en el *último estadio*, en la *verdad*, en la meta o en la mejor opción, asumen el rol íntimo y necesariamente humilde de permanentes aprendices, porque todavía buscan con naturalidad, aunque nadie (ni siquiera los profesionales de la educación) les haya sugerido la conveniencia de tal actitud. Por su condición de sinceros estudiosos, sólo éstos podrían aspirar a un mayor desarrollo interior. Sólo quien previamente ha sido un buen (auto)aprendiz, es capaz de llegar a un nivel de evolución satisfactorio.

LA EXPERIENCIA DE ORIENTE. En la consideración ambiciosa y optimista de una práctica *como vía formal de evolución interior (versus* para el enriquecimiento egótico), la tradición oriental lleva a la occidental una considerable ventaja histórica, desde sus grandes valores personales (I. Shah, 1990).

Para algunos lo oriental, dentro de la denominación "Yoga", tiene un cierto aire de ciencia ficción, de algo importado de países propicios a la pasividad y al ensueño, etiquetados de ausentes, místicos y descomprometidos. Esto no implica que quienes así acusan no entiendan ni remotamente cuál es la forma más eficaz de presencia, qué es la mística y qué papel juega en el desarrollo "normal" de toda persona que se considere normal, ni qué supone un compromiso real (N. Caballero, p. 15).

Aunque toda generalización sea en última instancia una reducción, la historia confirma que, en lo que se refiere al conocimiento humano (en su vertiente más profunda o espiritual), la pauta comportamental de Oriente ha sido diferente de la de Occidente. Probablemente, el inicio de esta diferencia en sus

características formas de abstracción directa comience en el lenguaje, si admitimos la influencia que éste puede tener en la cultura individual y social. Muchas lenguas orientales, como la china, son ideográficas (M. Granet, 1968). "La escritura china, pues, no reproduce sonidos, sino evoca ideas" (M. Antolín Rato, 1977, p. 16). En un sentido parecidamente diferenciador se pronuncia E. Aster (1956), al analizar el pensamiento chino "en su original alianza de abstracción e intuición": "El pensamiento chino se mueve en símbolos de conceptos abstractos, y al mismo tiempo posee una fina comprensión para los sentimientos que despiertan esos símbolos" (p. 48).

Sea influido en alguna medida por ello o por otras variables, los descubrimientos alcanzados por la historia de Oriente sobre la evolución de la interioridad del ser humano son verdaderamente admirables. Por tanto, aunque en otras vertientes pueda considerarse bastante cierto que haya permanecido *parado* durante 4000 años, en lo que respecta al conocimiento de las vías de evolución de la conciencia humana, o el aquietado es Occidente, o a Oriente se le debe considerar el sector aventajado.

C. G. Jung (1986) lo expresa observando que Oriente se ha detenido más en la observación de las correspondencias y vínculos entre el "yo" (en su contexto, aproximable al ego) y el "Sí-mismo" (en su contexto, semejante a conciencia):

Las relaciones cambiantes entre estas dos cantidades, el "yo" y el "Sí-mismo", representan un campo de experiencia de la conciencia introspectiva del Este explorado hasta un punto poco menos que inalcanzable para los seres humanos de Occidente

(pp. 12, 13).

Pero esta ventaja no debe entenderse de otro modo más que como posibilidad de aprendizaje para una mejora profunda de la parte menos interiorizada desde la consideración inicial del método o la manera de la que lo está más. Consideración que, para ser consecuentes, no puede hacerse de otro modo más que a través de su experiencia. Lo dice el mismo autor: "La filosofía oriental, tan diferente de la nuestra, representa para nosotros un don sumamente valioso, un don, sin embargo, que 'debemos alcanzar para poder poseerlo'" (C. G. Jung, 1986, p. 12, 13).

Hablando de generalidades y salvando las imprecisiones en que una descripción global de esta naturaleza siempre incurre, podría afirmarse que, probablemente, Occidente ha evolucionado menos en este aspecto porque se ha detenido más en el análisis de los contenidos sabidos, mientras que Oriente lo ha hecho con preferencia en la síntesis de los conocimientos experimentados. En gran medida puede considerarse que ello ocurre, si se percibe una de las grandes diferencias gnoseológicas entre uno y otro: Mientras que el Oriente ha buscado más la esencia del sujeto (sí mismo), Occidente ha estado tradicionalmente más volcado al estudio sistemático del universo objetual. Para explicar esto, podemos servirnos del siguiente analógico geométrico: dada la circunferencia de la vida, el primero ha medrado pretendiendo rodear (aditivamente) la circunferencia de lo existencial, de lo circunstancial, de lo impermanente, siempre hacia adelante y hacia lo más complejo; mientras que el segundo lo ha hecho dirigiéndose (sustractivamente) al centro de la circunferencia de lo esencial, de lo permanente, de lo

propio del sujeto, hacia arriba y hacia lo más sencillo.

En otra obra, C. G. Jung (1988b) realiza otro análisis sobre la forma de representación intelectual china del presente, que nos puede servir para terminar la ilustración analógica: "En tanto que, cuidadosamente, la mente occidental tamiza, pasa, selecciona, clasifica, separa [quizá los puntos de la circunferencia], la representación china del momento lo abarca todo [quizá la circunferencia contemplada desde el centro], hasta el más minúsculo y absurdo detalle, porque todos los ingredientes componen el momento observado" (p. 24).

Siempre hablando en términos de categorías reducidas a lo inmediatamente comprensible, podría decirse que Occidente se ha detenido más en el área del conocimiento socioprofesional, y Oriente más en la del cultivo personal. Si la hipótesis neurológica de la diferenciación funcional de los hemisferios cerebrales (A. L. Wigan, 1844) fuese plenamente cierta, como suponen científicos como M. Claessens (1989, p. 62, adaptado), podría confirmarse que el primero es una cultura del hemisferio izquierdo del cerebro, mientras que Oriente lo es del hemisferio derecho.

Para K. Kodowaki (1980), Oriente ha oscilado tradicionalmente desde el cuerpo a lo espiritual, mientras que Occidente ha crecido desde lo espiritual al cuerpo. C. G. Jung tradujo esta apreciación argumentando que, lamentablemente, los occidentales habíamos contagiado a los orientales de por el tener. M. Lerner (1991) resume su hipótesis jungiana de las diferencias de arquetipo, sobre un analógico explicativo más artístico: el arquetipo occidental

quedaría bien representado con la figura del "pensador de Rodin", y el oriental con la imagen sedente de Buda: "Occidente piensa, Oriente contempla" (p. 10).

Profundizando en dirección a las causas epistémicas de tal diferencia, digamos, con N. Caballero (1979), que: "El hombre occidental no se sabe ni estar quieto ni callar. Ha perdido la capacidad porque no ha sentido la necesidad. No ha sido un valor cultural persistente ni fundamental el de la soledad" (p. 60).

Con, y por todo ello, el "universo mental" de Hermes Trismegisto ("El kybalion") llegó antes que el de Sir A. Eddington y la física teórica contemporánea, como él mismo reconoce; la *expiración e inspiración* de Bhahma, que las teorías del "Big bang" y el "Big crunch"; el "Ramayana" que la "Iliada"; las tesis del "Shobogenzo", del maestro Dogen Zenji, que "El ser y el tiempo", de M. Heidegger; la *psicología profunda* del yoga, que el psicoanálisis o la psicología humanista; los môndos (diálogos profundos) *zen*, directamente encaminados a aleccionar la conciencia del aprendiz, que la más exquisita comunicación didáctica convencional. También lo hicieron la matemática (conceptos 0 y 1, o el álgebra), la cirugía ocular (operaciones de cataratas en la India), el naturismo y el ajedrez. Además:

Las doctrinas del transformismo de Lamark y Darwin, el principio de conservación y transformación de la materia y la energía, cuanto pensaron después Pitágoras, Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Bacon, Leibnitz, Espinosa (sic), Kant, Hegel hasta llegar a los días de James y Bergson, todo está apuntado como un esbozo y

tiene su embrión definido en diversos pasajes en prueba de que como la religión tuvo la filosofía su cuna en el antiquísimo suelo de la India (F. Climent Terrer, s/f, p. 38).

Aunque inmediatamente pueda sospecharse de este modo, no ha sido intención de estas breves líneas establecer una diferenciación dual entre las dinámicas de uno y otro. Más bien, lo contrario: Volviendo al analógico del capítulo anterior, como de lo que se trata es de encontrar el método de mutar la circunferencia (bidimensional) en espiral (tridimensional), hay que llegar a ese eje para poder "tirar" de él hacia fuera. La solidez de la trayectoria siempre ha correspondido a Occidente, pero la rectitud de la elevación siempre ha sido más consciente en Oriente. Por todo lo dicho, los dos son imprescindibles y, por encima del análisis estéril de su constelación de diferencias, ambos arquetipos son formas de vida susceptibles de alta complementariedad.

Aun así, hay algo cierto que se dejaba traslucir al principio: en el estudio cuidadoso y profundo del ser humano, Oriente siempre se ha caracterizado por la complementariedad y la convergencia. (Quizá, en efecto, el centro de la circunferencia sea el punto más universal de cuantos la definen.) Líder de ello es el caso de Japón, al cual están siguiendo otros. En efecto:

En los Orientes ya citados, la complementariedad, es lo común. Pero en donde llega el más alto grado, a no dudar, es en el Japón. Allí, el shintoísmo, el taoísmo y el budismo viven en simbiosis interna y externa, siendo las luchas

religiosas casi desconocidas. [...]

También en esta línea de complementariedad, existen en Occidente mentes abiertas. Verdaderos filósofos, científicos y poetas. Tales como Goethe, Víctor Hugo, Bergson, Calderón, Teilhard de Chardin (C. Vela de Almazán, 1984, p. 25)

Esta actitud no fragmentaria de lo exterior, y entre lo exterior y lo interior, ha sido lo que le ha permitido entender de un modo más rápido el camino a la evolución de la conciencia, y ha intensificado de un modo sobresaliente el desarrollo de muchas prácticas cotidianas, como vías de crecimiento interior. A favor de esta nueva inercia se encuentra el futuro, como el presenta va verificando día a día: cada vez con más inquieta seguridad prima la convergencia de sendas variantes de conciencia (cada una de ellas egotizada a su manera), como ya adelantara P. Teilhard de Chardin (1974b), al tratar lo que denominaba las "rutas del Este y del Oeste".

Muchos son los autores que parecen coincidir en que: "El objetivo de las prácticas orientales es el mismo que el del misticismo occidental" (C. G. Jung, 1986, p. 12). Y ese objetivo es la evolución personal, abordada de la manera más directa y certera posible. Por tanto, es éste un punto de convergencia o articulación en el que caben todos los enfoques honestos desde el hereje M. de Molinos (1993) hasta el Rdo. Padre Fr. A. Arbiol (1772). Y, aunque la mística haya aparecido a los ojos de la gente del pueblo más bien como una especialidad esotérica poco conocida, reservada a unos pocos (no se sabe si *elegidos*, inadaptados o excepcionales), quizá sea función de la didáctica y la formación del profesorado estudiarla en sus aspectos formales, porque todo

parece indicar que apunta y consigue dar en un blanco que, por estar relacionado con la interiorización y evolución personal, no debiera serle ajeno.

PERTINENCIA EN DIDÁCTICA. Por la práctica de una actividad puede llegarse al control suficiente, a la pericia, a la comprobación de una teoría, al dominio y a la maestría. La didáctica, sea en relación al trabajo de los alumnos o en la formación del profesorado, no ha ahondado hasta el último nivel, tal y como lo entenderemos a continuación. Por maestría en una vía específica, entiendo el dominio del arte de la (auto)educación del ego, desde una práctica considerada para ello. Cuando tal actividad se realiza intencionalmente para promocionar la evolución de la conciencia, la práctica puede conceptuarse como una vía evolución o, eventualmente y en último término, de maestría. (Quizá uno de los motivos inconscientes de toda práctica, actividad y esfuerzo humano es hacerlos valer como instrumento o vía de maduración, y no como mera ocupación.) Entonces, las vías son recursos formales para la educación (autodisciplina, control y comprensión) del ego y la estimulación de la conciencia. En conclusión, no todo maestro (docente) es un maestro de sí mismo (su ego); para ser un auténtico maestro, no es imprescindible dedicarse a la enseñanza; pero el profesor debe tender a ser lo más consciente posible, no tanto como parte de su formación, sino como fundamento de ella.

Lo mismo puede explicarse con otras palabras. Podríamos considerar sucesivos niveles de evolución, en lo que a los comportamientos se refiere, desde el punto de vista de la complejidad de la conciencia: a) Práctica: Hace referencia a la ejecución de la actividad; b) Experiencia: Hace referencia a la

reflexión sobre la práctica; c) Transformación: Hace referencia a la modificación interior debida a la reflexión sobre la experiencia; d) Conciencia: Hace referencia al conocimiento y (auto)orientación del proceso de transformación, para la evolución personal. Los dos primeros niveles (práctica y experiencia) son más frecuentes, y podríamos por ello aglutinarlos dentro de la categoría de lo ordinario. Cuando el profesor o el alumno aportan actividades de este tipo a la sociedad, enriquecen su práctica y su experiencia, y la práctica y la experiencia social. De este modo, intensifican todo tipo de aplicaciones pero no estimulan necesariamente algún tipo de cambio radical hacia la evolución. Los dos últimos niveles (transformación y conciencia) son excepcionales o extraordinarios. Cuando las prácticas del profesor y el alumno se desarrollan en ellos, y las aportan a la sociedad, lo que ofrecen y aprenden (al comunicarlas) es transformación y conciencia. Por ello, pueden favorecer con mayor probabilidad el cambio social hacia la evolución. Los dos primeros son los que normalmente tiene como objeto de estudio la didáctica actual; los dos últimos son los que en cualquier vía de evolución se tienen más en cuenta. Luego, quizá pueda admitirse como dudoso a priori que una disciplina de menor complejidad pueda valorar la pertinencia de otra que lógicamente le supera. Puesto que le supera y por tanto también le incluye en alguna medida, es cierto en sentido estricto que, a la vez, la teoría y la práctica de las vías de evolución es pertinente y no-pertinente para la didáctica, percibidas desde el punto de vista de su desarrollo actual. Desde un punto de vista lógico, en todo caso, no está en las mejores condiciones epistemológicas para enjuiciar esta cuestión. Es el primer argumento en favor de su pertinencia.

Así como para la práctica del estudio existen las llamadas técnicas de trabajo intelectual, destinadas a rentabilizar el esfuerzo del estudiante, desde las más remotas épocas y culturas han existido vías para la práctica de la conciencia y la evolución interior. Si, según todos los manuales de didáctica y de orientación educativa, la práctica del arte de enseñar tiene como principal ramo de finalidades la mejora del alumno y del profesor como profesionales y como personas, ¿no es precisamente esto lo que la historia y, últimamente, la psicología demuestra que tales prácticas producen?

Personalmente, diría algo más. Si existiera alguna sombra de sospecha sobre la pertinencia de tales fundamentos metodológicos para la mejora de la conciencia humana, ¿no sería lógico sospechar que detentan una no-pertinencia mayor a priori la inclusión en la educación de los fundamentos metodológicos de investigación normalmente empleado para la observación de paramecios?

A mi modo de ver, es importante no confundir la posible *impertinencia* con la posibilidad de enriquecimiento de un deteriorado panorama, desde la consideración de una relativa novedad. No sólo es ilógico (antinatural) poner en entredicho la relevancia en didáctica del estudio de las vías de evolución: es que el estudio, la investigación y la enseñanza que sobre el particular habrían de realizarse -por la coyuntura histórica y cultural, por su fundamentación, por su finalidad, metodología e importancia, materia de investigación y estudio de interés preferente. Es cuestión de tiempo. Pero ojalá la didáctica, sea capaz de coordinar su indagación -y no tanto la psicología, la religión, la filosofía, la sociología o la antropología- porque tratamos del estudio no-parcial y en

profundidad de unos fundamentos metodológicos susceptibles de comunicación masiva para la mejora madurativa del ser humano. Y ello, aunque actualmente no lo esté siendo mucho, ha sido y será siempre didáctica.

Desde hace pocos años, la psicología (psicoterapia) está haciendo propio, a fuerza de trabajar *en exclusiva* (sin competencia) sobre tales formas de entender el acceso a una serie de estadios y niveles de conciencia. Pero, como era de esperar, se ha detenido más en los resultados que en las vías de acceso a ellos. La didáctica, en cambio, no se plantea nada parecido, porque ni siquiera sabe que exista. V. E. Frankl, A. H. Maslow, S. Grof, A. Watts, K. G. Dürckheim, P. Brunton, etc. son algunos nombres de destacados investigadores contemporáneos sobre el particular. Pero si la didáctica no interviene, el trabajo de este sector de la psicología está condenado a la esterilidad, o, como mucho, a la satisfacción de la inquietud de unas cuantas inteligencias curiosas ("neomísticas") que contribuyen a "engordar la criatura" (lo cual no es poco).

Desde mi punto de vista, lo más conveniente es que los investigadores (sobre todo, psicólogos) ocupados en desentrañar estas cuestiones, profundicen aún más de lo que ya lo han hecho en el "análisis transversal" de la conciencia (estados de conciencia); y que la didáctica ahonde en el "análisis longitudinal" de la conciencia (vías de evolución), para relacionar las conclusiones psicológicas con otras investigaciones destinadas a descubrir los fundamentos epistemológicos e históricos de los modos de cultivo de un más evolucionado ser humano. La cantera, evidentemente, está en Oriente.

Evidentemente, no se pretende la formación de especialistas en yoga, tantra (del radical "tan", extensión, desarrollo), aikidō o zen, sino la presencia abundante de profesores cultivados que conozcan bien los fundamentos metodológicos de éstos y otros caminos y andaduras de evolución, para poder transferirlos con éxito a su propia formación permanente y a la de los alumnos a su cargo, o a otras actividades no profesionales que se quieran adoptar como vías de evolución interior.

VÍAS DE EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA: CARACTERÍSTICAS FORMALES

PRÁCTICAS FORMALIZADAS COMO VÍAS.

Las clásicas vías orientales de evolución de la conciencia han sido enseñadas por Occidente durante estas últimas décadas de un modo diferente, tanto en lo que respecta a su finalidad como a su conceptualización. Así, han sido admiradas, revisadas, analizadas, recompuestas, acomodadas, ampliadas, investigadas e incluso cambiadas de denominación, para adaptarlas lo mejor posible a las psicologías occidentales. Lo que menos se ha hecho es practicarlas debidamente.

A la investigación de estas formas educativas de acceso al crecimiento y la evolución interior han contribuido parcialmente lo que J. A. Calle Guglieri (1978) llama "vías de control psicosomático":

sofrología, hipnotismo, bioenergética, entrenamiento autógeno de Schultz, la psicosis, de Assagioli, la meditación trascendental, el biofeedback, la psicocirujía, el control físico de la mente, de Rodríguez Delgado, etc. (pp. 187, 238, adaptado).

A estas líneas de trabajo, debemos añadir y considerar de un modo excepcional otras, protagonizadas por ilustres profesores y catedráticos, cuya convergencia y calidad evidencian que, actualmente, un gran movimiento de preocupación y ocupación por el ser humano está emergiendo de un modo generalizado en todos los ámbitos. Me refiero específicamente y entre otras, a la "psicoterapia iniciática", de K. G. Dürckheim (1982, 1982b, 1886, 1987, 1988) (ver también J. Castermane, 1989), más centrada en el análisis de la experiencia y la transformación interior; la "pedagogía ascética", de V. García Hoz (1946); la "psicología transpersonal", iniciada por A. H. Maslow (1985, 1987, 1987b), centrada en el análisis psicológico, y por K. Wilber (1989), en su vertiente sociológica; la denominada "psicología transcultural", próxima a la cual podría situarse al eminente psicólogo M. Yela (1993); la "psicología de la integración y la totalización", de N. Caballero (1979); el "pensamiento totalizado o uno-trino", de S. García-Bermejo (1989, 1992); la "pedagogía silenciosa" de J. Rof Carballo (1986); la "pedagogía iniciática" de E. Alfonso (1984); el "humanismo de la creatividad, la unidad y la solidaridad", de A. López Quintás (1991, 1993); la "psicología de la unidad", e A. Lafourcade, la "psicología de la autorrealización", que inspirada en el marco de la psicología transpersonal ha sido retomada últimamente por el profesor J. L. Pinillos (quien, dando una conferencia sobre el tema, tuvo

conocimiento de la concesión del sillón correspondiente en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas), etc. A todas las cuales intenta complementar nuestra investigación, centrada en el ego y la conciencia, y destinada a la fundamentación del conocimiento del profesorado.

Actualmente está creciendo de un modo sorprendente la popularidad de la convergencia cultural ("contracultura", lo llaman, aunque otro tipo de lectura de convergencia, como es la nuestra, pueda tenerlo como un umbral de "supercultura", siempre y cuando la observación no permanezca en la mera anécdota expresiva). Son buena muestra de ello la apertura de editoriales y la publicación de obras, básicamente ocupadas con la mística; la creciente investigación sobre la iniciación chamánica o los fundamentos de la práctica del tantra (técnica de meditación y expansión de la conciencia, que ha permeado desde tiempos inmemoriales las formas filosóficas de la India); la difusión del yoga; el interés por el zen (japonés) (o xan, en chino) o por la meditación en general; la curiosidad por el ikebana o kado (vía del arreglo floral); el chado, cha no riu o cha ne yu (vía del ceremonial del té) (J. Rodríguez Tsuzu, S.J., 1954; K. Okakura, 1990); la belleza del zen gu (vía de la pintura), el kodo (arte de los perfumes), el famoso Nô (vía del teatro), la perfección del zen ryori, shojin ryori o fucha ryori (arte culinario), la suavidad y belleza del wu-tang-shu o el tai-chi (vía de la mano suave, o lucha del acto supremo), bases de las artes marciales chinas, el fondo del budo (vía del guerrero, o vía del arte del combate, por la que se conoce el conjunto de artes marciales japonesas, como el judo, o vía de la suavidad, el karatedo, o vía de la mano desnuda, el kendo, o vía de

la espada, el kyudo, o vía del tiro con arco, etc.), la nobleza del bushido (vía del samurai, proveniente de la fusión de budismo y shintoísmo), el autodomínio en el shodo o shedo (vía del arte de la caligrafía), el kung fu (vía del arte de maestro, en cualquier arte tradicional chino), el Butsu do (vía de Buda), etc.

Refiramos algunos casos concretos de personajes históricos y de vías tradicionales, a modo de ejemplos introductorios:

I VARIOS. Muchos personajes famosos han desarrollados vías de un modo propio: La vía de Lao zi era el Tao. La vía de Buda era la meditación sedente. La vía de Sócrates, por medio de la cual evolucionó en gran medida, era la intuición intelectual, realizada como la "voz interior" que menciona Eutifrón (Platón, 1983, p. 37), o el daimón (genio, espíritu divino) que le guiaba en los momentos críticos de sus discursos; La vía de R. Maharsi (1986, 1987) era el vichara (indagación del ego).

II VÍA DE LA TÁCTICA. M. Musashi (1984), maestro en el arte marcial de la vía de la táctica, reflexionaba así sobre otras vías, comparándolas con la suya:

Antes que nada, para dar un sentido claro de la Vía, quiero decir lo siguiente: En el Budismo, la Vía ayuda a los hombres. En el Confucionismo, la Vía corrige las letras. En la Medicina, la Vía cura las enfermedades. Algunos poetas enseñan la Vía de la poesía. Los artistas, los arqueros o las gentes que pertenecen a cualquier otro dominio de las artes, todos ejercen su arte como ellos lo entienden y lo aman según sus ideas, pero en lo que se

refiere a la táctica, son menos los que la aman (pp. 35, 36).

III VÍA DEL CEREMONIAL DEL TÉ. Como afirman Y. Tazawa, e Y. Nagahata (1985), el ceremonial del té tiene su origen en el acto de beber té entre los monjes zen. Fue el maestro Sen-no-Rikyū, discípulo del maestro Jōō, quien elevó el acto de beber té a categoría de arte para el propio crecimiento. En aquella época: "Los señores guerreros y los ricos mercaderes desplegaban magnificencia y esplendor en el exterior, pero en el fondo de sus corazones deseaban vivir en un ambiente de calma y meditación" (p. 37). Era un contraste que se reflejaba en la propia organización ambiental de la casa: en todas las habitaciones, si era posible, se percibía ostentación; pero en la sala de té, específicamente destinada a la práctica de la vía, se palpaba una extrema llaneza.

IV VÍA DEL ARREGLO FLORAL. A comienzos del periodo Edo, el arreglo floral ya se denominaba popularmente kadō (camino de la flor). Su categoría como disciplina espiritual se tradujo en la proliferación de escuelas con el mismo fin (Y. Tazawa, e Y. Nagahata, 1985, p. 81, adaptado).

V VÍA DE LA MÚSICA. En el libro "Chuking", encontramos un bello ejemplo representativo de utilización de la música como vía:

El Emperador dijo: "K' uei, te encargo la dirección de la música, y la instrucción de los hijos mayores, del Emperador, de los príncipes, de los ministros de Estado y de los grandes prefectos. Por medio de la música, enséñales a unir la moderación

a la rectitud, la severidad a la indulgencia, la dulzura a la fuerza, el respeto a la libertad de modales (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 50).

SINTESIS. Por motivos socioculturales, las prácticas orientales enfocadas, experimentadas y trabajadas como vías instrumentales de evolución interior, a un occidental normal le puedan resultar bastante ajenas. Como ya he dicho, si la didáctica es la disciplina que se ocupa del estudio de la enseñanza y aprendizaje de una serie de contenidos específicos que favorecen el desarrollo de la personalidad y la adaptación social (matemáticas, ciencias sociales, lengua, idiomas, etc.), ¿no parece a priori más plausible que sobre todo profundice en las claves epistemológicas de las vías de crecimiento de la conciencia ya establecidas, para desde ahí poder enseñar a aprender a evolucionar? Quizá lo relevante pudiera ser entonces que, gracias a la intervención de la didáctica, se supiera cómo practicar (como vías) actividades cotidianas o excepcionales, obligatorias o libres, para algo más que cumplimentar cuestionarios y programas. Cuando lo mismo se realice de otro modo más consciente (inteligente), podremos hablar de la existencia generalizada de la vía de la literatura, de la filosofía o de la ciencia; de la vía de la palabra (oral), de la música o de cualquier otro arte; de la vía del propio oficio, de la especialidad o de la profesión; la vía del preferido pasatiempo, de la respiración o de la nutrición; la vía de la oración, de la meditación o de la contemplación; de la vía de la enseñanza, del estudio o de la investigación; etc.

NECESIDAD DE LA VÍA. La necesidad de la práctica de una vía de evolución arranca de las siguientes hipótesis: a) "El desarrollo y expansión de

la conciencia es lo que explica la existencia humana" (E. Martínez de la Fe, 1991, p. 47); por tanto, todos aquellos conocimientos que coadyuven a tal desarrollo y expansión son de interés máximo para la educación; tanto más cuanto que la función prioritaria de la educación no ha de ser otra que ésta, de modo tal que el resto se supedita a ella; b) Socialmente, el ser humano no se encuentra (ambientalmente) en las condiciones de madurez o desarrollo que verdaderamente le corresponden, por su condición, resultante social de lo cual es el desequilibrio mundial: un auténtico desastre, según diversos informes de la "Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico", la "Organización de las Naciones Unidas" y la "Organización Mundial de la Salud", que vienen a converger en la idea de que el mundo tiene más probabilidad de autodestruirse que de continuar existiendo; c) Individualmente y en general, parece claro que es verosímil plantearse la posibilidad de un mejor y más armónico desarrollo de las capacidades del ser humano, de su autorrealización, de su autoactualización, de un más pleno funcionamiento o como se quiera denominar. (No es ésta, como normalmente se cree en Occidente, una primicia de O. Rank, V. E. Frankl, C. R. Rogers o A. H. Maslow. Desde tiempo inmemorial, los maestros de raja yoga han actuado hacia sus discípulos "reconociendo sus posibilidades y han exhortado al estudiante a actualizar sus potencias mentales", dice el reconocido Yogui Ramacharaka, s/fb, p. 39.) Muchos expertos y experimentados autores parecen estar de acuerdo en sospechar que el estadio natural del ser humano es el de una amplitud de conciencia muy superior a la normal. Quizá la clave no esté tanto en que algo falta, sino en que mucho sobra. El ego invade conciencias individuales y sociales, y retarda o limita la evolución

de las personalidades. Para equilibrarlas se precisa un cultivo que puede ser facilitado por este tipo de práctica. Luego, en sentido estricto, su función sería optimizadora sólo normativamente considerada (ya que es una excepción de la población quien se encuentra en ese hipotético estadio natural), y reeducativa desde un punto de vista más profundo (quizá realista o, al menos, útil y deseable para toda educación optimista).

La práctica seria y consecuente de una vía, válida a priori, siempre será buena, porque el beneficio educativo será máximo. Hasta que la conciencia propia y de los otros aumente, hasta que la comprensión hacia los demás se transforme en motivo espontáneo de bondad, hasta que el comportamiento de la humanidad mejore, hasta que los hábitos de la naturaleza se tornen comprensibles, hasta que la universalidad se intensifique, será buena.

MÉTODO DE LA VÍA. Seguir la vía no es discurrir por aquí o por allí, sino caminar desapegado. Es el modo en que se integran las formas de toda acción o trabajo lo que importa, y no el contenido específico de la práctica. La Madre Teresa de Calcuta, practicante de la vía de la paz, dice frecuentemente: "No importa lo que se haga, sino cómo se haga". Una afirmación muy similar es la que recoge V. E. Frankl (1965) al hablar de la práctica del trabajo, entendido como un tema fundamental de su "Logoterapia": "El trabajo que una persona realiza no es lo que cuenta, sino el modo en que se cumple ese trabajo" (p. 118).

Las vías pueden ser de muy diversa índole, pero todas convergen en un solo punto: la evolución del practicante. Si son verdaderas, cualquiera de ellas

valida a las otras. Entonces, sólo en apariencia difieren. Este es el principal motivo por el que muchos maestros han hablado de "vías" (en plural) o de "vía" (en singular) para referirse al método, sus componentes formales, su pretensión o su apariencia diversa. La única vía es la no-dependencia del ego. En el libro "Hia-Lun" se cuenta esta anécdota de Confucio:

Tsé-chang preguntó qué era la vía, o la regla de conducta del hombre virtuoso por su naturaleza. El Filósofo dijo: "Consiste en marchar recto, sin seguir las huellas de los antiguos, y con ello no penetrar en la morada más secreta (de los santos hombres)" (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 315).

El método de la vía es el procedimiento encaminado al logro de su fin amplio: la evolución de la conciencia. El fundamento teórico es sencillo de explicar, pero muy difícil de lograr. Se trata de alcanzar la maestría en la práctica elegida. La vía elegida en la cual el practicante puede conseguir ser un maestro (de sí mismo) es, en fondo, a la vez una metáfora y una reproducción analógica de la vida. Un maestro puede transferir (isomórficamente) los aprendizajes más profundos alcanzados durante la práctica (que en ocasiones puede durar varios lustros) a la vida cotidiana. Si se domina el ego en la vía, puede pretenderse su control en la existencia ordinaria. Cuando se alcanza la verdadera maestría, no hay diferencia ni límites entre la vía original y la vida, porque espontáneamente la existencia se toma como vía de evolución. Cuando ello ocurre, el verdadero maestro dispone de elementos y recursos para afrontar con éxito la andadura de la verdadera vía (vida), como

verdadero discípulo.

INFLUENCIA DEL MAESTRO. En primer lugar, es preciso comenzar diciendo que: "Un maestro tiene que ser buscado; cuando la enseñanza es dada sin haber sido solicitada, no sólo no hace bien sino que se torna aburrida" (Swami Vijayananda, 1975, p. 10). Sentado lo anterior, la mayoría de las veces es indispensable la presencia de un reconocido maestro, muy cultivado, con funciones de orientación sobre la parte técnica de la vía elegida, para evitar pérdidas de tiempo y para enfocar la práctica más certeramente (Omraam Mikael Aivanov, 1990, adaptado). Pero la presencia del maestro durante el proceso de transferencia de conclusiones, síntesis y demás aprendizajes a la vida cotidiana es aún más fundamental para no equivocar el valor de los logros adquiridos.

El contacto con el maestro significa la disolución del nudo gordiano de la dualidad "influencia externa" (del maestro) versus "originalidad" (del discípulo), traducible en la dialéctica "obediencia" versus "independencia". En el contexto de la "lucha ascética", muy transferible al nuestro, V. García Hoz (1946) califica a tales polos como "seudoopuestos":

El esquema de su solución, más que corresponder al punto medio de una línea recta, está mejor representado en un triángulo, en los extremos de cuya base está el par de conceptos opuestos aparentemente, y en la cúspide, reuniéndolos a todos, la personalidad que busca la Pedagogía ascética y que postula obediencia total e independencia total, juicio propio completo y juicio de los demás, completo también (p. 404).

AUTODIDACTISMO PREDOMINANTE.

También hay quien opta por la práctica de la vía sobre un autodidactismo honesto. Si es sincera y mínimamente certera, puede ser tan buena como cualquier otra, por muy formalizada, compleja y validada históricamente que esté. No hay que olvidar que puede ser más costoso o menos eficaz que con un orientador cualificado, aunque las conquistas así logradas tengan otro sabor. De cualquier manera, este despliegue de recursos conlleva siempre algún tipo de construcción autopedagógica (para V. García Hoz, 1946, la educación es en último término "autoeducación"; pp. 388, 389, adaptado) o de "autoconocimiento" (F. E. González Jiménez, 1990, p. 241), destinada al dominio de sí, y "La pedagogía del dominio de sí mismo implica un atletismo moral autoconsciente que termina con la ampliación de las energías ordenadas" (V. García Hoz, 1946, p. 403).

IMPOSIBILIDAD DE INSTRUIR COMPLETAMENTE. Según P. D. Ouspensky (1978) que un maestro instruya al discípulo completamente es imposible por las siguientes razones: a) Encontrarse el maestro en estado de conciencia ordinaria; b) Diferencias individuales del discípulo. En efecto, este autor apunta, retomando estos requisitos como impedimentos infranqueables, que, para el desarrollo de la voluntad, de la unidad, del "Yo" permanente y de la evolución de la conciencia de sí, la enseñanza es imposible, mientras la posibilidad se contemple en el marco de un estado de conciencia ordinaria: "por la simple razón de que son diferentes para cada uno y que no hay un método único aplicable a todos" (pp. 38, 39).

La tercera razón que bloquea tal realización es

que el proceso básico de práctica de una vía o disciplina espiritual, sea cual sea, se fundamenta en el descubrimiento. Por tanto, la aplicación (centrípeta, de fuera a dentro) de un método o una enseñanza es incongruente, ilógica, por cuanto que la cuestión que tratamos se asienta en la voluntad de encontrar por uno y en uno mismo, centrífugamente, de dentro a fuera. En todo caso, el medio de acceso ajustable a este género de conocimientos sería una didáctica sin método previo, completamente respetuosa (no entrometida), en cuanto a su realización, a la que se aproximaría el "constructivismo piagetiano" en estado puro, plenamente puesto en función del aprendizaje, pero estimulando de modo exigente las siguientes secuencias (o estadios) de aprendizaje que el discente vaya a realizar. Es decir, una enseñanza en sentido estricto (acción de mostrar, exhibir, extraer, exponer, señalar, organizar, desplegar, evidenciar, ofrecer, indicar, etc.) motivos de aprendizaje, basada en la voluntad y el interés de aprendizaje del discente, seguida de una estimulación del aprendiz. De este modo, el autodidactismo es predominante, pero la presencia del maestro, como ocurre en las novelas de Wilhelm Meister, de Goethe, sólo aparece en los momentos precisos para estimular el autodescubrimiento. Este es el sentido equivalente que el profesor E. Alfonso (1984) da a su "pedagogía iniciática":

La pedagogía iniciática es esencialmente "educativa", es decir, "saca" (o "educe") del discípulo las cualidades y facultades que yacen en su psiquis potencialmente. Es un "despertar" espiritual que hace buena aquella frase de Platón de que "Aprender es recordar" (p. 60).

AUSENCIA DE MAESTRO: EL MAESTRO INTERIOR. Otro autores, como N. de Cusa (1984), J. Krishnamurti (1983, 1989, 1989b, 1991) o K. G. Dürckheim (1982), defienden que en nuestro interior se encuentran, simbólicamente reunidos, maestro, discípulo y camino de aprendizaje. Este es el sentido del clásico aforismo, tomado del "Tao te ching" ("El libro del Dao"), que afirma "Sin salir de casa se puede ir lejos", o la sentencia oriental popular que afirma "Allí es aquí". Reproduzco, a título de ejemplo, el razonamiento lógico que al respecto realiza J. Krishnamurti (1983) (fallecido en enero de 1986, autor de "La revolución fundamental", "Comentarios sobre el vivir", "Educando al educador" o "Principios del aprender"), como representativo de de esta postura: a) Premisas: 1) El verdadero maestro es relativamente perfecto; 2) Para que un maestro sea perfecto, debe estar más allá y por encima de la sociedad; 3) Para estar más allá y por encima de la sociedad, ha de estar fuera de ella, y nada debe pedir para sí; enseña sin que se le diga lo que hay que enseñar; 4) No ha de tener posición alguna en la sociedad, que no debe detentar autoridad alguna; porque, en cuanto la tuviese, ya formaría parte de la sociedad, estaría en proceso de desintegración, con lo que no podría ser nunca un maestro perfecto. A estas razones, añado la siguiente: 5) La función del maestro comporta algún tipo de autoridad, basada en su superioridad relativa, en cuanto a su experiencia, conocimiento de la vía, autotodisciplina, madurez, etc.; lo que se contrapone al cuarto argumento; b) Conclusión: 1) En todo buscador deben darse alumno y maestro; 2) Hay que ser maestros, para crear nueva sociedad; c) Condición: Para que el maestro surja en nosotros es imprescindible el conocimiento propio (pp. 42, 43, adaptado).

La autoconciencia de normalidad o de mediocridad asola muchas veces la posibilidad de maduración a través de una vía, porque se eleva demasiado alto la figura del "maestro inalcanzable" o "perfecto". Muchas veces, éste es un mecanismo de defensa (mejor dicho, recurso de bloqueo didáctico), destinado en última instancia a la comodidad y al apoltronamiento. A este punto se refiere Y. Yamamoto (1989), al hablar en "Hagakure" (en torno al año 1700) del mismo problema, en el marco de la vía del Samurai:

Cuando se ha oído hablar de las azañas de un Maestro, pensar que cualquier cosa que uno haga no podrá jamás igualarlo, es señal de un alma mezquina. Se debe pensar, al contrario, que "si el Maestro es un hombre como yo, ¿por qué yo he de ser inferior?" En cuanto un Samurai se decide contestar a este desafío contra sí mismo, ya está en camino de la mejoría (pp. 26, 27).

Aunque la presencia de guías, maestros o gurús no es en algunos casos necesaria, es preciso tener en cuenta que, aunque la verdadera vía esté dentro, el aprendizaje de la vía (sea cual sea ésta) está también fuera, en alguna actividad, en alguna ocupación. Todo dependerá de las dificultades de la práctica, del nivel de madurez real (desegotización) de cada uno, de la personalidad del practicante, y de la fase de aprendizaje.

En cualquier situación, con o sin maestro, la propia iniciativa es interesante y válida, si se emplea sobre la actitud subyacente en la siguiente enseñanza del maestro Confucio (Kung-Fu-Tsé) (1969), que

consta en el "Lun Yun":

El Filósofo dijo: "Si somos tres que viajamos juntos, encontraré necesariamente dos maestros (en mis compañeros de viaje); elegiría al hombre de bien para imitarle, y al hombre perverso para corregirme" (p. 294).

Contenido subyacente, esencialmente, en la máxima de Epicteto: "Si lo malo que dicen de ti es verdad, corrígete, si son mentiras, riéte", o en la reflexión del general J. de San Martín, basadas en el desprendimiento o desapego, que en su vida ejecutaría ejemplarmente: "Si os alabasen o hablasen mal de vosotros, tomadlo con indiferencia. Aprovechad la alabanza para escitaros a merecedlo, y la maledicencia para enmendar los defectos que os hubieran notado" (en J. M. Gárate, 1994).

Es decir, la ausencia de maestro exterior, si el maestro interior (conciencia) está despierto, es siempre relativa. Cualquier persona es maestro de otra, aunque no se percate de ello. Esta actitud es muy importante para madurar. Por ello, como afirma el aforismo oriental: "Cuando el discípulo está preparado, llega el maestro". Si llega, sea quien sea, sea de la forma que sea, es importante aprovechar la oportunidad. Pero, si alguien, intencionalmente, se hace pasar por tal, hay un modo de salir de dudas: inquirir, escrutar su ego.

DETERIORO DE LA VÍA. La andadura a través de una vía puede ser extremadamente costosa para algunos. Si a ello se añade un clima cultural que invita a otro tipo de prácticas orientadas preeminentemente al logro, la vía original se puede

deteriorar. Una vía puede considerarse deteriorada cuando su finalidad pasa de un nivel de amplitud de conciencia 3, a otro inferior. Cuando se pasa a una amplitud de conciencia inferior es porque el ego ha deteriorado la vía. La práctica, entonces, pierde su significado, su razón de ser. Desde ese momento puede considerarse sólo una ocupación, una dedicación sin más. Por ejemplo, pongamos por caso el de un estudiante que sigue la vía de la escritura. Cuando su inquietud se sitúa en un nivel de conciencia 3, escribe para evolucionar. Si comienza a vivir para escribir, escribe para enriquecerse, y se apega al enriquecimiento, su vía se habrá deteriorado.

El deterioro de la vía suele llegar por varias causas principales: a) Fijación de la conciencia en el nivel de bienestar: la práctica se toma como recurso exclusivo para sentirse mejor, como equilibrador inmediato, como medio para entablar relaciones sociales, como esnobismo, etc.; b) Inercia cultural contraria a la actitud de la práctica: al resultar los consecuentes poco reforzantes, se tiende a abandonar; c) Ausencia de guía adecuada: por una experiencia ingrata, o por no existir ese maestro reconocido, o se modifica inadecuadamente la práctica, o se abandona la vía; d) Elección de una vía inadecuada para las características personales, el nivel de evolución o los intereses: debe elegirse con mucho cuidado; e) Experiencia anterior negativa: los errores no son transferibles de una vía a otra; generalizar en estos casos es un error mayor; f) Proselitismo adoctrinador y manipulativo: sutil o groseramente, tanto por "ofertas" nuevas como por las de siempre, por grandes o por pequeños movimientos; últimamente hay un enorme repertorio de gurús, direcciones espirituales, iniciaciones, etc.; sería una magnífica

señal de inquietud, si no fuera porque todos parecen querer que nos afiliemos (identifiquemos) al suyo; g) Cansancio de la práctica: si se tiene un buen maestro y hay confianza (en uno mismo, en la vía y en el maestro), puede optarse por la paciencia; un caso conocido es el del célebre maestro samurai M. Musashi (1984), que, desde su primer duelo a los 13 años, siguió la vía de la táctica, hasta poder escribir en el clásico y testimonial "Gorin-no-sho": "Por fin, a los cincuenta años, la unificación con la Vía de la táctica se produjo en mí naturalmente" (p. 35); h) Ilusión de iluminación: es posible que, durante el proceso de aprendizaje, se tenga alguna experiencia psíquica (normal y explicable, normal y difícilmente explicable, o paranormal) que sorprende al viandante y atrae su interés y su ego; en zen se llaman makyo (según afirma J. Rof Carballó, 1986, Profesor Ikemi, Presidente del Colegio Internacional de Medicina Psicosomática, expuso que el fenómeno había sido denunciado por Santa Teresa en sus "Moradas"; p. 46, adaptado), y se recomienda al practicante que siga adelante sin prestarle atención alguna, porque no son importantes; conozco muchos casos de sujetos que, por haber vivido algo propio de una conciencia no-ordinaria, abandonan la práctica, por creer que ya han llegado a la meta; esto es muy peligroso: si no digieren bien su estado actual (que, por otro lado pudiera no ser especialmente elevado), pueden caer en algún desequilibrio; por esto es importante tener cerca a algún experto o a alguien con quien compartir las experiencias de la andadura.

Es preciso ejercitar la autodisciplina. Pero no tanto la voluntad producida por la exigencia externa, encaminada al establecimiento de un buen *tejido* de hábitos que pueda ser utilizado como el mejor

instrumento de ampliación y claridad de conciencia, sino sobre todo como esfuerzo arraigado en la querencia comprometida en intentarlo y la responsabilidad de conseguirlo:

Yan-Kien dijo: "No es que no me complazca en el estudio de tu doctrina, maestro; pero mis fuerzas son insuficientes." El Filósofo dijo: "Aquellos cuyas fuerzas son insuficientes, hacen la mitad del camino y se detienen; pero tú, tú, careces de buena voluntad" (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 288).

El deterioro de la vía puede comenzar antes de iniciarse. Cuando se practica no es conveniente dejarse influir por agentes externos (moda, experiencias de otros, etc.), ni internos (identificaciones, prejuicios, etc.); el ritmo debe ser el de la propia psicogénesis de la conciencia de cada momento; la psicogénesis por medio de la conciencia constante construye la vía de cada uno. Para su precisa estimulación está el maestro.

VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LAS VÍAS. Un maestro que ha seguido la vía del kyu dô (tiro con arco) ha llegado a idénticas conclusiones que un maestro que ha seguido la vía del zen (meditación japonesa); un maestro de la vía del yoga ha llegado a idénticas conclusiones que un maestro de la vía del cha (té); un viejo maestro oriental como Confucio puede concomitar sorprendentemente con otro griego, como Sócrates (J. B. Bergua, 1969, pp. 610, 611, notas); un ser excepcional como Buda puede hacer lo propio con Yeshua (C. Dunne, 1978); un maestro místico occidental como San Juan de la Cruz ha podido llegar a un nivel formalmente semejante al de un maestro hindú

de raja yoga (Swami Siddheswarananda, 1974); etc.

Las espiras pueden ser muchas, pueden ser más o menos amplias; pueden estar distanciadas más o menos unas de otras. Si pertenecen a la verdadera vía del perfeccionamiento, si su camino es recto, al final se encuentran y se funden con el eje. De este modo, forman parte de lo mismo, pero no por motivos coyunturales, sino porque siempre lo han sido.

El maestro Trãn Thai Tõng (1978), primer rey de la dinastía Trãn (1225-1400), de Vietnam, lo explicaba así:

Un monje preguntó: "El camino es único: todos los iluminados van por la misma senda de progreso hacia la fuente. ¿Crees que Buda, el señor, sea el único que haya podido encontrar un camino?"

El emperador respondió: "La lluvia de primavera riega lo mismo todas las plantas, y sin embargo, las ramas florecidas pueden ser largas o cortas" (p. 120).

Si: "La lluvia de primavera riega lo mismo todas las plantas", es porque a todas las plantas les puede caer agua. Por ello pueden crecer de un modo parecido. Si la lluvia no llega, es porque quizá esté preservada, resguardada por un refugio impermeable. Las plantas a las que el agua no llega no están impedidas del riego porque el agua caiga o no caiga, sino porque están bajo cubierto.

Todo compone el mismo gran fenómeno de la evolución; y la evolución está permanentemente abierta y receptiva a todo fenómeno, por insignificante que

parezca. Como afirman estudiosos tan dispares como Ramakrishna (R. Rolland, 1931), K. G. Dürckheim (1990) o A. Watts (1978, 1989, 1990), lo diverso no es más que un conjunto de expresiones de un mismo acto, a todas las cuales subyace una identidad común. En realidad, no hay fragmentación. Esto es muy importante. Como ya se ha dicho, en la práctica de la verdadera vía no interviene contenido, ni el origen cultural, la cualificación de cualquier tipo, la época histórica... Si la vía se realiza correcta y sinceramente, se llega al final. El final es la vida cotidiana; al final, las trayectorias convergen. En términos epistemológicos, se validan, se ratifican, se refrendan y se legitiman mutuamente su eficacia. Por ello, un maestro de xan (meditación china) respetará profundamente a un maestro de tai chi (vía de la mano suave) porque ambos caminan sobre la misma vía; y un maestro actual de cualquier vía comprenderá especialmente bien la obra de otro de cultura diferente.

Este es el fenómeno, así ha ocurrido siempre. Pero la identificación y el apego a una serie de "autopistas" ya trazadas (con sujetos que vienen y van a alta velocidad, sin pasar por ningún pueblo) ha favorecido que las conciencias aquietadas no perciban los hechos desegotizadamente (objetiva, no-parcialmente), adjudicando al propio reducto el monopolio del acceso a eslabones superiores.

La verdadera vía se hace. No se puede dar hecha. Nada que se entregue ya construido puede tomarse honestamente como propio. Cuando se ofrece como propio un camino ya trazado, se está ofreciendo apropiación, identificación, apego gratuito.

TIPOS DE VIAS. Toda vía verdadera puede favorecer significativamente la evolución del practicante o estudioso. No importa que sea abstracta (la mística, la dialéctica, la paz, la cooperación, el estudio de los griegos,...) o más definida. Bien seguida, todas pueden ser muy eficaces. Esto es lo fundamental, y no el contenido de la vía en sí. Pero, mientras tienen lugar, unas pueden ser más útiles y otras más inútiles a la sociedad, y al propio practicante, o pueden ser más o menos trascendentes a priori.

Por ejemplo, las vías de un maestro de kung fu (arte de maestro) que no salga jamás de su templo de práctica (como ocurría de hecho en los tiempos anteriores a Mao Tsé Tung), o la vía de un ermitaño que consista en "asar patatas dulces y sentarse a meditar" (T. Deshimaru, 1981, p. 153), serán, a priori, menos trascendente inmediatamente, que la vía de un maestro "limpiaorejas" de los muchos que actualmente hay en China; a su vez, quizá esta práctica sea menos trascendente que la de un maestro que siga la vía de la caligrafía o de la acupuntura; y así sucesivamente, quizá hasta llegar al maestro que siga la vía de la didáctica, la actividad humana más trascendente. Por tanto, admitiendo la gran relatividad de nuestra afirmación, las vías pueden ser de dos tipos, según el criterio de relevancia social actual o diacrónica del ejercicio de su práctica: a) Positivamente (sintonizadas con el sentido directo de la evolución) trascendentes a priori; y b) De menor trascendencia positiva a priori.

Evidentemente, es recomendable hacer hincapié en el cultivo de aquellas vías asociables al primero de los grupos, sobre todo en la medida en

que pueden contribuir a satisfacer necesidades sociales inmediatas. Sin embargo, por encima del contenido de la vía está el fin de la vía. El respeto por el ser humano que busca y se cultiva debe imperar siempre sobre la urgencia social. Es evidente que, en lo que respecta a su método formal, cualquier maestro en una vía es maestro a priori en cualquier otra.

Cualquier actividad cotidiana puede entenderse como vía o instrumento de evolución, si asume una expectativa de proceso equivalente a lo que desde estas líneas denominamos ampliación, profundización y compleción de la conciencia, en función de la disminución o dominio del ego. (Es decir, es susceptible de orientarse según un nivel de amplitud de conciencia 3.) No obstante, desde siempre ha habido prácticas tradicionalmente eficaces. Las prácticas tradicionalmente eficaces han sido más estudiadas y más validadas. Por tanto, las vías pueden clasificarse en estos dos grupos, según su fiabilidad: a) Tradicionalmente más fiables; y b) No-convencionales. Sin embargo, este criterio no debe establecer diferencias de calidad a priori: una vía menos estudiada o empleada puede ser más eficaz, con maestros cualificados a su cargo. Siempre habrá prácticas que jamás se hayan seguido como vía; sin embargo, todo sujeto, todo aprendiz es un individuo, y por tanto es diferente a cualquier otro. La variedad de prácticas susceptibles de adaptación como vías es una condición de individualización, y debe imperar sobre su tradicional eficacia. Sin embargo, a priori, es preferible practicar las más fiables.

Haciendo converger ambos criterios de clasificación, he aquí una labor muy rica que podría desempeñar la didáctica en los tiempos nuevos:

fomentar el cultivo y la práctica de vías de evolución, buscando con preferencia las más trascendentes a priori y las más actuales (quizá recientes). Desde su práctica específica, además de mejorar interiormente, muchos aprendices pueden beneficiarse existencialmente, o bien se pueden aprovechar prácticas que ya se realizan para orientarlas como vías. Conociendo el método y habiendo maestros reconocidos (provenientes de cualquier vía) siempre pueden abrirse nuevos vericuetos, junto a los grandes caminos ya trazados. El proceso de mistificación, cuanto más denso, mejor para el ser humano.

Además de en los anteriores criterios, y a modo de conclusión, podemos agrupar las vías posibles en esta otra clasificación, más exhaustiva: a) Vías más centradas en la práctica del ejercicio del conocimiento; b) Vías más centradas en la práctica de los fundamentos y en el método del conocimiento; c) Vía de la vida: una vez ha sido transferida, desde la maestría alcanzada en una práctica perteneciente a uno de los dos tipos anteriores, según la segunda pretensión del fin de la vía; d) Vía de la no-vía: centrada en un autodidactismo no dependiente de ninguna práctica formal externa. En muchas ocasiones, esta tipología se corresponde, por este orden, con los estadios psicogenéticos que atraviesan muchos practicantes que comienzan su andadura en una vía del primero de los tipos; lo que hace suponer la hipótesis de que no toda persona está capacitada a priori para iniciarse en el camino de una vía de los tres tipos siguientes, sin disponer de una amplitud de conciencia adecuada y, en su caso, sin un maestro reconocido.

FACTORES IMPORTANTES DE LA PRÁCTICA. Se ha dicho que cualquier actividad puede

ser practicada como vía. Para que una práctica se practique como vía ha de disponer y desarrollar una serie de factores o componentes necesarios. Estos factores necesarios podrían agruparse en dos categorías. Cada una de ellas se refiere a las dos pretensiones del fin de la vía.

Categoría de factores destinados a la maestría (dominio) de la práctica: a) Aprender a descubrir la vía más adecuada para uno mismo: la completa libertad de elección de su contenido justifica la fiabilidad del método de la vía; la base del método es la individualización (interés, nivel de conciencia, ritmo de progreso, etc.); b) Aprender a respirar: la respiración bien realizada es fundamental para el equilibrio psicosomático; además, puede ser una vía en sí misma; c) Aprender a observar el fenómeno exterior: con apertura, con precisión, con compleción, con profundidad, con conciencia no fragmentaria de la realidad, con actitud crítica y con humildad; d) Aprender a observar el fenómeno interior: con ausencia de ego, para poder continuar observando el fenómeno interior con conciencia; e) Aprender de la experiencia: sin dejarse guiar de las palabras y los fenómenos de otros; f) Aprender la autodisciplina de la práctica: la voluntad de trabajo es un factor esencial; g) Aprender con confianza: en uno mismo, en el maestro y en la vía; h) Aprender la vía sin ningún perjuicio para la actividad cotidiana: todo lo contrario, es necesario lograr la mejora del resto de las actividades; i) Aprender entregarse totalmente a la vía durante la práctica: concentrar la atención y la energía psíquica en cada momento, en cada acción; j) Aprender a buscar la rectitud (enderezamiento) de la vía: vencer al ego (no menospreciar a los demás, no creerse en la meta, no apegarse a la vía o a la práctica; la vía no es

el aprendizaje mismo, sino sólo un instrumento al servicio de la evolución de la conciencia; cuando deja de ser imprescindible, el fenómeno de su práctica o su no-práctica pierde importancia, pasa a ser secundario); k) Aprender a no apegarse (aceptación o rechazo) al maestro; l) Aprender a buscar motivos de enseñanza útil para la vía en toda persona, en toda situación.

Categoría de factores destinados a la maestría en la vida desde la transferencia de la práctica: a) Aprender a respetar: con sincera disposición, bondad y humildad; b) Aprender a eliminar: a erradicar el ego y todo lo egotizado, completamente; c) Aprender a evolucionar: en el marco de la vida cotidiana, entendiendo sus manifestaciones como vía; d) Aprender a estar en disposición de mostrar la vía: a quienes lo soliciten y estén dispuestos para ello; e) Aprender a vivir "sintonizado" con la vía de la evolución de la naturaleza, en unicidad con ella, sin diferencia alguna; cuando ello se logra, la vía se produce sola, espontánea, automáticamente.

SENTIDO DE LA VÍA. La práctica de una vía estimula la conciencia, el autoconocimiento, y la comprensión del ego propio y ajeno, y orienta en gran medida la evolución interior, favoreciendo con ello el desarrollo exterior. Hay que tener en cuenta que, como afirmaba P. Teilhard de Chardin (1967e), entre ambos existe una estrecha relación funcional que no conviene olvidar:

Cada una de nuestras vidas está como trenzada por estos dos hilos: el hilo del desarrollo interior, siguiendo el cual se forman nuestras ideas, afectos, actitudes humanas y místicas; y el hilo del éxito exterior, siguiendo el cual nos hallamos en cada

momento en un punto preciso en donde convergerá, para producir en nosotros el efecto esperado por Dios, el conjunto de las fuerzas del Universo (p. 74).

Por tanto, el referente de utilidad última de toda vía debe ser, más que la individualidad discreta, su articulación con el hilo de maduración exterior (e interior) de la humanidad. Si una práctica transcurre únicamente para el desarrollo personal, no puede llamarse vía de evolución, porque carecerá de su sentido último. Será sólo una realización enmascarada (para los demás o incluso para uno mismo) del ego.

FIN DE LA VÍA. La práctica de la vía que llega a su nivel más elevado tiene dos momentos claros: a) Maestría (dominio) en la práctica elegida (orientada hacia su transferencia a la vida cotidiana); b) Maestría en la vida (lograda por la transferencia desde la práctica elegida). Por tanto, se trata de un fin doble, compuesto por una pretensión inmediata y de otra una amplia. Pues bien, la práctica de la vía, en conjunción con el fin de la vía, se realiza así: Permanentemente está presente la pretensión amplia; pero, durante el ejercicio de la práctica, no hay otra pretensión que el ejercicio de la práctica; cuando la vía se ejecuta, sólo la vía es lo importante, sólo su práctica consciente es lo importante. El verdadero sentido de la vía puede resumirse en la siguiente frase: Cuando la práctica comienza, se dirige al dominio; cuando el dominio empieza a notarse, se dirige a la maestría del dominio; cuando la maestría del dominio empieza a llegar, se dirige a la transferencia a la vida cotidiana; cuando la transferencia a la vida cotidiana es una con el ejercicio de la vía, el practicante se

compromete automáticamente con la sociedad, con su trascendencia y con la trascendencia de la humanidad de la que forma parte. Este es el sentido de la vía.

Esto significa que el fin de la vía debe ser, sobre todo, la no-vía: dejar de precisarla, no depender de ella, deshacerse de ella, cortar el "cordón umbilical" con ella alguna vez. Esta cortadura, que un buen maestro observa en el momento preciso, coincide con el momento de la transferencia total a la vida ordinaria. La vía, así, cambia: se deja de practicar, para renacer, como el Ave Fénix, más real.

A mi modo de ver, la actitud esencial de la práctica sobre esta vía sin camino trazado a priori, se encuentra muy bien recogida, entre otros lugares, en tres textos de la literatura oriental clásica. El primero, el aforismo popular "Si por la vía te encuentras a Buda, mátalos", absolutamente claro. El segundo, la famosa frase de Omar a su discípulo: "¡Estúpido! ¡La senda no es esta ni aquella!" El tercer testimonio, del "Mahāparinibbāna Sūtra", el pasaje que recoge las últimas palabras de Buda a su discípulo Ananda:

Así pues, Ananda, procurad ser vosotros mismos vuestra luz, vuestro propio refugio. Que nada más sea vuestro refugio, que la doctrina sea vuestra luz y vuestro refugio. Que nada más sea vuestro refugio. Así, Ananda, los monjes que ahora, o los que después de mi partida procuren ser su propia luz y su propio refugio, que en ninguna otra fuente encuentren su refugio, que en la doctrina encuentren su luz y su refugio. Que en nada más encuentren su refugio. [...] No abandonéis nunca en vuestro empeño.

Si se medita con cuidado, se descubre que lo anterior coincide exactamente con la idea de C. G. Jung sobre la relación entre el budismo y la psicología jungiana (ver J. Spiegelman, y M. Miyuki, 1990), condensado en la siguiente observación de C. G. Jung (1983): "El objetivo de las prácticas orientales es el mismo que el del misticismo occidental: el foco se desplaza del 'yo' al Sí-mismo, del Hombre a Dios. Esto significa que el 'yo' desaparece en el Sí-mismo y el Hombre en Dios" (p. 12). En efecto, una vez que ocurre esto, ¿qué utilidad le resta a esta o a aquella vía?

El ser completamente consciente, el verdadero maestro, concluye con que la naturaleza, el orden universal, Dios o el Absoluto no saben nada de caminos. Los verdaderos expertos en caminos son quienes se identifican con los propios caminos, en particular. No obstante, el aprendizaje de la autoevolución debe presentarse formalmente, porque si no no se podría digerir, a priori. O sea, los andamios no son necesarios para vivir en las casas, pero pueden ayudar a construir y a restaurar inmuebles.

Por tanto, el ser consciente llega a percibir que las vías deben ser superadas, como consecuencia espontánea de un acto madurativo (psicogenético, natural). La última razón de ser de la vía es la autonomía del practicante, la ausencia de apego. Desde esta ausencia de ego, puede seguir o puede no seguir practicando. Esto es completamente indiferente.

CONCIENCIA CONSTANTE: EL ESPÍRITU DE LA VÍA

SIGNIFICACION. El conjunto de factores (de dominio de la teoría y de la técnica-práctica, y de transferencia vital) esenciales para la evolución personal por medio de la práctica de la vía, pueden convergen en el pensamiento, la afectividad y la voluntad del practicante, como recta virtud. Al cabo del tiempo, la práctica de la vía se muestra eficaz, tanto para el practicante, como para quienes conviven con él. Normalmente, en todas las vías (formalizadas o nuevas) es preciso, no obstante, la presencia regular de un componente importante de la práctica. En algunas obras sobre vías específicas se le suele denominar "el espíritu de la vía". Aunque esté destinado a la experiencia práctica -no, por tanto, al discurso verbal-, podemos hablar, con cierta aproximación, sobre su manifestación observable y

comunicable (conductual, cognitiva, afectiva, emotiva, de nivel de conciencia), entendiéndola, decriptivamente, como "conciencia constante".

OTRAS

APROXIMACIONES

CONCEPTUALES. Aunque con otras denominaciones ("atención plena", "actuación despierta", "conciencia puntual, o concreta", "observación cerrada" (sin fallos, sin aberturas), "concentración infalible", "centración consciente", "estado de meditación", etc.), la conciencia constante siempre ha sido el resumen de la correcta actitud y práctica de la vía. En nuestro ámbito occidental (más bien analítico y destinado a la producción), también se ha conocido, aunque más como requisito de eficacia que de evolución interior. Se ha conocido como predisposición y conducta del "centrase en el hit et nunc" (el aquí y el ahora), la actuación "con los cinco sentidos", la "dedicación plena", carpe diem (aprovechar el día presente), etc. Popularmente se alude al "estar atento", "actuación concentrada", "no distraerse", "hacer bien las cosas", etc.

TESTIMONIOS. Algunos testimonios iniciales nos pueden servir para comenzar a bosquejar su sentido conceptual profundo, tradicionalmente oriental. El conocido psiquiatra Milton H. Erickson tenía en cuenta dos elementos para la ampliación de los límites mentales, que solía incluir en el marco de sus terapias no convencionales: uno referido a limitaciones equivalentes a la de nuestro concepto de ego, y otro relativo al manejo práctico de algo semejante a esta conciencia puntual: "El primero consiste en una disposición psíquica más amplia o menos limitada que la anterior. El segundo en abordar cada tarea sin pensar en sus limitaciones, sino en la tarea misma" (S.

Rosen, 1986, p. 90). Al exponer el fundamento de la intuición intelectual, J. G. Fichte (1984) declara que el "intuirse a sí mismo" consiste en "la conciencia inmediata de que actúo y de qué actuación. Es aquello mediante lo cual sé algo porque lo hago" (p. 83). La práctica de esta intuición intelectual exigía la permanencia de una importante carga de conciencia constante. Daya expone esta pauta de comportamiento, más sencillamente: "No pases el rato, trata de vivir dignamente y en profundidad cada minuto de tu existencia" (A. Onagre, 1986). El mismo compilador alude a la vertiente del aprovechamiento de la acción consciente, de un modo válido para nosotros, de momento: "Toda energía que se gasta en trabajo consciente es una inversión; la que se gasta mecánicamente, se pierde para siempre" (p. 23). L. Wittgenstein (1957) cae en la cuenta del mismo fenómeno en el apartado 64311 del "Tractatus", al decir: "vive eternamente quien vive en el presente". Por su parte, San Agustín (1985) habla de los tres tipos de presente: "presente de pasado", "presente de futuro" y "presente de presente". Pues bien, nuestra conciencia constante sería la condensación de la vivencia de los tres en el ahora.

POSIBLES VÍNCULOS CON LA DIDÁCTICA.

Todas estas expresiones esconden un importante significado que Occidente no ha sabido, no ha podido o no ha querido investigar, profundizar y aplicar en el sentido de la vía, como desegotización y evolución de la conciencia. En consecuencia, no ha elevado la práctica a un nivel de amplitud de conciencia 3. Pongamos un ejemplo cercano para la actual formación permanente del profesorado: la reflexión-acción. Cuando la investigación en la acción del profesor tiene lugar, no se pretende más que un trabajo mejor hecho.

Si cuestionásemos a un docente sobre el "para qué" de su proceder, pocos contestarían algo equivalente a la respuesta "para evolucionar interiormente"; la mayoría de las respuestas se podrían incluir en las categorías: a) Eficacia; y b) Bienestar a posteriori. Respuestas y actuaciones realizados con un nivel de amplitud de conciencia 2.

Por tanto, la "reflexión en la acción", la "investigación en el aula", etc. que tanto bueno da que hablar a los didactas y estudiosos de las formas (más que de los fondos o de las formas más profundas), puede no ser más que la actualización (desechada, esquematizada y sin norte), naturalmente heredada de la historia, del "arquetipo" conceptual de la conciencia constante.

Dicho de un modo más general: Cuando la conciencia constante se desarrolla sobre un nivel de amplitud de conciencia 1 (deseo y obtención) o sobre un nivel de amplitud de conciencia 2 (complejidad o asociación para la ganancia o el beneficio propio), no tiene efectos significativos para la evolución personal, grupal o social, porque estos esquemas de comportamiento suelen potenciar el ego. En cambio, realizada en un nivel de amplitud de conciencia 3 (unidad para un logro, en función de la evolución humana), su capacidad de estimulación de la evolución personal puede ser altamente relevante.

Mientras que la práctica de la vía se dirige a una cierta metanoia (experiencia de transformación, despertar de la conciencia, incremento de una relativa madurez), la conciencia constante representa la contemplación de todo el fenómeno (interior y exterior), sin ningún tipo de fragmentación. Por tanto,

la conciencia constante no pretende como único objetivo el perfeccionamiento del ejercicio, la acción, sus resultados o el beneficio del sistema al que se pudiera pertenecer. Es, más bien, el fondo del cuadro que, sin dejar de ser imagen, contiene y es capaz de realzar a la figura.

Como ocurre con la figura y el fondo de un cuadro, el conocimiento de la conciencia constante se presenta en unicidad con la práctica de la vía, unida a ella por dos principios comunes a toda otra práctica de esta índole: a) La relajación interior, que no dispersa energía psicosomática y que la mantiene permanentemente dispuesta; b) La observación total de quienes y de lo que rodea al practicante.

EJEMPLOS REPRESENTATIVOS. Un ejemplo de esta práctica está representado por el siguiente fragmento, sobre un conocido maestro de la vía del cha no yu (ritual del té):

Un día que el Maestro Rykyu oficiaba una ceremonia del té, Hideyoshi hizo la siguiente observación a sus generales:

-Observad bien cómo Rikyu prepara el té y veréis que su cuerpo está lleno de ki [energía interna], que sus gestos precisos y medidos son como los de un gran guerrero, no presentan ninguna abertura. Su concentración no tiene ningún fallo.

Una idea atravesó a Kato Kiyomasa, famoso general. Para verificar que lo que decía el kampaku era tan exacto como él quería hacer creer, decidió tocar a Rykyu con su abanico justo en el momento en que encontrara una abertura.

Así pues se puso a observar atentamente a Sen no Rikyu que se encontraba justo al lado de él. Al

cabo de algunos minutos, creyendo percibir un fallo, el general se dispuso a tocarlo con su abanico. En ese mismo instante, el Maestro de té lo miró fijamente a los ojos y sonrió.

Kiyomasa se quedó sin aliento. El abanico se le cayó de las manos (P. Faulliot, 1982, p. 42).

Otro ejemplo altamente interesante, representativo del fundamento de esta conciencia constante y que se remonta a la época de Kung-tse, es el 10º fragmento del libro "Huang Di: El emperador amarillo", del Lie zi (1987):

Zhong Ni [Confucio] se dirigía a Chu. Al salir a un claro del bosque vio un jorobado que cazaba cigarras con la punta de una pértiga, con tal facilidad como si las recogiera del suelo. Zhong Ni le dijo: "¡Qué habilidad! ¿Tenéis algún método?" Respondióle el jorobado: "Sí, tengo el método siguiente: durante cinco o seis meses me ejercito en colocar una sobre otra bolas en lo alto de la pértiga. Cuando consigo mantener dos bolas sin que se caigan, ya fallo muy pocas cigarras; cuando consigo mantener tres, no fallo más que una de cada diez; cuando llego a sostener cinco bolas, cazo las cigarras como si las recogiera del suelo. Mantengo mi cuerpo inmóvil, como una estaca hundida en la tierra; mi brazo tendido, como la rama de un árbol seco. Del vasto universo y de la multitud de seres sólo percibo en ese momento las alas de la cigarra. No me vuelvo ni me inclino. No cambiaría las alas de una cigarra por todos los seres del mundo. ¡Podría de este modo dejar de cazarlas!"

Confucio se volvió a sus discípulos y les dijo: "La concentración de la mente y la voluntad, le

hace a uno semejante a un espíritu. Esta frase se puede aplicar a este anciano jorobado." Este añadió: "¿Cómo sabéis vosotros, que vestís largas túnicas, hacer esas preguntas? Cultivad en vosotros lo que os lo permite y podréis aplicaros esas palabras a vosotros mismos (p. 65).

LO QUE NO ES CONCIENCIA CONSTANTE.

¿Qué no es la conciencia constante? La conciencia aplicada en lo concreto no es la realización aparentemente centrada en el momento, si su orientación no está concentrada en lo fundamental: la evolución de la conciencia personal. (Solamente si el locus de conciencia está bien orientado, la trayectoria de la práctica se dirigirá paulatinamente a la convergencia con el eje.).

La conciencia concreta tampoco es la práctica esporádica guiada por la elemental apetencia (capricho, ganas), porque precisa de mucha autodisciplina, voluntad y conocimiento.

Tampoco es la alerta paranoide, el cuidado obsesivo, la meticulosidad imperturbable o la minuciosidad neurótica. La conciencia constante se realiza positivamente en el marco de la tranquilidad, de la espontánea o buscada serenidad interior; en sujetos obsesivos pudiera llegar a actuar como factor alterador.

Conocemos el caso de un violinista que trataba de tocar de la manera más consciente posible; desde el ajuste del violín hasta el más insignificante detalle técnico de la ejecución, todo quería "hacerlo conscientemente", pasarlo por la autorreflexión. Esto sólo pudo llevarle, como era de esperar, a un

completo fracaso artístico (V. E. Frankl, 1986, pp. 39, 40).

Digamos también que esta conciencia puntual tampoco es, de ordinario, la actitud imprescindible diferencialmente requerida para la práctica de una serie de vías especialmente complejas, para que el practicante pueda dominar su aprendizaje. La práctica de la conciencia constante en una vía no depende de su mayor o menor complejidad. Un ingeniero de una central nuclear que utiliza su profesión como vía puede beneficiarse de practicar la conciencia constante; un conductor puede asimismo mejorar trabajando sobre la vía de la conducción de automóviles; y lo mismo se puede decir de un jubilado que se entretiene con el ajedrez. Más bien, su práctica suele tener mayor sentido cuanto más sencilla a priori sea la actividad de la vía.

Efectivamente, cuanto más sencilla a priori sea esa práctica, más difícil será la formación de una serie de hábitos de su comportamiento. Durante el aprendizaje de la vía, los hábitos han de estar compensados por conciencia constante: cuantos más hábitos de comportamiento sobre la práctica se hayan establecido, más conciencia puntual será necesaria, para no incurrir en mecanicismos (menos conscientes); pero también será lógico incrementar la alícuota de conciencia constante, en la medida en que unos buenos hábitos actúan como agentes economizadores (ahorradores) de energía psíquica susceptible de inversión en una mayor conciencia.

EXIGENCIAS BÁSICAS. La realización de la conciencia constante en una práctica es, ante todo, un comportamiento natural. Exige, no obstante, un gran

dominio de sí, y, por ello, muchas veces se identifica con el autodomínio.

HIPÓTESIS DE PARTIDA. Parte de la hipótesis de que, muy posiblemente, los comportamientos no-conscientes (no realizados para la evolución personal) están por definición descentrados (son deficitarios o excesivos), y por lo tanto, aunque sean la norma, son no-naturales: En la medida en que los comportamientos con conciencia constante promueven ciertamente la evolución de la conciencia, y los llevados a cabo en función del ego no pretenden más que el desarrollo del bienestar personal o de lo propio, esta base de partida no está exenta de lógica natural.

PRÁCTICAS COMPLEMENTARIAS Y TRANSFERIBLES. Muchos practicantes de vías específicas son conscientes de la importancia de la conciencia constante en su disciplina. Por tanto, buscan lograrla, acrecentarla o mejorarla, no sólo en su ejercicio, sino desde actividades diversas desde las cuales poder transferir a la vía su mayor adquisición. Así, conozco varios casos de practicantes de algún dô (vía de arte marcial) que, con este fin practican meditación zen; meditadores zen que practican caligrafía o cha no ryu (vía del té); religiosos que, además de la oración, hacen zazen; escritores que, hacen kinhin (zen andando); personas que intentan practicar su profesión como vía, y complementariamente buscan incrementar su conciencia constante con respiración, tai chi (vía de la mano suave), yoga, etc. Esta actitud es, pedagógicamente, muy fértil y positiva.

PERCEPCIÓN DE OTRAS PERSONAS. A

veces ocurre que otra persona percibe intuitivamente manifestaciones de avances (serenidad, concentración, calidad de comprensión, finura en los análisis, autoconciencia, etc.), con sólo hablar unos instantes y sin saber por qué. Quizá sea el caso de haber accedido a un superior estado de conciencia.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Mi opinión es que el quehacer del profesorado, como cualquier otra actividad, podría ser orientado como vía de crecimiento por los enseñantes, profesores y aspirantes a docentes; y ser complementado también, de un modo fundamental, tanto en su vertiente inicial como permanente, con la práctica de algún ejercicio (quizá de entre los citados anteriormente), cuya finalidad expresa fuera el acrecentamiento de la conciencia constante, el fortalecimiento del "espíritu de la vía". De proceder así, las ganancias profundas serían, para algunos, inconmensurables.

ANÁLISIS DE ALGUNAS VÍAS. SIGNIFICACIÓN EN DIDÁCTICA

Es verdaderamente complicado profundizar con rigor, sólo con el conocimiento (sin la experiencia directa), sobre la realización de la conciencia constante, en alguna vía. A título orientativo, para reflexionar sobre la práctica de las vías más fiables, y con el fin de transferir a la didáctica el mayor número y calidad de apuntes formales válidos, llevaremos a cabo una revisión somera de las más relevantes (a la vez, conocidas y eficaces). Las revisaremos en tanto que prácticas susceptibles ser entendidas como vías. Por ello, en su estudio debe predominar una actitud de complementariedad para lo que nos interesa (nivel 3 de amplitud de conciencia), y no tanto la postura pseudocrítica profundamente competitiva (amplitud de conciencia de nivel 2).

I YOGA. Probablemente sea una de las artes de cultivo interior más antiguas y eficaces. Según N. Caballero (1979), psicólogo, religioso cristiano y buen conocedor del yoga:

El yoga, en esencia, es una forma de pasar la mente de la trivialidad y vulgaridad a lo indecible, de lo que pasa a lo que queda siempre, del sinsentido al sentido, de estar enfermo a quedar curado, o, en términos más cristianos, de la muerte a la vida, de la tiniebla a la luz. [...]

Yoga es el fenómeno más allá de los fenómenos, que abre el camino a la unión con la realidad y, consiguientemente, a la "realización" personal (p. 15).

Para R. A. Calle (1978), profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y mundialmente reconocido maestro de yoga: "El yoga es, sobre todo, el camino hacia el propio ser" (p. 159). Esto significa que su meditación dispone, a priori, de una profundidad y de unas posibilidades que, en la medida en que se acompañan de una técnica, puede beneficiar al sujeto en una inmensa medida (R. A. Calle, 1985).

Fueron los arios quienes, alrededor del siglo VI a.n.e., normalizaron y sistematizaron el yoga, doctrina meditativa, centrada en la respiración y la postura, en el libro "Upanishads" (F. Tola, 1973). Su origen más significativo se remonta al texto hindú llamado "Bhagavad Gita" ("Canto del Señor" o "Mensaje del Maestro"). El "Bhagavad Gita", atribuido a Vyasa, es una parte autónoma del libro VI del "Mahabharata" (la gran epopeya de la India), titulado

"Bhisma-Parva". Pudo ser escrito entre los siglos IV y II a. n. e. "Como ha señalado Aldoux Huxley, el Bhagavad Gita es quizá la más sistemática exposición escrita de lo que Leibniz llamó Filosofía Perenne" (C. Fabretti, 1978, trad., p. 12). (Para profundizar en su práctica, puede consultarse la obra de Swami Vishnudevananda, 1992.)

El "yoga" es la vía de interiorización y maduración personal que este txto canónico propone. En la segunda parte, traducida "El yoga del conocimiento", encontramos una de las más diáfanas alusiones a la conciencia constante como procedimiento de desegotización (desapego), para dar sentido a la práctica del yoga como vía de equilibrio y evolución interior:

47. Sólo la acción constituye tu deber, no sus frutos. Los frutos de la acción no deben ser tu objetivo, sin que por ello eludas la acción misma.

48. Actúa, Dhananjaya, con desapego, indiferente al éxito o al fracaso. El camino del Yoga es la ecuanimidad de ánimo.

49. Pues la acción que busca unos frutos, oh Dhananjaya, es muy inferior a la acción desinteresada. Refúgiate en el desapego, pues desdichados son los que persiguen los frutos de sus acciones.

50. En este mundo, el hombre que actúa con desapego escapa al fruto de las acciones. Por lo tanto, sigue el camino del Yoga, el camino de la acción desinteresada (C. Fabretti, 1978, trad., pp. 29, 30).

El yoga es un arte de autocultivo individualizado, por definición. El yoga se asienta en una serie de posturas (asanas) encadenadas, en que el practicante posa su persona; sobre ellas sucede la meditación, con plena conciencia constante. La distinción de unas u otras y su ejecución realizada sobre determinadas variaciones, hace posible que pueda hablarse de un yoga para cada edad, para cada necesidad y para cada problema psicosomático, siempre convergentes en la obtención de mayor y mejor salud física y mental. En sentido estricto, también es válido decir que existe un yoga para cada estudiante: con la práctica, cada cual debe encontrar su vía, su yoga. Es posible, pues, que una asana muy forzada, en exceso relajada, acompañada con una respiración defectuosa, etc. aleje al practicante de su yoga.

II. MEDITACIÓN SEDENTE (ZEN, Y SU POSTURA, ZAZEN). La palabra japonesa zen (Tch'an o chan, en chino; y Dhyana, en sánscrito), puede traducirse como "Verdadero y profundo silencio", "concentración", "meditación sin objeto" o "espíritu original del ser humano" (T. Deshimaru, 1993, p. 164).

Esta forma de meditación (que, para algunos, es la meditación en estado puro), puede ser interpretada de dos maneras: a) Como técnica específica; b) Como componente de otras vías. En este apartado no incurriremos en esta diferencia. En este caso, la meditación puede entenderse como un concepto sinónimo de conciencia constante. "Sin conciencia no hay meditación. Sin meditación no hay conciencia", afirma R. Thomas (en H. Camps, 1990, p. 241).

Para la meditación zen nos es válido lo que, para la meditación en general, dice E. Fromm (1991), que observa una nueva dualidad:

De la práctica de la concentración, hay un camino que nos lleva directamente a uno de los preparativos fundamentales para aprender el arte de ser: meditar.

En principio, debemos distinguir dos clases de meditación: tenemos, en primer lugar, los estados ligeros de trance autoinducido empleando métodos de autosugestión, que pueden producir relajación mental y física, haciendo que el ejercitante se sienta descansado, reanimado y con más energía [...]

En contraposición a las formas autosuggestivas de meditación están aquellas cuya finalidad es alcanzar un grado superior de falta de apego, codicia y engaño; en suma, que sirven para alcanzar un plano más elevado del ser (pp. 67, 68).

Evidentemente, nuestro enfoque no es el primero que señala E. Fromm (1991). No nos interesa la autorrealización, entendida como bienestar profundo, sino como camino hacia el "más ser". Narada Thera confía plenamente en la meditación para el camino sobre la vía: "Para superar el apego hay que eliminar la idea de ego, cortar con la raíz. Y para superar la idea del ego hay que meditar y meditar" (R. A. Calle, 1991c, p. 14). La postura de R. A. Calle, que es la que tradicionalmente ha adoptado oriente, entiende, en efecto, que las técnicas de meditación como el yoga o el zen son artes de la detención del ego, de la serenidad interior. En el mismo sentido es interesante señalar que, autores reconocidos la denominen "enseñanza silenciosa" (Sri Chinmoy, 1990) o "pedagogía silenciosa" (J. Rof Carballo, 1986).

El zen (abreviación de la palabra japonesa "zenna", del chino "chenna", después chan, a su vez derivados del sánscrito "dhyanna" y del pali "jhana") es una variante del yoga. El zen "fue llevado a China por Bodhidharma junto con la doctrina budista. Bodhidharma permaneció meditando en el monasterio de Shaolin durante largos años, según cuenta la leyenda, en una evidente práctica Zen (H. Camps, 1990, p. 241). Es importante subrayar que: "El Zen no es el budismo, ni el budismo es el Zen" (R. A. Calle, 1977, p. 26).

Dice Okakura Kakuzo, en el célebre "Libro del te":

Las primeras predicaciones Zen en China se atribuyen al sexto patriarca chino lino [sic: es "Eno"] (637-713), fundador del Zen meridional, que predominó en el sur del país. Su sucesor, Baso [o Basho] (muerto en el 788) logró que el Zen adquiriese gran influencia en la vida china, fundando su discípulo y continuador Hiakujo (719-814) el primer monasterio Zen, en el que estableció las reglas y ritual del mismo. Después del patriarca Baso tiene lugar una transformación del espíritu original indio, con su idealismo, hacia un naturismo propio de la región del Yang-tse-kiang, acercándose al pensamiento del taoísmo y de su gran filósofo, Lao-tse (en H. Camps, 1990, p. 257).

Se trata de una técnica de meditación que normalmente se desarrolla sentado y en una sola postura (aunque exista una variedad complementaria, el kinhin como paseo meditativo). Para el conocimiento introductorio de su técnica (tipos de posturas, forma de sentarse, colocación del cuerpo, uso de la respiración, formas de concentración, etc.), es de interés el boletín "Pasos", editado por el Zendo-Betania (1987).

Su contrastada validez proviene de tres fuentes muy distintas: a) Por una parte, la propia historia, que da reiterado testimonio de la evolución que por este procedimiento alcanzaron muchos de sus practicantes, sobre todo desde que hacia 1191 se introduce en Japón; b) De otra, la creciente aceptación de que es objeto, no excluyentemente, por otras "ofertas" (pedagógicas, psicoterapéuticas, religiosas, etc.) de perfeccionamiento humano; c) Por otro lado y

ya modernamente, en numerosas investigaciones experimentales se ha comprobado cómo, en efecto, sus repercusiones positivas son de la siguiente índole: 1) Equilibración del psiquismo, como serenidad o armonía interior; 2) Estimulación o desencadenamiento de nuevas energías y procesos paranormales intermedios (que no constituyen la finalidad); 3) Emisión de ondas cerebrales alfa, propias de estados de gran relajación. Respecto a este tercer apartado, reproducimos la reflexión de Ch. T. Tart (1969), uno de los pioneros en este tipo de estudios "transpersonales" (aunque, sin la investigación y difusión pedagógicas, son insuficientes):

Si bien la predicción es prematura, las aportaciones que pueden realizarse al estudio experimental de la meditación a áreas tan diferentes como la vigilancia perceptiva, la psicoterapia y la creatividad, tanto teórica como prácticamente, avala el esfuerzo que se realiza en investigación (p. 176).

Este conocimiento es tradicional en Oriente desde hace varios siglos. Esta sabiduría (por denominarla de algún modo comprensible) ha sido reconocida en Occidente, admitiéndose, de una modo generalizado, su gran capacidad catártica (liberadora), curativa y (auto)educativa. (Muy pocos hablan mal de la meditación, sea zen u otra, y menos si la ha practicado con seriedad alguna vez.)

Su objeto es dejar el pensamiento en suspenso; no preguntarse nada; no responderse nada; no pretender preguntas o respuestas. Esta práctica requiere técnicas muy concretas, difíciles para algunas personas.

Siguiendo una aproximación conceptual dada por E. Fromm (1981) en otra obra, ya concretamente referida al zen, podríamos decir que:

El budismo zen es una mezcla de la racionalidad y la abstracción hindúes con el sentido de lo concreto y el realismo chinos. [...] Es una teoría y una técnica para lograr la "iluminación", una experiencia que en Occidente se llamaría religiosa y mística (p. 85).

El maestro de zen T. Deshimaru (1982) tiene un concepto algo diferente al del investigador E. Fromm (1981), que contradice sus palabras en varios aspectos:

El Zen es experiencia pura y no se puede identificar simplemente con el budismo, aunque haya florecido en su seno. [...] El Zen no es una filosofía, no es una psicología, no es una doctrina. Está más allá de las filosofías, más allá de las doctrinas, más allá de los conceptos y de las formas. La esencia del Zen no se expresa con palabras (p. 85).

Por lo que, según T. Deshimaru (1982), el zen no es, y porque los sectores sociales menos duales, competitivos o egotizados lo entienden como un modo de proceder compatible con toda creencia, doctrina u ocupación (sólo requiere un poco de tiempo al día), se explica la relativa difusión y éxito de esta vía, sobre la mayoría de las formas de practicar ya establecidas.

Para el profesor K. J. Kakichi (1981): "El

zazen es de lo más simple. Sentarse con el cuerpo en posición correcta, acompasar la respiración y preparar el corazón, y eso es todo. Y, sin embargo, ¿cómo puede cambiar tanto a la gente?" (p. 28). El maestro Thich Nhat Hanh (1978) es mucho más contundente en sus apreciaciones. Coincidiendo con la línea experimental de T. Deshimaru (1982), declara la siguiente contradicción formal: "no se habla del zen sino que se experimenta" (p. 30). Esta conceptualización coincide con una clásica definición del zen, normalmente oída entre los practicantes: "zen es zazen"; es decir, el zen (meditación) es su postura (zazen), practicada técnicamente bien y con plena conciencia constante.

Dentro del ámbito occidental, destaca la utilización que del zen se ha hecho para la psicoterapia y la equilibración terapéutica. F. S. Perls (1968, 1969), el padre de la "gestalterapia", era maestro de meditación zen (L. A. Lázaro, 1991), y la recomendaba para la superación de la ideación fragmentaria de la realidad a que lleva el ego. Por esta excesiva dualidad, entre otros motivos, daba una gran importancia al trabajo sobre la intuición. K. G. Dürckheim (1982, 1982b, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990) (también, A. Goettmann, 1987; C. Quintana, 1989; J. Castermane, 1989), quien fuera el padre de la "psicoterapia iniciática" y catedrático de psicología y filosofía de la Universidad de Kiel, afirmaba que el principal problema del ser humano era un desequilibrio de naturaleza profunda o religiosa. Para su solución trabajaba con la meditación zen.

El mismo R. A. Calle (1991), autor destacado de más de un centenar de investigaciones centradas en la transformación evolutiva de la conciencia humana y

profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, manifiesta:

Desde una conciencia ofuscada y por tanto carente de visión clara, incluso las experiencias vitales no nos modifican ni nos enriquecen, más bien nos petrifican en el acrisolado eje de una mente falta de vitalidad y frescura. Para poner término a ese desorden, recurrimos a la meditación, que supone un adiestramiento para conseguir el cambio interno y lograr la evolución consciente de la consciencia (p. 125).

Además de la meditación zen, se han dado muchas otras formas clásicas de meditación. Dentro de ellas destacan las centradas en la imaginería de los mandalas (literalmente, "círculo", "retrato", son dibujos o cuadros simbólicos, dentro de los cuales se representa una deidad o letras que la sustituyen) y de los mantras (sonidos que, repetidos constantemente, son empleados para inducir a la mente del practicante a niveles superiores de conciencia; el más conocido en Occidente es el mantra "Om"). Estas formas de meditación han sido clásicamente entendidas dentro del denominado "budismo tántrico", pero también han tenido su reflejo en religiones occidentales como el cristianismo: como mandala, estaría el símbolo de la cruz con el crucificado, y como mantra hemos de recordar la forma "Oración de Jesús", "nacida dentro de la primitiva Iglesia griega y vinculada posteriormente al movimiento hesicasta. Lo mismo que en la meditación trascendental, consiste en la repetición constante de un mantra o palabra sagrada, en este caso, la palabra Jesús" (W. Johnston, 1980, p. 18).

En oposición a ello, el modo de meditación zen es simple formalmente, y al mismo tiempo es de los más eficaces. Por ello y por su accesibilidad formal, nos centraremos en su análisis, remontándonos para ello a la figura –o mejor dicho, a la experiencia de "iluminación" mística– de Buda, por considerarse su precedente más significativo.

En efecto, uno de los testimonios ejemplares que más ha validado el camino de la práctica de la meditación parte de la vía de Buda (Sidharta Gautama). Tiene el valor añadido de ser quizá el primero profundamente consolidado. La vía de Buda era la doctrina práctica del estar sentado (similar al xan chino, o el zen o zazen japonés). La pretensión última de la meditación búdica era la vacuidad total, la no-dependencia de lo circunstancial, de lo perecedero.

Coincidió, entonces, con el ideal meditativo, ascético y místico, de todas las épocas y de todas las culturas. La andadura personal de este importante buscador se trastrocó pronto, como suele ocurrir en todas las vías, con su institucionalización. No nos interesará aquí analizar esta vertiente indirecta y parcial, sino su testimonio personal. No obstante, no dejó ninguna fuente directa, por lo que lo más fiable de su orientación y su didáctica se recoge en historias tradicionales (ver Nyanatiloka Mahatera, 1990). Gran parte de la comunicación didáctica tradicional oriental se realiza sobre pasajes históricos de este tipo, desarrollados desde hace 2600 años. Estas anécdotas se referían tanto a la práctica de la vía (meditación), al espíritu de la vía (conciencia constante) y a la evolución humana (personal y general). Todas ellas componen el espíritu del zen, siempre gratificante y ocasionalmente teñido de un humor muy especial.

Una de las más representativas del tema que nos ocupa es la que el maestro coreano Thich Nhat Hahn (1978) narra, sobre el encuentro de Buda y un famoso filósofo de su tiempo:

He oído hablar del budismo como doctrina de la iluminación. ¿Cuál es su método?... O en otras palabras, ¿qué haces cada día?

-Andamos, comemos, nos lavamos, nos sentamos, etcétera.

-¿Y qué tienen de especial estos actos? Todos andan, comen, se lavan, se sientan...

-Pero, amigo mío, hay una diferencia. Cuando nosotros andamos, tenemos conciencia del hecho de que andamos; cuando comemos, tenemos conciencia de que comemos; y así sucesivamente... Cuando los otros andan, comen, se lavan, se sientan, no se dan cuenta de lo que hacen (pp. 13, 14).

Otra anécdota significativa, también de la vida de Buda, donde también se hace hincapié en la conciencia constante como requisito de partida y de proceso para la práctica de una vía que, en este caso, es la respiración:

"Cuando respiréis profundamente, queridos monjes, sed conscientes de que estáis respirando profundamente. Y cuando respiréis superficialmente, sed conscientes de que estáis respirando superficialmente. Y cuando respiréis ni muy profunda ni muy superficialmente, queridos monjes, sed conscientes de que estáis respirando ni muy profunda ni muy superficialmente" (A. de Mello, 1987, p. 33).

La didáctica de Buda llevaba al aprendiz a su estado de *vacío* original, natural. El estado natural del ser es el caracterizado por la ausencia de apegos, de identificaciones y de ataduras. Por tanto, es aquella en que la conciencia no está afectada por condicionamientos, frenos o *corsets* para percibir, comprender y comportarse. Esta vacuidad o ausencia de ego es la iluminación.

Enlazando el contenido de la cita anterior y del párrafo precedente, podemos apreciar mejor el sentido de esta otra historia recogida por el psicólogo A. de Mello (1982), recientemente fallecido, gran conocedor del budismo: "Cuando el maestro Zen alcanzó la iluminación, escribió lo siguiente para celebrarlo: '¡Oh, prodigio maravilloso: Puedo cortar madera y sacar agua del pozo!'" (p. 30). Lo trivial es en la doctrina de Buda un conjunto de pequeñas cuentas ensartadas por el hilo de la conciencia constante. En este marco, las acciones más irrelevantes pasan así a tener un significado profundo, cuyo descubrimiento lleva a la contemplación de los fenómenos sin distorsión egótica. (El pensamiento desegotizado, traducido al lenguaje occidental, podría equivaler al razonamiento científico de los antiguos griegos.) Lo que en apariencia es más simple puede aparecer como grandioso; lo grandioso, puede estar saturado de simpleza, y los calificativos "grandioso" y "simple", pueden no tener ningún significado válido.

Otra historia cuyo contenido se remonta a la vida de Buda, donde se habla del iluminado, como practicante de la vía. Precisamente, observado así, lo que le caracteriza al "santo" es la presencia de la "conciencia constante":

Le preguntaron en cierta ocasión a Buda: "¿Quién es un hombre santo?" Y Buda respondió: "Cada hora se divide en cierto número de segundos, y cada segundo en cierto número de fracciones de segundos. El santo es en realidad el que es capaz de estar totalmente presente en cada fracción de segundo" (A. de Mello, 1982, p. 36).

La conciencia constante lleva al desarrollo de una atención centrada en el presente, radicada en el autocontrol. En zen se dice que el mañana no es real, y que la única realidad es el presente, aquí, ahora y así. Luego, se actúa en consecuencia. Así ha de realizarse la meditación. Este sentido está bien representado en la siguiente historia compilada por A. de Mello (1982):

El guerrero japonés fue apresado por sus enemigos y encerrado en un calabozo. Aquella noche no podía conciliar el sueño, porque estaba convencido de que a la mañana siguiente habían de torturarlo cruelmente.

Entonces recordó las palabras de su Maestro Zen: "El mañana no es real. La única realidad es el presente". De modo que volvió al presente... y se quedó dormido (pp. 36, 37).

El reconocido maestro contemporáneo de zen T. Deshimaru (1982), argumenta al respecto algo más profundo:

Yo he dicho "ahora es el punto importante". [...]

Pero el momento de ahora no existe. Si pensáis en él, ya pertenece al pasado. El verdadero ahora no existe, lo más importante es, pues, la

concentración en el punto. La suma de estos puntos constituye la duración de la concentración aquí y ahora de la misma manera que en geometría una sucesión de puntos forma una línea (p. 62).

La conciencia constante lleva al desarrollo de la capacidad de percepción y observación concentrada cuya meta es la transferencia, desde la práctica técnica de la meditación, a toda actividad ordinaria o cotidiana, hasta proporcionarle una característica lucidez. Este fenómeno se recoge en esta otra historia que nos ofrece, en otra obra, A. de Mello (1987):

Después de diez años de aprendizaje, Tenno se convirtió en un maestro. Un día fue a visitar a su Maestro Nan-in. Era un día lluvioso, de modo que Tenno llevaba chanclos de madera y portaba un paraguas.

Cuando Tenno llegó, Nan-in le dijo: "Has dejado tus chanclos y tu paraguas en la entrada, ¿no es así? Pues bien: ¿puedes decirme si has colocado el paraguas a la derecha o a la izquierda de los chanclos?

Tenno no supo qué responder y quedó confuso. Se dio cuenta entonces de que no había sido capaz de practicar la conciencia constante. De modo que se hizo alumno de Nan-in y estudió otros diez años hasta obtener la conciencia constante (pp. 34, 35).

Otra versión de la misma historia, recogida en el clásico traducido por R. Melcón López Mingo (1979), termina así:

Tenno, confundido, no acertó a dar una respuesta inmediata. Comprendió entonces que era aún incapaz de mantener su espíritu en estado de

lucidez Zen todo el tiempo. Así que se hizo discípulo de Nan-in y estudió con él otros seis años, hasta que al fin logró consumir en sí mismo el Zen-de-cada-instante (p. 41).

Como ya se ha apuntado, el zen (o práctica del sentarse) es una vía directamente heredada de la experiencia de Buda. Al hacerlo se pueden utilizar varias técnicas de concentración. El practicante puede centrarse en la respiración, en un motivo de reflexión (kōan) propuesto por el maestro, o en nada en absoluto (shikantaza). Es importante que, sobre todo para las dos últimas variantes, se pueda contar con un experto cualificado.

La primera variante es con la que se suele empezar. El practicante busca su autocontrol (T. Deshimaru, e Ikemi, 1990); para ello, puede concentrarse en la expiración (para relajarse, si estuviera demasiado activo); en la inspiración (si tuviera sueño o estuviese cansado); puede contar las respiraciones hasta diez, para volver a empezar, etc. La conciencia constante debe entrar en armonía con el acto cotidiano de respirar y con su relativamente complicada técnica.

La meditación sobre un kōan (problema no analizable discursivamente, sí intuible), se lleva a cabo por medio de una conciencia constante destinada a la inducción espontánea del mismo, suponiendo de este modo una de los máximos exponentes de lo que en Occidente se conoce como aprendizaje por descubrimiento:

La tradición Zen, en particular, había desarrollado un sistema de instrucción no verbal, a

través de acertijos aparentemente absurdos denominados koans, que no se resuelven pensando. Están precisamente diseñados para detener el proceso del pensamiento y dejar así a los discípulos en condiciones de experimentar la realidad de un modo no verbal. Todos los koans que he leído tienen una solución más o menos única, que un maestro competente reconoce inmediatamente. Cuando se descubre la solución, el koan deja de ser paradójico y se convierte en una profunda y significativa afirmación procedente del estado de conciencia que ha contribuido a despertar (F. Capra, 1991, pp. 32, 33).

Como afirma C. Ramos (1989), la meditación shikantaza es la más difícil de las formas de zazen. Sin apoyo (respiración o kōan), sólo consiste en sentarse, vaciándose de toda idea inmediata (vaciar de ego, de conciencia, de zen,...).

En todo caso, existe un factor común actitudinal para la práctica del zen, sintetizable en las siguientes tres proposiciones esenciales: a) Fe firme (daishinkon): en la técnica, en la experiencia de Buda, en el maestro; b) Gran duda (daigidan): no cualquier duda, sino una "bola de duda", en torno al porqué la realidad (nosotros y quienes nos rodean) aparecen tan imperfectos, cuando sabemos que lo natural es justamente lo contrario; ("cuando la duda es pequeña, pequeño es el despertar; cuando la duda es grande, el despertar es grande", dice el viejo proverbio oriental); c) Firme determinación (daifunshi): para disipar esa duda, con todas las fuerzas, toda la voluntad y toda la conciencia (Zendo Betania, 1987, pp. 32, 33, adaptado).

En general, podemos concluir con que, en todos los tipos de zazen:

se trata de cultivar primero la conciencia y eventualmente la falta de conciencia. Estos son simplemente dos grados diferentes de absorción. La conciencia es un estado donde uno está totalmente alerta a cualquier situación y por tanto siempre es capaz de responder apropiadamente. La no conciencia es, por otra parte una condición de tal absorción en que ya no existe vestigio alguno de auto-conciencia (P. Kapleau, 1986, p. 233).

En un antiguo texto chino de gran valor testimonial, el "Ta I Gin Hua Dsung Dschì", atribuido al maestro Lü Dsu, se habla de cuatro etapas en la meditación: a) Etapa primera. Recolección de la luz; b) Etapa segunda. Nacimiento del nuevo ser en el espacio de la fuerza; c) Etapa tercera. Separación del cuerpo-espíritu para la existencia independiente; d) Etapa cuarta. El centro en medio de las condiciones.

En la misma obra, C. G. Jung, y R. Wilhelm (1990) recogen unas interesantes reflexiones sobre la denominada triple concentración (contemplación) budista, esto es, las realizadas sobre el "vacío", la "ilusión" y el "Centro", lo cual, en sentido estricto, determina tres subvías de evolución, que guardan un cierto orden de complejidad:

Entre las tres contemplaciones viene como primera el vacío. Se observan todas las cosas como vacías. Luego sigue la ilusión. Si bien se sabe que son vacías, uno no destruye las cosas sino que continúa sus asuntos en medio del vacío. Pero si bien no se destruyen las cosas, tampoco presta uno

atención a ellas: esto es la contemplación del Centro (p. 129).

A lo que se añaden una serie de consideraciones de acerca de cada una de tales variantes, durante la práctica:

Mientras practica la contemplación del vacío, uno sabe también que no puede destruir las diez mil cosas y, no obstante, no las toma en cuenta. De esta manera coinciden las tres contemplaciones. Pero finalmente la fortaleza reposa en la contemplación de lo vacío. Por lo tanto, cuando uno practica la contemplación de lo vacío, lo vacío está seguramente vacío, pero también la ilusión es vacía y lo central es vacío. Es necesaria una gran fortaleza para practicar la contemplación de la ilusión; entonces la ilusión es realmente ilusión, pero también lo vacío en ilusión y el Centro es ilusión. En el camino del Centro engendra uno también imágenes de lo vacío, pero no las llama vacías, sino que las llama centrales. Uno practica también contemplación de la ilusión, pero no la llama ilusión sino que la llama central. En cuanto concierne al Centro, no hay necesidad de hablar más (p. 130).

III ARTE MARCIAL. Tradicionalmente, se engloban dentro del arte marcial diversas disciplinas no asociadas a prácticas de defensa y de combate, como la caligrafía, precisamente por su condición de vías de autoconciencia o interiorización. En nuestra exposición, no obstante, entenderemos como vías de arte marcial a aquellas disciplinas tradicionalmente vinculadas a la batalla y al combate.

Como ya se dijo al hablar de zen, una de las variantes del zazen, en tanto que meditación, es aquella en la que aparece como componente de otras prácticas (disciplinas espirituales). En el caso del arte marcial, el zen o xan aparece como conciencia constante. Por ello, lo apuntado para el zen es válido para el arte marcial, en general, ya que éste se puede considerar "zen en movimiento" (C. W. Nicol, 1979). El maestro T. Deshimaru (1993) afirma que el zen y las artes marciales tienen el mismo "sabor", que el zen y las artes marciales están en unidad (p. 28, adaptado), y que, si se practican como vías, el estudiante atraviesa las mismas etapas de evolución personal: a) Shojin: Periodo de entrenamiento con la voluntad y con el esfuerzo consciente; en el budo y en el zen, este periodo podría durar de tres a cinco años, pero antiguamente no era inferior a diez años; al cabo de este periodo, el maestro transmite el shiho, hoy un formalismo, pero antiguamente, tras largos años, era el reconocimiento del maestro hacia el discípulo; b) Etapa del tiempo de la concentración sin conciencia, posterior al shiho; el discípulo llega a estar apaciguado, y puede llegar a ser un asistente del maestro; c) Etapa de la verdadera libertad. (Para profundizar entre la relación entre el zen y el arte marcial puede consultarse las obras: R. A. Calle, 1977, y T. Deshimaru, 1993.)

En su origen, la práctica del deporte pretendía la salud y el bienestar psicosomático. Actualmente, el deporte persigue el perfeccionamiento técnico, para vencer al contrario. Alcanza su máxima expresión realizándose en la competición. El arte marcial no es un deporte, ni una preparación para la competición, ni un entrenamiento para vencer a nadie, ni un motivo de negocio. Todavía en algunos lugares de Oriente se conserva su sentido original:

El Budo es la vía del guerrero; reagrupa el conjunto de artes marciales japonesas. El Budo ha profundizado de manera directa las relaciones existentes entre la ética, la religión y la filosofía. Su relación con el deporte es muy reciente. [...]

En japonés, Do significa la Vía. ¿Cómo practicar esta Vía? ¿Por qué método se la puede obtener? No se trata solamente del aprendizaje de una técnica, de un wasa [o waza], y aun menos de una competición deportiva. [...] Ya que en el Budo no se trata solamente de competir, sino de encontrar paz y dominio de sí (T. Deshimaru, 1993, p. 17).

¿En qué consiste ese dō, esa vía? Dice T. Deshimaru (1993): "Los textos antiguos consagrados a él [budo] conciernen esencialmente a la cultura mental y a la reflexión sobre la naturaleza del yo: ¿quién soy yo?" (p. 17).

La importación del arte marcial a Occidente no ha resultado todo lo satisfactoria que hubiese podido ser. En el caso representativo de Japón, como ha observado lo que C. Vela de Almazán (1984), ocurre que: "Sus artes marciales, sólo se degradan al llegar a Occidente, en donde todas ellas se miran para

vencer al otro exclusivamente" (p. 25). La vía del arte marcial puede realizarse en competición o fuera de ella, con tal de que el espíritu de la vía (la conciencia constante) no se pierda en ningún momento. Un inválido puede practicar un buen arte marcial. Por ello, el célebre maestro Kodo Sawaki, en sus conferencias, decía que el secreto de estas técnicas era "kyu Shin Ryu" ("el arte de dirigir el espíritu") (en T. Deshimaru, 1993, p. 29, adaptado).

El arte marcial persigue, sobre todo, la educación de la personalidad por medio de la disciplina de la técnica, para vencerse uno mismo, para doblegar o diluir al ego. El espíritu de combate o batalla contra el enemigo sobre el que se entrena es, sobre todo, un instrumento afectocognitivo simbólico cuya función última es representar a la lucha contra el ego. Venciendo al ego se superan múltiples limitaciones, hasta llegar al oponente, porque deja de establecerse la dualidad entre el yo y el otro. Este es el sentido de algo que se dice con frecuencia en arte marcial: "Sólo puede vencerse al enemigo vaciándose uno mismo y amando al enemigo". Su significado es realmente muy profundo: cuando uno mismo se vacía (de ego), ama; cuando se ama al enemigo, el enemigo desaparece como tal. Por ello, el auténtico experto en alguna vía de arte marcial no fanfarronea, ni se cree superior, ni la emplea para superponerse a nadie.

El sensei (maestro) Saotome, transmisor de las enseñanzas del conocido maestro Ueshiba Morihei, iniciador de la vía del aikido, dice al respecto:

"La Nada significa ausencia de ego. La fuerza física está limitada. No es más que un caparazón superficial que puede ser fácilmente resquebrajable."

Liberados del Ego, atraemos el amor, el respeto y la confianza. He aquí en qué reside la verdadera fuerza" (en C. H. Ríos, 1993, p. 74).

Otras reflexiones de contenido profundo, esta vez relativas al arte marcial en general:

El propósito principal de "derrotar" al "ego" es erradicar la distinción que hacemos entre el "yo" y el "ello", distinción que sirve única y exclusivamente para distraernos y en caso de enfrentamiento provocarnos la derrota. [...]

Si el practicante entrena de forma diligente, despreciando todas las facetas decorativas (grados, torneos. etc.) tendrá la oportunidad de aprender las Artes del Budo desde el interior hacia el exterior. Ser una parte del Arte y que el Arte sea parte de él. Cuando las condiciones son las adecuadas y las circunstancias las propicias, el practicante podrá aprender el verdadero camino del Budo (J. M. Fraguas, 1991, p. 112).

El gran centro de interés de las vías del auténtico arte marcial –que en realidad es el anterior, visto desde el lado de la positividad– es el restablecimiento del equilibrio psicosomático entre el flujo de energía vital (ki) y la circunstancia, sobre todo por medio de la concentración en el bajo vientre (hara) (K. G. Dürckheim, 1986). El ki es un concepto semejante al qi chino (Lie zi, 1987), al prana indio, a la energía vibrante de Hermes (1983), al nuiarre druídico, al amor de Yeshua, al logos de San Juan, al éter del medievo, al nuevo éter de J. Serrano Camarasa (1984), la organización (orden) del "caos" del universo, etc.

Esto queda bien expresado en las palabras del iniciador del aikido, O-Sensei Ueshiba:

Todas las cosas en el Universo provienen de una misma y única fuente. Todo sobre esta Tierra es la expresión del Amor Universal. El corazón del Universo late en armonía con la creación y respeta su grandeza. Esforcémonos por comprender el ritmo de ese latido que nos aporta armonía y equilibrio. La misión del Aikido sigue siendo el mismo camino que el Amor Universal. Su enseñanza es aquella de la Divinidad; sus principios, las leyes naturales que engendran todos los elementos de la vida en esta Tierra. Tiene por función el reunirse al corazón del Universo y dar el amor" (C. H. Ríos, 1993, p. 73).

Quienes pretenden desarrollar su arte marcial y tienen la suficiente madurez como para reconocer sus excesos de ego, han de complementarlo con la práctica de la meditación, y descubrir que entre ambos dejan de existir discontinuidad o diferencias.

El verdadero arte marcial es descubierto por el practicante en sí mismo; de fuera sólo le viene la técnica. Las pretensiones de la vía del arte marcial son diversas: a) La ausencia de toda meta egótica (centrada en el propio interés o en el interés por lo entendido como propio) que pueda dispersar el ki (en japonés, "concentración de la energía"); b) El aprendizaje del uso del ki, para poder aplicar, cuando sea necesario, la totalidad de la energía en un momento determinado y en un punto determinado (kimé) (Esta capacidad permite realizar grandes proezas físicas que no están al alcance de cualquiera, como grandes saltos, poderosos golpes, rompimientos, gritos desde el bajo vientre,

para intimidar o reanimar (kiai), movimientos de precisión, control de sensaciones, etc.; para la práctica del kimé se precisa mucha técnica, una guía adecuada y mucho trabajo personal.); c) El desarrollo de la atención puesta en la lucha contra la propia limitación, tanto inmediata (en la técnica) como mediata (en el fin de la vía); d) El uso eficaz de la intuición, como consecuencia espontánea de la práctica y la (buena) experiencia; e) La práctica de la sencillez y la humildad; f) La evitación de cualquier género de confrontación.

Un proverbio oriental dice: "'Cuando el arquero dispara gratuitamente tiene con él toda su habilidad'" (A. de Mello, 1987b, p. 32). En arte marcial esto es muy importante. Sólo hay una diana a la que disparar: "tensar el arco" es tener conciencia constante; "dar en el blanco" es alcanzar evolución interior (*desapego profundo, conciencia amplia y equilibrio*). No puede acertarse en dos blancos a la vez. Por eso es importante que, además, el arte marcial se practique sin deseo. (Para Buda, el deseo es la principal fuente de dolor, y ese deseo y ese dolor son formas del ego.)

No importa cuál sea la práctica: tai chi, kung fu, ken dô, ju dô, aiki dô, karate dô, kyu dô, ka dô, ho, shuriken, samurai, etc. Todas son vías de evolución, si son arte marcial, y, si lo son, es porque van a emplearse como instrumentos para ese crecimiento, para esa autorrealización, para esa desegotización. Por tanto, todas convergen. Apuntan al mismo lugar. Sus resultados son plenamente transferibles. Están construidas e investigadas para ello, como podría estarlo cualquier actividad ordinaria (profesión, respiración, afición concreta, etc.) cuya

pretensión fuera la maestría (interior) del practicante.

La conciencia constante es básica para que el practicante de arte marcial no se vea superado por la situación. El maestro samurai Uesugi Kenshin decía:

Yo no he sabido jamás lo que era ganar desde el principio al fin; yo solamente he comprendido que no hay que ser jamás inferior a la situación, y esto es importante. Es molesto que un Samurai no esté a la altura. Si no estuviéramos constantemente por debajo de la situación, no nos sentiríamos embarazados jamás (Y. Yamamoto, 1989, p. 39).

Del clásico "Hagakure" ("Breviario del samurai") podemos extraer dos referencias más en torno a la conciencia constante. La primera, destinada a realzar la relevancia del presente, como en la más pura tradición zen, se atribuye al célebre maestro Jocho: "El maestro Jocho dijo un día a su yerno Gomojo esta máxima: 'Ahora es la hora y la hora es ahora'" (Y. Yamamoto, 1989, p. 44).

SÍNTESIS NORMATIVAS. De la fusión entre Budismo y Shintoísmo, surgió en Japón el bushido (literalmente: Bu: artes marciales; Shi: guerrero; Do: la vía). Para T. Deshimaru (1993), se puede resumir en siete puntos esenciales:

1. *Gi: la decisión justa en la ecuanimidad, la actitud justa, la verdad. Cuando debemos morir, debemos morir.*
2. *Yu: la bravura teñida de heroísmo.*
3. *Jin: el amor universal.*
4. *Rei: el comportamiento justo, que es un punto fundamental.*

5. *Makoto: la sinceridad total.*
6. *Melyo: el honor y la gloria.*
7. *Chugi: la devoción, la lealtad (p. 21).*

T. Deshimaru (1993) reconoce que el Budismo ha influido en el bushido en cinco aspectos: a) El apaciguamiento de los sentimientos; b) La obediencia tranquila de cara a lo inevitable; c) El dominio de sí, ante cualquier acontecimiento; d) La intimidad mayor con la idea de la muerte, que con la vida; e) La pura pobreza (desapego) (p. 22, adaptado).

Dos años después de escribir el famoso "Gorin-no-sho" ("Escritos sobre las cinco ruedas (o anillos)"), y siete días antes de morir, el célebre maestro samurai Shimmen Musashi-no-kami, Fujiwara-no-genshin (1584-1645), conocido como Miyamoto Musashi (1984) escribió "La vía que hay que seguir solo". La vía que enseñaba a seguir era la de la espiritualidad y la rectitud por medio de la práctica de la táctica samurai. Estos eran sus puntos:

- No oponerse a la Vía inmutable a través del tiempo.
- Evitar la búsqueda de los placeres del cuerpo.
- Ser imparcial en todo.
- No ser nunca codicioso.
- No lamentar nunca los negocios.
- No envidiar nunca a los demás por el bien o por el mal.
- No entristecerse por la separación.
- No guardar ningún rencor ni animosidad contra sí o contra los demás.
- No tener deseos de amor.
- No tener ninguna preferencia en nada.
- No buscar el confort.

- No buscar los manjares más finos con el fin de contentar el cuerpo.
- No poseer, nunca en la vida, objetos preciosos.
- No retroceder por falsas creencias.
- No ser tentado nunca por ningún objeto que no sea las armas.
- Consagrarse enteramente a la Vía sin temer a la muerte.
- Aunque se sea viejo, no desear poseer o utilizar los bienes.
- Venerar los Budas y las divinidades pero no contar con ellas.
- No abandonar nunca la Vía de la táctica.

*Segundo año de Shôho, 12 de mayo de 1645
Shimmen Musashi (pp. 21, 22).*

De un modo semejante, el maestro contemporáneo de karate dô Gichin Funakoshi (1989) reflejaba así las seis reglas de su vía (El maestro Funakoshi no expresó la tercera regla):

1. *Debes ser absolutamente serio en el estrenamiento.*
2. *Entrenar entregándose en cuerpo y alma, sin preocuparse de la teoría.*
4. *Evitar la vanidad y el dogmatismo.*
5. *Trata de verte como realmente eres y trata de imitar lo que de meritorio veas en el trabajo de los demás.*
6. *Conserva las normas éticas en tu vida diaria, tanto en público como en privado (pp. 123-128).*

Este último punto es muy importante, porque hace referencia a la segunda pretensión del fin de la vía: la transferencia de la práctica a la vida cotidiana.

También lo refleja expresamente M. Musashi (1984), al decir:

Algunos piensan que estudiar la Vía de la táctica no sirve de nada en el momento en el que se la necesita realmente. Si es así, hay que entrenarse a la táctica de tal manera que sea útil en cualquier momento y hay que enseñarla de tal manera que sea aplicable a todos los dominios. Esta es la verdadera Vía de la táctica (p. 36).

I. Cáliz (1991), profesor de tai chi, reconoce que muchos practicantes de artes marciales, salvo contadísimas individualidades, están afectados de ego, con forma de egolatría o vanidad:

Muchos son los practicantes de artes marciales. Pero muy pocos estaremos dispuestos como destructores de sus valores, y, sin embargo, lo hacemos cotidianamente, pues estamos valorando la egolatría de tal modo en nuestro mundo de las artes marciales, que al final se nos ha vuelto en contra, pues todo lo que lanzamos a la vida, nos es devuelto como un bumerán (p. 101).

Uno de los secretos más profundos del arte marcial que sólo el practicante muy iniciado reconoce y comprende por experiencia directa, es el carácter metafórico que el arte marcial tiene. De aquí, algunas de las características del buen maestro de arte marcial:

- a) Comprensión profunda y consciente de esta doble naturaleza;
- b) Ausencia de ego: significativamente inferior al del alumno;
- c) Colocación de la práctica técnica, en función de la paulatina maduración del alumno;
- d) Enseñanza adaptada a las características individuales del aprendiz.

Realmente, son muy pocos

los profesores de alguna disciplina marcial que reúnen el primer requisito.

El primer y último objetivo del arte marcial es vencer, dominar al ego, trabajando en el marco simbólico de un gimnasio, tatami, etc. Por ello, la paradoja, de que, para el estudiante de arte marcial - como para el de cualquier otra vía-, sea imprescindible practicar intensamente, sin ser la práctica directa lo esencial. Es importante recordar que, para la vía del arte marcial como para el resto de las vías, la finalidad última es poder desprenderse de la práctica externa (instrumento, soporte), sin hacerlo interiormente.

IV RELIGIOSIDAD CRISTIANA Y MÍSTICA.

Por cercanía cultural, y como complemento a nuestro breve análisis sobre algunas vías de Oriente, nos detendremos a analizar brevemente esta religión como vía, y por extensión realizaremos un breve comentario sobre las vías de las religiones (institucionalizadas) en general.

Digamos, en teoría, que:

La experiencia no se limita a los que pertenecen a una determinada religión; todos y cada uno de los seres humanos llevan en sí mismos la disposición básica requerida para ello. Pero las religiones han desarrollado caminos que conducen hacia esta experiencia (W. Jäger, 1991).

La práctica demuestra, más bien, que: "La enseñanza de los Evangelios exige el despertar, pero no dice cómo despertar" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 35). Es decir, que aunque muchos místicos cristianos hayan alcanzado la maestría (ausencia de ego y elevada conciencia), no abundan las vías eficaces trazadas por el cristianismo para la misma pretensión. En este sentido, es digna de mención la obra de J. A. Arintero (1989), que define y clarifica la distinción que el cristianismo hace entre ascética y mística:

La ciencia que enseña los llamados caminos ordinarios -o sea, los rudimentos o primeros grados- de la perfección cristiana -y muy particularmente el modo de hacer bien la meditación para adquirir las virtudes y desarraigar los vicios y ejercitarse en todas las prácticas de la vía purgativa, con algunas de la iluminativa y la unitiva- suele llamarse Ascética (de ἀσκητική =

ejercitante), reservándose el nombre de Mística propiamente dicha -aunque ésta en general abarque toda la vida espiritual- para la "ciencia experimental de la vida divina en las almas elevadas a la contemplación".

Esta es esencialmente esotérica, como lo es la óptica para los ciegos: nadie puede comprenderla ni apreciarla bien sin estar iniciado con la propia experiencia (J. G. Arintero, 1989, p. 24).

Aun así, el camino existente entre la declaración de intenciones y la articulación de medidas necesarias para satisfacerlas, según opinan muchos estudiosos y exégetas, parece que llegó para el cristianismo a su clímax en su fase "preinstitucional", en el tiempo de los primeros cristianos (hasta Constantino). Como afirma, por ejemplo, P. Batiffol (1950), "la historia de los orígenes puede hacer que las Iglesias errantes sientan la nostalgia de la unidad" (p. 296).

Como ya mencionamos en otra parte de este estudio, según P. D. Ouspensky (1978) la idea de una posible evolución de la conciencia "se halla ligada a un hecho esencial, perfectamente conocido por las antiguas escuelas psicológicas, tales como la de los autores de la Philokalia, pero completamente ignoradas por la filosofía y la psicología de los dos o tres últimos siglos" (p. 22). La "Philokalia" es un conjunto de textos que se ocupa de un modo directo de la vía de la plegaria. Según el "Dizionario delle Opere", de Bompiani:

El propósito de esta guía "infalible de la contemplación (según la expresión de su primer redactor, el monje de Monte Athos, Nicodemo el

Hagiorita (1749-1809) es indicar la vía más corta y más fácil para la plegaria, considerada como clave y medio de retorno al "Reino interior". Esta vía comporta tres fases: ética o preparatoria (regla de vida), psicotécnica (disciplina respiratoria y monoideísmo) y sacramental o teúrgica (invocación repetida del nombre de Jesús o corta plegaria jaculatoria) (P. D. Ouspensky, 1978, p. 11, nota).

De entre todos los místicos, es destacable el Maestro Eckhart (1988), contemplador cristiano, que centró alguna de sus populares pláticas en lo que hemos denominado conciencia puntual; con el valor añadido de relacionarla expresamente con el ego en una de sus vertientes más complejas: la renuncia (desidentificación) de sí mismo. Dijo:

El que renunciara a sí mismo aunque sólo fuera un instante, todo le será dado. Pero el que renunciara a sí mismo durante veinte años y que se volviera a coger aunque sólo fuera un instante, ése no habría renunciado nunca aún. El que ha renunciado y se ha desapegado y ni siquiera echa una mirada a lo que ha dejado, y permanece firme e inmutable e incambiable en sí mismo, sólomente ése está desapegado (p. 149).

Las principales diferencias aparentes entre el cristiano (que sigue la vía de Yeshua) actual y el de los primeros siglos, son las siguientes: a) El primero tiende a practicar más su vía a través del rezo vocal y público, recitando textos revisados y aprobados por la Iglesia, mientras que el segundo practicaba más, y más intensamente, la oración, la intuición y la inspiración con Dios; b) Una segunda diferencia, más profunda, es, como explica E. Fromm (1987), que los sacerdotes

(los cuales no viven la experiencia en toda su intensidad), en contraposición con los profetas (cuya experiencia de ausencia de ego fue vivida inicial e intensamente), han metamorfoseado la experiencia original en fórmulas, sólo útiles para la administración de la sombra de la vivencia primigenia (pp. 48, 49, adaptado); c) Paradójicamente respecto a lo anterior, se verifica en la vía cristiana actual una desaparición casi completa de los ritos iniciáticos, que históricamente quedan restringidos a las organizaciones más primitivas; como observa M. Eliade (1989) de un modo general: "Con frecuencia se ha afirmado que una de las características del mundo moderno es la desaparición de la iniciación. De capital importancia en las sociedades tradicionales, la iniciación es prácticamente inexistente en nuestros días" (p. 9); d) Los primeros cristianos estaban más cerca de la ascética, de la meditación y de la mística, porque buscaban estar por encima de sus palabras, mientras que en la actualidad se sobrevive normalmente por debajo de ellas, y la mística y la meditación, por no ser un producto institucional, no se pretenden; sin embargo:

Dentro del cristianismo, la meditación también está en boga. Individualmente, es cierto, la meditación silenciosa y sin palabras estuvo reservada fundamentalmente a una élite de frailes y monjas. Pero en tiempos recientes, gran número de personas han mostrado deseos de una meditación más profunda (W. Johnston, 1980, p. 18).

La historia de la mística cristiana demuestra que la vía de esta religión ha tenido más probabilidad de éxito en aquellos practicantes centrados en la "religión en sí", que en las formas del aparato

institucional, es decir:

la que vive bajo las apariencias diversas de las las religiones particulares, que les es común a todas, les sobrevive a todas y constituye el fundamento indestructible sobre el que se levantan cada una de ellas, antes de acomodarse a las necesidades y los gustos de quienes la reclaman (Ch. Guignebert, 1983, p. 12).

¿Cuál es ese fundamento "indestructible", el origen primero de esta vía, y, por extensión, de la vía de la religiosidad que analizamos? Algunos autores clásicos, como Ramakrishna (Yogi Kharishnanda, 1980) dedicaron su vida a mostrar la realidad de ese factor, común a toda religión, y por el cual todas están unidas esencialmente, aunque diverjan existencialmente. Tres ejemplos concretos de este hecho que refrendan la tesis de esta comunidad son las obras de Swami Siddheswarananda (1974), respecto al cristianismo (San Juan de la Cruz) y al yoga (raja yoga), la obra de N. Caballero (1979), que parte del mensaje profundo del cristianismo (Evangelio) y del yoga (filosofía y psicología ascética), y el libro de K. J. Kakichi (1981), que estudia correspondencias entre el cristianismo (Biblia) y la práctica del zen.

Por nuestra parte, en toda esta investigación se han tratado argumentos en favor de la capacidad de aprendizaje, con forma de inquietud, contraria al quietismo de las manifestaciones del ego. De acuerdo con lo que hasta el momento hemos profundizado, podemos sostener que la institucionalización de la religión (o de cualquier otro motivo), es una proyección del ego humano, aunque sea bienintencionada. Si por religión se entendiese la

tendencia a prescindir del ego a cambio de una búsqueda individual como todos los grandes avatares han propuesto, cabría una lógica esperanza de solución permanente. Si se entendiera lo que enuncia el investigador existencialista de orientación teológica P. Tillich, en 1961, al decir: "Ser religioso significa preguntarse apasionadamente por el sentido de nuestra existencia" (en V. E. Frankl, 1986, p. 95), comprendemos las posturas de otros investigadores, como K. G. Dürckheim, pedagogo y terapeuta, al desarrollar un enfoque centrado en la hipótesis de que el problema básico del ser humano es de índole religiosa. En un sentido parecido reflexiona el filósofo contemporáneo J. Krishnamurti (1983), al decir: "La religión no es la creencia organizada. La religión es la búsqueda de la Verdad, que no es de ningún país, de ninguna creencia organizada, que no reside en ningún templo, iglesia o mezquita" (p. 42). Por tanto, la solución de este gravísimo problema humano debe comenzar a responderse de un modo crítico, positivo, altamente madurador y, sobre todo, consecuente, tanto desde cada persona en particular, como desde las propias religiones.

El desarrollo de vías sobre esta premisa ha sido llevado a la práctica por maestros de reconocido prestigio. Por ejemplo, un swami de la escuela de Ramakrishna, conocido en Sudamérica (sobre todo en Argentina) como el Swami Vijayananda (1975), enunciaba así su vía, que denominó *óctuple noble sendero*, en una conferencia pronunciada el 7 de octubre de 1934: a) Visión recta; libre de supersticiones y de toda ilusión; b) Propósitos rectos; elevados, y dignos de un hombre sincero e inteligente; c) Palabra recta; amable, franca, veraz; d) Conducta recta; pacífica, honrada, pura; e) Vida recta; sin dañar

o poner en peligro cosa viviente alguna; f) Atención recta; mente activa, atenta; g) Esfuerzo recto; para educarse y controlarse a sí mismo; h) Contemplación recta; pensar sinceramente en los profundos misterios de la vida (pp. 106, 107).

Probablemente la anterior seriación estaba basada en el propósito de Siddharta Gautama, quien, abandonando el brahmanismo, desarrolló originalmente su vía de evolución, que enunció como *las cuatro nobles verdades*: a) Sufrimiento; b) Su origen; c) Su supresión; d) El camino a la iluminación o nirvana (el más alto estado de conciencia, basado en el máximo desapego). Es preciso reconocer su influencia directa o indirecta en la mística universal y especialmente en la religiosidad de Oriente.

SIGNIFICACIÓN GENERAL EN DIDÁCTICA.

El maestro samurai, Y. Yamamoto (1989), dice: "Todos los oficios deben ser ejercidos con concentración" (p. 20). Si todos los oficios deben (luego pueden) ser ejercidos con concentración, el oficio de estudiante y de docente son susceptibles de ello también, y sobre todos.

I RELATIVA AL ALUMNO. La concentración y el esfuerzo que el estudiante de cualquier tramo educativo debe practicar para no hundirse, están destinados, casi exclusivamente, a la reproducción de información. (No existe, en la mente del alumno, un norte claramente orientado a su evolución interior.) Esta reproducción, posteriormente constituirá la infraestructura de una calificación sumativa y/o continua, en virtud de su fidelidad al molde original. La concentración y el esfuerzo que se le solicitan, cada vez con más imperiosidad, suele ser evitativa (para no suspender), reactiva (a una exigencia extrínseca) y tiene lugar en un clima funcional de refuerzo negativo generalizado (ansiedad, escaso disfrute con el aprendizaje, etc.). Pretende a largo plazo el bienestar del alumno (preparación profesional, puesto de trabajo, buen sueldo, etc.). Ciertamente, no se tienen fundamentos para trabajar con el fin de trabajar más profundamente de ese ya de por sí compleja aspiración de posible bienestar.

Persiguiendo la alianza estéril entre las exigencias de este comportamiento (excesivamente) poderoso del sistema educativo con sus alumnos (como si de un mecanismo de defensa por "desplazamiento" se tratase, motivado por las presiones a que el sistema social le somete de continuo), surgen intentos más mediadores, "catalizadores" o aliviadores de síntomas,

que verdaderamente capaces de aportar una solución radical. Por esta ruta caminan los modelos didácticos, las tecnologías de la educación, la psicología educativa, etc., que, aunque en todo momento saben lo que deben hacer al día siguiente, no saben bien a dónde es preferible ir.

De todas las propuestas didácticas modernas, la que más se aproxima a la nuestra es la inscrita en el concepto "obra bien hecha", de V. García Hoz (1988), aunque con una serie de diferencias (déficits) fundamentales: a) Como la práctica totalidad de la didáctica contemporánea, no liga su realización con la evolución personal; y, si lo hace, no la entiende como desegotización; b) Se refiere más al producto y a la conducta, que al proceso didáctico y a la madurez que mueve a la conducta; c) No considera tan frecuentemente como sería de desear la figura del docente; d) En definitiva, persigue que el alumno realice sus quehaceres, más a conciencia que con conciencia. La obra bien hecha siempre ha sido un resultado lógico de la vía recta; toda vía verdadera produce obras bien hechas.

En los tiempos que corren es preciso promocionar inteligente, entusiasmada y sobre todo fundamentadamente, desde la educación y la didáctica, la salida de la asfixiante mediocridad en que la sociedad está sumida. Es imprescindible tender a, y pretender una más directa y eficaz evolución, que persiga y logre que la capacidad de reflexión del ser humano, sobre todo apunte a su maduración profunda (más lejos, mucho más lejos del "periodo de las operaciones formales").

La práctica del estudio como vía de

crecimiento interior, y la máxima concentración de energía (kimé) aplicada al trabajo intelectual son facetas de la conciencia constante susceptibles de aplicación al ámbito escolar. Es posible transferir la práctica del arte marcial y de la meditación zen, y aprovechar este enfoque para el autocultivo del estudiante, promoviendo "la práctica del estudio como vía de crecimiento interior" (A. de la Herrán Gascón, 1994).

Esta práctica de la vía, sobre la vía de la conciencia constante, al menos puede realizarse sobre tres líneas de trabajo complementarias, de dificultad sucesivamente más compleja: a) En la fase predominantemente analítica de estancia y participación en el aula: máxima concentración, dominio de la situación, atención constante, desapego en la formación y crítica de los conocimientos; b) En la fase predominantemente sintética de trabajo personal: mayor rendimiento en el mínimo tiempo, ampliación del trabajo obligatorio, investigación personal, elaboración de conclusiones desegotizadas, intuición y producción intelectual, autoconciencia de la trascendencia personal y social del trabajo intelectual; c) En el proceso envolvente y dialéctico de evolución personal en áreas de ocupación y acción ajenas al estudio: conciencia del ritmo de maduración por medio de la práctica de la vía del estudio, análisis de posibles transferencias a la vida cotidiana, búsqueda de la autorrealización por el estudio, ejercicio de la voluntad y de la autodisciplina.

La actitud correcta del aprendiz, capaz de desembocarle en la práctica de la conciencia constante, es la actitud de meditación, uno de los sinónimos que utilizamos para conceptuarla inicialmente. En su

concepto de "lucha ascética", que concibe para la juventud, V. García Hoz (1946) califica a la meditación como la "tarea más dura que en el orden intelectual exige la lucha ascética", y como condición para la "profundización en el estudio" (p. 383).

El mismo autor, en lo que al estudio del joven respecta, opone meditación a "divagación", a mi modo de ver acertada y certeramente. Si estamos asociando esta actitud de meditación a la conciencia constante, y a la primera se puede oponer el término divagación, es lógico entender por éste algo semejante a "distracción constante":

La divagación es el acto frívolo del entendimiento que se deja arrastrar por la curiosidad de cada momento. Es pensamiento vago, corretón, que sin trabajo ni fatiga recorre todos los campos que con su brillo atraen en cada instante el interés por objetos diferentes. Incapaz de penetrar en lo profundo de las cosas o de los problemas, se queda en la corteza, en la superficialidad.

La meditación, por el contrario, es aplicación trabajosa y constante del espíritu a los problemas que el mundo interior o exterior le plantea. En la meditación, el pensamiento está atado por una preocupación, busca alguna verdad, y las curiosidades momentáneas, la brillantez de nuevos objetos, quedan en segundo término, mientras la verdad buscada no se ha convertido en hallazgo feliz para el estudioso.

Los frutos de la meditación y los de la divagación son bien diferentes. Produce aquella el conocimiento científico; muchas o pocas, las verdades que aprehende o descubre el estudioso son material válido para la ciencia y para la vida. Frente

a éstos, los frutos de la divagación son deleznales, vacíos; el entendimiento vio sólo las apariencias, la esencia de la verdad queda oculta para el que divaga (V. García Hoz, 1946, p. 384).

La dualidad meditación-divagación, mutatis mutandis, es denominada por el catedrático de psiquiatría E. Rojas (1992), desde un punto de vista más objetivo, "ensimismamiento-alteración":

La meditación es un trabajo intelectual por el que el hombre es capaz de meterse dentro de sí mismo y bucear en su intimidad. El ensimismamiento tiene su cara opuesta en la alteración: vivir traído y llevado y ajetreado por lo que está fuera de uno, pendiente sólo de lo que sucede en el exterior.

Toda meditación aterriza en el análisis de uno mismo y de la realidad personal. [...]

Por otra, [consiste en] una labor de síntesis, que resume y concreta el estado en que uno se encuentra (p. 120).

Uno de los grandes maestros del estudio como vía para perfeccionarse y adquirir las virtudes ha sido Confucio (Kung-Fu-Tsé). Para Confucio, "el supremo ideal es formarse en las virtudes más que instruirse. En otras palabras, la práctica de las virtudes es el más alto grado de perfección que puede ser alcanzado en el estudio" (J. T. Kung, 1964, p. 93).

Se recogen algunos testimonios del maestro Confucio, destinados a esta práctica. Evidentemente, cuando el estudio se conceptúa como vía para el perfeccionamiento interior, su concepto difiere de la idea restringida que sobre el mismo (como

memorización, retención o trabajo intelectual) se tiene en Occidente.

En el "Lun-Yun", conocido como "Analectas", "Libro de los coloquios" o "Las conversaciones filosóficas", se encuentran las siguientes pautas:

El Filósofo dijo: "El hombre superior debe aplicar todo su estudio a formar su educación, a adquirir conocimientos [...]. Obrando así, podrá no apartarse de la recta razón (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 290).

El Filósofo dijo: "El que tiene una fe inquebrantable en la verdad, y ama el estudio con pasión, conserva hasta la muerte los principios de la virtud, que son su consecuencia (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 299).

El Filósofo dijo: "Estudiar siempre como si no pudierais nunca alcanzar (la cima de la ciencia), como si temiérais perder el fruto de vuestros estudios" (Confucio (Kung-Fu-Tsé), 1969, p. 300).

El Filósofo dijo: "Es al estudio y a la práctica de la recta razón a lo que, sobre todo, es preciso aplicarse; ¿cómo bastaría hacer el bien? (Confucio (Kung-Fu-Tsé) (1969), p. 305).

"Confucio dice: El hombre superior, al comer, no se propone saciar su apetito; en su casa, no busca el ocio y la molicie, sino que atiende a sus deberes, y vigila sus palabras y se complace en pedir consejo al hombre recto. Esto es amar el estudio y ser estudioso" (en J. T. Kung, 1964, p. 93).

Y en el "Ta-shio" o "Ta-hio", conocido por "El gran estudio", se dice:

El hombre superior aprecia las virtudes y cultiva el estudio, tendiendo a alcanzar los límites más amplios y penetrar en lo más profundo. Lleva la perfección a su más alto grado y sigue en su camino el justo medio (en J. T. Kung, 1964, pp. 93, 94).

II RELATIVA AL PROFESOR. En la medida en que el buen profesor es constantemente un estudiante, lo dicho para el alumno es aplicable a su caso, en su práctica totalidad.

Más allá de la tradicional formación del profesorado puede tener lugar la dimensión más amplia del cultivo del profesorado. El cultivo del profesorado es su evolución, y su evolución puede llevarse a cabo pretendiendo la formación de docentes que, por medio de la conciencia constante, asuman su práctica como vía de maduración hacia la maestría.

Maestría que puede ahormarse sobre una serie de pautas, cada una de las cuales es consecuciade la anterior: a) Conciencia constante de los procesos psíquicos del alumno, en interacción con los suyos; b) Desegotización de la comunicación interior (consigo mismo) y exterior (con sus alumnos), es decir, poner en el centro de sus procesos intelectuales la conciencia, y no en ego; c) Práctica del más profundo respeto didáctico; d) Estímulo y guía (casi desapercibida) de la práctica del estudio como vía de evolución en cada estudiante; e) Disposición del bienestar en función del "más ser" (en un sentido teilhardiano), y no al revés, como es habitual; f) Jugar lo mejor que se sepa con lo existencial, pero vivir en lo esencial, y no lo contrario, que es lo cómodo; g) Cultivarse en el dar, sin pretender recibir mucho: "cuando el átomo cede electrones, se vuelve positivo", dicen; h) Sea cual sea su especialidad, cultivarse con las obras canónicas del pensamiento universal realizadas por los grandes iniciados, y ponerlas en función de su "libro interior", y no al revés, como es lo normal.

CONCLUSIÓN. Entre la práctica de la conciencia constante en el marco de cualquier vía de evolución personal y el logro de una mayor amplitud de conciencia, parece operar un efecto paradójico compensatorio. De hecho, cualquier actividad es susceptible de utilizarse como vía, pero cuanto más formalizada y sencilla sea, los efectos a la maduración serán más fiables. Andar, alimentarse, jugar al frontón, dibujar, etc. son vías en potencia; pero el zazen, la oración, el yoga, un arte marcial, la práctica de la respiración, etc. son procedimientos, o más sencillos o más estudiados. Su fiabilidad es su antigüedad y su validez histórica.

Entonces, las vías más estudiadas y practicadas pueden aportar ricas asistencias y contribuciones a las vías en potencia. Esta es una línea de investigación pedagógica de un alto interés, si las vías objeto de investigación se encaminan, con independencia de su contenido, a la evolución de la conciencia de profesores y alumnos. Una hipótesis asociada (y doble) a la totalidad de este apartado es la siguiente: El quehacer profesional de alumnos y profesores es susceptible de transformarse en vía de maduración interior, por medio de la práctica de la conciencia constante; de donde se deduce que los mejores profesores y alumnos posibles son aquellos que, desde su vía (la didáctica u otra, más sencilla) alcanzan la maestría.

PROYECCIÓN PRÁCTICA

EVOLUCIÓN PERSONAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

OBJECIONES TERMINOLÓGICAS. A mi juicio, no puede entenderse por didáctica el solo "Arte de enseñar" (aunque lo diga el "Diccionario de la lengua española"), si por enseñar se entiende, exclusivamente, alguna de las seis acepciones que la Real recoge: a) "Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos"; b) "Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo"; c) "Indicar, dar señas de una cosa"; d) "Mostrar o exponer una cosa, para que sea vista y apreciada"; e) "Dejar aparecer, dejar ver una cosa involuntariamente"; f) "Acostumbrarse, habituarse a una cosa" (Real Academia Española, 1994, p. 845). No puede conceptuarse, a mi entender, como ese arte, si tal quehacer no desemboca a sus protagonistas en una mayor evolución interior o madurez personal.

Tampoco puede tenerse como suficiente, en consecuencia, la concepción que el Ministerio de Educación y Ciencia (1990) realiza de la educación, interpretándola "como orientación para la vida" (p. 12), tesis de fondo reafirmada en el documento posterior Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Porque de lo que se trata, a mi entender, no es tanto preparar o adaptar las personalidades para engrosar lo que ya hay, sino creer en que es posible reorientar este estado de cosas (vida), para favorecer una más sólida evolución humana.

Así pues, la didáctica (de didasko, enseñar; asociada a nous, pensar) y la orientación (de oriens, nacer), componentes básicos de la educación (de educatio, crianza), conforman una dialéctica estéril, si no se aúnan con la evolución (de evolutio, moverse, desarrollarse). Porque, si bien es posible enseñar desorientando y orientar hacia la deformación de la persona, la verdadera didáctica emana orientación, y la orientación no puede ser comunicada sin buenas enseñanzas. El objeto de todo ello, como nudo gordiano donde la didáctica, la orientación, la psicología, etc. se dan cita, no puede ser otra cosa que la cultura (de cultura, cultivo), entendida, en el sentido griego, como maduración personal y crecimiento personal, que no se puede conseguir sin interiorizarse (descendiendo al interior de uno mismo).

Cultura que, desde el sistema de referencia del alumno del profesor, si está destinada a la mejora de la vida desde su quehacer en las aulas, y no sólo a su continuidad, ha de suponer trabajo sobre su principal instrumento (lenguaje), su base fundamental (conocimiento), su actividad predominante

(comunicación), su justificación global (maduración personal), su sentido último (evolución humana) y su principal obstáculo (apoltronamiento de la personalidad).

Profesores y alumnos no sólo son los protagonistas de la educación, sino que son sus responsables últimos, en tanto que profesionales de ella (A. de la Herrán Gascón, 1994, p. 24, adaptado), si es que son capaces de aceptar conscientemente este derecho-deber hacia la sociedad, la historia y el momento que hacen existir. Pero esto sólo será posible, si entre ellos y con ellos media, no tanto los contenidos, los objetivos, la evaluación o el "currículo" (porque ninguno de ellos -a juzgar por el mismo "Diccionario" o los textos más avanzados de didáctica-favorece en el alumno y en los profesores la composición de un norte motivado por un compromiso existencial que no vaya más allá de la actuación polarizada hacia la satisfacción de los propios deseos), sino la posible maduración personal y, desde ella, la evolución de la sociedad de la que se forma parte activamente. En definitiva, que, en un plano, más allá del aprendizaje significativo del alumno hay algo denominable evolución interior de sí mismo, que no necesariamente va unido a lo anterior. Y que, en otro plano, más allá de la formación del profesorado se encuentra subyaciendo el mismo concepto y, por ende, el mismo fenómeno, que es mucho más relevante para un profesional cuyo quehacer va a consistir en comunicarse (a sí mismo) permanentemente, que su preparación tecnológica, técnica, científica y, si se me apura, artística y artesana.

Y como la evolución de la escuela es la evolución de quienes la componen, bueno será intentar

encarar este reto, con pretensiones de investigación rigurosa, para formular lo más precisamente posible las variables de esta evolución humana aplicada al campo de la realización pedagógica, y demostrar, en lo posible, que es algo menos complejo y más conseguible de lo que en un principio cabría suponer.

CARENCIA. La organización, la orientación y la didáctica que ofrecen y desarrollan los sistemas educativos actuales no garantizan la madurez de los educandos. Tampoco parte de una especial madurez de sus enseñantes, profesores o "maestros". Y, sin embargo, es obvio reconocer que lo que sobre todo un alumno capta de un profesor, tras el intenso trabajo conjunto de un tiempo suficiente, es su madurez o inmadurez relativa. En la mayor parte de los casos, la formación educativa, en cualquiera de sus tramos, se detiene en plena inmadurez. En consecuencia, gran parte de los problemas sociales (individuales y colectivos) se han debido históricamente y se deben a una falta de madurez generalizada del ser humano.

Ciertamente, la estructuración sistémica de la sociedad, que hace predominar más el interés equifinalista de cada sistema y de la consecuente cualificación humana sobre la promoción de la condición humana, mantiene en gran medida hipotecada la capacidad educativa (maduradora) de la propia didáctica. En pocos casos los intereses de un sistema concreto (necesariamente parcial) coincide con la estimulación de una insesgada madurez. En este sentido, es interesante retomar el testimonio radical del filósofo J. Krishnamurti (1983) cuando decía: "La verdadera educación es evidentemente un peligro para el gobierno. Es pues, función del gobierno la de hacer que no se imparta verdadera educación" (p. 29).

En A. de la Herrán Gascón (1993) justificaba estas ideas y fundaba la hipótesis de que, quizá, a la actual organización sistémica no interesara una formación en profundidad (maduración) del profesorado, porque ello conllevaría, a la larga, una creciente autonomía de la escuela y, en consecuencia, una pérdida de influencia del triángulo administrador educativo: "política - investigación educativa - editoriales educativas", sobre el propio sistema escolar, desde cada profesor, indispensable para la obtención de sus fines, evidentemente económicos y políticos. Y, porque a la escuela no se le podía esclavizar, paulatinamente haría labor desde sí misma, hasta el punto de invertir el sentido de la influencia de la impropia socialización que la hace marchar como un vagón de cola, hasta llegar a "escolarizar a la sociedad". Porque, aunque actualmente sea una clave fundamental para los desarrollos, los apogeos, los auge, las prosperidades, etc., la educación es y será siempre el gran mecanismo capaz de posibilitar la verdadera evolución humana (donde incluyo, compatiblemente, la mayor de las rentabilidades económicas), por su potencia, alcance, ausencia de sesgo unánime, necesaria infraestructura y función natural generadora de nuevas y más evolucionadas conciencias.

Si este racimo de argumentos fuera plausible, el comienzo válido para la ruptura de este círculo vicioso escoradamente formativo, no podría ser otro que la previa concreción de las vías de maduración docente, y su inclusión en los planes de formación del profesorado. Evidentemente, si fuera posible concretarse, podría ser un apoyo importante al facilitar que, no sólo los profesores pudieran

encontrarse más cultivados, sino que supieran asimismo desarrollar con sus alumnos, integrada en su didáctica, ciertas orientaciones destinadas a estimular y comunicar modos de promover su propia madurez. En esa medida, sí se estaría respondiendo a una necesidad social, expresada de tantos modos y maneras, que su satisfacción casi se da, en los casos mejores, por una imposibilidad, en torno a la cual los intentos de solución son hasta disculpables.

EFICACIA DOCENTE Y FORMACIÓN DEL PROFESOR. Si la formación docente ha de arrancar de la práctica, sería interesante intentar un análisis de la misma práctica, comenzando por sus manifestaciones comunicativas. De entre ellas, unas son más evidentes, objetivas, estadísticamente considerables o incluso promediabiles. Por tales razones era lógico que los primeros investigadores pretendiesen retratar los "rasgos generales" del buen profesor, entendido como profesor eficaz (por ejemplo, en las investigaciones de T. N. Filson, en 1957; de D. M. Medley, y H. E. Mitzel, en 1958; de M. M. Hughes, en 1959; de N. A. Flanders, en 1960; de B. Othanel Smith, en 1961; de N. D. Bowers, o de R. S. Soar, en 1961; etc.). De entre tales rasgos extraídos de la práctica, cabrían destacar los comportamientos de: a) Control; b) Imposición; c) Facilitación; d) Programación; e) Individualización de la comunicación; f) Desarrollo de un contenido; g) Respuesta; h) Afectividad positiva; i) Estimulación de la creatividad, y algunos más, que en muchos casos podrían actuar como factores "específicos".

¿En qué medida podrían considerarse a los anteriores rasgos representativos del buen profesor? Si eso fuera cierto, una formación docente centrada en

aquellos rasgos sería suficiente para conformar un buen profesional de la enseñanza, y nada más lejos de la realidad. La conclusión de este análisis podría ser doble: a) El profesor capaz de reunir las notas de eficacia que se quieran, no habrá necesariamente de equipararse con el buen profesor; y b) En consecuencia, hay, al menos, un ámbito de formación del profesorado que la aparente, pretendida y perseguida eficacia no es capaz de satisfacer. Y, como veremos, no es ni mucho menos uno.

LÓGICA DE LA COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESOR. Cuando dos o más seres humanos se comunican didácticamente, lo hacen estableciendo vínculos de muy diverso tipo: a) Del consciente del emisor relativo, al consciente del receptor relativo; b) Del consciente del emisor relativo, al inconsciente del receptor relativo; c) Del inconsciente del emisor relativo, al consciente del receptor relativo; d) Del inconsciente del emisor relativo, al inconsciente del receptor relativo. Sobre éstas, pueden tenerse presentes dos observaciones: a) Que la comunicación se realiza, a la vez, verbal y no verbalmente; b) Que, ambos son, simultáneamente, como emisores y receptores.

Como conclusión primera de la constatación de tal complejidad inherente, puede desprenderse que: a) La información transmitida es sólo una parte de la comunicación didáctica; b) Que lo que voluntariamente se quiere comunicar no es, tampoco, la totalidad de lo que se transmite; c) Que, en consecuencia, se enseña más lo que se es, que lo que se sabe, aunque todo ello aparezca inseparablemente, en unicidad.

Este breve análisis, desprende ya campos de

formación docente, paradójicamente inéditos, que por lógica deberían ser previos a los tradicionales. Como ya vimos anteriormente, estos últimos atienden más al bagaje instrumental del docente que a su propia madurez. El resultado de este enfoque es, si acaso, una tendencia a enseñar más significativamente a priori lo que voluntariamente se pretende sobre una serie de objetivos. Pero el alumno va a captarlo todo, consciente e inconscientemente. Y, si detrás de un flamante técnico de la comunicación didáctica (lo que ya es poco habitual) se encuentra una persona sin especial madurez (que es lo habitual), eso será lo que sobre todo el alumno aprenda.

En conclusión, la formación del profesorado habría de centrarse, primero, en la maduración del docente como persona, quizá para intentar con ello favorecer la presencia de verdaderos maestros de sí mismos; y después, cuando una adecuada madurez fundamental lo pueda permitir, formar al docente como experto en relaciones interpersonales, en el marco de una comunicación didáctica. De ese modo existirá mayor probabilidad de que el profesor pueda transmitir aquello que dispone y ha conquistado antes en sí mismo, y no, por el contrario, una aleatoriedad bajamente posible o que no vale la pena pretender, por su rareza.

El procedimiento formativo tradicional es justamente el opuesto: preparación docente en materias diversas, para convertirle en un profesional. Y lo que esta perspectiva consigue es, igualmente, psiques "forradas" de bagajes afectocognitivos diferentes (individualizados), que a duras penas consiguen afectar en algo a la madurez subyacente, desde cuyo sistema de referencia el alumno no experimenta variaciones

significativas.

CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA. De lo anterior podemos traer a colación el concepto de "profesor consciente de la comunicación didáctica", como aquel que reconoce y se percata de la multimensionalidad de la misma, de sus diversos canales conscientes e inconscientes y de la dialéctica entre formación y madurez, en la comunicación. Puede que sea éste el primer requisito para que un docente pueda formarse completamente, a priori.

UNA CLASIFICACIÓN DE LOS ÁMBITOS DE FORMACIÓN DOCENTE. Teniendo en cuenta esta ampliación de la acepción en lo que respecta a la observación de la comunicación didáctica, podríamos esbozar una consecuente clasificación de campos secuenciados de formación inevitable, en el cultivo inicial y permanente del buen profesor, entendida como la preparación necesaria que habría de recibir a instancias de una carrera docente: a) Fundamentos y métodos del conocimiento humano; b) Fundamentos y métodos de la evolución humana (individual, de grupo, y noosférica o global); c) Fundamentos de la comunicación didáctica (al menos: históricos, sociales, del devenir, artísticos y metodológicos); d) Procesos y medios en la comunicación didáctica, nacidos desde el propio origen del conocimiento; e) Teorías de la enseñanza y fundamentos del aprendizaje; f) Psicogénesis, comunicación didáctica y crecimiento interior del alumno; g) La maduración del profesor, en la comunicación didáctica; h) La maduración del profesor como enseñanza y punto de apoyo, para la maduración del alumno; i) Didáctica de los conocimientos específicos y de sus penetraciones críticas; j) Autoanálisis, investigación, y cambio en la

práctica docente.

FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO. Como procedimientos formalizados para cubrir suficientemente estas etapas, se alude, de ordinario, a la formación inicial y permanente del profesorado. Enfocadas dualmente, como normalmente se conceptúan, incurren en una contradictio in terminis de índole paradójica, que podría formularse así: en el caso de la mayor parte de los titulados en carreras no docentes que *dan clase* (prácticamente la mitad), ¿cómo puede hablarse de formación permanente, si antes no ha habido formación inicial?

Este uso y planteamiento del concepto formación permanente demuestra el escaso reconocimiento dado a la deseable formación inicial por parte de las autoridades administrativas de la educación (políticas, investigadoras y editoriales), y comunica a los mismos titulados la desconsideración hacia ella, avalada por su propia autoridad. Comparto, en este sentido, con F. E. González Jiménez (1991), que la formación didáctica del titulado universitario que aspire a desarrollar un trabajo como profesor ha de cubrir, al menos, estos cuatro bloques: a) Psicogénesis y evolución psíquica; b) Teorías de la enseñanza y del aprendizaje; c) Didáctica específica; d) Actividades prácticas docentes (pp. 186-192). Huelga decir que los principales beneficiados de esta línea de inquietudes serían los alumnos, los propios profesores y, desde ellos, la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, aunque la formación del profesorado se analice en la dualidad formación inicial versus formación permanente, cabrían realizarse tres

críticas de índole fundamental: a) En realidad no puede diferenciarse entre ambas, si se admite la posibilidad de formarse e investigar reflexionando, cuestionando e inquiriendo sobre la propia comunicación; y esto, para el profesorado no bueno, sino honesto, es algo imposible de evitar; por ello, bien emprendidas, la formación del profesorado de calidad que un día se recibiera no tiene por qué caducar algún día, con lo que, rigurosamente, cabría hablarse, mejor, de una *formación permanentemente inicial* que de una *formación solamente permanente*; b) Por otra parte, la formación inicial que idealmente un día se recibiera no será otra que el asiento continuo del ejercicio docente y de la posibilidad de desarrollo de la anterior formación permanentemente inicial; con lo que, más que inicial debería ser denominada, en sentido estricto, de *formación inicialmente permanente*; c) Ambas formaciones didácticas del profesorado, cuya cualidad dialéctica es que se contienen mutuamente y conforman una unidad cuya consciencia es superior (lógicamente) a cualquier otra concepción maniquea del fenómeno, no pueden, no obstante, ser planteadas conforme actualmente se diseña la formación didáctica del profesorado inspirada en los modelos anglosajón o francés; ninguno de ellos atiende a lo esencial del ser humano, esto es, al crecimiento interior del profesor, como requisito de comunicación de una verdadera madurez y conciencia, con lo que, en consecuencia, tal interiorización y evolución personal no puede ser garantizada o siquiera pretendida en los alumnos. Más bien, es preciso reconocer que tales planteamientos de profesionalización docente se enfocan, en los mejores casos, a proveer de recursos prácticos la necesidad de los enseñantes en formación. Sin embargo, a mi juicio, la formación didáctica ha de orientarse: "conforme al quehacer práctico del profesor; pero no ha de estar

diseñada para sólo facilitar ese quehacer" (A. de la Herrán Gascón, 1993, p. 132).

REPERCUSIÓN DIDÁCTICA DE LA ACTITUD FORMATIVA DEL PROFESOR. De ordinario se entiende que lo fundamental en un profesor es que sepa desnudar (analizar) la realidad y enseñarla (mostrarla) de formas diversas (individualizadas), para que el alumno aprenda, en un marco de grupo. Evidentemente, según sea la actitud y el comportamiento consecuente hacia la propia información, así será la desnudez conocida por el alumno.

De ser así las cosas, e independientemente de los textos que el profesor esté reflexionando durante su periodo formativo, se corre el riesgo de encasillar la comunicación didáctica tan sólo en los contenidos específicos que oficialmente la justifican. Suele ocurrir, que el enseñante informe, para después solicitar, en un marco funcional de ansiedad socialmente admitido como necesario, la misma información. Y que, en muchos centros educativos, interese, en consecuencia, comunicar a los padres de los alumnos y a otros clientes en potencia, que la calidad del centro se define más por la cota de exigencia que por la riqueza de lo que se ofrece. Este es un error que mecaniza la didáctica, y describe un estilo de actuación para el que, efectivamente, la formación pedagógica es casi un estorbo. Tanto más si, por la vía social, los *centros de élite* que así proceden ven reforzado su comportamiento con crecientes ingresos, y por la vía editorial e investigadora el procedimiento se avala con métodos y metaanálisis que justifican una supuesta eficacia.

La reflexión que desde esta investigación se plantea está hecha de otra naturaleza, o mejor, desde otra perspectiva de la misma naturaleza. Podría resumirse así: Desde un punto de vista pedagógico y didáctico, interesa mucho que un alumno conozca bien el procedimiento intelectual seguido en un análisis cualquiera, que el desglose último del contenido que se quiera, o que el contenido en sí mismo, porque en aquel procedimiento basará el desarrollo de su capacidad de abstracción de la realidad, que es la gran enseñanza para la cual los contenidos actúan como simples instrumentos, sin valor formal. Pero desde un enfoque además evolucionista, lo que sobre todo el profesor habrá de cuidar es su actitud hacia su proceso de formación permanentemente inicial e inicialmente permanente, porque será ésta la gran enseñanza fondo con la que el alumno al fin y al cabo construirá los cimientos de su personalidad, y de la cual dependerá, en buena medida, su potencial madurez o crecimiento interior.

Distingo, a este respecto, once actitudes del profesor hacia su propio proceso formativo, como condicionante significativo de la madurez del alumno, de las cuales sólo la última sería favorablemente propicia para estimularla y orientarla: a) Continuador: El que se acoge plenamente a los cuestionarios y prescripciones de la propuesta administrativa vigente; b) Conservador: Quien se acoge a otra anterior propuesta legislativa, sea del carácter político que se quiera; c) Negativo: Quien realza, críticamente, los defectos de las pautas actualmente propuestas; d) Escéptico: Quien desconfía de toda trayectoria propuesta o impuesta; e) Antididacta: Si es contrario a los contenidos prácticos, de las disciplinas y ciencias de la educación; f) Autodidacta: El que prefiere crearse

su propia línea de enseñanza, a partir de la reflexión sobre su experiencia y su búsqueda; g) Didacta: El que busca las respuestas en fundamentos e investigaciones (propias o ajenas), en la didáctica tradicional o en las disciplinas pertinentes; h) Formativo: El que centra su profesión en su formación continua, trabajando incluso en función de ella; i) Cansado: Aquel en cuyo hacer el agotamiento psicosomático cobra, circunstancial o permanentemente, un protagonismo relevante; j) Disconforme: Quien desea dejar de trabajar como profesor en sus actuales circunstancias, o definitivamente; k) Asceta: Quien trabaja y se pretende formar por mejorar y crecer interiormente, como requisito para desplegar una mejor enseñanza y originar aprendizajes orientados hacia la evolución interior del educando (A. de la Herrán Gascón, 1993, pp. 124, 125, adaptado).

CONSIDERACIONES SOBRE LA ACTITUD ASCÉTICA Y LA DIDÁCTICA. Por "asceta" se entiende la persona que profesa la vida ascética. Coloquialmente, tiene como sinónimos más usuales los siguientes: eremita, ermitaño, anacoreta, cenobita, monje, solitario, penitente o santón. Proviene del latín "ascēta", y éste del griego "ἀσκητής", cuyo significado primigenio es "profesional", concepto que se solía asociar al deporte y al cultivo físico del deportista destinado a este fin. Por el adjetivo "ascético, ca" se entiende la persona que se dedica particularmente a la práctica y ejercicio de la perfección espiritual, o a lo perteneciente o relativo a este ejercicio y práctica (Real Academia Española, 1994, p. 207, 208, adaptado). Nuestra acepción del adjetivo está más cerca de este significado que de los siguientes, otorgados a lo largo de la historia de la educación: a) La identificación de "pedagogía ascética"

y "educación por el esfuerzo" (medieval); b) Su incompatibilidad con el humanismo, al vincularse a una concepción teocéntrica de la vida, basada en la dualidad irreconciliable hombre-Dios; c) La contraposición "educación ascética" a la "educación por el interés" (Escuela Nueva); d) Su asociación, aportada por V. García Hoz (1946) desde su "personalismo cristiano", con la gracia divina, la teología moral y la dogmática, mostrándola como una "lucha" cuyo fin es la gloria, incomprensible para una persona que no participase de la religión cristiana; e) Su utilización dialéctica contra el consumismo moderno; f) Su vinculación con el ecologismo (L. García Huerta, 1983, pp. 139, 140, adaptado).

De antemano, podría pensarse que tales conceptualizaciones quedan lejos del ámbito de conocimientos de la comunicación didáctica y de la formación del profesorado. Aunque entre ambas existan hiatos importantes (por ejemplo, que la ascética tradicional se refiera más bien al autocultivo en soledad, que los logros sean más emotivos que cognitivos, y que pueda entenderse como un fin en sí mismo; mientras que la didáctica haga más bien relación a la comunicación afectocognitiva, y se entienda como un proceso dialógico), se complementan. Y lo hacen, por dos razones sencillas: a) Los marcos propicios para el desarrollo de una y otra (la comunicación con los alumnos y la soledad del profesor) se suceden; b) Ambas se excluyen mutuamente. La aparente distancia entre las actitudes ascética y didáctica promete a la convergencia entre ambas un futuro de mayor interés, y una síntesis más profundamente entrelazada, capaz de superar, con mayor nitidez, a cualquiera de los dos componentes por separado. Tener en cuenta, a la vez, que cada

alumno entiende y puede desarrollar sus capacidades de manera diferente (objetivo de la educación tradicional), y que, simultáneamente, aquella formación se encuentra radicada en una madurez que el "currículo" difícilmente proporciona, por no provenir directamente de contenido alguno, y que, sin embargo, puede orientar a todos los conocimientos, es un fenómeno que implica, simultáneamente, los derechos-deberes de facilitar la entrada y adaptación comprensiva del conocimiento en cada alumno, y la conciencia del profesorado (capacidad de visión intelectual) necesaria para poder comunicar, como organizador y eje de los aprendizajes, la actitud de interiorización (profundización y autoanálisis, destinados a la mejora y al crecimiento interior), sin necesidad de salir del marco de la didáctica, o de residir en una cueva.

En primera instancia, podemos extraer tres cuestiones comunes entre la ascética y la comunicación didáctica desde un somero análisis textual de los significados proporcionados por la Real Academia Española (1994): a) Referencia a la persona, como sujeto; b) Pretensión de perfección interior; c) Realización mediante el ejercicio y la práctica. Desde el sistema de referencia de formación didáctica proporcionada en el seno de las carreras docentes, que es el ámbito que nos ocupa, la actitud (ascética) de perfeccionamiento en profundidad de un profesor no parece ser incompatible con la actitud de investigador en la acción, de razonador en el aula, de observador, de evaluador, etc.

Desde la perspectiva de la ascética, podemos concluir con V. García Hoz (1946) que:

Conformándonos con el significado etimológico de la Pedagogía y de la educación, ya la consideremos a ésta como un desenvolvimiento de las propias fuerzas o como una conducción para llegar a un fin determinado, reservando para aquélla el título de ciencia de la educación; de ambas participa la Ascética de un modo eminente, porque, en cuanto ejercicio, desenvuelve la vida espiritual del hombre, conduciéndole hasta su último fin, y como ciencia conoce en su esencia, propiedades y relaciones estos (sic) mismos ejercicios ascéticos (pp. 333, 334).

Ratifica la anterior percepción el hecho, extensible a toda práctica ascética, de que:

nuestros clásicos [se refiere a un conjunto de ascetas cristianos españoles], sin pretender ser pedagogos, trataron de aquellos problemas didácticos que más directamente se relacionan con la vida espiritual; a pesar de todo no es aventurado decir que dejaron fijados los principios fundamentales de una autodidáctica especialmente ética, muchos de los cuales pueden ser transferidos a la Didáctica general (V. García Hoz, 1946, pp. 373, 374).

Desde el sistema de referencia de la comunicación didáctica en sí, hemos de reconocer lo siguiente: a) La didáctica debe pretender proporcionar los conocimientos necesarios para perfeccionar al alumno; en este sentido, es correcto o lícito asumir una actitud ascética, entendiéndola como *de perfeccionamiento*; b) Por otro lado, que un docente pretenda perfeccionar a sus alumnos, sin antes procurar perfeccionarse a sí mismo representa una

contradictio in terminis que origina, inevitablemente, una comunicación didáctica incompleta e incoherente en lo esencial; c) Esta incoherencia actitudinal se va a transmitir al alumno, en forma de superficialidad, menor madurez personal o incapacidad para saber que existe la posibilidad de "ser más", y cómo orientar esta tarea de autocultivo, integrada en los quehaceres y tareas cotidiana.

Es por estas razones y en el sentido apuntado, por lo que la formación de los profesores habría de revestir, "como toda la educación ascética, un carácter reflexivo preponderante, es decir, que se pueda hablar de una autodidáctica mejor que de Didáctica" (V. García Hoz, 1946, p. 408). Si bien esa "autodidáctica" o "autoorientación" deba provenir de una didáctica, cuyos fundamentos, a mi juicio, habrían de apuntar, además de a su preparación artística, a su posible evolución personal. Este puede ser el fundamento actitudinal de un mejor profesor, excepcional, porque aquella didáctica no tiene lugar, porque sus fundamentos se desconocen y porque la evolución personal del profesorado de carreras docentes no es especialmente significativa, en general, ya que los criterios de selección y formación permanente, cuando los hay, son estrictamente profesionales.

DE ENSEÑANTES, PROFESORES Y MAESTROS. El enseñante, sobre esta tipología, más representativa que rigurosa, es el que realiza, en sentido estricto, alguna de las acepciones de "enseñanza" que anteriormente se señalaban.

El profesor atiende más al cuestionario que al alumno, sin desatenderlo del todo, porque, de

ordinario, carece de la formación idónea para hacerlo. Sin embargo, desde el marco de las ciencias de la educación, se acepta la premisa de que, para enseñar cualquier materia a un alumno es más importante conocer al alumno que dominar la materia. De no ser así, tales ciencias estarían amparando el sinsentido de su razón de ser, y del arte y la artesanía didáctica que desde ellas se realiza.

El profesor ideal es el maestro, y éste es posiblemente definible, como a continuación intentaremos mostrar. Es el docente que se sitúa en el séptimo nivel de los siguientes, incluyendo los seis anteriores, en un continuo de interiorización: a) Conocer: Propio del enseñante en mayor o menor medida dominador de contenidos, muestra aspiraciones máximas de erudición o de saber; b) Saber hacer: Correspondiente al profesor con inteligencia marcadamente práctica o con conocimientos técnicos o de métodos y estrategias didácticas; en su máximo grado nos encontraríamos con el didacta o educador "tecnólogo", según la acepción empleada por J. B. Araújo, y C. B. Chadwick (1988); c) Querer hacer: Relativo al profesor voluntarioso, trabajador y bienintencionado en su labor, que aporta por ello un magnífico trasfondo de enseñanza; su mejor expresión es la del docente altamente profesional; d) Disfrutar haciendo: Propio de aquella persona que, además de hacer bien su trabajo, porque así lo quiere, comunica el disfrute que emana espontáneamente de su trabajo; elevado a su máximo rango, podríamos considerar al profesor "autorrealizado", en el sentido acuñado por A. H. Maslow (1987); e) Descubrir haciendo: Cota de quien, fundamentando profunda y rigurosamente su conocimiento, favorece en el alumno el análisis de la naturaleza desde sí mismo, y de sí mismo desde el

conocimiento de la naturaleza, demostrando con ello la identidad de sendas lógicas epistémicas; su expresión suprema es la del profesor artista o artesano; f) Ser más haciendo: Profundidad de quien ha asumido la didáctica como vía de maduración y crecimiento interior, para comunicar lo esencial, con el fin de que sus alumnos sean capaces de cultivarse y evolucionar hondamente, desde su conocimiento e inquietudes propias; su mayor expresión, a mi entender, vendría representada por el maestro, que añadiría a su formación didáctica una extraordinaria evolución personal, con necesarias y fértiles actitudes ascéticas, gran serenidad interior, humildad, no-parcialidad y significativa ausencia de apego y sesgos consecuentes.

Entonces, inevitablemente, el profesor más profundo, más maduro y más evolucionado dedica más tiempo a su preparación y a su cultivo, que a enseñar a los demás, aunque éstos sean alumnos de preescolar. Porque sabe que, real y no sólo literariamente, una persona que se comunica reiteradamente con unos educandos está transmitiendo más lo que es, que lo que sabe.

Sólo un maestro culto (adecuadamente cultivado) y evolucionado conoce cuando llega el momento, escuchar al alumno, hablar al alumno, dejar hablar al alumno, enseñar amorosamente al alumno, y orientarle, sin que éste se aperciba de entrometimiento alguno. Porque este docente infundirá en el alumno algo parecido a lo que se refería la auctoritas latina; es decir, un respeto admirativo emanado de su propia valía, debido a su gran y profunda conciencia y a las óptimas características de su personalidad. Clima éste que a su vez es capaz de propiciar los más penetrantes y significativos aprendizajes, a cualquier alumno.

Es éste el tipo de docente que abandona un aula por unos momentos y se desea que retorne, para continuar la reflexión; el que, antes que otros, no olvidamos en la vida, si alguna vez lo hemos tenido; el que comunica la sensación segura de haber crecido en cada clase, y de haber crecido bien; desarrolla una comunicación orientada (no-parcialmente), y cuya didáctica produce orientación (hacia la convergencia de los diversos conocimientos); quien, desde esa orientación, comunica más inquietud por el conocimiento que conocimientos terminados, y que, al tiempo, induce procesos de aprendizaje que pueden finiquitar años después o que acompañan durante el resto de la vida; quien enseñando conocimientos específicos enseña a sus alumnos a vivir; quien dice lo que profesa, y hace lo que enseña; quien sobre todo muestra generosidad, en cuanto al tiempo dedicado a sus alumnos, el esfuerzo que demuestra, los recursos que emplea, la morosidad que invierte, y las capacidades que abre; quien sabe dudar, aprender y eliminar, en función de su evolución interior, y de la de quienes le rodean; el buen intermediario entre los lenguajes de la naturaleza, el lenguaje social y el propio del sujeto; el que no valora más una cualificación humana que la condición humana; quien sabe jugar con lo existencia, pero vivir en lo esencial; quien exige a sus alumnos y sabe reforzarles en el momento e intensidad oportunos; quien sabe corregirles, en lo preciso, cariñosamente, o conoce cuándo es preferible no corregir, para que uno mismo rectifique en su momento o las circunstancias lo hagan cuando así haya de ocurrir; quien sabe colocar la enseñanza en función del aprendizaje, y responsabiliza al alumno de aquello que realiza; quien es un buen colaborador de sus colegas; y el que pretende no ser

necesario.

Esta concepción no es nueva, pero en la bibliografía didáctica y pedagógica no he encontrado en dónde afianzar tales tesis. Sí que, en cambio, pueden localizarse en otro tipo de obras, lo que, a mi entender, es algo que debería inducir a una detenida reflexión.

Por ejemplo, en el comentario de I. Preciado (1983) al capítulo LXXVIII del primer "Lao zi", descubierto en la tumba "Han" número 3, de Ma wan dui (cerca de Chan Sha), el libro más antiguo del pensamiento taoísta, se dice:

[...] los elementos integrantes del xiu yang [subrayado mío], es decir, de la autocultivación interior del sabio taoísta. Autoconocimiento, autodomínio, autosatisfacción, voluntad de permanencia en el dao. Quien consigue culminar este proceso, necesariamente "no perderá su condición" y será capaz de "morir sin desaparecer", pues habrá llegado a hacer uno con el dao (p. 246).

Como segunda ejemplificación, podemos recoger dos citas del ilustre profesor E. Alfonso (1984), relativas al papel del maestro en la iniciación ascética:

En el orden espiritual, el Maestro no es un simple expositor de doctrina; o dicho de otro modo: el Maestro no realiza solamente una labor docente. La característica del magisterio espiritual estriba en que la enseñanza intelectual tiene que ir necesariamente acompañada de la simpatía y del ejemplo. Hay que vivir lo que se predica, como ya he dicho, y vivirlo

cordial y bondadosamente. [...]

En el sendero de la iniciación [...] tiene más eficacia la intuición subjetiva de una idea que una explicación racional, y esto exige un "trasiego de sentimientos por simpatía penetrativa" (como dijo Gründler) entre el Maestro y el discípulo (p. 59).

La presencia y los intentos de abordaje directo de la cuestión de la madurez y la evolución interior del ser humano, en otros ámbitos o disciplinas del conocimiento humano (como la ascética, la mística, la religión, la iniciación, etc.), así como su ausencia dentro del ámbito de las ciencias de la educación, pueden y deben, en efecto, invitar a una seria y comprometida reflexión.

En principio, podría sospecharse que: a) O debe reconocerse en la didáctica una carencia evidente; b) O podría darse en los otros ámbitos un solapamiento posesivo; c) O dentro de aquellas disciplinas y saberes hay intereses para que tales fundamentos no se transfieran; d) O dentro de la didáctica y las ciencias preactivas se verifica una fobia relativa a su admisión; e) O quizá nos encontremos en una fase de inicio de tal convergencia.

En este sentido, nuestra investigación pretende ser un nexo de unión entre los fundamentos de la ascética, la mística, etc. y la didáctica, hasta poder mostrar, con la necesaria exhaustividad y compleción, que no sólo es posible aquella convergencia, sino que se trata del mismo corpus, denominable didáctica o pedagogía, cuya conciencia de unicidad es una clave importante, para la plena formación y maduración del buen y más completo

profesor a priori.

ACTITUD DEL APRENDIZ DE MAESTRO.

Grosso modo, podría resumirse en un equilibrio entre el trabajo en lo exterior o existencial, y en lo interior o esencial, procurando, en todo caso, colocando en una segunda fase lo primero en función de lo segundo. Para esta definición, nos es muy útil acudir al saber oriental, concretamente a la práctica ascética del yoga integral de Sri Aurobindo, para el que:

Meterse dentro de uno mismo para tener experiencias profundas y descuidar el trabajo -la conciencia externa- es prueba de desequilibrio, de parcialidad en el Sadhana (ascética), ya que nuestro Yoga es integral. Por lo tanto, también es desequilibrio y parcialidad del Sadhana, volcarse al exterior y vivir sólo el ser exterior. Es preciso tener igual conciencia frente a la experiencia interior y la acción exterior y cumplir ambos plenamente... (en N. Caballero, 1979, p. 189).

Esta investigación parte del reconocimiento del hecho de que "Los educadores, especialmente, tienen una gran necesidad de conocimientos acerca del conocimiento" (L. Morin, 1975, p. 222). No obstante, casi todo lo que se recibe en las carreras docentes destinado a la práctica de la educación y la didáctica, se refiere, fundamentalmente, al acrecimiento de cuestiones externas, objetales, de modo que la formación no se apoya sobre cultura (cultivo) o maduración formalmente diseñada. Al decir de Aurobindo, el aporte institucional no podría considerarse equilibrado a priori. Y, en consecuencia, esa formación capaz de engrosar la "conciencia externa", o no aborda la "interna", por no saber

concretamente de qué se trata, o se corresponde con un tipo de ejercicio didáctico que sólo excepcionalmente promueve y estimula el crecimiento interno de los alumnos.

En definitiva, la actitud y la reflexión orientada a la evolución interior del profesorado son posibilidades formativas que las carreras docentes, la didáctica y la orientación no satisfacen, porque no saben, no quieren o no se atreven a satisfacer. Y ninguna de estas disposiciones es excusable, desde la profesionalidad que aporta la conciencia de esa necesidad fundamental.

CONCEPTUACIONES DE DIDÁCTICA Y ESTADOS DE CONCIENCIA. LA DIDÁCTICA COMO VÍA

Que desde el marco de las carreras docentes pueda comunicarse la posibilidad de entender la didáctica como vía para la evolución de la conciencia, dependerá, a priori, de la evolución interior del formador del profesores, y de la significación que para sí tenga la teoría que desarrollamos; y, a posteriori, de cómo se la conceptúe el profesor alumno, y de cómo se viva su ejercicio.

De entrada, la posibilidad de asumir esta *organización previa* de la propia formación profesional, en función de la evolución interior, se sitúa, funcionalmente -como lo hacen los tres ámbitos investigados-, a caballo entre la personalidad y la formación didáctica, entre la mística y la conciencia ordinaria. La fundamentación de esta concepción va a

provenir de los ámbitos que ya han orientado hacia ello sus conocimientos y rutinas, que hemos denominado *vías de evolución de la conciencia*. En efecto, puesto que, formalmente, no existen diferencias entre una y otra vía, podría transferirse a la que tratamos multitud de elementos de otras formales e informales.

Ahora bien, como requisito, es relevante tener en cuenta el concepto de didáctica que pueda tener el profesor; o sea, qué idea pretendida o ideal tiene de la misma didáctica, porque va a representar el estado de conciencia aplicado de partida, y desde tal estado es como experimentará su evolución relativa hacia otros más completos, amplios y profundos.

No hay una sola didáctica, porque, como cualquier otro fenómeno, las concepciones son relativas (dependientes de la persona, su situación, sus experiencias, etc.). Desde cada una se conforma un estado de conciencia diferencial, desde el que se derivan comportamientos que le son propios. Analizaremos esta relatividad, relacionando la expectativa emotivo-cognitiva que se tiene de ella, en función de la probabilidad de maduración interior, tomando como referencia el estado de conciencia asociado, pero sin olvidar en ningún momento la respectividad determinante que un estado de conciencia mantiene con su correlativo estado de ego.

La hipótesis de esta argumentación es la siguiente: existen varios rangos de concepción de la didáctica (sistematizables como una clasificación), en alguno de los cuales todo docente sitúa siempre su idea de la misma. La concepción y consecuente expectativa de didáctica, organiza su conciencia en un

estado preciso. Conociendo el propio estado, y sabiéndose situar, puede conocerse el modo de elevar el propio estado de conciencia asociado a la idea de didáctica. Disponerse en uno u otro resulta significativo para: a) La actitud destinada a su formación; b) Su disposición a la investigación; c) Realizar la comunicación didáctica, tanto para el profesor, como para sus alumnos.

Esto significa que un profesor puede enseñar desde uno u otro nivel, y que un alumno podría percibir, inconscientemente (sin poder descifrar el mensaje, por carecer de los conocimientos necesarios para ello), desde qué estado de conciencia asociado al concepto de didáctica, le enseña el profesor. También se desprende que, de la simple observación de la clasificación, es posible realizar diagnósticos funcionales e institucionales altamente útiles: por ejemplo, descubrir desde qué estado asociado de conciencia se forma al profesorado en una determinada institución universitaria, actúa un determinado departamento, reflexiona un profesor. Y lo que es más importante, cómo mejorar, fundamentalmente, la línea de actuación.

Ahora bien, para ello, son las personas las que tienen que madurar primero, para que ese estado de conciencia superior se verifique como consecuencia espontánea de su evolución personal, y no como un nuevo cuño reactivo, exclusivamente conductual, que incrementará la incoherencia docente y nunca transmitirá mensajes desde una madurez interior consecuente.

Respecto al orden de los sucesivos niveles, debe tenerse en cuenta que, ascendiendo hacia el nivel

superior, se estará en mejor situación para afrontar este reto, porque el rango más alto coadyuva a la madurez del docente. Al mismo tiempo, ha de saberse que una expectativa situada en el primer estadio, a la que correspondería un estado de conciencia escaso, hará muy difícil poder asumir la práctica de la didáctica como vía de evolución interior.

La relación lógica entre los sucesivos niveles y sus estados asociados de conciencia, es de paulatina inclusión aditiva, donde: a) Los primeros son asientos de los siguientes; b) Cada nivel, desarrollado en su máxima expresión, incluye la totalidad de los anteriores; c) Los niveles más elevados permanecen en parte solidarios a los anteriores; d) Para alcanzar cualquiera de ellos, excepto el primero, lo lógico o lo normal es pasar antes por el precedente, en cuyo caso ambos pueden entenderse como etapas de un proceso de perfeccionamiento o compleción; e) La duración de permanencia en cada etapa, dependerá de la psicogénesis de cada persona (en este caso, docente); f) La tendencia a acceder a niveles superiores, más que de la formación o experiencia previas, dependerá de la alícuota de ego del profesor, del siguiente modo: a menos ego, lo normal será llegar al rango de conceptualización más alto; g) Cuando se está en un nivel dado, se mejoran los procesos y las características propias de los anteriores; h) Los sucesivos estadios son aproximaciones taxonómicas al fenómeno descrito, por lo que los tipos (puros o mixtos) son hipotéticos; i) Desde cada uno de los niveles pueden considerarse y estudiarse los siguientes, pero parcialmente; j) Cada concepto o idea perteneciente a un nivel puede evolucionar, tomando como referencia los posteriores; k) No es ésta una sucesión maniquea, formada por el grado mejor y los menos buenos; pero, en virtud de

ella, sí puede hablarse de niveles superiores, más o menos completos, en virtud de su carácter lógico (aditivo).

La clasificación de cotas que se presenta no es exclusiva de la didáctica; es plenamente equiparable a la práctica de cualquier ámbito del conocimiento. Como en el caso de las listas de control del ego, el procedimiento principal sobre el que se dibujan las categorías es el autodiagnóstico, la identificación profunda, el verse reflejado total o parcialmente, en un rango de concepción y en un estado asociado de conciencia; y, en consecuencia, entrever la pauta, la actitud y el conocimiento de la mejora personal. De mis observaciones se desprende que la casuística es tanto más alta cuanto más escaso sea el estado de conciencia asociado, y progresivamente más reducida en las siguientes.

Éstos son las concepciones y los estados de conciencia asociados:

I DIDÁCTICA COMO TRABAJO
COTIDIANO

II DIDÁCTICA COMO DESARROLLO
PROFESIONAL

III DIDÁCTICA COMO TECHNÉ

IV DIDÁCTICA COMO EPISTEME

V DIDÁCTICA COMO ARTE

VI DIDÁCTICA COMO VÍA DE CONCIENCIA

I DIDÁCTICA COMO TRABAJO
COTIDIANO. Desde esta referencia, la didáctica (desde su triple enfoque, no excluyente: formativo, investigador y/o docente) es la enseñanza del día a día, sin ningún tipo de perspectiva más amplia, completa o profunda. La actitud se sitúa bajo un estado de conciencia ordinaria, organizado hacia el bienestar. La trascendencia del quehacer pedagógico no existe. Se persigue cumplir la jornada para cobrar un sueldo, sin que aparezca ningún tipo de causas que puedan afectar su rutina. No interesa la innovación, el cambio, la crítica, la duda u otros elementos desestabilizadores de un orden que, de ordinario, se entiende que ha proporcionado la experiencia. Predomina la reiteración en ciclos de corto, medio y largo plazo.

Los profesores que así la conceptúan son básicamente pesimistas, en relación a las posibilidades educativas de su hacer, ora porque su autoestima docente es baja, ora porque rechazan la educación y el sistema educativo; por puro cansancio y ausencia de motivación o bien porque este modo de hacer es verdaderamente *económico*. (Se ignora o no se quiere reconocer que una entrega sincera al quehacer didáctico pueda agotar menos que una actitud orientada artificialmente al mínimo esfuerzo.) Puede darse en profesores con y sin experiencia, e incluso en los muy veteranos, por una errónea interpretación del significado de su veteranía. Supone el menor rango de ambición profesional: el trabajo se hace sólo como modus vivendi, para subsistir, de la manera menos esforzada y sin prestar mucha atención a lo que se hace, ni con quién se hace.

II DIDÁCTICA COMO MEDIO DE DESARROLLO PROFESIONAL. El ideal normativo es ser, con el paso del tiempo, un mejor profesional, y con este organizador previo la conciencia se sitúa en un estado de inquietud moderada o alta, pero muy focalizada. Se busca la recompensa del saber qué se pretende, que en ningún momento va más allá de lo relativo al propio trabajo.

La didáctica, como ámbito de desarrollo profesional, se caracteriza por disponerse en un estado de conciencia, donde los procesos afectivos y cognitivos van a pretender, sobre todo: a) Ganarse el sustento; b) Rendir suficiente y satisfactoriamente, para sí mismo y para los demás (superiores, padres, alumnos, etc.); c) Hacerlo responsablemente; d) Trabajar economizando sus tareas: abreviando los procedimientos, fatigándose menos y empleando menos tiempo en ello, sin detrimento de la calidad final; e) Procurar mejorar (superarse), disminuyendo, con el paso del tiempo, el margen de error; f) Valorar y hacer valorar, adecuadamente, el propio trabajo; g) Saber cada vez más sobre lo que debe hacer, y más de lo que necesita; h) Comprender bien lo que se le prescribe; i) Adaptarse adecuadamente a la organización del centro (de trabajo); j) Acertar (saber elegir) en la selección de personas, recursos materiales y alternativas formales; k) Disponer de afán de superación de categoría profesional o deseo de promoción, dentro del tipo de trabajo o de la empresa, respectivamente; l) Subordinar los intereses o conveniencias particulares a los del trabajo o empresa; ll) Atender el modo de hacer más competitivo el centro, la empresa o, en su caso, los "productos" educativos (que en la misma se manejan), respecto a los demás; m) Reflexionar e investigar sobre la propia

práctica, para mejorar continuamente; n) Ser consecuente con lo que se dice; ñ) Autoevaluarse con frecuencia y cambiar, en consecuencia; o) Actualizarse lo más y lo mejor posible; p) No permitir que cualquier tipo de cuestión interfiera o afecte la calidad de la tarea; q) Distinguir los sesgos personales de lo que no lo son, al enseñar; r) Controlar los sesgos personales, evitando que tengan lugar aprendizajes parásitos; s) Ser constante, evitando altibajos emocionales bipolares, y disponer de gran capacidad de aguante; t) Ser capaz de desarrollar un trabajo de calidad en ámbitos diferentes, con menos recursos o en circunstancias adversas; u) Disponer de un amplio bagaje técnico propio, adquirido por ensayo y error, y hacer un buen uso del mismo, para que sea positivo; v) Trabajar desde una motivación interna, y ser resistente a la ausencia de incentivos; w) Desarrollar habilidades y trucos, para resolver problemas; conocer varios caminos para solucionar los problemas más frecuentes, y ser capaz de resolverlos; x) Intuir con acierto sobre cuestiones relativas a sus alumnos, por ser un experto en relaciones interpersonales; y) Ser capaz de criticar la teoría relativa a su formación, y de encontrar el modo de mejorar algunas de sus proposiciones o principios de acción; z) Analizar situaciones profundamente, por disponer de mucha información y elementos de juicio.

De donde se deduce que esta expectativa generalizada, es la que, en alguna medida, se encuentra en la mayoría de los mejores docentes (con o sin formación inicial o permanente, con o sin experiencia previa, etc.), porque es la que la sociedad, por medio de su sistema educativo, transmite a sus futuros trabajadores.

III DIDÁCTICA COMO TECHNE. Este nivel conceptual o de conciencia asociado a la práctica de la didáctica, incluye el desarrollo personal, llevándolo más lejos, comprendiéndolo más completamente. Para su explicación, hemos de recurrir a su significado original, de mano de la Grecia clásica, como veremos. (Lo que, una vez más, significa que aquella idea de la práctica específica de un quehacer como techné, era, a mi modo de ver, más rica y profunda que muchas de las que actualmente se barajan y se pretenden como mejores o idóneas, para nuestro modelo de sociedad, de educación y de cultura, desde quehaceres eminentemente prácticos, profesionales y estérilmente críticos.)

Para los griegos clásicos, la idea de techné era el organizador previo de las actividades profesionales, asentadas sobre determinados conocimientos especiales, como es el caso de la didáctica hoy:

La palabra techné tiene, en griego, un radio de acción mucho más extenso que nuestra palabra arte. Hace referencia a toda profesión práctica basada en determinados conocimientos especiales y, por tanto, no sólo a la pintura y a la escultura, a la arquitectura y a la música, sino también, y acaso con mayor razón aún, a la medicina, a la estrategia de guerra o al arte de la navegación. Dicha palabra trata de expresar que estas labores prácticas o estas actividades profesionales no responden a una simple rutina, sino a reglas generales y a conocimientos seguros; en este sentido, el griego techné corresponde frecuentemente en la terminología filosófica de Platón y de Aristóteles a la palabra teoría en su sentido moderno, sobre todo allí donde se la contrapone a la mera experiencia. A su vez, la

techné como teoría se distingue de la "teoría" en el sentido platónico de la "ciencia pura", ya que aquella teoría (la techné) se concibe siempre en función de una práctica (W. Jaeger, 1988, p. 515).

K. R. Popper (1983), va más lejos, asociando el sentido de techné a la práctica de la metodología científica, si bien sobre una expresión particular del término, tomando como contexto la dialéctica. Dice:

La expresión griega "He dialéktike (techne)" (sic) puede ser traducida por "(el arte de) el uso argumental del lenguaje". Este significado de la expresión se remonta a Platón; pero aun en éste aparece con toda una variedad de significados diferentes. Por lo menos uno de sus significados antiguos es muy semejante a lo que he descrito antes como "método científico". Pues se lo usa para descubrir el método de construir teorías explicativas y de la discusión crítica de las mismas (pp. 376, 377, nota).

Por tanto, entender la didáctica como techné supone situarse en un estado de conciencia donde poder dominarla desde sus raíces gnoseológicas (en cuanto a los conocimientos que fundamentan su práctica). Desde esta perspectiva, la teoría y la práctica pierden su dualidad, sintetizándose en una entidad indivisible.

En un sentido similar, J. A. Ibáñez Martín (1982), señala que la idea de techné, a propósito de los conocimientos pedagógicos (entendidos en su dimensión técnica) que el profesor necesita, se identifica con "la amplia significación que le da Aristóteles, para quien no es un simple hacer, sino un

saber hacer" (p. 63).

Dos ejemplos extremos de techné consumada serían: a) El del pintor griego Parrasio (s. V a.n.e.), émulo de Zeuxis, introductor de la técnica del claroscuro en pintura, del que cuentan que, en una ocasión, retrató unas uvas tan perfectamente, que confundió a unos pájaros; b) El del habilidoso artesano de Song, que, durante tres años, talló una hoja de metal hasta hacerla indistinguible de las hojas naturales (de este caso se recoge una referencia, posteriormente).

IV DIDÁCTICA COMO EPISTEME Para Platón (1987) ("La república (Libro VII), 522b, 522c"), el saber hacer propio de la techné sería válido, en el artista plástico, en el sofista, en el médico o en el conjunto de conocimientos (científicos) dependientes de hipótesis; por lo que la techné quedaría indiferenciada con la episteme. Análogamente, para Aristóteles (1972) ("Metafísica"), techné y episteme están muy ligados, ya que conformarían una entidad que iría más allá de la combinación entre ciencia, habilidad (destreza), dominio y experiencia.

No obstante, el concepto de episteme y el estado de conciencia que su identificación con la didáctica conllevaría, tienen un sentido superior (englobador) a los de techné, profundizando aún más en su conocimiento, y posibilitando por ello una comunicación didáctica de mayor calidad y hondura.

La Episteme (o ēpistemē, como la denomina K. R. Popper, 1985), proviene del verbo griego epistamai, ponerse en situación favorable para la observación de un hecho. Este "ponerse" es análogo al sentido que le acuña J. G. Fichte (1977), según el cual el yo no manifiesta oposición alguna a la naturaleza, y por ello se adapta a ella, la conoce y la puede intuir más profundamente.

Para X. Zubiri (1963), el concepto de episteme nace ya "en tiempo de Sócrates, y el problema que plantea se desarrolla en Platón y en Aristóteles" (p. 67). En efecto, Sócrates, en el "Fedón" de Platón, describe la episteme como "conocimiento demostrativo" (K. R. Popper, 1980, p. 190, adaptado). Tal problema, hace referencia, en primer lugar, a un conocimiento que parte de la

realidad observada. Ahora bien, ese conocimiento real "fundía" en un solo acto cognitivo la actitud, el conocimiento científico, el humanismo y la evolución humana. Tal perspectiva llega a su máximo grado en la episteme presocrática, y es empleada así por Anaximandro, Anaxímenes, Tales, Heráclito, Parménides y Empédocles, entre otros.

La episteme platónica vendría a ser el conocimiento racional, no empírico, separado de todos aquellos sentimientos o emociones sensoriales; por tanto, no provendría de la experiencia, sino del más aséptico y lógico ejercicio de la razón (*nous*), que en este estado de pureza estaría en condiciones de conducir al conocimiento de lo absoluto. Únicamente, admitiría el soporte de la matemática y de la dialéctica, en un sentido heracliteano (K. R. Popper, 1972; W. Jaeger, 1988).

En otra obra, K. R. Popper (1985), relaciona ēpistemē con el conocimiento verdadero. Por tanto, no es identificable con conocimiento científico (tal y como actualmente se entiende), ya que "Nuestra ciencia no es conocimiento (ēpistemē)" (p. 259). Digamos, más exactamente, que la episteme es todo lo que se quiera entender por "nuestra ciencia", y más, porque trata de averiguar el "qué son las cosas", el "cómo tienen que ser" y su "fundamentación causal" (X. Zubiri, 1963, pp. 77, 78).

De episteme se deriva epistemología que, según A. H. Maslow et al. (1987), equivale a "La teoría del método y los fundamentos del conocimiento, especialmente con referencia a sus límites y validez" (p. 410). M. Bunge (1981) ofrece un concepto más restringido y menos acorde con su raíz etimológica, al

hacer corresponder episteme con filosofía de la ciencia, y no entender por ciencia lo que por ciencia griega se entendía: "La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico" (p. 13). Nosotros damos nuestra propia definición: estudio de la episteme (fundamentos y métodos posibles del conocimiento válido, puesto en función de la evolución humana), relativa a la investigación de un hecho o fenómeno de la naturaleza.

Puesto que la didáctica no es (sólo) una ciencia, no precisa tanto de una epistemología propia, cuanto de una episteme sólidamente ahormada en la mente de cada profesor. Para esa mente, situable en el ámbito de la episteme, aquello que concierne a la propia estructura de la ciencia afecta significativamente al aprendizaje, y la lógica, esa trama con la cual la razón ejercita su función, es el instrumento fundamental del conocimiento. Esta actitud es la que predomina en un profesor situado en este estado asociado de conciencia; tal disposición sería bueno que existiera en los centros de formación del profesorado.

Podríamos concluir este párrafo diciendo que un docente que se encuentra, como mínimo, en este estado de conciencia respecto a la didáctica, es un profesional culto, porque ni se abandona al recetismo, ni puede ser jamás un "investigador no original" (aquel que, caminando siempre por detrás de las reformas, sólo responde, en general, a las demandas prescritas), sino que escruta permanentemente, porque está siempre investigando, inquiriendo, dudando. Por ello puede decirse que es un investigador fiable.

V DIDÁCTICA COMO ARTE. Conceptuar la didáctica como arte supone considerarla desde un estado de conciencia más elevado que los precedentes, porque los incluye y los enriquece a todos. Es el nivel de los grandes maestros del arte, en cualquiera de sus formas. Sus axiomas son: a) Profundizando en el conocimiento de la naturaleza (lo que viene dado), se conoce mejor el arte (lo que se puede aprender); b) Practicando el arte, se sintoniza mejor con la naturaleza; c) Esa sintonía permitirá, si el estado de conciencia no se pierde o disminuye, profundizar más en la naturaleza y practicar un más grande arte; d) El arte más elevado coincide con el que, espontáneamente, practica la propia naturaleza; e) El objetivo del artista es que la naturaleza practique su arte, a través a través de sí mismo, habilitando el espíritu y la techné del artista para su obra, admitiéndole como modulador y modelador de su orden implicado y de su lógica interna, comunicándole sus secretos; f) El peligro está en que, cuando el estado de conciencia del verdadero artista va in crescendo, lo haga al unísono su ego, en cuyo caso puede darse la degeneración.

Evidentemente, en didáctica, el gran exponente de este nivel fue J. A. Comenius (1986), quien escribía: "ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza" (p. 108). Sócrates hablaba en el mismo sentido, así: "Todas las grandes artes necesitan charlar y disertar acerca de la naturaleza: en efecto, la profundidad del pensamiento y la perfección en la ejecución parecen venirles en cierto modo de ahí" (en Platón, 1985, p. 195).

Podríamos preguntarnos, entonces, con F. Schelling (1985): "Mas, entonces, ¿no ha reconocido la ciencia desde siempre esta relación? ¿No han partido las modernas teorías del principio mismo que hace del arte el imitador de la naturaleza?" (p. 56).

Que la ciencia (episteme) intente explicar una entidad de ámbito superior, nunca podrá consumarse satisfactoriamente, en cuanto a su resultado final. En el mejor de los casos, sólo podría hacerlo parcialmente y con una orientación acertada.

M. T. Cicerón (1967) exclamaba, con un pesimismo de raíz dual, sobre el arte de la oratoria: "¡Ojalá que el arte bastara para inflamar y conmover los ánimos!, pero el arte no puede comunicarlo todo, ni menos lo que es don de la naturaleza" (p. 33). El ars latino "desejó" e hizo decaer el sentido griego del arte natural, porque lo acabó por equiparar a la perfección reproductiva, a la aplicación de técnicas y al desarrollo del sentido práctico en la manualidad y en la manipulación. Y el arte nunca es naturaleza reproducida, sino rehecha, presentada de otro modo. Se aproximó, pues, a una techné, desprovista de episteme. Se refería a modelos ya hechos, y el gran modelo de su quehacer volvía a ser la cultura griega clásica.

En este testimonio de M. F. Quintiliano (1942) vuelve a comprobarse cómo se compara dualmente arte con naturaleza, sin llegar a la síntesis armónica y definitiva que precisa el verdadero arte.

En este otro caso, el significado que se atribuye a "arte" está próximo a educación, mientras que "naturaleza" lo está a bagaje innato, pero el

sentido es válido para todo arte. Ambos se refieren, de nuevo, a la oratoria:

No ignoro que se suele preguntar si la naturaleza contribuye más para la elocuencia que el arte. Lo que ciertamente nada hace a nuestro intento, aunque sin uno y otro no puede darse orador consumado. No obstante, juzgo por muy del caso entender el estado de la presente cuestión. Porque si supiéramos las dos cosas, la naturaleza podrá mucho aún sin el arte, y éste sin aquella de nada servirá. Pero si ambas cosas se juntan, aunque en mediano grado, siempre diré que la naturaleza es la que más contribuye. Mas si el orador es consumado, esto lo debe antes al arte e instrucción que a la naturaleza: a la manera que a la tierra de suyo estéril nada aprovecha el cultivo, pero si es fecunda por naturaleza podremos esperar algún fruto, aun cuando falte labranza; mas si además de ser fecunda se le junta el cultivo, éste servirá de mucho más que su natural fecundidad [...]

Finalmente, la materia le da la naturaleza y el arte le da la doctrina. Éste hace la obra, aquella la recibe. El arte sin materia nada vale, ésta sin aquel no deja de tener su valor. El arte excelente vale más que la materia más preciosa (M. F. Quintiliano, 1942, p. 150).

De la reflexión sobre este fragmento podemos extraer la siguiente consecuencia, generalizable a cualquier arte: el arte, en relación a la naturaleza, tiene dos momentos: a) Al principio, están unidos, formando una sola entidad. A éste se refiere P. Teilhard de Chardin (1974b), al inquirir:

El Arte, ante todo, tal y como yo lo entiendo, es

una perfección universal que guarnece toda suerte de realización vital, desde el momento en que esta realización alcanza la perfección de su expresión. Hay un arte supremo en el pez, en el pájaro, en el antílope (p. 79).

b) En un segundo momento, se elabora, para volver a ella realzándola, elevándola: "La situación del artista ante la naturaleza solía expresarse con frecuencia por esta máxima: que el arte, para ser tal, debería alejarse, primeramente, de la naturaleza y sólo en la última perfección retornar a ella" (F. Schelling, 1985, p. 68).

Recurrimos de nuevo a P. Teilhard de Chardin (1974b):

Pero el arte, el verdadero arte, acaba siendo en el Hombre algo más. [...] Se individualiza. Y aparece entonces como la forma adoptada en el Mundo por esa exuberancia particular de energía, liberada de la materia, que caracteriza a la Humanidad (p. 79).

En suma, en torno de la creciente energía humana, el arte representa la zona de extremo avance, aquella en la que las verdades nacientes se condensan, se preforman y se animan antes de ser formuladas y asimiladas de manera definitiva (p. 81).

Lo que el arte expresa no es la naturaleza, sino la esencia de la naturaleza. Esto lo sabía muy bien L. de Vinci (1947): "El pintor que traduce por medio de la práctica y del juicio de la vista, pero sin razonamiento, se iguala a los espejos que imitan las cosas más opuestas sin tener noción de su esencia" (p. 209). Y F. Schelling (1985): "En la naturaleza y en el arte, la esencia tiende ante todo a realizarse o

exponerse a sí misma en los individuos. Y la mayor severidad de la forma se señala en los principios de ambas, pues sin los límites no podría manifestarse lo ilimitado" (p. 85).

El arte es la manera de ver y hacer del artista. El artista devuelve a la naturaleza su materia, reelaborada (rehecha) desde una experiencia emocional que le es propia. "La naturaleza es fiel a su propio hábito y, desde esa fidelidad, no falla nunca; sólo tenemos autoengaños", disertaba el profesor F. E. González Jiménez en una de sus clases de didáctica. Esta debería ser una actitud muy necesaria en todo docente, y corresponde a aquellos didactas que se encuentran en sintonía esencial con la naturaleza. Encontrarse en sintonía esencial con la naturaleza, significa ejecutar un arte que, inmerso en su naturaleza (origen y destino), se empapa de su ritmo, de su cadencia, de su matemática. Para que esta ósmosis ocurra, es necesario madurar por dentro y amar la naturaleza, a través del propio arte. Como el lenguaje de S. Juan de la Cruz, donde en cada estrofa se anticipa la siguiente, y anticipa amorosamente su conocimiento al lector que dispone su sensibilidad para captarlo.

El didacta artista podría enseñar rápido y eficazmente, desde su techné, pero no lo hace. Sabe hacer y hace amorosamente lo que muy pocos realizan: colocar su enseñanza, en función del aprendizaje del alumno, sin dejar por ello de estimularle y exigirle, respetuosamente, sin que la personalidad del aprendiz se percate de ello. Los circunloquios de las mentes de los niños son naturaleza en sintonía, son el camino más corto.

¿Qué le interesa al buen artista? El dominio permanente de su arte, desde la práctica, la profesionalidad, la techné (técnica) y la episteme (fundamentos y métodos del conocimiento), orientadas como realización del orden implicado de la naturaleza. El buen arte tiene mucho de técnica y de ciencia, pero no permanece sólo ahí. Afirma el propio F. Schelling (1985): "Lo que antes era el todo, se trata ahora como una parte, y se logra la referencia más alta del arte a la naturaleza, al valerse aquél de ésta como de un medio para hacer visible el alma" (p. 94). En efecto, para este autor: "El arte tiene por finalidad la representación de lo absoluto de un modo limitado" (en A. Castaño Piñán, 1985, p. 45). Quizá ésta pueda ser la máxima aspiración de todo maestro artista.

VI DIDÁCTICA COMO VÍA DE CONCIENCIA.

Parte de los siguientes *axiomas*: a) Conociendo la naturaleza, te conoces mejor a ti mismo; b) Como decía la célebre frase de Goethe: "Sólo a través de la acción el hombre puede conocerse a sí mismo"; c) Cuanto más se conoce uno a sí mismo, mejor conoce a la naturaleza y actúa con mayor virtud; d) Cuando se busca la virtud, se está en la vía para encontrar la virtud; e) Quien está en la vía, sabe colocar su bienestar en función de un ser más, cuya realización es la humanidad.

Quien se encuentra en un vía, es consciente de su completa significación y alcance. Este es el estado de conciencia más elevado. En su máxima expresión, incluye a todos los anteriores. Quien no es consciente de ello, no se encuentra en ninguna vía: puede practicar el arte, la techné, la profesionalidad, etc., pero fuera de la vía. O sea, desarrollando una práctica irrelevante para su evolución personal.

La práctica de una actividad como vía, aunque exteriormente pueda parecerlo, no es la misma práctica de esa misma actividad como las formas de expresión revisadas, aunque exteriormente parezcan idénticas. Las disciplinas entendidas del primer modo, son instrumentos de evolución; las mismas habilidades, vistas como técnica, son instrumentos de eficacia de unas posibilidades a priori, llevadas a su máxima expresión. En "La enseñanza del venerable gato", un viejo manuscrito oriental del s. XVIII sobre el arte del sable, el fenómeno se explica así:

Los maestros antiguos han inventado las técnicas con el único fin de iniciarnos al método más

apropiado para ejecutar el trabajo. [...] La eficacia técnica no es la meta del arte. No es más que un medio que debe estar en armonía con la Vía. Si la Vía es olvidada, y la eficacia sobrevalorada, el arte del combate degenera y es utilizada de cualquier manera (P. Faulliot, 1982, pp. 146, 147).

En otra obra, se ratifica esta perspectiva fundamental:

Un hombre de Song talló en jade para su soberano una hoja de moral. Tres años tardó en completar su trabajo. Los bordes y las puntas de la hoja, así como su tallo y nervadura, estaban trabajados con tal perfección y minuciosidad que si la hoja se mezclaba entre verdaderas hojas de moral era imposible distinguirla. En adelante, este hombre gracias a su habilidad, vivió a expensas del estado de Song. Cuando el maestro Lie zi se enteró del caso, dijo: "Si el cielo y la tierra, en su producción de los seres, necesitaran tres años para terminar una hoja, muy escasos serían los seres dotados de hojas. Ésa es la razón por la que el sheng ren ["hombres sabios y virtuosos de la antigüedad. Para el taoísmo, en particular, sheng ren es el sabio que ha penetrado en la armonía universal" (Lie zi, 1987, p. 180, nota)] se basa en el principio transformador del dao y no en la sabiduría y la habilidad (Lie zi, 1987, pp. 157, 158).

Quien concibe la naturaleza como algo distinto a su práctica, no se encuentra en la vía. Quien concibe la naturaleza como algo distinto a su práctica, sólo puede alcanzar un autoconocimiento parcial. Si no se une totalmente a la naturaleza, ni siquiera está en el nivel de gran arte de la naturaleza. Luego ha de

hacerse uno con su orden natural, y pretender que, de esta síntesis, obtenga aprendizajes para ser más, interiormente.

Quien conoce una parte de la naturaleza y la asume como vía, está en todas las vías, aunque las desconozca. Esta condición de la transferencia potencial de toda vía, está reflejada en el libro "Shuo Fu", de Lie zi (1987):

Lie zi había aprendido a disparar con arco, y fue a consultar con Guan Yin zi. Yin zi le preguntó: "¿Sabéis por qué acertáis en el blanco?" Lie zi le respondió: "No lo sé." Guan Yin zi le dijo: "Todavía os falta por aprender." Lie zi se marchó y practicó durante tres años. Volvió entonces para hablar con Guan Yin zi. Yin zi le preguntó: "¿Sabéis ya por qué acertáis en el blanco?" Lie zi le contestó: "Sí, ya lo sé." Guan Yin zi le dijo: "¡Muy bien! Conservadlo y no lo perdáis nunca. Y esto no sólo vale para el tiro con arco, sino también para el gobierno del Estado y para el tratamiento de la propia persona. Por eso un sheng ren no examina la existencia y el perecer de los seres, sino que trata de averiguar el porqué de esos fenómenos." (pp. 156, 157).

La práctica como vía, como tácitamente comunica este fragmento, supone la maestría de la conciencia constante (el así denominado *espíritu de la vía*), y su integración en el orden de la naturaleza; esto es lo que permite la transferencia de una vía a otra.

Por tanto, la didáctica puede utilizarse, en teoría, como: a) La vía original o directa, desde la cual

el practicante eleva su conciencia; o b) La vía indirecta o destino, hacia la cual el practicante proyecta sus logros, desde otras vías, hasta asumirla como vía de evolución, en sentido estricto.

Ahora bien: practicarla como vía original o directa es un camino muy difícil, porque se trata de un arte muy complejo; como contrapartida, diremos que tiene muchas posibilidades de transferencia a la vida cotidiana, por su misma complejidad. Quien practica la didáctica como disciplina de su vía, además de un muy elevado estado de conciencia, ha de estar dotado de gran capacidad intelectual, una personalidad apta para ello, gran voluntad y de un maestro u orientador que se encuentre más avanzado, en su mismo estado de conciencia.

En Oriente, la síntesis "arte-vía" está muy arraigada, sobre todo desde la práctica del artes tradicionales; tan arraigada a veces, que a ojos occidentales pueden dar lugar a equívocos y a solapamientos. En China existe un concepto asociado a su práctica, de alto interés para la didáctica como vía, entendida desde el que supongo el último nivel taxonómico: el concepto kung-fu, que equivaldría al arte platónico y aristotélico juntos, orientados o empleados socráticamente (para la evolución personal y la de todos). De nuevo, el orientalista, P. Faulliot (1982):

En las civilizaciones antiguas, cuyos testimonio existen aún vivientes en Oriente, las artes tradicionales conducen a una Vía que permite al hombre , al precio de un aprendizaje largo y difícil, profundizar su experiencia de la realidad y de él mismo. Poco a poco, el aprendiz descubre las leyes

que rigen las fuerzas sutiles con que la vida está tejida, y aprende que la calidad de sus obras depende del dominio de sí mismo, de lo que él es. Su trabajo exterior es el soporte de una metamorfosis interior.

Este es el origen de una confusión que nos hace creer que el "kung-fu" es el "boxeo chino". Para designar su Arte de combate con las manos desnudas, los chinos dicen chuan-shu [subrayado mío], el "arte del puño". Kung-fu expresa el esfuerzo consciente, el entrenamiento perseverante en vista de realizar una obra de arte o de conseguir el dominio de sí mismo. La confusión proviene de las estrechas relaciones que existen en China entre las artes marciales y la realización del ser humano. Pero lejos de ser utilizado exclusivamente por las artes marciales, el término kung-fu sirve para expresar el nivel de un hombre en cualquier dominio. Para decir que un caligrafista ejecuta un trabajo de calidad, los chinos dicen que su "kung-fu" está muy avanzado (p. 18).

CONCLUSION. Nuestra formación del profesorado carece de esta riqueza de conceptos entendidos como grandes *organizadores* de la misma formación, porque se sitúa en estados de conciencia intermedios, inducidos institucionalmente. Incluso, se verifican descalificaciones entre sus mismos responsables (profesores, departamentos, equipos de investigación, reflexiones, hipótesis, etc.), por el único motivo de encontrarse en niveles distintos de conciencia asociados a ideas de didáctica diferentes o por motivaciones egóticas emanadas de ellos.

No hemos tratado aquí las distintas formas de enseñar o los estilos docentes, etc., sino las diversas conciencias en las cuales puede localizarse todo enseñante, y desde la cual actúa, en lo que respecta a su didáctica. Indirectamente, cada profesor situado en uno u otro puede saber hacia dónde puede ampliar su personalidad y mejorar como docente.

Ahora bien, como ocurre con cualquier práctica, es posible reconocer que, para el caso concreto de la didáctica, puedan existir una serie de niveles y de estados asociados de conciencia, más apropiados que otros. Desde mi punto de vista, para la enseñanza, el estado de conciencia más apropiado es el de la didáctica, entendida como "gran arte de la naturaleza". Para la investigación, el más adecuado sería el de la didáctica, percibida como "episteme". Y, en todo caso, el estado de conciencia deseable, compatible con los anteriores, es el de la didáctica, practicada como "vía para la evolución de la conciencia".

Son muy pocos los profesores de carreras docentes que conceptúan la didáctica como gran arte

de la naturaleza, como episteme y, casi nadie, como vía para la evolución de la conciencia. (¿Por qué se prefiere entregar estos patrimonios formales a las artes consagradas como tales, a la filosofía y a la meditación, respectivamente? ¿Es tan difícil de ver que, sin ello, la educación no podrá madurar esencialmente, por lo que continuará siendo un útil de los imperativos sociales de turno?)

Los alumnos cuya inquietud y conciencia puede situarse en uno de estos tres niveles, suelen aprender significativamente sus enseñanzas, hasta profundidades impensables. Los menos inquietos, pueden llegar a rechazarlos. Los colegas de estos profesores cuyo ego sea menor, les respetarán; los muy egotizados, les descalificarán y envidiarán. Quizá sea bueno para profesores y para alumnos, en tanto que profesionales de la didáctica, realizar agrupaciones conforme a nuestra clasificación de mentalidades, de inquietudes, de expectativas o de estados asociados de conciencia. Y quizá también lo sea dirigir la formación de los profesores, desde el conocimiento de estos grandes cauces comprensivos de creciente evolución interior.

CONSIDERACIONES FINALES

POSIBLE INTERÉS DE ESTA INVESTIGACIÓN

I DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO TESIS DOCTORAL *UTIL*. Por tesis doctoral se suele entender: a) La disertación escrita presentada a su universidad por el aspirante al título de doctor en una facultad; b) Las conclusiones relativas a un problema, mantenidas con razonamientos, argumentos, definiciones, conceptos, experimentos, demostraciones, etc. rigurosos, consistentes y válidos; c) Un proyecto no realizado que concluye con la realización de esa disertación o ese trabajo; d) Un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado realizado por el doctorando (Ley Orgánica de reforma universitaria, según el Real Decreto 185/1985 de 23 de enero, art. 7º, adaptado); e) Mejor aún, si reúne las características de una "investigación formalmente pedagógica", al decir de G.

Vázquez Gómez (1980), que pueden resumirse así: 1) Unidad, lógica interna y coherencia; 2) Autonomía o independencia; 3) Normatividad o pertinencia a priori de juicios axiológicos en todo estudio educativo (p. 34, adaptado); f) Para el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (1989), se trata de definir qué es necesario aportar a la formación y el perfeccionamiento de los profesores de todos los niveles, desde la situación actual, para mejorarlas, acompañando la propuesta con un análisis "epistemológico" de dicha formación; así mismo, y en cuanto a la innovación, lo que se pretende, fundamentalmente, es la traducción práctica del contenido disertado (adaptado).

Desde estas exigencias formales, podría distinguirse entre dos tipos de tesis doctorales: a) Las estructuralmente no originales, porque: 1) Para satisfacer sus objetivos, transcurren sobre una trayectoria o guión previsible o predefinido que, normalmente, ya ha sido recorrido; 2) También es predecible su duración, o el tiempo que se quiere dedicar a cada parte; 3) En gran medida, sus conclusiones son anticipables; 4) Al satisfacer la profundización hacia contenidos *cerrados*, son susceptibles de *encargo* o ayuda (becas, subvenciones, etc.) por agentes o instituciones externas; b) Las estructuralmente originales, porque: 1) Para realizar sus pretensiones labrar el camino por donde van a discurrir, y/o sintetizan interrogantes y propuestas de solución que tratarán de satisfacer provisionalmente; 2) No son predecibles, en cuanto a duración, porque *dependen de las circunstancias epistémicas que vayan aflorando*; 3) Porque no se sabe con definición qué van a conceptuar, colegir o inducir, a posteriori; 4) No son claramente encargables o ayudables, por su

impredecibilidad.

Nuestra investigación recoge todos los requisitos exigidos a una tesis doctoral (en síntesis: ser un trabajo original, ser una investigación, desembocar en una proyección práctica y versar sobre los contenidos propios del programa de doctorado), ya que: a) Por un lado, se han puesto de manifiesto lagunas de carácter básico en la formación básica de un profesor; b) Por otro, se han atendido una amplia serie de cuestiones propias, si bien han sido tratadas desde perspectivas inusuales en el marco cultural y profesional donde nos movemos; c) Y, en tercer lugar, nos hemos ocupado de demostrar y contrastar la validez de aquellas alternativas capaces de cubrirlas y propiciar la evolución personal de los profesores, de modos precisos.

Es preciso reconocer que una investigación que cumple fielmente los requisitos y normativas exigibles a una tesis doctoral no garantiza, a mi juicio, la calidad, la relevancia o la posible trascendencia (repercusión) de las investigaciones. Un breve análisis de las tesis doctorales en didáctica y formación del profesorado me conducen a representar así sus características normales: a) Hipótesis y pretensiones conformadas sobre resultantes, y por tanto, bajamente innovadoras, desde un punto de vista profundo o radical; b) Poca creatividad; c) Correlativa abundancia de copieteo de otras obras; d) Reiteración de contenido; e) Estructuración "cubista" (tipo collage), con escasa hilazón lógica; f) Dualidad en su razonamiento; g) Axiología y visión de futuro casi ausente, o estereotipada; h) Excesivo condicionamiento por la metodología, e identificación del método con un uso abusivo de la estadística, entendida como eje, y no

como apoyo a los razonamientos; i) Citas y referencias bibliográficas tópicas y adscritas "a sopapos", a las propias ideas; j) Falta de una actitud humanista y de futuro, propia de la naturaleza íntima de los conocimientos que tratan; k) Exceso de moderación y escasa valentía, por una búsqueda preeminente de la buena calificación, sobre cualquier otra meta.

Por estos y otros motivos, en ningún momento se ha tenido como propósito más alto, en nuestra investigación, la realización de una tesis doctoral (convencional), sino, por encima de todo, desarrollar una investigación fundamentalmente práctica y positiva para la formación básica de los profesores. En efecto, a lo largo de los años que ha durado he optado por apuntar a un solo blanco (su posible trascendencia o repercusión fértil), pretendiendo así que una investigación útil pueda ser presentada como tesis, a que una tesis pueda ser utilizada para algo, porque tal planteamiento probablemente hubiera disminuido su posible provecho. El resultado, a mi juicio, ha sido, retomando las anteriores características de G. Vázquez Gómez (1980) aplicadas a nuestros resultados, que: a) La unidad interna no sólo se verifica, sino que significa la unidad sistemática de una serie de ámbitos de conocimiento con la formación actual del profesorado, cuando hasta el presente no están expresamente contemplados; por tanto, desde su coherencia y lógica internas, coadyuva a una unidad mayor; b) La autonomía o independencia no sólo se verifica, sino que, en primer término, su no-convencionalismo la define; y, en segundo, proporciona las bases para una formación básica del profesorado, con el fin de alcanzar una verdadera autonomía como consecuencia de su propia evolución

interior; c) La pertinencia a priori de los juicios axiológicos educativos contenidos en ella no sólo se verifica, sino que los refuerza y los organiza, alrededor de una desarrollada en la propia tesis, cuya lectura profunda podría ser esencialmente axiológica.

Nuestro trabajo, en primer lugar, ha abordado directamente un tema, a la vez poco conocido, de prioritaria importancia y cierta complejidad, por lo que tuvo desde el principio la conciencia del riesgo propio de la meta excesivamente ambiciosa. En segundo lugar, ha creído en la posibilidad de realizar una investigación necesaria, relativa a los fundamentos de la formación del profesorado. En tercer término, lo ha hecho sobre ámbitos del conocimiento relativamente nuevos. En cuarto, ha buscado siempre descubrir el matiz práctico que subyacía a cada paso, en la construcción teórica realizada, independientemente de que en su último tercio se haga una mención más específica, y con independencia de la fuerte carga conceptual propia de una investigación precursora.

II DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO *INNOVACIÓN EDUCATIVA*. La didáctica, como otras disciplinas, puede conceptuarse como un descubrimiento de obviedades. Y los descubrimientos (objetos), en sentido estricto, nunca son nuevos, porque ya existen en la realidad que se descubre. Sin embargo, toda manifestación de la didáctica que salga del papel y pase a realizarse es, fenoménicamente hablando, una innovación en sí misma, o debe serlo, aunque tan sólo lo pretenda para tener lugar en sintonía con las adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones) a nuevos conocimientos que producen en los elementos personales que intervienen en ella.

Como la presente investigación se puede definir como una fundamentación de la formación del profesorado, y ésta pertenece al ámbito más amplio de la misma didáctica, es correcto reconocerla, a priori, como una obviedad y una potencial innovación.

¿Qué tipo de innovación? La cualificación de *innovación* por el hecho de pertenecer al ámbito de la formación para la comunicación didáctica es un calificativo correcto, pero vago. La innovación que esta investigación ofrece es la transformación de una obviedad en algo, no solamente significativo, sino principal. Y principal, por partida triple: a) En cuanto a los fundamentos de la formación de los profesores, los tres ámbitos de conocimiento señalados (ego, autoconocimiento y conciencia), como motivo de reflexión y plataformas para iniciar unos procesos de aprendizaje muy importantes, en tanto que posibles condicionantes de la evolución interior de los docentes; b) En cuanto al proceso de formación (permanente inicial) de los profesores, la necesidad de anular los síntomas y signos del ego y de incrementar correlativamente su autoconocimiento y su conciencia, tanto en el medio de trabajo, como fuera del aula, como medio o vía de cultivo personal; c) En cuanto al fin último de su formación, la evolución personal, para poder ser capaz de transmitir a sus alumnos esa misma posibilidad, basada en conocimientos válidos para ello.

El trabajo partía de análisis y consideraciones de índole social, como a mi entender ha de surgir toda consideración educativa consecuente. Aunque, en efecto, su teoría pueda tenerse por obvia (sobre todo, cuando algunas características, conceptos, rasgos, signos, etc. de los tres ámbitos que en ella se aportan

para la maduración de las personas estén en la mente de muchos), quizá puedan merecer el calificativo de innovadora (que no nueva), por sus planteamientos crítico-conceptuales, su análisis, su tratamiento y formalización y, sobre todo, su vinculación con la formación básica y la evolución personal de los profesores. Porque es probable que conceptos semejantes sí hayan sido aceptados por muchas personas como parte esencial de la enseñanza o el legado ("pedagogía" o "didáctica", diría yo) de algunos grandes maestros, casi siempre adscritos a posteriori a parcialidades e institucionalizaciones. Pero no parecen ser muchos los intentos de aprehensión de su fundamentación epistémica común, de actualización y de propuesta de un sistema comprensible y aplicable para la comunicación didáctica ordinaria y para la formación de esos profesores. Propuesta para la que, evidentemente, no es válido el marco de referencia del "currículo", hoy tan en auge, cuyo significado original hace referencia a una carrera que, a mi entender, parece tener lugar sobre el propio terreno; y que, por caracer de raíces y de sentido a donde ir, su mayor ocupación es mantener el equilibrio.

A mi juicio, la mayor *innovación* que esta investigación podría comunicar consiste en demostrar que tales fundamentos son indispensables, para que el *taburete* de la formación de los profesores se asiente con la suficiente solidez; y, al propio tiempo, el hecho de que, si esto se admite, la formación del profesorado carece de soportes, en las relativamente pocas ocasiones en que tiene lugar. Esto, en realidad, más que una innovación debería ser una sorpresa; y sorprendente es que en estos ámbitos tan ricos, en los que prestigiosos psicólogos, filósofos e incluso algunos físicos están progresivamente profundizando,

en educación y en didáctica sigan investigándose, predominantemente, cuestiones menos trascendentes.

A mi juicio, el anterior carácter innovador sólo es tal, si se contextualiza en los tiempos, los "arquetipos" (C. G. Jung), los convencionalismos y la cultura predominantes: del no-cambio, de la anticrisis (de valores y de muchos más inventos y arbitrariedades), de la no-crítica, de la endogamia ideológica, etc., de las cuales sus pilares son las instituciones sociales. Es precisamente por su carencia, por lo que en las escuelas se procura estimular el sentido crítico, la clarificación de valores, la igualdad de oportunidades entre sexos, entre razas, etc.; pero sin descender, normalmente, ni a sus procesos formales más íntimos, capaces de hacer entrar en contradicción a la propia institucionalización social, ni tampoco llevarlos al terreno de la intimidad del profesorado. Ambas facetas pueden propender a una caída, tanto a una administración educativa, como a un formador de profesores. Y, como todos los quijotes y casi todos los herejes acaban siendo apaleados, la elección termina siendo fácil: no complicarse la vida, si se va a ganar lo mismo. De este modo, el refugio apropiado para tal situación tiende a ser la incoherencia docente (hacer algo y compensarlo verbalmente con lo opuesto), y la censura a quien osa replicarla con su ejemplo. Esto es lógico, desde el momento en que, por ejemplo, existen leyes educativas que prescriben que no son prescriptivas, o que siendo profundamente innovadoras interpretan cualquier intento de innovación, con recelo, como un "movimiento extraño", aunque aflore dentro de la ley.

O sea, que, en este aspecto, su carácter puede

entenderse innovador, sólo si se compara con lo más normal o con lo más frecuente. Teniendo en cuenta que, esta vez, lo más corriente es, quizá, lo menos natural (por llamarlo de algún modo), probablemente, esta supuesta innovación no sería tal en un contexto social más armónico, consciente o con pretensiones de cordura.

La verdadera realidad del cambio, interpretado de mano de los ámbitos fundamentales propuestos, vendrá cuando haga lo propio el actual estado de conciencia (ordinario) de la gran mayoría de los profesores actuales, porque cuando se profundice, se eleve y se amplíe ese estado de conciencia en un número suficiente de docentes, la sociedad naciente tendrá alguna posibilidad real de evolucionar mejor. Ahora bien, ante esta posibilidad real de cambio, priman: a) Un cambio preliminar basado en el conocimiento y una sensibilización correspondiente; b) Una mutación de circunstancias, orientada a la formación de condiciones propicias; y c) Un cambio inmediatamente anterior en la estructura: se puede empezar a caminar sin ella, pero no se puede finiquitar sin la estructura; y esta estructura necesaria, o principio del hilo y la madeja, son las carreras docentes. Probablemente, las tres no tengan otro nidal donde surgir que la tercera.

Digamos que, desde el punto de vista del corpus destinado a la formación del profesorado que en estas carreras se desarrolla, el contenido de esta investigación es, más que un injerto o una transfusión (que pudieran conllevar riesgos y fatalidad), una serie de conocimientos destinados al formador de médicos y, por ende, a los médicos mismos.

III DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO TEORÍA PARA LOS PROFESORES EN FORMACIÓN. Esta investigación podría entenderse como una teoría en la formación básica de los profesores, desde el punto de vista de su posible evolución interior. Pero en ningún momento se ha pretendido que fuera como una ristra de conclusiones, o un contenido más a añadir al bagaje de los ya seleccionados, con vista a la profesionalización. Pretende, así, enriquecer de nuevo el marco en donde se iniciara (las carreras docentes), que ha servido de permanente referencia de investigación. Y lo hace con la contribución de estos tres ámbitos de reflexión e investigación: ego, autoconocimiento y conciencia.

Estos ámbitos, han de entenderse, desde la óptica de la formación del profesorado, a lo largo de dos perspectivas complementarias: a) Como definiciones de categorías conceptuales susceptibles de enseñanza y aprendizaje, mediante inquisición, especulación, investigación y didáctica; b) Como definitorios de un área (a tres ángulos) de posible cultivo personal, mediante estudio, meditación, investigación personal, elaboración creativa, experiencia y transformación, sobre la que es posible erigir el proceso individual de maduración, de interiorización, de crecimiento o de evolución interior, sin el cual, a mi entender, no se puede hablar propiamente de formación de profesores y de educadores, en general, so pena de reconocer tácitamente que esa formación docente es sólo técnica, sin diferencias formales con otras así denominadas.

La primera perspectiva puede percibirse, a su vez, desde los siguientes puntos de vista: a) Enseñanza, entendida como una actividad de la que es

responsable el formador de profesores, realizable también por los alumnos; a su vez puede enfocar su tratamiento: 1) Sistemática u ordenadamente: es decir, como un contenido más, programado con carácter básico, a su vez enfocable como: 1.1) Una asignatura más; 1.2) Unos núcleos temáticos integrados dentro de una asignatura destinada al análisis de los fundamentos de la didáctica; 2) Asistemática o coyunturalmente: Es decir, según las necesidades de comunicación surgidas durante el acto didáctico; a su vez puede ser: 2.1) Una temática previsible, estudiable de antemano por el formador de profesores y programable; 2.2) Cuestiones imprevistas, añadibles a las programadas, aprovechables para ampliar los objetivos de la comunicación didáctica; 2.3) Contenidos interdisciplinarios fundamentadores, organizadores u orientadores de otros, de manera que todo aprendizaje realizado a partir de ellos pueda converger en la idea de la posible evolución personal del profesor-alumno y de los modos de proceder; b) Aprendizaje, entendido como una actividad propiamente desempeñada por los alumnos, pero asumible por el formador de profesores; puede provenir de: 1) Contenidos expresos: 1.1) Por el formador de profesores; 1.2) Por alumnos; 2) Comportamientos observados; 2.1) En el formador de profesores; 2.2) En alumnos.

Sea de uno u otro tipo, esta primera perspectiva puede desarrollarse utilizando las siguientes fuentes de contenidos, entendidos como posibles motivos no excluyentes de comunicación didáctica: a) Textos: 1) Relacionados con los ámbitos y procesos de evolución interior a tratar; 2) Ajenos a ellos, pero analizables desde ellos; b) Elementos personales, dentro de la comunicación didáctica: Desde la manifestación de conocimientos y experiencias

individuales, según se trate de: 1) Los alumnos (profesores-alumnos): 1.1) De la observación de la propia experiencia; 1.2) De la observación de otros alumnos; 1.3) De la observación del formador de profesores; 1.4) De la observación de personas ajenas; 2) El formador de profesores: 2.1) De la observación de la propia experiencia; 2.2) De la observación de alumnos; 2.3) De la observación de otros profesionales de la didáctica; 2.4) De la observación de personas ajenas; c) Elementos personales ocupados en la temática: Desde el estudio, análisis y consideración de sus conocimientos, realizaciones, experiencias y aportaciones, pudiendo ser: 1) Personajes históricos y personalidades actuales; 2) Investigadores de la didáctica; 3) Investigadores de otras áreas; 4) Otros sujetos; d) Entidades de índole colectiva: Entendidas desde su experiencia como conjunto, siendo: 1) Según su calibre: 1.1) Pequeños grupos y agrupaciones; 1.2) Comunidades; 1.3) Instituciones; 1.4) Sociedades; 1.5) La humanidad; 2) Según la naturaleza de su definición: 2.1) Formales; 2.2) Informales; 3) Según la implicación de quienes sobre ellas tratan: 3.1) Ajenas; 3.2) Propias: 3.2.1) Objetivadas (desidentificados de ellas); 3.2.2) Subjetivadas (identificados con ellas).

La segunda perspectiva podría entenderse, desde una consideración rígida, como ajena a la comunicación didáctica, pero está íntimamente unida a ella, dentro de un continuo que debe tenerse en cuenta. De su buena realización dependerá, la calidad de los aprendizajes didácticos, porque puede significar conquistas superiores dentro del proceso de evolución personal de quienes en la comunicación didáctica intervienen. A su vez, va a depender del grado de evolución personal a priori del profesor-alumno y del formador de profesores. Puede suponer la asimilación

y la acomodación de los aprendizajes discursivos anteriores (primera perspectiva), o, en su caso, su crítica, su personalización o su descarte total, parcial o modificado. No hay lugar a diferenciar los casos de alumnos y de profesor, desde este punto de vista, por no existir diferencias formales. Las vías de aprendizaje fundamentales son, en resumen: a) Autoobservación en situaciones diversas, incluida en la comunicación didáctica: 1) Afectocognitiva; 2) Conductual; b) Observación de otros profesores o alumnos que han tratado la temática: 1) Consciente: 1.1) En cuanto a sus mensajes expresos relativos a los ámbitos que consideramos; 1.2) En cuanto a su comportamiento; 1.3) En cuanto a la congruencia entre ambos; 2) Inconsciente: Relativa a la sintonía o discrepancia entre ambos; c) Observación de otros profesores o alumnos ajenos a la temática: 1) Consciente: 1.1) En cuanto a sus mensajes expresos relacionados con los ámbitos que consideramos; 1.2) En cuanto a su comportamiento; 1.3) En cuanto a la congruencia entre ambos; 2) Inconsciente: Relativa a la sintonía o discrepancia entre ambos.

IV DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO TEORÍA PARA LOS FORMADORES DE PROFESORES. El formador de profesores debe entender estos conocimientos, desde dos niveles básicos: a) Autoindagación, interiorización, autoaplicación, meditación o trabajo consigo mismo; b) Comunicación didáctica e investigación permanente con sus alumnos. Para profundizar y practicar en el segundo de estos niveles, es condición sine qua non haber trabajado abundante y suficientemente en el primero, sobre las siguientes referencias:

En el primero, hasta haberse desegotizado

significativamente, adquiriendo con ello mayor amplitud de conciencia. Se puede entender que ha llegado a esta cota, cuando es capaz de detectar parcialidad y otros síntomas egóticos en otros (colegas, alumnos, personas y personajes ajenos, etc.) y de superar los propios sesgos que antes afectaban a su conocimiento. Puede trabajarse sobre lo dicho para la segunda perspectiva del parágrafo anterior y, como instrumentos auxiliares, pueden utilizarse ítems de las escalas de estimación del ego, adjuntas en el capítulo correspondiente.

En el segundo, hasta que la evaluación permanente que debe realizarse arroje mejoras, en cuanto a la disminución de comportamientos y conocimientos sesgados que surjan, por parte del formador de profesores y de los profesores en formación, en el diálogo de las sesiones didácticas. Este nivel asume lo enunciado en la primera perspectiva del parágrafo anterior, y puede, así mismo, trabajar con las escalas o ítems de estimación del ego presentadas en el capítulo correspondiente; especialmente, las relativas al ego colectivo.

El formador de profesores que aborda intencionalmente la comunicación didáctica de estos conocimientos ha de hacerlo, fundamentalmente, como motivo de investigación didáctica. Es muy importante que sea consciente de que, si comunicar una enseñanza significa comprometerse con ella, hacerlo con estos conocimientos lo es en mayor medida, porque no se trata de estudiar, comprender y poder comunicar una información objetiva, sino de inquirir sobre el ego, una realidad psíquica que, comprendida y controlada, puede transmitirse como un conocimiento esclarecedor de interrogantes existenciales básicas, orientar otras

enseñanzas y mostrar pautas concretas para evolucionar personalmente.

Es por la naturaleza especial de tales ámbitos por lo que puede afirmarse contundentemente que existe una responsabilidad extrema en los profesores que han podido comunicar y comprometerse en esta enseñanza, puesto que deben desarrollar su didáctica razonando permanentemente sobre dos de comunicación: a) Una didáctica directa: establecida desde sí mismo hacia los profesores alumnos; b) Una didáctica indirecta: pensando en la que éstos puedan realizar o realicen con los suyos.

El compromiso de comunicarlos también ha de conllevar una precaución fundamental: la evitación de la incoherencia docente, en esta didáctica. Efectivamente, una enseñanza expresa o verbal, contrariada con el comportamiento, podría afectar a la validez y fiabilidad de lo aprendido previamente, en la mente del profesor-alumno. Es conveniente que esta discrepancia no se dé, para que no se *desmoronen* los aprendizajes, o las imágenes o representaciones de los profesores a priori más maduros o evolucionados que los pudieron inducir. Porque, así como la enseñanza debe ponerse en función del aprendizaje, tales conocimientos son prioritarios a los profesionales de la enseñanza, de tal modo que sus conocimientos, su grado de evolución, etc. deben supeditarse a los aprendizajes a que pueden coadyuvar, y no al revés. De aquí que el formador de profesores inmerso en la enseñanza de tales conocimientos haya de ser quien ponga los medios necesarios para reducir al mínimo estas posibles divergencias haya de procurar tomar las medidas necesarias para su evitación, o renunciar a su didáctica.

Como medidas concretas a tomar por el formador de profesores pueden destacarse tres: a) Comunicar e investigar didácticamente sólo aquellos conocimientos que ya se hayan interiorizado o aprendido en profundidad, hasta transformarse en comportamientos capaces de ejemplificarlos o representarlos; lo que puede expresarse de dos maneras más: 1) No trabajar en el segundo nivel básico de actuación (investigación y didáctica) sobre aquellos conocimientos o comportamientos que no hayan sido bien satisfechos en el primero (meditación, autoindagación, trabajo consigo mismo, etc.); 2) Enseñar a los profesores alumnos e investigar con ellos sólo lo que, con el comportamiento, el formador de profesores demuestre haber conseguido; b) Siempre será bueno poner de manifiesto los propios síntomas, signos y comportamientos egóticos; c) En caso de que algún alumno se encuentre menos egotizado o disponga de mayor conocimiento (sistemático o intuitivo) sobre el particular que el formador de profesores, ha de trabajarse con el grupo clase del siguiente modo: 1) Estimulándole a profundizar y aplicar el contenido de aquellos conocimientos y síntomas egóticos que haya conseguido controlar o diluir, cuidando de que no se sientan reforzados en exceso, ya que podría ser contraproducente al coadyuvarle a nuevas egotizaciones, por comunicarle engreimiento, vanidad, ausencia de duda, sentimiento de diferenciación, disminución de humildad, etc.; 2) Simultaneando el abordaje de síntomas, signos o manifestaciones egóticas (por ejemplo, tomados de alguna escala de estimación), tomando preferente como motivo de aprendizaje en grupo: 2.1) En primer lugar, aquellos simultáneamente superados por el o los profesores alumnos más avanzados y por el formador de

profesores; 2.2) Una vez agotados o en su defecto, los interiorizados por el formador de profesores no coincidentes con los alumnos supuestamente menos egotizados.

(No hay lugar a abordar unas manifestaciones egóticas dominadas por profesores alumnos y no por el formador de profesores, porque ello supondría una inconsecuencia flagrante. El formador de profesores debe ser consciente de que, sea cual sea éste, está comunicando su grado de madurez, y que esta madurez se define por lo que hace, no por lo que tenga la intención de expresar.)

El profesor (y el formador de profesores, en particular) menos egotizado puede hacer, a priori, más compatibles los conocimientos de esta teoría con sus propios fundamentos de didáctica, en caso de tenerlos. Cuanto mayor sea su ego, en este sentido, más apegado se encontrará a sus conocimientos y prejuicios, y, por tanto, menos inquietud cognitiva experimentará por éstos, en principio. En cambio, es esperable que, a menor egotización, la calidad del aprendizaje de tales fundamentos, su espontaneidad y la comunicación de naturalidad puedan ser superiores.

Por tanto, cuando un docente altamente egotizado enseña conocimientos contrarios a lo que comunica, los alumnos suelen percibir discrepancias, por una doble vía: a) Diacrónica: Con el modo en que anteriormente se comportaba y enseñaba; b) Sincrónica: Por inconsecuencias entre los mensajes manifestados y los expresos mediante su comportamiento.

Este puede ser el origen de valoraciones negativas centradas en la imagen que en el discente puede representarse sobre el profesor que aplica y enseña esta teoría. Al poder comunicar cierta disonancia, es conveniente que todo profesor y, en particular, los que se encuentren egotizados a un nivel relativamente alto, gradúen la inclusión de estas enseñanzas paulatinamente y actúen con cautela, porque el primer impacto comunicativo en el alumno podrá ser de orden actitudinal, y este tipo de cambios son lentos, aunque relativamente duraderos.

Lógicamente, las valoraciones serán tanto más negativas, también, cuanto más egotizados se encuentren los alumnos. Independientemente de ello, el profesor desegotizado y consecuentemente consciente, debe alcanzar para ellos, más o menos expresamente, la imagen de una excepcionalidad, cuyos conocimientos y grado de evolución interior, pueda servirles de fiable orientación para saber cómo salir de la norma, con un sentido correcto en su andadura.

Desde el punto de vista del formador de profesores, lo primero que podría surgir es la pregunta fundamental siguiente: ¿Quién puede estar capacitado para esta enseñanza? La respuesta a tal cuestión pasa por una cadena de reflexiones previas: a) Es imposible, para cualquier persona, y, por ende, para cualquier docente, no comunicar manifestaciones de su ego (reducido reflejo de lo cual es el clásico hidden curriculum, de P. Jackson, 1968); b) Es permanente la invitación social, por toda vía (política, económica, de medios de comunicación, religiosa, educativa, cultural, etc.), a incrementar el ego personal y colectivo; c) Es inevitable que las manifestaciones egóticas operen en sentido contrario al

de la evolución interior del aprendiz, entendida como ampliación de su conciencia; d) Por tanto, es inapelable la influencia principal y básica (y no sólo "significativa") que su no observancia formal y consciente puede traer consigo en la educación de los individuos.

En síntesis, el formador de profesores de las carreras docentes ya no puede conformarse con la sola sospecha o la mera intuición de algún indicio egótico que, por sensatez o sentido común, puede reflexionar o pasar por alto, porque "esto no tiene que ver con lo que tengo que hacer en clase". En primer lugar, ha de ser consciente del fenómeno. En segundo, debe iniciar un proceso de maduración o de evolución interior, aunque sólo sea por la profesión que desempeña. Y, en tercero, una vez que su desegotización empieza a dar sus frutos, ha de comunicar sus logros, con el ejemplo como referencia máxima.

Por ello, la solución a la cuestión anterior resulta obvia -como obvio es lo que tratamos de clarificar- En primera instancia, tienen el derecho-deber de estarlo quienes se responsabilizan de formar futuros profesores, en el seno de carreras docentes; y, en segundo grado, tienen este mismo derecho-deber los propios profesores en formación, en tanto que potenciales profesores de hecho. Porque lo que se necesita son, en definitiva, formadores o promovedores de la condición humana, que despierten la capacidad de indagación de cada ser humano, probablemente innata, pero desatendida por la didáctica.

A largo, pero a lógico plazo, quizá esta búsqueda de la evolución interior de cada ser humano

se transforme en un derecho-deber de todos, por el hecho de serlo, más allá de cualquier cualificación, de modo que lo existencial se tienda a colocar en función de lo esencial, y no al revés, como hoy pasa. Me parece una excelente perspectiva para el profesorado, la didáctica y la educación, de la cual esta investigación puede ser un eslabón más a añadir a los que se vayan encadenando.

V DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO CONJUNTO DE CONOCIMIENTOS TRASCENDENTES. Por trascendencia (de trascendentia, penetración, perspicacia) se entiende la extensión o comunicación de los efectos de unas cosas a otras, produciendo consecuencias. Por tanto, debe identificarse, hablando con precisión, con el conjunto de todo lo que, continuamente, tiene lugar. Al conjunto de todo lo que tiene lugar continuamente, puede denominarse evolución. La evolución, entendida pues como el conjunto la totalidad de las cosas en trascendencia, tiene una lógica y un orden implicado de índole matemática, y un método natural de desarrollo interpretable mediante la dialéctica, entendida como la mutua adaptación de lo anterior con lo posterior, de lo viejo con lo nuevo, y de otros opuestos, para dar lugar a un resultado diferente.

De lo anterior podemos inferir que: a) En sentido estricto, todo trasciende y nada se pierde: lo bueno o lo malo que se hace, un estornudo, y lo que se deja por hacer; b) Tales consecuencias, mayores o menores, no se escapan al todo que integran, definitivamente trascendente; c) Independientemente de la trascendencia en sí, como fenómeno inevitable, se puede ser consciente o no de la misma, y actuar en consecuencia. La fuente de motivación profunda a que

lleva esta toma de conciencia es al compromiso sincrónico (social), diacrónico (histórico) y, orientando a ambos, al noogenético (evolucionista). Quizá, la profesión más importante que existe, en tanto que trascendente, sea la de profesor, porque en su didáctica se puede dar cita este compromiso con la propia evolución que, unido con la totalidad solo trascendente, puede cuajar en seres capaces de tomar conciencia de su comprometida situación, por el mero hecho de ser y de poder llegar a "ser más" (P. Teilhard de Chardin, 1974).

Tras esta introducción, y centrándonos en el título del parágrafo, podemos afirmar que la trascendencia de esta tesis, es inevitable. Lo que es más difícil de precisar es que ésta sea positiva, negativa o neutra, rápida, lenta, etc..

Restringiendo el campo de las posibilidades, podríamos determinar parcialmente sus efectos, en caso de tratarse de una repercusión lo más positiva e inmediata posible. Sobre este supuesto, podrían desdoblarse tales consecuencias en dos haces: a) Desde el punto de vista de la formación del profesorado: 1) Aportación de una fundamentación válida para la comunicación didáctica, más allá de toda tradición, corriente de pensamiento, perspectiva establecida, proyecto de investigación, "paradigma", etc.; 2) Reorientación de los contenidos formativos, en función de los nuevos ámbitos de conocimiento, proporcionándoles una orientación humanista y exigente; b) Desde el punto de vista de la investigación en formación del profesorado: 1) Aportación de unos nuevos conceptos y ópticas, en que profundizar y continuar deduciendo, bien sea como reflexión, crítica, estimación experimental, clínica, práctica, etc.; 2)

Propuesta de cimientos y de norte al que encaminar el devenir de otras investigaciones posteriores o replantearse algunas ya existentes; c) Desde el punto de vista de las personas implicadas en la formación de los profesores, desde el marco de carreras docentes, todo lo anterior, unido a una necesidad de plantearse la necesidad de su propia evolución personal, quizá a partir de los elementos epistémicos propuestos; d) Desde el punto de vista de un cambio social, quizá, el origen de una formación del profesorado distinta, a su vez encaminada a un mejor arraigo de otros contenidos de formación, capaces de contribuir a la preparación de unos profesionales más autónomos, como base de una escuela más independiente, cimiento de un saber creciente en calidad y cantidad, capaz de ser aprovechado por el resto de las institucionales sociales; todo ello, desde una didáctica paulatinamente menos egotizada, más consciente y, desde ahí, favorecedora en mayor medida de la convergencia social, en función de una intensificación orientada a la sinergia por la evolución humana. Una solución global y necesariamente lenta; lenta, probablemente porque las mejores maderas son las que crecen despacio -diría J. A. Comunius-, y global, porque es ahí donde se falla. Por tanto, o afrontamiento global, o caminar torpe, como hasta ahora.

VI DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN COMO UTOPIA. El mayor deseo es que al contenido de la presente investigación pueda considerársele una utopía bien articulada, al menos en cuanto a su intención de fondo; porque toda utopía bien concebida acaba por concretarse. A mi entender, sobre todo en educación, dentro de ella en didáctica, más concretamente en formación del profesorado y, por supuesto, en lo relativo a la temática de esta

investigación, la utopía es necesaria. Si no estuviera presente evidentemente, se trataría de una investigación contradictoria. En todos estos ámbitos, o se admite esta condición como componente ordinario de trabajo, o se puede estar tratando con cadáveres conceptuales, probablemente nacidos de una intransigencia sin visión, ni voluntad de futuro.

Si, como decía R. Steiner: "El ideal desempeña el mismo papel en la vida del hombre que el vapor de la locomotora: es su fuerza motriz", esa fuerza puede mover la locomotora de lo por venir. A pesar de esa posibilidad, no es sencillo que lo haga. Hay utopías que permanecen irrealizadas durante más tiempo del debido o esperable, por diversas razones: a) Por inexistencia de una estructura semántica interpretativa capaz de facilitar su comprensión; b) Porque no cumplen un requisito de rentabilidad a corto plazo, estimado como imprescindible; c) Porque no interesan, por motivos de otra índole; d) Por ser estimadas como no pertinentes, no tanto con los conocimientos de que una disciplina se ocupa, cuanto con la inercia metodológica de los investigadores que, en un momento preciso, no muestran la capacidad ni la apertura necesaria para ocuparse de otra cosa; e) Por ser evidentemente nocivas.

P. Freire (1985), en un contexto muy particular que, mutatis mutandis, nos es válido en el nuestro, conceptuaba la utopía como "la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres puedan ser más" (p. 96). Este "ser más", el mismo que preconizaba P. Teilhard de Chardin (1974), es exactamente lo que pretende nuestro trabajo, aplicado al profesor:

establecer los fundamentos de una formación básica destinada a ese crecimiento interior del profesor, que hoy no se proporciona ni se pretende expresamente, para que el propio profesor pueda transmitir al alumno el correspondiente conocimiento y experiencia, desde aquello que tiene, como eje mismo de la comunicación didáctica, independientemente del contenido que se trate.

La contribución utópico-educativa (como, a mi juicio, no puede ser de otro modo) se refiere a la esperanza de que, por esta vía, la sociedad vaya equiparando sus relativamente altas aspiraciones y niveles conseguidos de bienestar (desarrollo y progreso), a sus escasas cotas y expectativas de más ser (madurez o crecimiento interior); diferencia que es la causa primera de los grandes problemas sociales y los grandes errores que manifiesta la historia, que formalmente suelen no variar. Este cambio social centrado en la escuela y en el profesorado (A. de la Herrán Gascón, 1993), del cual en este trabajo se analizarán sus tres fundamentos básicos, es la particular utopía contenida en esta investigación constructiva. Utopía, insisto, porque, en el momento de su formulación no se ha implementado formalmente.

Un proverbio masai enseña que: "Pequeñas gotas llenan un océano". Lo cual, con alguna pincelada estética de la mano de K. Kauter (1990), podría tomar la forma del siguiente cuento:

*"Dime el peso de un copo de nieve" -preguntó
un pajarito negro a una paloma del bosque.
"Nada, ni un ápice" -fue la respuesta.
"Si es así, debo contarte una historia*

maravillosa" -dijo el pajarito negro.

"Me posé en una rama de un abeto, cercana al tronco, y empezó a nevar -no densamente en una rabiosa ventisca, no- sólo como en un sueño, sin herida alguna ni violencia. Como no tenía nada que hacer, fui contando los copos mientras caían sobre las hojas de mi rama. El número fue exactamente 3741952. Cuando sobre la rama cayó el siguiente copo (nada de peso, ni un ápice, como tú dices), la rama se rompió". Dicho esto, el pajarito negro echó a volar.

La paloma, una autoridad en la materia desde los tiempos de Noé, se puso a reflexionar; y pasados unos minutos, se dijo: "Quizá tan sólo haga falta la colaboración de una persona más para que la solidaridad se abra camino en el mundo".

Si el concepto de "masa crítica", admitido en el ámbito de la física como la porción mínima de materia escindible, necesaria para que se produzca una reacción en cadena, ¿por qué no considerar la misma posibilidad formal, si lo que se estima son profesores en formación, dentro del marco social? ¿Acaso la lógica de la naturaleza no permea por igual a ambos fenómenos? Ésta es, acaso, una buena utopía.

VI ÚLTIMA REFLEXIÓN. Sólo la cultura clama por más cultura. El famoso maestro zen Thach Dau solía proponer el siguiente kōan como problema de meditación: "No se puede dejarlo así; no se puede no dejarlo así; no se puede dejarlo así, ni no dejarlo así" (en Thich Nhat Hanh, 1978, p. 133). En nuestro caso y respecto a estos -paradójicamente, a la vez- nuevos y primarios ámbitos de conocimiento en didáctica, a su orientación y a los posibles procesos de crecimiento individual que sobre ellos se puedan

generar, he de concluir diciendo que, puesto que está casi todo por hacer, esta investigación puede contener una manera válida de iniciar esta andadura, que, en tanto que adaptación, siempre comporta enormes resistencias. A pesar de ello, tengo la seguridad de que esta contribución podrá ocupar el lugar que merezca, dentro de los esfuerzos por fundamentar la formación didáctica de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aganzo, C. (1993). María Rosa Calvo Manzano. Ya (17689), 3 de octubre.

Alfonso, E. (1984). La iniciación (6ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1960).

Alonso Baquer, M. (1994). El Ejército español a finales del siglo XVIII. Madrid: Instituto Español Sanmartiniano.

Allport, G. W. (1969). La estructura del ego. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.

Amo, J. del (1986). El proceso radical de cambio. En J. Rof Carballo, y J. del Amo, Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.

Antolín Rato, M. (1977) (trad.) Introducción. En E. Fenellosa, y E. Pound, El carácter de la escritura china como medio político. Madrid: Visor. Alberto Corazón, editor.

Apple, M. W. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Ediciones Akal, S.A. (e.o.: 1979).

Aranguren, J. L. (1963). Implicaciones de la Filosofía en la vida contemporánea. Madrid: Cuadernos Taurus (47).

Araújo, J. B., y Chadwick, C. B. (1988). Tecnología educacional. Teorías de la instrucción. Barcelona: Paidós Educador (e.o.: 1975).

Arbiol, Rdo. P. Fr. A. (1772). Desengaños mysticos a las almas detenidas o engañadas en el Camino de la Perfección (9ª ed.). Barcelona: Thomas Piferrer Impresor del Rey Nuestro Señor (e.o.: 1705).

Arintero, J. A. (1989). Evolución mística (9ª ed.). Salamanca: Editorial San Esteban (e.o.: 1905).

Aristóteles (1972). Metafísica (7ª ed.). Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S.A. (e.o.: 1943).

Arnold, W., Eysenck, H. J., y Meili, R. (1972) (1976) (1979). Diccionario de psicología (vol. I). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).

Aster, E. (1956). Historia de la filosofía. Barcelona: Labor.

Ausubel, D. P. (1968). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton (e.o.: 1963).

Ausubel, D. P. (1977). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas (e.o.: 1967).

Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers. A reply to the critic. Review of Educational Research, 48 (2), 251-257.

Ávila Espada, A., y Rodríguez Sutil, C. (1987). Psicodiagnóstico clínico. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Axelos, K. (1969). El pensamiento planetario. Caracas: Monte Ávila Editores, C.A. (e.o.: 1964).

Bao, F. (1993). Sinceros con nosotros mismos. Psicopedagogía del sentido. Madrid: Editorial Clie.

Bartlett, F. C. (1958). Thinking: An experimental and social study. London: Allen and Unwin.

Bateson, G. (1977b). Vers une écologie de l'esprit (vol. I). Paris: Éditions du Seuil.

Batiffol, P. (1950). La iglesia primitiva y el catolicismo. Buenos Aires: Dedebe-Ediciones Desclee, de Brouwer.

Bellak, L., y Siegel, H. (1986). Manual de psicoterapia breve, intensiva y de urgencia. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. (e.o.: 1983).

Bergua, J. B. (1969). En Confucio (Kung-Fu-Tsé), y Mencio (Meng-Tsé), Los libros canónico chinos. La religión y la filosofía más antiguas y la moral y la política más perfectas de la humanidad (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.

Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal and curiosity. New York: Mc Graw-Hill.

Bertalanffy, L. von (1960). Problems of life. New York: Harper Torchbooks.

Bertalanffy, L. von (1976). Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.

Besant, A. (1990). Estudios sobre la conciencia. Barcelona: Editorial Humanitas, S.L.

Blake, W. (1987). Canciones de Inocencia y de Experiencia. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Blay, A. (1991). Personalidad y niveles superiores de conciencia. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A.

Bloch, E. (1977). El principio esperanza I. Madrid: Aguilar.

Bohm, D. (1987). La totalidad y el orden implicado. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Bohm, E. (1979). Manual del psicodiagnóstico de Rorschach para psicólogos, médicos y pedagogos (7ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A. (e.o.: 1953).

Bon, Dr. G. Le (1925). Psicología de los tiempos nuevos. Madrid: M. Aguilar Editor.

Bruner, J. S. (1973). Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing. Now York: Norton.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., y Austin, G. A. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones (e.o.: 1956).

Brunton, P. (1979). El sendero secreto (7ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1955).

Bunge, M. (1981). Epistemología. Curso de actualización. Barcelona: Ariel, S.A. (e.o.: 1980).

Caballero, N., C. M. F. (1979). El camino de la libertad (vol I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos) (4ª ed.). Valencia: Comercial Editora de Publicaciones.

Cáliz, I. (1991). El futuro del bushido. En A. Tucci, El último horizonte del budo. Madrid: Editorial Eyras, S.A.

Calle, R. A. (1977). Zen y artes marciales japonesas. Girona: Ediciones Cedel.

Calle, R. A. (1978). Yoga y zen. En R. A. Calle, y J. A. Calle Guglieri, Yoga, zen y control psicosomático. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Calle, R. A. (1985). La meditación hindú. Barcelona: Ediciones Cedel.

Calle, R. A. (1991). El acrecentamiento de la conciencia. Conciencia Planetaria (3), 122-126.

Calle, R. A. (1991b). Aforismos del guerrero espiritual. Conciencia Planetaria (3), 127-131.

Calle, R. A. (1991c). El crepúsculo de la conciencia. Conciencia Planetaria (5), 108-109.

Calle Guglieri, J. A. (1978). Control psicosomático. En R. A. Calle, y J. A. Calle Guglieri, Yoga, zen y control psicosomático. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Camps, H. (1990). Historia y filosofía del karate. Barcelona: Editorial Alas.

Cannon, W. B. (1932). The wisdom of the body. New York: W. W. Norton.

Capra, F. (1984). El Tao de la física. Una exploración entre la física moderna y el misticismo oriental. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1975).

Capra, F. (1991). Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1988).

Carr, E. H. (1978). ¿Qué es la historia? (7ª ed.) Barcelona: Seix Barral.

Caruso, I. (1985). Narcisismo y socialización. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Castañó Piñán, A. (1985). Interpretación crítica de Alfonso Castañó Piñán. En F. Schelling, La relación del arte con la naturaleza. Madrid: Sarpe.

Castermane, J. (1989). Las lecciones de Dürckheim. Barcelona: Ediciones Luciérnaga (e.o.:

1988).

Castro Cubells, C. (1988). Prólogo a la edición española. En A. Grün, O.S.B. (1988). La mitad de la vida como tarea espiritual. La crisis de los 40-50 años. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Caycedo, A. y cols. (1969). Progresos en sofrología. Barcelona: EMEGE.

Cicerón, M. T. (1967). Obras completas. Madrid: Librería de Hernando.

Ciscar, C., y Uría, M. E. (1986). Organización escolar y acción directiva. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Claessens, M. (1989). Los descubrimientos científicos contemporáneos. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. (e.o.: 1988).

Climent Terrer, F. (s/f) (trad.). En Yogi Ramacharaka, Bhagavad Gita. Barcelona: Antonio Roch Editor.

Cohen, S. (1972). Historia del L.S.D. Cuadernos para el diálogo.

Comenius, J. A. (1986). Didáctica magna. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Compte, A. (1984). Discurso sobre el espíritu positivo. Madrid: Sarpe.

Confucio (Kunf-Fu-Tsé) (1969). En Confucio (Kung-Fu-Tsé), y Mencio (Meng-Tsé), Los libros

canónicos chinos. La religión y la filosofía más antiguas y la moral y la política más perfectas de la humanidad (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.

Confucio (1987). Los cuatro libros de la sabiduría. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Cook, T. D., y Reichhardt, Ch. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Cuénot, C. (1973). Teilhard de Chardin (4ª ed.). Barcelona: Editorial Labor, S.A. (e.o.: 1966).

Cusa, N. de (1984). La docta ignorancia. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

Chadwick, C. (1979). Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Chen-Chi, Ch. (1961). La práctica del zen. Buenos Aires: Editorial Central.

D'Alembert, J. Le Rond (1974). Discurso preliminar de la Enciclopedia (5ª ed.). Buenos Aires: Aguilar Argentina, S.A. (e.o.: 1953).

Delclaux Oraa, I. (1994). La elaboración de teorías. En J. F. Morales Domínguez (coord.), Metodología y teoría de la psicología (6ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Denning, M., y Phillips, O. (1986). Estados mágicos de conciencia. Madrid: Luis Cárcamo, Editor (e.o.: 1985).

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (1989). Resumen breve sobre los objetivos y contenidos del programa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Deshimaru, T. (1981). El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen. Barcelona: Visión Libros, S.L.

Deshimaru, T. (1982). Preguntas a un maestro zen. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Deshimaru, T. (1993). Zen y artes marciales. Barcelona: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1977).

Deshimaru, T., e Ikemi (1990). Zen y autocontrol. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Díez, F. (1990). Física mística. Madrid: EDAF, S.A.

Domínguez Berrueta, J. (1947). Filosofía mística española. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "Luis Vives", de Filosofía.

Dueñas, M. (1992). Conciencia. En J. A. Vallejo-Nágera (dir.), Guía práctica de psicología (6ª ed.). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Dunne, C. (1978). Buda y Jesús. Diálogos. Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1975).

Dürckheim, K. G. (1982). Hacia la vida iniciática. Meditar. ¿Por qué y cómo? Bilbao: Ediciones Mensajero.

Dürckheim, K. G. (1982b). El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino (2ª ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Dürckheim, K. G. (1986). Hara. Centro vital del hombre. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Dürckheim, K. G. (1987). El hombre y su doble origen. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.

Dürckheim, K. G. (1988). Experiencia y transformación. Málaga: Editorial Sirio, S.A. (e.o.: 1978).

Dürckheim, K. G. (1990). Experimentar la trascendencia. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.

Eckhart, Maestro (1988). Maestro Eckhart: Obras escogidas. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Einstein, A. (1980). Mi visión del mundo. Barcelona: Tusquets.

Eliade, M. (1989). Iniciaciones místicas. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1958).

Erikson, E. H. (1980). Identidad. Juventud y crisis. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1968).

Erickson, M. H. (1986). En S. Rosen, Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.I.C.F.

Establés, M. A. (1991). El último horizonte del budo. En A. Tucci, El último horizonte del budo. Madrid: Editorial Eyras, S.A.

Eucken, R. (1925). La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo. Madrid: Daniel Jorro, Editor.

Fabretti, C. (1978) (trad.). Bhagavad Gita. Barcelona: Editorial Bruguera, S.A.

Faulliot, P. (1982). El blanco invisible. Cuentos y narraciones de las artes marciales. Barcelona: Teorema, S.A.

Fernández Trespalacios, J. L. (1993). ¿Qué es la psicología? Una visión actual de sus puntos de vista teóricos y de sus aplicaciones. Madrid: Gráficas Maravillas, S.L. (e.o.: 1990).

Feuchtersleben, E. de (1897). Higiene del alma. Barcelona: Juan Gili, Librero (e.o.: 1866).

Feyerabend, P. K. (1985). ¿Por qué no Platón? Madrid: Tecnos.

Fichte, J. G. (1977). Discursos a la nación alemana. Madrid: Editora Nacional.

Fichte, J. G. (1984). Primera y segunda introducción a la teoría de la ciencia. Madrid: Sarpe.

Fiori, E. M. (1985). Prefacio. En P. Freire, Pedagogía del oprimido (35ª ed.). Madrid: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.-Siglo XXI de España Editores, S.A. (e.o.: 1970).

Fraguas, J. M. (1991). El budo moderno. En A. Tucci, El último horizonte del budo. Madrid: Editorial Eyras, S.A.

Frankl, V. E. (1965). The doctor and the soul (2ª ed.). New York: Knopf (e.o.: 1946).

Frankl, V. E. (1986). La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1948).

Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido (35ª ed.). Madrid: Siglo XXI Argentina Editores, S.A.-Siglo XXI de España Editores, S.A. (e.o.: 1970).

Freire, P. (1988). En P. Freire, y E. Gelpi, Mesa redonda. Madrid: Facultad de Filosofía (Universidad Complutense de Madrid).

Freud, S. (1980). Obras completas (4ª ed.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981). Psicología de las masas. En Psicología de las masas. Más allá del principio del placer. El porvenir de una ilusión (8ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A. (e.o.: 1969).

Fromm, E. (1981). Psicoanálisis y budismo zen. En D. T. Suzuki, y E. Fromm, Budismo zen y psicoanálisis. México: Fondo de Cultura Económica (e.o.: 1960).

Fromm, E. (1982). El miedo a la libertad (6ª ed.). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Fromm, E. (1987). Sobre la desobediencia y otros ensayos (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1981).

Fromm, E. (1991). Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1989).

Funakoshi, G. (1989). Karate-dô. Mi camino (2ª ed.). Madrid: Editorial Eyrás, S.A. (e.o.: 1986).

Fundación Fernando Rielo (1991). Hacia una Pedagogía Prospectiva. En ICCE, Comunidad Educativa (191), 25-26.

Gage, N. L. (1993). Investigación sobre los métodos de enseñanza. En M. J. Sevillano García, y F. Martín Molero, Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid: U.N.E.D.

Gali, B. (1994). El mundo del siglo XXI, 6 de septiembre.

Garagorri, P. (1969). En Aranguren, Blanco, Aguinaga, Cordón, Chueca, Fernández Casado, Garagorri, Enterría, Jiménez de Parga, Lafuente, Laín

Entralgo, Lapesa, Maravall, Marías, Prados Arrarte, Sampedro, Terán, y Vian Ortuño, La Universidad. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.

Gárate, J. M. (1994). La biblioteca del general San Martín. En Vida española del general San Martín. Madrid: Instituto Español Sanmartiniano.

García, J. (s/f). Supervisión clínica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

García-Bermejo, S. (1969). Autoconciencia del ser. El hombre total. Madrid: Sociedad Española de Libreros.

García-Bermejo Pizarro, S. (1989). Un nuevo modelo de pensamiento humano. El pensamiento totalizado. Madrid: Editorial Alpuerto.

García-Bermejo Pizarro, S. (1992). La divinización generalizada de la humanidad. Zaragoza: Editorial Circulo.

García Hoz, V. (1946). Pedagogía de la lucha ascética (3ª ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía.

García Hoz, V. (1988). Práctica de la Educación Personalizada. La Alegría en la Obra Bien Hecha. II Curso de Pedagogía para Educadores. Madrid: Fundación Universitaria Española, noviembre-marzo.

García Hoz, V. (1992). En M. Torreiglesias, El pedagogo debe ser observador, experimentalista y

filósofo. Muy Interesante (128), 80-84.

García Huerta, L. (1983). Ascésis. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Barcelona: Diagonal/Santillana, S.A.

Gibrán, K. (1979). Obras completas (vol. II). Argentina: Adiax, S.A.

Goettmann, A. (1987). K. G. Dürckheim. El camino, la verdad y la vida. Málaga: Editorial Sirio, S.A.

Gómez de la Serna, R. (1947). Ismos. Buenos Aires: Editorial Poseidón.

González Jiménez, F. E. (1990). Sobre la Fundamentación y el Valor de la Didáctica. Revista Complutense de Educación, I (2), 241-266.

González Jiménez, F. E. (1991). Consideraciones sobre los condicionantes, cometidos, fines y estructura de la nueva Facultad de Educación (doc. nº 7. Primer esbozo completo). Manuscrito. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

González Jiménez, F. E. (1993). Prólogo. En A. de la Herrán Gascón, La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.

Granet, M. (1968). La pensée chinoise. París: Albin Michael.

Grof, S. (1976). Realms of the human unconscious. New York: Dutton.

Grof, S. (1987). Dominios del inconsciente humano: observaciones a partir de la investigación con LSD. En A. H. Maslow et al., Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).

Grün, O.S.B., A. (1988). La mitad de la vida como tarea espiritual. La crisis de los 40-50 años. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Guignebert, Ch. (1983). El cristianismo antiguo (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica (e.o.: 1921).

Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Habermas, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.

Halford, J., y Schroeder, D. D. (1991). Educación para el futuro. Conciencia Planetaria (4), 4-8.

Hall, E. T. (1966). The hidden dimension. New York: Doubleday & Co.

Harary, K., y Wein Traub, P. (1990). Experiencias extracorporales en 30 días. El programa para lograr sensaciones insospechadas. Madrid: Editorial EDAF, S.A.

Harmer, E. W. (1970). La práctica de la

enseñanza Primeros pasos del practicante y del docente. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Hatt, H. E. (1972). Cibernética e imagen del hombre. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A (e.o.: 1968).

Hegel, G. W. F. (1935). Fenomenología del espíritu. Madrid: Rivista de Occidente.

Hegel, G. W. F. (1982). Ciencia de la lógica. Buenos Aires: Ediciones Soler.

Hegel, G. W. F. (1984). Lógica (dos vols.). Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

Hermes Trismegisto (1983). El Kybalión. Estudio sobre la filosofía hermética del antiguo Egipto y Grecia. México: EDAF, Ediciones-Distribuciones, S.A.

Herrán Gascón, A. de la (1987). Psicología intrasistémica. El sujeto como sistema de procesamiento afectocognitivo. Manuscrito. Madrid.

Herrán Gascón, A. de la (1989). Lo uno-trino. La estructura del Ser. Manuscrito. Madrid.

Herrán Gascón, A. de la (1990). Pedagogía noogenética I. Memoria de licenciatura no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Herrán Gascón, A. de la (1993). La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.

Herrán Gascón, A. de la (1993b). Teilhard de Chardin. Vuelve el hombre. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.

Herrán Gascón, A. de la (1994). Elementos de trabajo intelectual. Madrid: Bruño.

Husen, T., y Neville Postlethwaite, T. (1989). Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona: Editorial Vicens Vives-Ministerio de Educación y Ciencia.

Ibáñez Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de la filosofía de la educación. Revista Española de Pedagogía (158), 61-72.

Jackson, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jaeger, W. (1988). Paideia: los ideales de la cultura griega. Madrid: Ediciones Fondo de Cultura Económica España, S.A. (e.o.: 1933).

Jäger, W. (1991). Encontrar a Dios hoy a través de la contemplación. El camino a la experiencia según el maestro Eckehart y La nube del no-saber. Madrid: Narcea, S.A. de Edición.

James, W. (1984). Pragmatismo. Madrid: Sarpe.

Johnston, W. (1980). La música callada. La

ciencia de la meditación (3ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1974).

Jung, C. G. (1971). Memories, dreams and reflections. New York: Random House.

Jung, C. G. (1983). Introducción. Sri Ramana y su mensaje al hombre moderno. En R. Maharsi, Enseñanzas espirituales (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Jung, C. G. (1986). Sri Ramana y su mensaje al hombre moderno. En R. Maharsi, Enseñanzas espirituales (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1972).

Jung, C. G. (1988). Sincronicidad. Málaga: Editorial Sirio (e.o.: 1950).

Jung, C. G. (1988b). Prólogo. En R. Wilhelm (trad.), I Ching. El libro de las mutaciones (9ª ed.). Barcelona: EDHASA.

Jung, C. G., y Wilhelm, R. (1990). El secreto de la flor de oro. Un libro de la vida chino (4ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1991, sic).

Kakichi, K. J. (1981). El zen y la Biblia. Lectura corporal del koan y la Biblia (2ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas.

Kant, I. (1983). Pedagogía. Madrid: Akal editor.

Kant, I. (1989). Crítica de la razón pura (6ª ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara, S.A. (e.o.: 1978).

Kapleau, P. (1986). Los tres pilares del zen. Enseñanza, práctica e iluminación. México: Arbol Editorial, S.A. de c.v.

Kaufman, R. A. (1975). Planificación de sistemas educativos. México: Editorial Trillas.

Kauter, K. (1990). El valor de... uno más. Intermon (402), noviembre-diciembre. Barcelona.

Kelly Nemeck, F. (1985). Receptividad. De San Juan de la Cruz a Teilhard de Chardin. Madrid: Editorial de Espiritualidad.

Kodowaki, K. (1980). El Zen y la Biblia. Madrid: Ediciones Paulinas.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona, Moral development and behaviour: Theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohut, H. (1986). Análisis del self. El tratamiento psicoanalítico de los transtornos narcisistas de la personalidad (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores (e.o.: 1971).

Kostiuk, G. S. (1987). Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. En A. R. Luria, A. N. Leontiev, y L. S. Vigotsky, Psicología y pedagogía. Madrid: Ediciones

Akal, S.A.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., y Masia, B. B. (1973). Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas (vol. II: Ambito de la afectividad). Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.

Krippner, S. (1980). Estados alterados de conciencia. En S. Krippner, R. Wescott, A. Huxley, R. M. Bucke, R. Prince, y C. Savage, C. Myers Owens, R. Fisher, E. M. Maupin, G. Ray Jordan Jr., J. Houston, y R. E. L. Masters, E. Bourguignon, A. Maslow, K. Wilber, y A. Watts, La experiencia mística y los estados de conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Krishnamurti (1972). Aux étudiants. Textes enregistrés à Porto Rico et aux Etats-Unis. Paris: Stock (e.o.: 1970).

Krishnamurti, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).

Krishnamurti, J. (1989). Comentarios sobre el vivir. Primera serie (7ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1956).

Krishnamurti, J. (1989b). Comentarios sobre el vivir. Segunda serie (6ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1958).

Krishnamurti, J. (1991). Comentarios sobre el vivir. Tercera serie (6ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1966).

Kuhn, T. S. (1975). La estructura de las

revoluciones científicas. Madrid: Ediciones F.C.E. España, S.A. (e.o.: 1962).

Kung, J. T. (1964). Confucio educador. Estudio del pensamiento confuciano y cristiano. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz".

Küng, H. (1991). Proyecto de una ética mundial. Valladolid: Editorial Trotta, S.A. (e.o.: 1990).

Laín Entralgo, P. (1952). Cajal y el problema del saber (conferencia). Madrid: Ateneo (e.o.: 1951).

Lakatos, I. (1993). La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza.

Lama Teunzang (1991) (dir.). Bardo Thödol ("Libro tibetano de los muertos"). Madrid: Editorial EDAF, S.A.

Lamote de Grignon, C. (1965). A propósito del concepto de "maduración" en neurobiología. Archivos de Neurobiología 1381 (3).

Landau, L., y Rumer, Y. (1993). Qué es la teoría de la relatividad (9ª ed.). Madrid-Moscú: Editorial MIR-Rubiños 1860, S.A. (e.o.: 1966).

Lao tse (1983). Tao te ching. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A. (e.o.: 1977).

Laplanche, J., y Pontalis, J.-B. (1974) (1983). Diccionario de psicoanálisis (3ªed.). Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Lawson, J. (1989). Endorfinas. La antidroga de la felicidad. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Lázaro, L. A. (1991). Claudio Naranjo. Un pionero de la psicología transpersonal. Conciencia Planetaria (3), 64-70.

Lerner, M. (1991). Buddha y el pensador. Ser Uno Mismo (5), 10-12.

Lie zi (1987). El libro de la perfecta vacuidad. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

López Quintás, A. (1991). Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (Formación, creatividad, valores) (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.

López Quintás, A. (1993). El arte de pensar con rigor y vivir de forma creativa. Madrid: Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas.

Lovelock, J. (1993b). ¿Qué es gaia? Blanco y Negro. 7 de febrero.

Luchins, A. S. (1942). Mechanization in problem solving: the effect of Einstellung. Psychological Monographs (54), 6.

Luchins, A. S. (1980). Seminario Wertheimer 1936-1940. 6ª parte: "Actitudes y asunciones que llevan al efecto Einstellung". Clínica y Análisis Grupal

(22), 340-349.

Luria, A. R. (1987). Introducción evolucionista a la psicología. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A. (e.o.: 1975).

Luria, A. R., y Yudovich, F. (1983). Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Lynn, R. (1966). Attention, arousal and the orientation reaction. Oxford.

Maharsi, R. (1986). Enseñanzas espirituales. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Maharsi, R. (1987). Sri Ramana Gita. Málaga: Editorial Sirio, S.A.

Marcucci, C. (1991). Ráfagas de inspiración. Ser Uno Mismo (5).

Martínez de la Fe, E. (1991). El dios cuántico. Conciencia Planetaria (5).

Maslow, A. H. (1954). Motivación y personalidad. Madrid: Sagitario.

Maslow, A. H. (1985). El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser (6ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1968).

Maslow, A. H. (1987). La personalidad creadora (3ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

(e.o.: 1971).

Maslow, A. H. (1987b). Una teoría de la metamotivación. Las raíces biológicas de la vida valorativa. En A. H. Maslow, R. Dass, D. Coleman, J. Kornfield, S. Grof, Ch. Tart, F. Capra, T. Roberts, W. Harman, D. Elgin, y K. Wilber, Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal (3ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).

Maslow, A. H. et al. (1987). Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal (3ª ad.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).

Mayntz, R. (1982). Sociología de la organización. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Mayo, E. (1977). Problemas sociales de una civilización industrial. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC (e.o.: 1945).

Mc Kenna, T. (1991). ¿Despertaron los alucinógenos la conciencia del "homo sapiens"? Conciencia Planetaria (5), 14-19.

Medina Rivilla, A., y Domínguez Garrido, M. C. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel, S.A.

Melcón López Mingo, R. (1979) (trad.). Carne de zen-huesos de zen. Antología de historias antiguas del budismo zen. Madrid: Editorial SWAN (e.o.: 1939).

Mello, A. de (1982). El canto del pájaro. Santander: Editorial Sal Terrae.

Mello, A. de (1987). El canto del pájaro (11ª ed.). Santander: Editorial Sal Terrae (e.o.: 1982).

Mello, A. de (1987b). La Iluminación es la Espiritualidad. Curso Completo de Autorrealización Interior. Vida Nueva (1590-91), 27-66.

Mialaret, G. (1975). Prefacio. En L. Morin, Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria-Enseñanza Secundaria Obligatoria I. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990). La orientación educativa y la intervención pedagógica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Orientación y tutoría. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Molinos, M. (1993). Defensa de la contemplación. Madrid: Editora Nacional.

Morales Domínguez, J. F. (1989). Identidad social y personal. En J. Mayor, y J. L. Pinillos, Tratado de psicología general (vol. VII). Madrid: Editorial Alhambra, S.A.

Morin, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1980).

Morin, E. (1988). El método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1986).

Morin, L. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).

Musashi, M. (1984). Escritos sobre las cinco ruedas (Gorin-no-sho). Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1977).

Nassif, R. (1975). Pedagogía general (2ª ed.). Madrid: Editorial Cincel, S.A.

Natorp, P. (1915). Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid: Ediciones de la Lectura (e.o.: 1899).

Nicol, C. W. (1979). Zen en movimiento. El karate como camino a la nobleza. Mexico: Editorial Diana, S.A. (e.o.: 1975).

Nietzsche, F. (1965). Genealogía de la moral. Madrid: Alianza Editorial.

Novak, F. (1979). En W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili, Diccionario de psicología (vol. I). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).

Nyanatiloka Mahathera (1990). La palabra del

Buda. Barcelona: Ediciones Índigo.

Nuttin, J. (1967). Le processus d'adaptation.
París: P.U.F.

Okakura, K. (1990). El libro del té.
Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

O' Manique, J. (1972, 1978). Energía en
evolución. Barcelona: Plaza&Janés Editores, S.A.

Omraam Mikael Aivanov (1990). ¿Qué es un
maestro espiritual? Barcelona: Asociación Prosveta
Española.

Onagre, A. (1986) (comp.). A. Málaga:
Editorial Sirio, S.A.

Ortega y Gasset, J. (1970). Ideas y creencias.
Madrid: Revista de Occidente (e.o.: 1940).

Ortega y Gasset, J. (1984). Historia como
sistema. En Historia como sistema y otros ensayos
filosóficos. Madrid: Sarpe.

Ouspensky, P. D. (1978). Psicología de la
posible evolución del hombre (9ª ed.). Argentina:
Librería Hachette, S.A.

Ouspensky, P. D. (1988). La conciencia. Una
búsqueda de la verdad. Madrid: Luis Cárcamo, editor
(e.o.: 1979).

Ouspensky, P. D. (1989). El cuarto camino.

Buenos Aires: Editorial Kier, S.A. (e.o.: 1957).

Pérez, A. G. (1987). Nuestros asuntos propios. La fase de la religión. Tercera Vía (4).

Pérez, A. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. Cuadernos de Pedagogía (161), 8-11.

Perls, F. S. (1968). Ego, hunger and aggression. New York: Random House.

Perls, F. S. (1969). Gestalt therapy verbatim. New York: Bantam Books.

Piaget, J. (1986). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1970).

Piaget, J., e Inhelder, B. (1984). Psicología del niño (12ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.A. (e.o.: 1969).

Pinillos, J. L. (1982). Principios de psicología (10ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Platón (1983). Eutifrón, o de la piedad. Buenos Aires: Aguilar Argentina, S.A. de Ediciones (e.o.: 1966).

Platón (1985). Fedro o de la belleza. En El banquete-Fedro. Madrid: Sarpe.

Platón (1987). La república (libro VII).

Madrid: Alhambra.

Politzer, G. (1969). Crítica de los fundamentos de la psicología. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Pongratz, L. J. (1967). Problemgeschichte der Psychologie. Berne&Munich.

Popkevitx, T. S. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori (e.o.: 1984).

Popper, K. R. (1972). La miseria del historicismo. Madrid: Taurus, S.A.

Popper, K. R. (1980). En K. R. Popper, y J. C. Eccles, El yo y su cerebro. Barcelona: Editorial Labor, S.A. (e.o.: 1977).

Popper, K. R. (1982). Conocimiento objetivo. Madrid: Tecnos (e.o.: 1972).

Popper, K. R. (1982b). La sociedad abierta y sus enemigos. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1980).

Popper, K. R. (1983). El desarrollo del conocimiento científico: conjeturas y refutaciones. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A. (e.o.: 1967).

Popper, K. R. (1985). La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos (e.o.: 1967).

Popper, K. R. (1985b). Postscriptum. Madrid: Tecnos.

Popul Jayakar (1990). Krishnamurti. Biografía. Málaga: Editorial Sirio, S.A.

Poveda Ariño, J. M. (1992). La moral y el sentimiento de culpa. En J. A. Vallejo-Nágera (dir.), Manual práctico de psicología (6ª ed.). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Preciado, I. (1983) (trad.). Lao zi [El libro del Tao] (5ª ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara, S.A. (e.o.: 1978).

Quintana, C. (1989). Dürckheim. Mi caminar hacia la terapia iniciática. Manuscrito periódico. Madrid.

Quintiliano, M. F. (1942). Instituciones oratorias. Madrid: Biblioteca Clásica Hernando.

Ramos Gascón, C. (1989). Reflexiones sobre el zen y el psicoanálisis. Manuscrito. Madrid.

Raynaud, S. (1979). Una matesis de psicología. Nice.

Real Academia Española (1994). Diccionario de la lengua española (21ª ed.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.

Rico, L. (1993). TV Fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos (4ª ed.). Madrid: Espasa Calpe, S.A. (e.o.: 1992).

Ríos, C. H. (1993). Aikido: La superación de la violencia. Más Allá (50).

Rodríguez Tsuzu, S. J., J. (1954). Arte del Cha. Tokyo: Sophia University.

Rof Carballo, J. (1986). Terapéutica del hombre. En J. Rof Carballo, y J. del Amo, Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Rof Carballo, J. (1987, 1988). Violencia y ternura. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1987). El camino del ser. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Rojas, E. (1992). La meditación. En J. A. Vallejo-Nágera (dir.), Manual práctico de psicología (6ª ed.). Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Rolland, R. (1931). La vida de Ramakrishna. Ensayo acerca de la mística y la acción de la India viviente. Madrid: M. Aguilar Editor.

Rosen, S. (1986). Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson. Buenos Aires: Ediciones Paidós (e.o.: 1982).

Rostand, J. (1968). El hombre. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Rousseau, J. J. (1987). Emilio o de la educación. Madrid: EDAF, Ediciones-Distribuciones, S.A.

Russell, B. (1956). Obras escogidas. Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones.

Russell, B. (1992). El conocimiento humano. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (e.o.: 1948).

Saigyō (1989). Espejo de la luna. Madrid: Miraguano Ediciones.

San Agustín (1985). Obras completas de San Agustín (vol. V: La Trinidad). Madrid: B. A. C.

Santa Teresa (1972). Las moradas. Madrid: J. Pérez del Hoyo Editor.

Sánchez Manzano, E. (1992). Introducción en la educación especial. Madrid: Editorial Complutense.

Schelling, F. (1985). La relación del arte con la naturaleza. Madrid: Sarpe.

Schuré, E. (1986). Los grandes iniciados (8ª ed.). Buenos Aires: Ediciones Lidiun

Seifer, M. J. (1994). El subconsciente en la escritura. Gramma (19).

Selvini Palazzoli, M., et al. (1985). El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del

psicólogo en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Serrano Camarasa, J. (1984). Veladas cosmológicas divulgadoras de "La mecánica del Eter". Madrid: Imprenta Serrano, S.L.

Shah, I. (1990). Pensadores de oriente. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, La investigación en la enseñanza (vol. I). Barcelona: Editorial Paidós, S.A.

Simon, J. (1982). El problema del lenguaje en Hegel. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1966).

Snygg, O., y Combs, A. W. (1959). Individual behaviour: A perceptual approach to psychology. Harper & Row.

Solomon, D. (1964). L.S.D.: The consciousness expanding drug. Putman.

Spiegelman, J., y Miyuki, M. (1990). Budismo y psicología jungiana. Barcelona: Ediciones Indigo.

Sprott, W. J. H. (1987). Grupos humanos. México, D.F.: Paidós Mexicana, S.A.

Sri Chinmoy (1990). La enseñanza silenciosa. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Swami Prabhupāda (1979). La ciencia de la autorrealización. México: The Bhaktivedanta Book Trust.

Swami Siddheswarananda (1974). El raja yoga de San Juan de la Cruz. México: Editorial Orión.

Swami Vijayananda (1975). Reflexiones espirituales. Argentina: Editorial Kier, S.A.

Swami Vishnudevananda (1992). El libro del yoga (6ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, S.A. (e.o.: 1960).

Tart, Ch. T. (1969). Altered states of consciousness. New York: John Wiley.

Tazawa, Y., y Nagahata, Y. (1985). Historia cultural del Japón. Una perspectiva. Japón: Ministerio de Relaciones Exteriores (e.o.: 1973).

Teilhard de Chardin, P. (1964). El grupo zoológico humano (3ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1957).

Teilhard de Chardin, P. (1962). El porvenir del hombre. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Teilhard de Chardin, P. (1965). Cartas de viaje (1923-1939) (3ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1956).

Teilhard de Chardin, P. (1967). La activación de la energía (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).

Teilhard de Chardin, P. (1967b). Cartas de Egipto (1905-1908) Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).

Teilhard de Chardin, P. (1967c). La energía humana (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1962).

Teilhard de Chardin, P. (1967d). Escritos en tiempo de guerra (1916-1919) (3ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1965).

Teilhard de Chardin, P. (1967e). El medio divino (6ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1957).

Teilhard de Chardin, P. (1974). Cartas íntimas a Augusto Valensin, Bruno de Solages, Henri de Lubac (1919-1955). Bilbao: Editorial Española DESCLEE DE BROUWER.

Teilhard de Chardin, P. (1974b). Las direcciones del porvenir. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Teilhard de Chardin, P. (1974c). Ser más (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A.

Teilhard de Chardin, P. (1984). El fenómeno humano. Barcelona:

Thich Nhat Hanh (1978). Claves del zen. Salamanca: Ediciones Sígueme (e.o.: 1973).

Tillich, P. (1961). Die verlorene dimension in der religion. En Abenteuer des Geistes. Gütersloh.

Tola, F. (1973) (trad.). Upanishads. Barcelona: Barral Editores, S.A.

Trần Thai Tông (1978). Lecciones sobre el vacío. En Thich Nhat Hanh, Claves del zen. Salamanca: Ediciones Sígueme (e.o.: 1973).

Trasler, G. B. (1979). Conciencia. En W. Arnold, H. J. Eysenck, y R. Meili, Diccionario de psicología (vol. I). Madrid: Ediciones Rioduero, de EDICA, S.A. (e.o.: 1971-1972).

Turner, J. C. (1978). Social comparison, similarity and intergroup favoritism. En H. Tajfel, Differentiation between social groups; studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press.

Vázquez Gómez, G. (1980). La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la enseñanza. Revista de Educación (264), 30-40.

Vela de Almazán, C. (1978). Zen y macrobiótica. Madrid: Editorial Eyrás.

Vela de Almazán, C. (1984). Esoterismo. Madrid: Editorial Eyrás.

Vico, G. (1981). Principios de una ciencia nueva. Madrid: Aguilar Argentina, S.A de Ediciones.

Vinci, L. de (1947). Tratado de la pintura. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, S.A.

Wagensberg, J. (1986). El País, jueves 18 de diciembre.

Watts, A. W. (1978). La suprema identidad. Barcelona: Editorial Bruguera, S.A. (e.o.: 1961).

Watts, A. W. (1989). El sentido de la felicidad. Barcelona: Ibis.

Watts, A. W. (1990). La sabiduría de la inseguridad. Mensaje para una era de ansiedad. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., y Jackson, D. D. (1971). Teoría de la comunicación humana. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Wescott, R. W. (1980). Estados de conciencia. En S. Krippner et al., La experiencia mística y los estados de conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

White, J. (1980). Introducción. En S. Krippner et al., La experiencia mística y los estados alterados de conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Wigan, A. L. (1844). A new view of insanity.

The duality of the mind. London: Longman.

Wilber, K. (1987) (ed.). Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1984).

Wilber, K. (1989). La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Wilber, K. (1990). El espectro de la conciencia. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1977).

Wittgenstein, L. (1957). Tractatus Logico-Philosophicus (2ª ed.). Madrid: Revista de Occidente.

Wittgenstein, L. (1989). Tractatus lógico-philosophicus. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (e.o.: 1973).

Whitthaker, J. O. (1971). Psicología. México: Editorial Interamericana.

Yamamoto, Y. (1989). Hagakure. Breviario del samurai. Barcelona: Ediciones Obelisco.

Yela, M. (1993). Diálogo interpersonal y conciencia europea. IX Encuentro de Profesores de Inglés de Secundaria. Madrid: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid.

Yogui Kharishnanda (1980). El evangelio de Ramakrishna. Madrid: Luis Cárcamo, editor.

Yogui Ramacharaka (s/f). Bhagavad Gita (El mensaje del maestro). Barcelona: Antonio Roch.-Editor.

Yogui Ramacharaka (s/fb). Serie de lecciones sobre raja yoga. Barcelona: Antonio Roch.-Editor.

Zavalloni. M. (1972). L' identité psychosociale: Un concept a la recherche d' une science. En S. Moscovici, Introduction a la psychologie sociale. Paris: Larousse.

Zendo-Betania (1987). Introducción al zazen. Boletín Pasos (2ª ed.). Madrid: Gramar, A. G. (e.o.: 1985).

Zhuang zi (1987). En Lie zi, El libro de la perfecta vacuidad. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Zohar, D. (1991). La conciencia cuántica. Barcelona: Plaza&Janés.

Zubiri, X. (1963). Naturaleza, historia, Dios (5ª ed.). Madrid: Editora Nacional.