



\* 5 3 0 9 5 4 3 2 5 9 \*

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

EGO, AUTOCONOCIMIENTO Y CONCIENCIA:  
TRES ÁMBITOS EN LA FORMACIÓN BÁSICA  
Y LA EVOLUCIÓN PERSONAL DE LOS PROFESORES

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

---

-MADRID, 1994/95-

Director: Prof. Dr. González Jiménez  
Dpto.: Didáctica y Organización Escolar  
Programa: Formación Inicial y Permanente  
del Profesorado  
Facultad de Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
1994/95

© *Agustín de la Herrán Gascón*

Mi agradecimiento y dedicatoria son para personas que me han ayudado especialmente a la realización de esta investigación, desde su generoso apoyo. Entre otras, mi mujer, mis padres, Luisa Juste Valdés, Félix E. González Jiménez, Sergio García-Bermejo, Cristóbal Vela de Almazán (d.e.p.), Narciso García Nieto, Carlos Urdiales Recio y, de un modo muy especial, Manu Gascón Hernández.

*Admitir que la educación es uno de los factores, o mejor, una de las formas de lo que entrevemos y designamos con el nombre muy general y un poco vago de evolución, es, pues, afirmar implícitamente que la suma de conocimientos y de perfeccionamientos fijados y transmitidos por ella, de generación en generación, forma una sucesión natural cuyo sentido puede reconocerse.*

***P. Teilhard de Chardin (1962, p.44)***

*Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy.*

***(E. Fromm, 1987, p. 45)***

## ÍNDICE

<i>Exordio</i> .....	9
INTRODUCCIÓN GENERAL .....	12
Fundamentos de metodología .....	13
Memoria metodológica .....	47
<b>EGO</b> .....	73
<i>ANÁLISIS</i> .....	74
Concepto de ego y cambio humano .....	75
El ego, problema de didáctica y de formación básica de los profesores .....	97
(Meta)Clasificación de las identificaciones .....	124
Efectos normales e intensidad de las identificaciones .....	153
El síndrome egótico .....	172
Conocimientos sesgados .....	225
Estimación subjetiva del ego. Análisis del ego docente .....	279
Identificaciones menos negativas y positivas. Criterios .....	321
<i>PROYECCIÓN PRÁCTICA</i> .....	329
Principios de didáctica .....	330
<b>AUTOCONOCIMIENTO</b> .....	387
<i>ANÁLISIS</i> .....	388
Conceptuación y dificultades asociadas .....	389
<i>PROYECCIÓN PRÁCTICA</i> .....	408
Requisitos, procedimientos de acceso y didáctica .....	409

CONCIENCIA .....	434
ANÁLISIS .....	435
La conciencia, sin ciencia .....	436
Estudio terminológico preliminar .....	440
Conceptuaciones de conciencia .....	449
Hacia un nuevo concepto de conciencia .....	470
Ego y conciencia: reciprocidad y justificación en didáctica .....	479
Superación de la conciencia sistémica. Modelo .....	487
Dimensiones y niveles de amplitud de conciencia. Modelo .....	506
Estructura de evolución de la conciencia. Modelo .....	528
Estados de conciencia: análisis preliminar .....	555
(Meta)Clasificación de los estados de conciencia. Consideraciones didácticas .....	567
Estados <i>intencionales</i> y <i>extraordinarios</i> . fundamentos relevantes en didáctica .....	608
Vías de evolución de la conciencia: alcance en didáctica .....	655
Vías de evolución de la conciencia: características formales .....	676
<i>Conciencia constante: el espíritu de la vía</i> .....	704
Análisis de algunas vías. Significación en didáctica .....	714
PROYECCIÓN PRÁCTICA .....	761
Evolución personal y formación del profesorado .....	762
Conceptuaciones de didáctica y estados de conciencia. La didáctica como vía .....	787
CONSIDERACIONES FINALES .....	814
Posible interés de esta investigación .....	815
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	841

1000000

***EXORDIO***

I Esta tesis doctoral es el resultado de un proceso de investigación urdido durante cinco años, aproximadamente, primero como alumno y después como profesor. Los sujetos de investigación contemplados fueron mis profesores universitarios, los compañeros, los alumnos y, en todo caso, mi propia persona.

II Su realización tuvo como punto de partida la sospecha reiterada de que pudieran existir lagunas en la formación básica de los profesores. Vacíos o áreas funcionales escasamente o nada consideradas que: a) Desde luego, eran adoptados como principales por otras disciplinas y perspectivas, casi siempre afines o conocedoras del llamado *pensamiento oriental*; b) Pareciendo ajenos a priori, quizá resultaran más propios de la didáctica que de sus materias originales.

III La consideración de este posible hecho como problema y su consecuente intento de análisis empírico (del griego ΕΜΠΕΙΡΙΧΟΣ, fundado en la experiencia), se transformó, con el tiempo, en fuente de motivación suficiente para inquirir e investigar sobre ello. Toda vez que los temas objeto de inquisición eran ajenos a los que en el marco de las carreras docentes se adoptaban como constantes, hube de proceder haciendo *borrón y cuenta nueva* de la mayoría de cuanto pude asimilar a lo largo de mi formación universitaria de índole didáctica (cuatro titulaciones más los cursos de doctorado).

IV La pretensión general de esta tesis es contribuir a basar el proceso de formación básica de los profesores, sobre una porción de conocimiento,

experiencia y transformación definida por tres ámbitos fundamentales: ego, autoconocimiento y conciencia. Se *mostrará que este sistema de ámbitos es capaz de cubrir, en buena medida, aquellas lagunas, una vez asumidos como raíces ineludibles de dicha formación.*

V Desde cada una de estas tres plataformas de fundamentación empírica, se intentan resaltar dos aspectos convergentes: a) Su relevancia didáctica, como componentes básicos de la formación de los profesores; b) Su condición de variables de evolución interior (o interiorización) de sí mismos, sin la cual se hace muy difícil cooperar con los profesores en su deseable formación.

VI Por otra parte, la promoción de la evolución de los alumnos no será posible, si no se alcanza la necesaria evolución de sus docentes.

VII Finalmente, apuntar que estos conocimientos podrán enriquecer (espiralmente) las carreras pedagógicas, desde sus profesionales (*formadores de profesores y profesores en formación*), si estos establecimientos de educación toman conciencia de su condición de focos de promoción de la evolución, como grandes hipótesis institucionales de mejoramiento humano.

## INTRODUCCIÓN GENERAL

## FUNDAMENTOS DE METODOLOGÍA

JUSTIFICACIÓN. Considero lo más lógico y correcto comenzar este trabajo manifestando algunos presupuestos conceptuales, relativos a los fundamentos y métodos del conocimiento que van a desarrollarse. Se trata de una justificación sobre una serie de conceptualizaciones desde cuya asunción la investigación se ha realizado, y sin las cuales ni siquiera se hubiese podido plantear del modo en que se ha hecho. Por otra parte, incluirla es una medida de coherencia con el propio carácter fundamentador de la investigación.

A mi juicio, en cualquier ámbito o disciplina ocurre lo que en la nutrición o en la lectura: que no se vive de los alimentos o contenidos más o menos sabrosos, sino de los que son sanos y se asimilan generando en el cuerpo más energía que residuos. Este tipo de sanidad, independientemente de su popularidad,

por permanecer al margen de lo que la mercadotecnia prescribe, será más probable, en la medida que sus componentes se conozcan mejor. Ésta es la intención del capítulo.

**DEL CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN.** Cada época ha tenido su propia manera predominante de investigar, de interrogar la realidad y de traducir sus pretendidas respuestas. Así, los griegos clásicos tuvieron la suya, la edad media, otra diferente, etc. Es lógico que los periodos posteriores hayan dispuesto de más recursos que los antecedentes, de manera que pueda hablarse crecientemente de formas dialécticas, híbridas o mixtas de intentar descubrir la realidad, inventar y construir sobre ella. A pesar de tales variaciones, todas fueron movidas por un motivo común: la necesidad de conocimiento válido y generalizable. Y las más trascendentes, tuvieron asimismo una base compartida: saber lo que se podía hacer, para aprovecharlo, y lo que no se podía hacer, para exigirlo.

Toda investigación (del lat. investigatio, *actuar para descubrir una cosa*) comporta alguna forma de inquirir (del lat. inquirere, examinar cuidadosamente) la realidad; y toda inquisición pretende, siempre, la resolución de algún problema (del lat. problēma, y éste del gr. προβλημα, cuestión que se trata de aclarar). Por tanto, toda investigación que se precie de serlo se orienta movida por un imperativo de mayor y mejor conocimiento, y por una actitud de análisis cuya pretensión no ha de ser otra que la correcta reflexión, el buen razonamiento y el pensar bien, como respuestas a preguntas oportunamente formuladas.

"En un discurso rectoral de 1933 -Die Selbstbehauptung der deutschen Universität- afirmó Martin Heidegger, con escándalo de muchos, que la pregunta es la forma suprema del saber humano" (P. Laín Entralgo, 1952, p. 41). A lo que cabe añadir que:

a) La buena pregunta es la que muestra dos características: 1) Diversificar los niveles de profundidad y los tipos de posibilidades de respuesta, comunicando inquietud por el conocimiento en distintos sentidos a la vez; 2) Sugerir nuevas preguntas de análoga o diferente nivel de abstracción;

b) La buena respuesta es la que cumple dos requisitos, en su hondura: 1) Responder a más de una buena pregunta, a la vez; 2) Constituirse en inicio de otra buena pregunta. Por su parte y recientemente, P. Freire (1988) afirmaba, en una línea socrática y en este mismo sentido, que una buena pregunta puede dar lugar a un buen problema, y que un problema bien planteado origina un buen proyecto de investigación.

Ahora bien, tales problemas no han de ser evidentes o compartidos; pueden ser, además, propuestos o requeridos, provocados o manipulados, expresos o puestos de manifiesto, inminentes o futuribles, o de tipos mixtos. Si las cuestiones a aclarar provinieran solamente de demandas sociales o de la conveniencia de quienes los plantean, no podría hablarse de evolución en ningún ámbito del conocimiento, y el rigor de las investigaciones estaría afectado desde su raíz. Así como B. Pascal decía: "El corazón tiene razones que la razón no entiende", hemos de reconocer que el investigador inquiere y a veces resuelve problemas que la sociedad no entiende como tales; o debe hacerlo. El deterioro de las actitudes de quienes se responsabilizan de escrutar la realidad se manifiesta cuando, dentro de una

determinada comunidad (formal o informal) de investigadores, produce extrañeza reflexionar ex novo, más allá de las investigaciones de encargo, de los temas y modos tradicionales de abordarlos, y de la voluntad de quien pueda poner el dinero sobre la mesa.

La vida puede entenderse como una heterogénea e ininterrumpida resolución de problemas. El investigador más coherente escruta la realidad continuamente. Pero esa actitud de examen no supone necesariamente una voluntariedad penetrativa. En ocasiones, no hace falta que inquiera, en sentido estricto, porque los propios fenómenos van a conformar su percepción, quizá en virtud de una lógica u *ordenamiento común* que es el mismo que hace corresponder la realidad y el buen conocimiento. En tales casos, sólo será necesario que mantenga abierta su conciencia y su capacidad de observación de los objetos y de sí mismo, y alerta sus concepciones y categorías mentales para poder interpretar, formar otros conceptos, agrupar en categorías, relacionar, sintetizar o poner nombre a lo que ante sí se manifiesta.

**NOCIÓN DE TEORÍA.** La actividad propia de los establecimientos universitarios en general, y de modo particular los destinados a desarrollar estudios de carreras docentes, es la buena teorización (del verbo "teorizar", a su vez de "teoría", del griego Θεωρία, conocimiento especulativo con independencia de toda aplicación). Puede sorprender el número de profesores de carreras docentes que ignoran y equivocan el concepto de teoría, haciéndolo equivaler, por ejemplo, a "virtualidad" (de "virtual", aparente, supuesto, que tiene virtud de producir un efecto, sin

hacerlo de presente).

Cuando la universidad, y más concretamente las carreras docentes, se critican por ser *muy teóricas* no es porque en ellas se teorice mucho, sino porque se teoriza mal. ¿Cuándo? Probablemente, cuando lo que se comunica es una mala teoría. En este contexto, si bien la teoría no implica necesariamente comunicación didáctica, a mi entender una teoría es mala, cuando no se relaciona o no puede relacionarse con la práctica. Porque una cosa es que la teoría sea un conocimiento especulativo independiente de toda aplicación, y otra que la ignore, si de educación o de didáctica se trata. Especular no es más que reflexionar con hondura una cosa, y la cosa de que se trata en este contexto, al cabo, no es más que la comunicación didáctica. Por tanto, de manera definitiva, podríamos concluir este parágrafo diciendo que una teoría sobre didáctica es inválida, incorrecta, incoherente, mala o, simplemente, no es teoría, desde el momento en que se opone o se entiende a sí misma con independencia de la práctica. Es ésta una observación compartida con F. E. González Jiménez (1993), cuando afirma:

*Con frecuencia se habla y se escribe, cuando el tema es la Educación, sobre la necesaria sintonía entre el tratamiento teórico y el práctico de los temas que la afectan.*

*El hecho mismo de plantear las cosas, frecuentemente, de esta manera, indica un importante error de apreciación, a mi entender. En ninguna porción del conocimiento humano existe, de manera consentida, esta separación; las consideraciones teóricas no se hacen con independencia de aquello a lo que se refieren, muy al contrario, versan sobre ello: si bien no se*

*concretan en aplicación alguna, porque se entienden válidas para un gran número de ellas. En general, puede percibirse que ese entendimiento no existe cuando de consideraciones sobre la Educación se trata. Y ello es debido, en gran medida, a que parte de quienes tratan y se dedican a lo especulativo en Educación, conocen poco, o no suficientemente, la realidad de la que se ocupan; es decir, no son teóricos, en sentido estricto, de aquello que se atribuyen o se les atribuye (pp. 11, 12).*

Si bien la dualidad teoría-práctica permanece debido al poco conocimiento sobre la realidad educativa de quienes la mantienen, también podemos añadir a ésta otras causas: a) Escasa capacidad de síntesis (composición) de conocimientos; b) Capacidad de abstracción disminuida; c) Parcialidad en el razonamiento, o pensamiento fragmentario; d) Adherencia a formas estereotipadas sobre lo que una teoría supuestamente es; e) Adherencia a lo que se entiende como aplicado, versus lo que se interpreta como teórico; f) Tipos de inteligencia (Thorndike), a priori menos compatibles con la consideración de la teoría o de la práctica; etc. Lo que puede querer decir que, en muchas ocasiones, la supuesta validez de una teoría no viene definida por la teoría misma, sino por la capacidad intelectual y la formación básica de quien la puede valorar.

Por tanto, nos aproximaremos más a lo que una teoría es -no sólo en el ámbito de la educación, sino en cualquier disciplina-, y con ello nos acercaremos más al retrato del propio conocimiento y de la misma realidad, si se asumen premisas sintéticas. Algunas válidas, según las premisas anteriores son: a) "No hay mejor práctica que una buena teoría"

(Keynes); b) En el fondo, la teoría y la práctica son lo mismo; c) "Consideradas por separado, la teoría sin práctica está coja, y la práctica sin teoría, ciega" (A. de la Herrán Gascón, 1994, p. 24); d) De donde se infiere, no sólo la mutua conexión para realizarse simultáneamente, sino su reciprocidad para existir con garantías; e) Una afirmación, para suscribir lo anterior: *Ninguna teoría sin práctica, ninguna práctica sin teoría*; que, aplicado al ejercicio docente podría traducirse así: *ninguna investigación sin acción, ninguna acción sin investigación*.

Las teorías, por muy bien elaboradas que se encuentren, siempre provendrán de personas que, a su vez, estarán variablemente escoradas o sesgadas. Por otra parte, provienen de situaciones coyunturales que las hacen menos válidas a priori en marcos de referencia distintos. Pero, además, en relación a una temática específica o a un problema determinado, siempre son plausibles varias teorías, dentro de un mismo sesgo y de un mismo contexto. Por tanto, si el punto de vista es la temática o la problemática a la que se refiere, y no la teoría misma, lo correcto es hablar de "una" teoría, y no de "la" teoría. No es éste sólo un apunte ortográfico. Creemos poder deducir de esta consideración que una importante cualidad de la buena teoría es la relativización de sus proposiciones.

Toda teoría que se precie de serlo parte de la realidad, se eleva sobre ella y, sin desprenderse de ella, vuelve a la misma realidad para enriquecerla, en el mismo sentido que la evolución humana. Por tanto, toda teoría se refiere a los siguientes grandes quehaceres en su construcción que, en su caso, pudieran vincularse con fases homónimas: a) Justificación: Es decir, analiza previamente, identifica

necesidades o argumenta que existen, describe, sitúa la carencia o el problema, fundamenta o enraíza en lo conocido, razona sobre aspectos paralelos relevantes; b) Abstracción: Porque inquiere, considera, contempla triplemente (pudiendo referirse a las siguientes polaridades axiales: histórica y epistémica, filosófica y científica y evolucionista y humana) ordena, sistematiza, reflexiona, especula, sintetiza (compone), conceptúa, nomina, explica; c) Relación: Puesto que establece, propone y redacta correspondencias, inferencias (conclusiones), analogías, aplicaciones, comprobaciones, contrastes, concreciones, adaptaciones, pautas, principios, etc., resultantes de engranar lo abstraído con la justificación primera.

La construcción de una teoría supone un proceso completo de investigación artesanal y a veces artístico que, a diferencia de las investigaciones de encargo, no puede adelantar con facilidad el tiempo o los contenidos con que el investigador puede encontrarse, porque sólo pueden adivinarse a medida que el proceso avanza. Además, en sendas fases puede jugar un papel variablemente significativo la creatividad, dependiendo de la pericia, técnica y/o experiencia del investigador.

Las tres fases anteriores, pueden darse de un modo rápido continuamente, espontáneamente, sin presentar su proceso de realización y sus resultados diferencias formales con las teorías más reconocidas. O sea, si asumimos los anteriores grandes quehaceres o fases de la construcción de una teoría, podemos suponer que, muy frecuentemente, un investigador elabora teorías breves, otras de días o de minutos, casi espontáneas; ocurre así mismo que, en el caso de los profesores, suelen hacerse coincidir el tercer

quehacer (o fase) con la enseñanza, casi siempre en forma de conclusiones.

Si una vez percibida nuestra concepción de teoría, acudimos a clasificaciones tradicionales, como la de K. R. Popper (1983), la conclusión que se infiere es que resultan escasas. Este autor distingue entre tres tipos de teorías: a) Lógicas y matemáticas; b) Empíricas y científicas; c) Filosóficas o metafísicas (p. 244, adaptado). En efecto, desde nuestras coordenadas, podemos objetar que: a) Es ésta una clasificación, no realizada desde la naturaleza de la teoría misma, sino de los conocimientos a los que aquélla se refiere; precisamente por esto, porque el conocimiento es uno, tal clasificación es inválida a priori, en sentido estricto, aunque pueda ser útil, en términos analíticos; b) Como consecuencia de lo anterior, es posible que existan teorías que se puedan acoger a tipos mixtos, es decir, participantes de rasgos propios de dos o más tipos anteriores; quizá son los tipos mixtos los más ricos y fértiles; y quizá sea imposible que existan teorías de esas categorías, en estado puro; c) El proceso de elaboración de teorías no tiene por qué ser resultante del trabajo de un científico acreditado.

Una cosa es el proceso de construcción de una teoría que tenga por finalidad su público conocimiento, y otro muy diferente, pero también característico, el proceso de adaptación de una teoría. Como en el caso anterior, la asimilación tiene lugar, tanto por parte de grupos compactos de investigadores o científicos, como de personas profanas. Uniéndolos y resumiendo ambos tipos de destinatarios en quienes pueden manifestar interés en conocerla, sea de tipo espontáneo o todo lo oficial que se quiera, ocurre que,

según el filósofo W. James (1984), su percepción atraviesa una serie de "etapas clásicas del curso de toda teoría":

*Como ustedes saben, en primer lugar toda teoría nueva es atacada por absurda; luego se la admite como cierta, aunque innecesaria e insignificante, y finalmente se la considera tan importante que son precisamente sus adversarios quienes pretenden haberla descubierto (p. 163).*

Hoy en día, en la aceptación de una teoría influyen varios agentes significativos que es pertinente recordar: a) La mercadotecnia o marketing, capaz de hacer que una teoría verdaderamente insignificante pero *resultona* puede ser mucho más popular que otra significativa, pero sin efectos aparentes, porque el criterio es el arbitrario potencial que de su emergencia, directa o indirectamente puede suponer; b) Los grupos de control científico dominantes, uno de cuyos efectos característicos puede denominarse "corro de la patata" (un frecuente mal uso del criterio intersubjetivo kuhniano, consistente en el mutuo aval egocéntrico de unos investigadores con otros que se dicen a sí mismos del mismo "paradigma", hasta cerrarse un círculo de estudiosos que en ocasiones alcanza la internacionalidad; cualquiera de ellos, por mor de su identificación, es capaz de defender la validez de sus ideas con los mismos términos, fundamentos y conceptos, aunque sean erróneos, o de asegurar la importancia de las ideas de otros con las propias, hasta donde sea necesario (A. de la Herrán Gascón, 1993, pp. 76, 77, adaptado); por ello, cometiendo casi siempre los mismos aciertos y logrando frecuentemente los mismos errores, promueven internamente corpus generados por sus

propios miembros, siempre y cuando se elaboren a partir de las premisas comunes que se fija en el seno del *corro*, hasta que algún miembro o subgrupo del mismo desarrolla un nuevo núcleo por *gemación*, que, si puede, fagocita al primordial; una teoría, por torpe que sea, si goza del beneplácito de alguno de los dos o tres primeros nombres de la comunidad y se encuentra de acuerdo con las demandas de los poderes e intereses que la respaldan, tiene el éxito asegurado; y es que, cuando el cerco toma esta forma, ya puede hablarse de parcialidad científica a priori de los de dentro, y de consecuentes herejías (o formas de *acientificidad*) de los de fuera; c) El ámbito en que se inscribe la teoría, que la predispone a priori a ser más fácilmente publicable y conocida; por ejemplo, es probable que una teoría en medicina, política, telecomunicaciones o economía tenga más y mejor acogida que una teoría en orientación educativa o en didáctica; d) La frecuencia de innovación del ámbito en que se inscribe, puesto que en uno donde continuamente surgen teorías nuevas tendrá menos efectividad, a priori, otra nueva innovación; e) Su carácter urgente o perentorio, casi siempre asociada a conceptos como rapidez, evidencia de los resultados de su aplicación y rendimiento económico, con independencia y poca visión relativa a su importancia de fondo, con lo que la percepción de los desequilibrios epistemológicos se perciben a largo plazo, por su hondura y envergadura, y sus soluciones así mismo se alejan de la inmediatez.

Desde el punto de vista de la actividad del investigador, la importancia de una teoría es (y debe ser) bastante independiente de la respuesta de los destinatarios, lo que no significa desgajamiento de la realidad a la que se refiere.. Pero también puede serlo

de su aplicabilidad. En efecto, suele demandarse esta característica, sobre todo por parte de personas con dificultades para aprender y adaptarse a lo nuevo, o si se trata de profanos en la materia. Y debe serlo porque, si fuera ésta la fuente de motivación, probablemente habrían pasado despercebidas, por poner un ejemplo representativo, las contribuciones destinadas al descubrimiento matemático de una geometría no euclídiana de B. Riemann, y N. Lobachevski, aparentemente sin aplicación hasta que, casi cincuenta años después, A. Einstein las retomara para formular su "Teoría general de la relatividad". Pero no sólo eso. Es que esta teoría, si tiene alguna característica perceptible el punto de vista de la opinión ordinaria, es su aparente inutilidad. Como nos recuerdan L. Landau, e Y. Rumer (1993):

*Los constructores proyectan y seguirán proyectando sus motores haciendo uso de las leyes viejas de la física, puesto que la corrección de la teoría de la relatividad ejerce menos influencia sobre sus máquinas que un microbio que, digamos, se posara en el volante de un vehículo (p. 74).*

Con el talante de otros hitos parecidos, los doctos de aquel momento no tan lejano calificaron en su mayoría la relatividad del genio como *curiosidad matemática*. Por tanto, todo parece indicar que, si algo es preciso tener preparado ante una nueva teoría es, por parte de los destinatarios, un combinado de: a) Apertura y expectación; b) Amor (desapasionado, sereno) hacia lo nuevo; c) Paciencia y humildad; d) Voluntad de conocimiento. E, institucionalmente, procedimientos para su difusión o, en caso de que su empleo fundamental o práctico no pudiera ser inmediato, mecanismos destinados a recordar que

existe.

**DEL CONOCIMIENTO, LA NATURALEZA Y LO CIENTÍFICO.** Puesto que la didáctica es arte (el de construirse las personalidades mediante la enseñanza y el aprendizaje), está condicionada por el concepto de ciencia, en la medida que puede entenderse, desde este punto de vista, como una elaboración, aplicación o enriquecimiento de lo científico que en ella subyace. Así, el conocimiento relativo a lo científico que se tenga de partida, no sólo es pertinente, sino necesario saberse, por una doble razón de cortesía y de rigor.

La realidad hacia la que la ciencia se dirige para aprehenderla es un caudal imparable de fenómenos sometidos a un continuo cambio. Hay quien, como Teilhard de Chardin, trata a ese conjunto infinito de fenómenos como un solo acto orientado, y a ese cambio, como su orientación misma. Entonces, surgen conceptos capaces de cobrar una capacidad de ajuste con la realidad, contradictoria con su misma amplitud: evolución, convergencia y unidad son algunos de ellos. Pues bien, la ciencia no puede olvidar lo global, porque esa misma globalidad fenoménica es la que radica en el conocimiento humano y desde el mismo conocimiento se hila. El sentido de la unidad cognitiva es el mismo que el de la realidad que se mueve fuera del ser conocedor, porque ambos están impregnados y saturados por la misma lógica. No hay exterior ni interior, no hay objeto ni sujeto; cualquier cambio afecta a lo demás, y el conocimiento científico es un recurso para el enriquecimiento que la naturaleza se hace a sí misma, a través de sus agentes *adecuadamente capacitados*.

Ahora bien, teniendo presente lo anterior, ¿es

correcto apellidar al conocimiento? Parece que causalmente (neuroológicamente), el proceso de conocer es uno solo, que no se puede conocer más que de una sola manera. Aunque para algunos pueda sonar a disparate, esta hipótesis se valida, todo lo indirectamente que se quiera, cuando, tras sincerarse consigo misma, la ciencia tradicional acaba por reconocer que el enfoque tal o cual parece no ser suficiente para representar y explicar los fenómenos de la naturaleza (entiéndase la totalidad, en evolución). Es ésta la excesiva excepción que confirma la regla, el uso que de ese conocimiento se hace y la indicación de su posible destino o compleción.

La ciencia actual no es lo suficientemente capaz de explicar la realidad, porque está fragmentada y porque la evolución no sabe nada de parcialidades. Que no lo pueda explicar todo, es bueno a priori. (Acaso no exista una mayor fuente de motivación para el conocimiento que la conciencia de desconocimiento.) El problema se agrava, paulatinamente y a posteriori, porque: a) Los procedimientos tradicionales de elaboración de la ciencia dejan muchas cosas por hacer, y esas cosas que deja suelen ser las mismas, por lo que terminan por conformar una laguna; b) Lo que construye suele tener el mismo sentido, y podría llegar un momento en que la altura conseguida se desproporcione en relación con las medidas de la base y de la profundidad; c) El método de elaboración de los sillares del edificio suele ser también reiterativo, con lo que el resultado tiende a ser de parecido estilo, y sólo si es así se reconoce con el calificativo de *científico*, que se interpreta subjetivamente como distinción favorable; d) Aquellas partes a las que esa forma tradicional de hacer no les corresponde, pretenden a su vez autoimprimirse, aunque sea con

violencia, ese estilo o ese sello, sin percatarse de que el injerto metodológico probablemente no les es propio; de este modo, el resultado arquitectónico final puede incluso estar anidando errores fundamentales que, con el tiempo, se incrementan y se transmiten, para basar futuras *estructuras* y *fachadas*.

Ni siquiera muchos científicos están del todo contentos con su ciencia. O mejor dicho, no lo están con la pobreza cuantitativa de sus resultados. Muchos no científicos, tampoco lo están con sus disciplinas, y les desconcierta que "el método científico" con que *ametrallan* el ámbito de fenómenos que les es encomendado no dé casi nunca en el blanco. ¿Pero, cómo poder acertar si, *científicamente* hablando, es imposible acertar a una diana? ¿Cómo, si, *científicamente* nunca se tocan (físicamente) el arco y la flecha? ¿Cómo, si el resultado del lanzamiento que se interpreta después es un valor inexistente, sea promedio o no? ¿Y cómo podrá manifestarse espontáneamente esa realidad, si se la está amenazando con una flecha puntiaguda sobre la que es imposible tener conciencia y control? A veces, nos olvidamos de que, sobre todo, nuestras cabezas están *huecas* (al ser su manifestación o volumen más éter que masa); y, en muchas más ocasiones, hacemos honor a este dato objetivo.

La ciencia, como la política o la economía, es un instrumento al servicio del hombre. Sin embargo, como se desarrolla invirtiendo el fundamento de esa relación, el ser humano se le está olvidando. (Quizá no resulte *científica* su recordación.) ¡Incluso a aquellas cuyo objeto de conocimiento es el ser humano mismo! La responsabilidad de este descuido la tienen, en última instancia, quienes custodian e investigan el

conocimiento, y el instrumento deshumanizador es, muy frecuentemente, la afiliación, prejuiciosa y poco reflexionada, a lo científico, tradicionalmente entendido.

Como resultado global de todo ello, ocurre que el ser humano, a la vez sujeto, objeto y potencial beneficiario de la forma habitual de conocer, no goza la ciencia, ni como agente, ni como receptor, ni como dueño de ella. "Y si la ciencia no se goza es porque, en principio y por principio, la ciencia margina al hombre. Llegar al hombre a través de la ciencia significa dar un rodeo que enerva al más paciente" (J. Wagensberg, 1986, p. 11).

CONCEPTO DE CIENCIA. Lo científico no puede eludir su origen: el papel del ser humano como conocedor y el modo en que conoce, porque se contradiría a sí mismo. Es ése el que ha de ser, por puro sentido común, el punto de partida, y no a la inversa, porque esto significaría, no sólo un empobrecimiento evidente de planteamientos, sino un peligro potencial. Por esto, globalmente entendidos, podría hablarse de dos grandes conceptos de ciencia: a) Como conocimiento positivo; b) Como reflexión problematizadora (R. Nassif, 1975). No son más que dos estilos complementarios de presenciar los fenómenos reales; pero se pierden cuando suscriben que su parte percibida es la única capaz de representar a aquello que analiza. Por su origen y por su desembocadura, probablemente sea más provechoso hablar de un concepto doble o de dos caras de un mismo concepto, que de dos conceptos diferentes, como hace este autor.

Las ciencias necesitan nutrirse de

planteamientos estrictamente empíricos para poder desarrollarse. Pueden y deben hacerlo. Pero no es ése el planteamiento suficiente, que debe ser continuado con una reflexión que, a su vez, anteceda otro abordaje empírico. Dejarse absorber por una u otra vertiente es una distracción grave que, al fragmentar ambas facetas del quehacer investigador, podría considerarse como incompletamente científica. Por a parte, no es necesario que, en cada investigación científica, se verifiquen sendos pasos o ámbitos. Basta con tener conciencia de que lo que se hace puede ser parcial, de que completa a algo, de que ha de ser continuado o de que es posible mejorar lo propio de otro modo.

*Sólo no se despista el científico que tiene sus expectativas puestas en la evolución humana, lo que quiere decir que su faceta reflexiva orienta la homeostasis del análisis empírico "hacia adelante y hacia arriba", colocando sus adherencias en función de ella -y no al revés-, como hace la misma naturaleza a la cual se dirige su estudio. Por una razón elemental con cuyo olvido también se incurre en el despiste epistemológico a que antes aludíamos: "porque la verdadera ciencia es la del futuro que la vida va realizando gradualmente" (P. Teilhard de Chardin, 1965, p. 61), y no la que uno mismo cree estar llevando a cabo, máxime si lo hace desde una serie de planteamientos claramente completables.*

Hacia la reconciliación de opuestos se dirige también la conceptualización de ciencia que tenía el histólogo y premio Nobel de Medicina en 1906, S. Ramón y Cajal, que también evidencia esa composición del conocimiento estimando que un saber podía considerarse científico si, a la vez, asumía su doble

condición de saber "tradicionalmente científico" y de saber humano: a) Cuando, en tanto que científico, se trataba de un aserto incontestable y definitivamente válido; es decir, una verdad incontrovertible; b) Cuando, en tanto que saber humano, es una permanente pretensión de conocimiento de lo que la realidad es; o sea, una realidad cognitiva constitutivamente interrogativa afecta de insuficiencia e inseguridad (P. Laín Entralgo, 1952, p. 41, adaptado).

De esta inteligente (por obvia y bien vista) síntesis, podemos extraer una consecuencia fundamental, que va a guiar la base epistemológica (relativa a los fundamentos y a los métodos de la porción científica) de esta investigación; y es que hay dos niveles de conocimiento científico: a) El tradicionalmente apegado a una metodología, en virtud de cuya asociación se ha identificado; b) El que resulta de disponer esa u otros procedimientos metodológicos *en armonía con la capacidad de inquisición y de duda*, por qué no, incluso relativa a la propia fundamentación científica, porque lo contrario significaría su desacreditación automática.

Desde este enfoque que reconoce la no parcialidad de la causa del conocimiento y argumenta la necesidad de pretenderlo; y su consecuente intento en nuestra investigación, no es difícil desmontar planteamientos duales que enfrentan a ambas formas de componer el conocimiento científico último, aunque hayan sido hechos por personalidades reconocidas como K. R. Popper (1982), cuando afirmaba: "La polémica entre racionalismo e irracionalismo es de larga data" (p. 396). "En este conflicto, me declaro enteramente del lado del racionalismo" (p. 397).

"Llamamos 'verdadero racionalismo' al de Sócrates [...]. Lo que llamamos 'seudorracionalismo' es el intuicionismo intelectual de Platón" (p. 395). Al menos, en efecto, este sistema de sentencias es criticable por lo siguiente: a) El así denominado por K. R. Popper (1982) "conflicto" proviene, efectivamente, del entendimiento de tal dualidad como fundamento de polémica, porque su mera presencia es neutral y no conflictiva; percibir esa correspondencia dialéctica como tal es producto de la subjetividad de este autor, ya que también podría interpretarse como mutuo enriquecimiento basado en su diferencia, en virtud de la cual las partes se reafirman en su estilo e interactúan con el otro modo de ver la realidad con pretensiones de superación dialéctica; b) No es correcto realizar denominaciones como "irracional" o "seudorracional" a lo emanado de la razón humana; por este hecho, toda producción es racional; lo contrario es una muestra de lo que anteriormente llamamos *despiste* o *distracción científica*, es decir, la correspondencia de la forma parcial de considerar la realidad como la única verdadera y la que es capaz de representar a toda la realidad -sólo esa pretendida representación total puede explicar que no sea admita otras formas de ver los mismos fenómenos-; c) Lo que K. R. Popper (1982) denomina "intuicionismo intelectual" no es tanto una forma de "seudorracionalismo", cuanto un estilo diferente de procesamiento de la información, dotado de una lógica aparentemente distinta de la lógica discursiva; la intuición y la deducción, por ejemplo, no pueden ser consideradas como procedimientos intelectuales irreconciliables, cuanto como formas que, en última instancia, provienen de los diferentes estilos de expresión principalmente radicados en sendos hemisferios cerebrales; tanto es así que, al fin y al

cabo la ciencia es el científico, y es completamente virtual pretender que en el ejercicio profesional de la investigación científica, la persona castre su vertiente intuitiva y otras correspondientes al hemisferio derecho del cerebro con las cuales, bien utilizadas, sólo el conocimiento se puede enriquecer; d) Y dos contradicciones más -y encadenadas- en que a mi juicio incurre el filósofo de la ciencia: 1) Poner como "verdadero racionalismo" al de Sócrates, teniendo en cuenta que el filósofo razonaba frecuentemente motivado por su *demonio* (del latín *dæmonium*, y éste del griego *δαίμωνιον*, genio o ser sobrenatural entre los gentiles); 2) Si el intuicionismo intelectual de Sócrates es pseudorracionalismo, entonces el propio K. R. Popper, que lo practica en su discurso (si bien bastante menos consciente y creativamente que como lo hacía el sabio de Atenas), merece tanto crédito como el que estipula para quien es incapaz de evitar que su hemisferio cerebral derecho se active y trabaje con naturalidad.

El fondo de las consideraciones anteriores, que no procuran más que aproximar el concepto de ciencia al modo en que el ser humano conoce, del modo en que lo hace, son ratificadas (y, en esa medida, validadas) cuando reconocidos sabios de culturas muy distintas llegan a las mismas conclusiones que las nuestras, *mutatis mutandis*. Por ejemplo, Sri Sankaracharya decía: "El estudio de la letra sola es inútil, ha de buscarse el espíritu por medio de la intuición". Ese "espíritu" probablemente esté compuesto de estética, interiorización, evolución (madurez o cultivo) personal y rigurosa interpretación de la realidad. Para ilustrar estas sentencias, podemos acudir al mismo F. Nietzsche (1965), quien entendía que, por ejemplo, una composición musical no podía

ser entendida como una sucesión de notas, ya que por encima de esa secuencia había algo distinto, global en este caso, que la confería su valor. Intentar *matematizar* la realidad permaneciendo en ese estado analítico -decía- "es un error y una locura" propia de los positivistas, que son una estirpe ruda y laboriosa de maquinistas que no hacen más que realizar trabajos groseros (p. 35, adaptado).

Puesto que lo incompleto y la actitud que lo sostiene podrían entenderse, a lo sumo, como causa de carencia, entiendo que la *grosería* de F. Nietzsche (1965) no es más que una forma dual de comprender como necesario el trabajo empírico realizado con rigor. Por ello, pretendo justificar que las aproximaciones realizadas sobre conceptos inexactos como la variabilidad y la probabilidad claman por una compensación interpretativa, en unión de la cual puedan conformar lo que, en sentido completo puede denominarse *científico con propiedad*. Al menos, por dos razones que, a modo de conclusión, expreso: a) Porque si así no fuera, sólo habría lugar a entender como *plausible* una sola forma de percibir la realidad, una sola forma de aproximarse a su conocimiento y de emplearlo, y, lo que es más grave, a continuar investigando sobre lo mismo, continuamente; y no negaremos que, al menos en parte, éste es un error en que se incurre con frecuencia, indudablemente inducido por una formación epistemológica de carácter parcial y sin ánimo de convergencia con los modos rigurosos de analizar y entender la naturaleza y su fenomenología; b) Porque afirmar que lo interpretativo no es científico es una *contradicción que confunde los procedimientos con el fin de este conocimiento*, ya que lo científico no es más que una interpretación pretendidamente objetiva de la naturaleza o alguna porción de ella y sus

fenómenos, que siempre será más compleja que el conocimiento que hacia ella se aproxima, de modo tal que, si su fuente de motivación es la honestidad de su razón, deberá reconocer: 1) O que ese conocimiento es insuficiente, a priori; 2) O que es deseable un conocimiento complementario, para aproximarse más a la comprensión de la realidad; 3) O que así conceptuado, el apellido *científico* del conocimiento es un verdadero lastre para el crecimiento del saber, que sólo entiende de desarrollo sobre el equilibrio controladamente inestable entre la duda ocupada y la certeza.

DE CONCEPTOS COMO *PARADIGMA*, EN DIDÁCTICA. Por tanto, como de hecho muestra la historia del conocimiento humano, las comunidades de investigadores apegadas a inercias metodológicas y a objetos de investigación han sido casi siempre un obstáculo importante para el normal devenir de las inquisiciones relativamente *heterodoxas*. El hecho mismo de que pueda hablarse y se hable de ortodoxia y heterodoxia, o de convencionalismos y no-convencionalismos en investigación indica que existen, de hecho, coordenadas epistemológicas normales (kuhnianas). Esta normalidad, directamente derivada de la consideración de las comunidades de investigadores, es, a mi modo de ver, una contradicción in terminis de lo que, en sentido estricto, la investigación en cualquier marco es o ha de ser para que no se aliene.

En sentido diferente al de estas reflexiones parece caminar la investigación, en general, y, específicamente, la referente a didáctica y formación del profesorado. A mi juicio, esta tendencia es errónea, y un signo evidente, causa y consecuencia de

esta propensión, es el mal uso y abuso del término *paradigma*. Digamos, brevemente, que el *paradigma* es un concepto con significado propio dentro del marco de la lingüística. Como acepción de la filosofía de la ciencia –que la Real Academia Española (1994) no recoge–, fue puesto de relieve por T. S. Kuhn (1975). De ahí se acabaría de implantar en el ámbito de investigación didáctico, sobre una nada acertada decisión (muy compartida, por otro lado), a mi entender, por las siguientes razones, entre otras: a) El sistema de referencia desde el que se conceptualizarían los supuestos paradigmas estaría compuesto, básicamente, por una tradición, enfoque o modo de hacer predominante respecto a los demás; y en didáctica, tal opción no existe de una forma clara; b) En el supuesto de que existiera, tendría que permanecer vigente durante periodos definidos y relativamente extensos de tiempo, como "ciencia normal" (L. Shulman, 1989); en educación esto no podría darse, por partida triple: 1) Porque, de acuerdo con a), ese enfoque de investigación predominante no existe; 2) Porque, al no existir, no puede permanecer vigente durante periodo de tiempo alguno; 3) Porque aunque pudiera considerarse que la didáctica está parcialmente nutrida de fundamentos científicos, es un arte, y el arte –lo diremos más veces–, si es bueno, tiene mucho de ciencia, pudiendo ser, dependiendo de quién lo lleva a cabo, mucho más; desde mi punto de vista, lo observable para la didáctica concommita con lo que parcialmente ocurre en medicina, en la medida en que su origen es esta circunstancia epistémica común; c) La formación del profesorado (potencial investigador) no es un corpus generalizable; es decir, de uno a otro centro de formación del profesorado o carrera docente no se enseña ni se aprende lo mismo; no digamos, si lo que se considera objeto de comparación son

instituciones de países o culturas diferentes; d) Conceptos como éste son válidos para ámbitos que admiten, por ejemplo, que todas las masas son sometidas, por la misma gravedad, a la misma aceleración; pero, no para el que, reconociendo que no hay dos trozos idénticos de  $1 \text{ cm}^2$  de pellejo de la yema del dedo pulgar, se ocupa de coadyuvar hacia la madurez a km y km de mente, personalidad y experiencia mucho más diferentes todavía; e) Ni siquiera T. S. Kuhn (1975) entendía por paradigma una sola acepción; para Masterman, son de 16 a 18 las acepciones que T. S. Kuhn llegó a acuñar al término; no es posible, pues, identificar con ligereza esta noción a cada enfoque o a cada perspectiva que, con un escaso bagaje de fundamentación, se opone a la anterior.

Para L. Shulman (1989), aunque no quepa hablar de paradigmas en educación, sí cabría hacerlo de "escuelas", con sus propias características formales (p. 14, adaptado). Para I. Lakatos (1993), en educación debiera hablarse, más propiamente, de "P.I.C." (programas de investigación científica), porque ello permitiría explicar un hecho: la coexistencia de varias formas de conocer y analizar la realidad, tales que ninguna domine significativamente sobre las otras. Desde nuestro punto de vista, por la complejidad de la comunicación didáctica, todas estas categorías de conocimiento se quedan literalmente escasas, en relación al fenómeno al que se refieren. Conociendo una, dos o siete caras de un poliedro irregular e intrincado, nunca podremos saber cómo es el poliedro, si ni siquiera puede saberse de él el número de caras. Si no se quieren simplificar en exceso las cosas, lo honesto, a mi entender, es rechazar las identificaciones que, a lo mejor por

haberse traído de ámbitos del conocimiento que en poco se parecen a los que tratamos por ser más restringidos o simples, son aplicados *con calzador* a los que tratamos. Sólo quien no entiende o no quiere aceptar la complejidad inherente a la comunicación didáctica y a la consecuente formación de su profesional por excelencia, tiende a encasillar su teoría en categorías más simples, impropias o incompletas. Muy probablemente, aquella persona podrá haber recibido, en el caso de que así fuera, una formación deficitaria o sesgada en el mismo sentido, o no la tuvo nunca.

Por todo ello, desde el punto de vista de la didáctica de los profesores, nociones como *paradigma*, *programa de investigación científica*, etc., entendidos como motivos de identificación o de adscripción, no sólo son escasas y artificiosamente encasilladoras, sino carentes de sentido, porque son incompatibles con el desempeño de la didáctica. La motivación profunda asociada a su uso podría provenir, simultáneamente, de dos fuentes en probable relación: a) Un complejo de inferioridad (epistémico) de quienes se identifican con el desempeño investigador en el ámbito pedagógico, en relación con los marcos que abierta y propiamente desarrollan una metodología (dominante) científica positiva, debido al que se intentan rodear de un halo de ciencia, se inventan términos superfluos, etc.; b) Un cierto egocentrismo, que conduce a percibir el propio enfoque, perspectiva, método, etc. como *el paradigma*, *el programa de investigación científica*, *el modelo*, etc. que acierta y da en el clavo, versus las opciones restantes, que están en un error. Sin embargo, he aquí que todo verdadero *paradigma*, *programa de investigación científica*, *modelo*, etc. necesita de la didáctica para existir, comunicarse y

desarrollarse.

Nuestra concepción está más cerca, por tanto, de planteamientos de conocimiento más amplios y ajustados a la naturaleza de la realidad a que nos referimos, mixtos a priori, como los de T. D. Cook, y Ch. S. Reichardt (1986), que integran lo cualitativo y lo cuantitativo; complementarios a priori, como argumenta N. L. Gage (1993), que entiende la utilidad mutua entre los campos positivista, interpretativo y teórico crítico; o totales a priori, como los de P. K. Feyerabend (1985), que lo admiten todo, desde dos justificaciones principales: a) En educación es conveniente combinar atributos de diversos *paradigmas*, para adaptarse y resolver lo mejor posible los problemas de investigación, en el medio que se trate; b) De ese modo y debido al resto de sus imprecisiones, objetivos, métodos y sesgos posibles son contrapesados y equilibrados (pp. 40, 41, adaptado). (Aunque sobre todo de este último no podemos admitir tales justificaciones, ya que, según hemos dicho anteriormente, no parece correcto hablar de verdaderos *paradigmas* en educación o en didáctica.) También estaremos de acuerdo con I. Prigogine, premio Nobel de química en 1977, para quien en la actualidad no puede hablarse ya de humanismo y de ciencia, por separado. Luego parece ser conveniente no incurrir en dualidades a priori como éstas, porque la realidad es una; y esta cuestión sí sería prioritaria, para ser reflexionada por el profesor con voluntad de autoformación.

Todo indica, o así parece, que dos de las más populares reflexiones de P. Teilhard de Chardin, que supo para algunos integrar ciencia, humanismo, religión y mística, también se cumplen en lo que

respecta a la investigación que analizamos. a) Que el devenir de la evolución humana en todo orden y especialmente en lo que respecta a su conocimiento parece indicar que: "Lo que se eleva converge"; lo que parece admitir que lo que no converge es porque no se ha elevado (evolucionado, madurado) todavía; b) Que la tendencia lógica de una actitud investigadora que tienda a hacer corresponder conocimiento y realidad no ha de ser otra que a conocer: "El fenómeno, pero todo el fenómeno"; no favorecen el progreso del conocimiento en este sentido, por ejemplo, quienes incurrir en fenómenos de pars pro toto, o identificaciones de una forma de ver las cosas o de una parcela de las cosas contemplada, con el objeto de investigación.

En conclusión, defendemos que no es preciso, ni siquiera conveniente, en investigación sobre didáctica, definirse para optar, afiliarse o actuar desde una *escuela, programa de investigación científica, tradición* o esquema metodológico previo sobre cualesquiera otras, por dos razones: a) Una, que la realidad supera cualquier pretensión metodológica, y que, en consecuencia, es imprescindible aspirar a encontrarse lo más cerca de su altura; b) Y, otra, que el investigador que así proceda, se asegurará a priori la sesgadura de procesos y de resultados, porque los aciertos parciales sólo en un marco de laboratorio (imposible en didáctica) son relativamente válidos. Sí que, obviamente, es preciso conocer los métodos y fundamentos de todas las opciones posibles, para iniciar cualquier investigación con más recursos formales y técnicos. Esta investigación, pues, ni parte ni se dirige a categoría metodológica alguna, ni tampoco lo pretende.

**METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA.** Sea desde una hipótesis hacia su demostración, o desde unas premisas hacia su diversificación deductiva, el método (del lat. méthodus, y éste del gr. "μεθοδος", modo de analizar y definir con orden el conocimiento) propio de la investigación en didáctica tendría, por tanto, que incluir, en su proceso, toda vertiente de investigación conocida (métrica, hermenéutica, clínica, etc.), para poder ser capaz de abstraer o de atrapar la realidad desde diversos ángulos, más allá de las tareas y de las teorías educativas vigentes; por lo menos, tantos como capacidades humanas puedan reconocerse: analizar, conceptuar, nominar, experimentar, comparar, inferir, recordar con rigor, adelantar, describir, inquirir, profundizar, completar, sintetizar, etc., porque, en su origen, un método no es más que una formalización de aquellas capacidades. El objetivo de proceso es doble: a) Pretender el conocimiento válido, antes que el *científico*, porque éste asocia modos determinados de hacer, objetivos de realización e incluso contenidos de investigación parciales (oponibles a otros); b) Adentrarse en lo que no está investigado, para no redundar, con la confianza de que la falibilidad del conocimiento no conlleva necesariamente su inutilidad.

Desde este sistema de referencia, que pone en evidencia las posibilidades y límites de toda opción metodológica de carácter parcial, y a la vez la complejidad de aquel fenómeno al que la investigación didáctica se refiere, lo menos erróneo, a mi juicio, sería admitir que: a) En principio, la elección de un contenido de investigación ha de ser seguida de una segunda selección, relativa a las grandes líneas generales del método de su investigación; b) Para objetivos de investigación distintos, deben utilizarse

métodos distintos, no necesariamente explícitos (quizá publicados en una obra sobre metodología de investigación) o puros a priori, de modo que pueda construir, mediante su acción, formas de racionalidad mixtas y nuevas (P. K. Feyerabend, 1985, p. 105); c) En las opciones metodológicas adaptadas al contenido de investigación, ha de admitirse -como de hecho la historia de la ciencia demuestra que puede ser relevante-, cualquier otro recurso, siempre en función de sus objetivos: "Cualquier procedimiento, por ridículo que parezca, puede abrirnos a mundos sorprendentes que nadie hubiera podido imaginar; todo procedimiento, por sólido y racional que sea, mantenernos en una prisión, solo que nosotros no nos damos cuenta" (P. K. Feyerabend, 1985, p. 103); d) El investigador en didáctica, sea o no profesor, no debe autosesgarse, apegándose a una forma determinada de hacer, porque se alejará de la posibilidad de indagar en ámbitos del conocimiento inexplorados que, si bien pueden ser menos urgentes, quizá vayan a ser más trascendentes; e) La dependencia en los modos de investigar, no sólo condiciona los resultados extraídos del objeto de investigación, sino que coarta la personalidad del investigador, restringiendo su futuro conocimiento, incrementando visión fragmentaria de la realidad y evitando que de un técnico de la investigación pueda surgir un artista; f) Una investigación orientada a profundizar en un ámbito del conocimiento mediante un determinado método y, en su caso, con una serie de recursos no convencionales adecuados, define su profundidad y la representación intelectual del mismo ámbito, pero en ningún caso equivale al ámbito en sí; este tipo de comportamiento egocéntrico, que se manifiesta en algunos investigadores, es una disposición errónea, que motiva encasillamientos y

actitudes duales; g) Finalmente, concluiremos con P. K. Feyerabend (1985) con que:

*Un científico [léase "investigador"] que reconozca tales posibilidades no abolirá todas las reglas (aunque en ocasiones intente salir adelante sin ellas). Más bien, intentará aprender tantas reglas como pueda; intentará mejorarlas, hacerlas más flexibles; en ocasiones, hará uso de ellas; otras veces, prescindirá de las mismas (p. 103).*

DE LA DISPOSICIÓN DIALÉCTICA EN LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA. El fenómeno humano (histórico, psíquico y noosférico) es mucho más *curvo* de lo que parece. Y todos los papeles planos que lo pretendan explicar deberán plegarse a su *curvatura*, o se estará muy lejos de aprehenderla. Una *ecuación de su trayectoria* es el método dialéctico (Lao Dan, Fichte, Hegel), basado en una actitud de convergencia. Todo método en didáctica ha de ser dialéctico, tanto respecto a las opciones cuyo conocimiento históricamente hereda, como hacia aquello con lo que comparte las circunstancias del tiempo presente, porque se unifica en la comunicación didáctica.

Las buenas ideas y los modos de hacer crecer esas ideas provienen de muchos siglos de reflexión. Todas las formas de investigación coadyuvan a los modos de penetración posteriores en el tiempo. No tiene mucho sentido que una idea metodológica superior se oponga frontalmente a cualquier otra, anterior o simultánea, sino que se autocritique y busque en la otra motivos de posible convergencia funcional. Dar con fundamentación y rebatir con fundamentación es el camino del conocimiento. En didáctica, porque probablemente sea necesario, es

preciso que uno de sus fundamentos sea la dialéctica, entendida como convergencia para la evolución.

Dialéctica, entendida también como eje del método racional (conforme a la razón), imposible de evitar para todo ser humano, pero verdaderamente difícil de realizar correctamente. El buen pensar (versus razonar parcialmente) es realmente infrecuente, y el razonamiento, como adelantaba en su denuncia J. L. Aranguren (1963), viene a ser un ejercicio de responsabilidad limitada, al modo de determinados tipos de sociedades mercantiles.

POTENCIAL EPISTEMOLÓGICO,  
INVESTIGACIÓN EVOLUCIONISTA Y DIDÁCTICA.  
Normalmente, en el estudio del ser humano, se investigan problemas pasados, actuales o de encargo, encaminados a responder, sobre todo, cuestiones como: ¿cuánto?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, etc. A mi juicio, esto ocurre cuando su substrato epistemológico (compuesto por los métodos y fundamentos del conocimiento científico correspondiente) no da más que para estudiar al ser humano como se lo encuentran, como se lo imaginan o como se lo representan en circunstancias diversas. A esta categoría pertenecerían las disciplinas, corrientes o enfoques clásicamente científicos, o con pretensiones de serlo.

Un segundo gran tipo de disciplinas, más herético, sería el formado por: "las doctrinas que estudian al hombre no ya desde el punto de vista de lo que es, o de lo que parece ser, sino de lo que puede llegar a ser, es decir, desde el punto de vista de su evolución posible" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 12). De entre ellas, las hay que se *salen de la vía* por ir

demasiado deprisa, pero también que progresan con rigor y a buen ritmo, dando lugar a resultados y procesos válidos. Es de estas últimas de las que se podría decir que tienen un potencial epistemológico relativamente alto, porque, una vez han satisfecho sus deberes relativos a dar respuesta a los ¿cuánto?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, etc., aún le quedan fundamentos y métodos para dar buena cuenta de los ¿hacia dónde? y ¿para qué? Estas últimas sólo tienen un lugar donde agarrarse: la lógica de la evolución. Por esto, o son evolucionistas, o pueden ser disparatadas y exentas de todo interés, por estar vertebradas por pretensiones parciales, sólo válidas para quienes las admiten como válidas y propias.

También podemos iniciar este razonamiento de otro modo: ¿cuáles son las doctrinas o disciplinas con mayor potencial epistemológico y evolucionista, a priori, o debieran serlo? A mi juicio, ante esta cuestión caben tres respuestas válidas: a) Todas; b) Generalmente, las ciencias sociales; c) Específicamente, la medicina, la psicología, y la didáctica y las disciplinas metodológicas y fundamentales que la sustentan. Sin embargo, no es así. Los términos *evolución* o *evolucionista* se asocian, en las poquísimas ocasiones en que se emplean, al evolucionismo o a teorías compactas de orden antropológico, filosófico, psicológico, sociológico o biológico, propias de disciplinas paradójicamente con escaso *potencial epistemológico* según el criterio con que se ha conceptualizado.

Estoy convencido de que éste es un error gravísimo de planteamientos, porque si la didáctica no se atreve a investigar sobre el curso de la posible evolución del hombre, lo harán la economía, la

política, los medios de comunicación, las instituciones que *parcializan lo total* (hacen suyos y utilizan en el propio beneficio conceptos y significados universales, restringiendo su sentido original), etc.; con la salvedad de que, en vez de tratar el problema de la posible evolución humana, lo harán del enriquecimiento, el apogeo, el bienestar descerebrado, la creciente complejidad tecnológica, etc., haciendo equivaler tales significados con la evolución, sin la guía y el soporte que es la verdadera educación, de la que formalmente hablando dependen desde su origen. Y acaso sea esto lo que está ocurriendo: existe un vacío de conocimiento (que algunos se treverían a traducir en un vacío de mercado) impropriamente cubierto. Y quien debe hacerlo (probablemente y en primer término las carreras docentes): a) O no parece percatarse del fenómeno; b) O no despliega el, por desgracia, breve potencial epistemológico y evolucionista que dispone para ello; c) O, con sus *pseudoparadigmas* y tradiciones, no hace otra cosa que autorreforzar su rol de disciplina estática, profundamente alterada con fundamentos contradichos con la realidad a que se aproxima, para afirmarse en ello; d) O descalifica a priori las investigaciones orientadas a desapoltronar su actitud *aevolucionista* o a profundizar en este sentido; e) O acepta que la evolución se identifique con facetas parciales de su realidad lejanas a su ámbito (progreso, bienestar, enriquecimiento, etc.) y que, por tanto, no es una temática que le sea propia.

Mientras estas premisas se verifiquen, existirá una alta probabilidad de que la *comunicación didáctica de la evolución humana*, entendida a la vez como conocimiento básico y como fenómeno individual y colectivo posiblemente alcanzable, no se enseñe, y consecuentemente se asuma como raro en los

"currícula", por encontrarse lejos de lo que la educación promueve.

## MEMORIA METODOLÓGICA

INTRODUCCION TEMÁTICA: EDUCACION Y EVOLUCIÓN HUMANA. El ser humano es resultado de la interacción de dos factores: uno genético y otro ambiental. Ambos son naturalmente dependientes entre sí, y se desarrollan recíprocamente. La educación es decisiva para llevar a buen término su complementariedad funcional. Nunca sabremos lo que el potencial genético no habitualmente atendido (o "reserva epigenética", según J. Rof Carballo, 1986) destina a la posibilidad de "ser más" (P. Teilhard de Chardin, 1974), si la educación no atiende debidamente la pertinencia del concepto *evolución humana*, no desarrollando con decisión su significado, aun yendo flagrantemente en sentido distinto a algunos imperativos sociales. Partimos de la alta posibilidad de que una educación deformadora induzca el desarrollo de personalidades deformadas; que una educación para

la competición coadyuve a la formación de personalidades para la competición, y que una educación que no se encuentre consciente y expresamente orientada a la promoción de la evolución interior del ser humano, no favorezca la evolución interior de la sociedad. Es de esperar, por tanto, que con una educación sin más tintes que la evolución humana haya más probabilidad de que sus protagonistas evolucionen, que si su realización didáctica se concibe de manera diferente, o se abandona a un azar sólo condicionado por el *remiendo* de errores percibidos del pasado.

La capacidad de evolucionar le es propia a la condición humana. Probablemente el genoma humano no converja en otra cosa. Socialmente hablando, el fenómeno de la evolución es inevitable, pero no gratuito (A. de la Herrán Gascón, 1993, p. 16, adaptado). Lo normal en un ser humano es que esté siempre evolucionando; lo que ocurre es que puede evolucionar mal, o muy despacio, porque, probablemente, nunca se le haya comunicado esa posibilidad, el modo en que puede apoyarla, los procesos que la retardan o la impiden, sus porqués, los responsables a priori de su frenado, de su estimulación, etc.

Desde el marco individual, evolución humana se confunde con preparación, formación, éxito, ascenso, mejora, logro, enriquecimiento, ganancia, etc. Y desde una situación social, con auge, prosperidad, calidad de vida, progreso, cultura, civilización, apogeo, expansión, competitividad, etc. aunque en algunos contextos puedan tenerse como sinónimos. Desde nuestro sistema de referencia, aquellos conceptos, sinónimos o no, no comportan verdadera

evolución. En todo caso, podrían equivaler a cierta forma de *huida de toda negatividad hacia adelante*, puesta es función de una búsqueda del *bienestar* (emocional, psicosomático, cognitivo, etc.) a toda costa. En cambio, un esquema funcional centrado en la *evolución interior sí supondría el equilibrado* desarrollo de todos los anteriores términos, individual y socialmente considerados.

Desde el punto de vista de la comunicación didáctica y principalmente de la formación del profesorado, entenderemos por *evolución interior o personal* un proceso inseparable de la comunicación pedagógica y de su realización didáctica, orientadora y autoeducadora, destinado a la maduración profunda o crecimiento esencial del aprendiz (alumno o profesor, en nuestro contexto), que trae como consecuencia una ausencia de ego, un mayor autoconocimiento y un incremento de la conciencia, tal y como se entenderán posteriormente.

**OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.** Esta concepción preliminar admite pues, como premisas, que, tanto tales ámbitos como su convergencia en el concepto organizador de la evolución interior: a) Son definibles; b) Su concepción operativa es viable; c) Su consideración didáctica, conveniente a priori; d) Para todo ello, la maduración (evolución interior) del profesor es una condición sine que non.

La estrategia es diseñar esta formación, a partir del análisis de aquellos ámbitos del conocimiento humano -ego, autoconocimiento y conciencia-, que son, a la vez, causa y consecuencia de aquella evolución, entendiéndolos como pilares fundamentales desde los cuales ella se realiza.

El propósito global que nos proponemos es demostrar que tales fundamentos son, además, necesidades indispensables e imperativos de primer orden, en cuanto se refieren a la formación del profesorado, si es que ésta se conceptúa como fuente de seres maduros, capaces de comunicar, a su vez, una mayor madurez a sus alumnos, a través de la didáctica. Y que, como punto de partida, no es posible otra pretensión que no sea ésta porque, de no contemplarse, tanto la didáctica como los aprendizajes comunicados adolecerían de sentido fundamental, o sea, de eje, con lo que se manifestarán en divergencia, que es como muy frecuentemente aparecen.

**PRETENSIONES** Las pretensiones graduales o progresivas de trabajo, vertebradas en el procedimiento de realización que posteriormente abordaremos, han sido las siguientes: a) Detectar, durante al menos tres años de observación y experiencia, lagunas reiteradas en la comunicación didáctica ordinaria, en relación con propuestas características de obras, testimonios y cánones del denominado *pensamiento oriental*, reuniéndolas en categorías de conocimiento (que finalmente fueron tres: ego, autoconocimiento y conciencia); b) Ratificar, sopesar y formar conceptos menores incluidos en ellas, con inferencias de consideraciones, inferencias e investigaciones relevantes de diversos autores suficientemente fiables y reconocidos; c) Adaptar las paulatinas construcciones de sendas categorías como corpus para la educación centrada en la condición humana, sobre cualquier tipo de cualificación; d) Descubrirlos como hábiles y fundamentales para la formación básica y la evolución personal de los profesores, como medida de coherencia, en tanto que

educadores de otros; e) Descubrirlos como cuestiones específicamente didácticas o correspondientes a su marco de responsabilidades; f) Constatar de nuevo en los marcos didácticos las anotaciones anteriores, de modo que originen algún tipo de proyección práctica capaz de neutralizar y satisfacer las deficiencias percibidas y ya categorizadas como problema empírico; g) Comprobar la relativa eficacia de tales medidas aplicadas en el marco funcional de las carreras docentes, al cual finalmente se dirige la investigación.

Para tal realización educativa, se ha partido de: a) Una clarificación o definición, in extenso, del significado de evolución interior, que en nuestro caso es inherente a la de cada uno de los tres ámbitos; b) Una fundamentación de tal conceptualización; c) Una justificación de carácter social del porqué de tal necesidad; d) Una serie de pautas destinadas a la consecuente evolución interior de los docentes, dentro de los programas de formación inicial y permanente del profesorado; e) El consecuente desarrollo de las pautas didácticas precisas para la estimulación de tal posibilidad de evolución, traídas de la observación detenida de la práctica docente y contrastadas reiteradamente.

Desde tales premisas esta inquisición apunta hacia la posibilidad de abordaje directo de la evolución interior (madurez profunda, crecimiento personal) de los profesores, a partir del estudio, experiencia y transformación sobre los ámbitos de conocimiento que se presentan, como formalizaciones cuyo origen subyace en el denominado *pensamiento oriental*. En consecuencia, las carreras docentes podrían beneficiarse de tales conocimientos como base de la formación que aportan o como conocimiento que

fundamente la posibilidad de orientar su didáctica, para coadyuvar a una mayor evolución interior de sus alumnos integrada en la enseñanza cotidiana, contribuyendo así más concreta y eficazmente a la evolución global de la propia sociedad.

PROCEDIMIENTO METODOLOGICO. El procedimiento metodológico seguido durante los años de realización se ha articulado fielmente sobre las pretensiones graduales citadas con anterioridad, correspondiéndose, en virtud de su secuencia, a sendas fases de su ejecución, que han sido las siguientes: a) Fase preliminar: Estructuración y organización de la experiencia y de los conocimientos previos; hace referencia al estudio detenido de obras y autores adscritos al llamado *pensamiento oriental clásico* (hindú y chino, básicamente), y al esfuerzo de su síntesis en tres pilares o ámbitos de conocimiento-experiencia-transformación interior: ego, autoconocimiento y conciencia; b) Posicionamiento teórico ante la realidad, producto de reflexiones, vivencias y meditaciones resultantes del contraste de las conclusiones anteriores y las situaciones objeto de estudio: la comunicación didáctica de los profesores, especialmente contemplada en el marco de carreras docentes; c) Desarrollos complejos de índole lógico-deductiva, obtenidos a partir de un intento de adaptación de tales ámbitos de conocimiento a la formación de los profesores, y consecuente análisis de discrepancias entre ambos; el desencaje fundamental resulta ser que los tres ámbitos en que inicialmente se conceptuó el *pensamiento oriental* no se contemplan formalmente en las carreras docentes, ni en consecuencia en la comunicación didáctica que los profesores formados en ellas; d) Toma de conciencia de que esas carencias -y consecuentes excesos-

podrían ser satisfechas con un corpus destinado a la evolución personal de los profesores, orientada como formación básica; e) Verificación de la observación de tales supuestas *lagunas* en la práctica docente y consecuentes conceptualizaciones acerca de ellas; f) Análisis en profundidad de los tres ámbitos en cuestión, y traducción en categorías de conocimiento más concretas, hasta hacerlos útiles para ser empleados como referentes de observación más precisa; g) Elaboración de hipótesis destinadas a comprobar los procedimientos, principios, enfoques o fuentes de motivación más válidos para paliar las *lagunas* de formación y comunicación didáctica propias de cada uno de los tres ámbitos, en el marco de las carreras docentes; h) Verificación de las observaciones y conceptualización de tales repercusiones didácticas pertenecientes a cada ámbito, en nuevas actuaciones docentes, y mediante la actualización de observaciones anteriores; i) Comprobación en la práctica, en situaciones distintas, de su refrendada validez; j) Como curiosidad, búsqueda en las fuentes preliminares (*cánones de pensamiento oriental*) de alguno de tales procedimientos de acción.

#### CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO.

Rigurosamente contemplado, el procedimiento metodológico seguido responde a lo que la ciencia tradicional denomina *método científico*, destinado a la construcción de teorías según un proceso hipotético-deductivo. Sin embargo, como ya se ha dicho, el empleo masivo de técnicas cuantitativas no se ajusta al objeto de esta investigación, por lo que ni en la recogida de datos de las primeras fases, ni en sus verificaciones y ratificaciones han mediado técnicas estadísticas. Ha sido éste el modo que se ha visto más adecuado a las características de la investigación, y en

función de ellas se ha desarrollado. Como tal esquema hipotético-deductivo, su mayor crítica estribaría en que sus conclusiones, aun siendo intrínsecamente provisionales por ser *científicas*, darían lugar a construcciones excesivamente sólidas que se *resistirían* a su modificación o a su rechazo (I. Delclaux Oraa, 1994, p. 39, adaptado). Ante esto hay que decir, como ya se ha mencionado, que al encontrarse esta investigación inscrita en la formación del profesorado, al ser ésta parte de la didáctica y al tratarse esta última de un arte, estará siempre auxiliada de elementos y procedimientos propios de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular; pero que, aun siendo así, el resultado nunca será ciencia, sino arte. Por ello, podemos sostener que el procedimiento de fondo puede haber sido una *adaptación del método científico por excelencia*, porque se ajustaba al modo de abordar la cuestión, pero que el edificio resultante *no es científico*, sino didáctico, y por eso mismo artístico, con lo que más que de *solidez* o *resistencia* a su modificación de lo que habría que hablar es de adecuación para los individuos que pueden beneficiarse de ellos.

El método seguido está determinado por las siguientes cualidades complementarias: a) Es empírico, es decir, fundado en la experiencia, que se ha analizado selectivamente y con un cuidado exquisito durante más de cinco años, diaria y continuamente; b) Ha partido de una recogida de información (observaciones, percepción de lagunas, etc.) permanente, porque los sujetos de investigación (fundamentalmente, docentes universitarios de cuatro titulaciones universitarias adscritas a carreras docentes, alumnos de carreras docentes, y, en todo caso, mi propia persona, como alumno y como

profesor) en todo momento han sido examinados; los datos eran posteriormente analizados, sopesados y conceptuados; c) Se basa pues en el descubrimiento y posterior formulación de obviedades, como frecuentemente acontece en otros ámbitos del conocimiento, como puedan ser la matemática, la física, la psicología, la filosofía, etc., y como también le es propio a la didáctica; d) Podría considerarse racional-crítico, porque es conforme a la razón, al apoyarse en un esquema lógico globalmente deductivo, y su desarrollo responde a inferencias lo más rigurosas posible; e) Es dialéctico porque una vez desarrollada la alternativa racional sobre el análisis de la realidad, procura complementar y sintetizar la conclusión con el análisis del que ésta partía; h) Se ha pretendido, en todo momento, la consecuencia o la coherencia con lo que se iba obteniendo, de modo que era la propia investigación el primer foro de aplicación de los progresivos descubrimientos; i) Actitudinalmente arranca y desemboca en una motivación evolucionista (teihardiana), ya que todo lo anterior está justificado por un ánimo de mejora profunda de la actual situación de desarrollo humano y en un optimismo centrado en la posibilidad de evolucionar como especie, entendida como reflexión de la humanidad sobre sí misma; j) Ante todo se justifica y ha perseguido lograr una proyección práctica y muy fundamentada de los modos de desarrollar y conceptuar la comunicación didáctica, destinados a paliar significativamente las lagunas expresadas primeramente.

[NOTA: Aunque hayamos mencionado como cualidad del método la palabra "crítica", no debe entenderse esta investigación incluida en el denominado *paradigma crítico* ni en ningún otro *paradigma*, entre otras

razones porque: a) No tiene la intención de desafiar, ni desafía a la autoridad establecida (W. Carr, y S. Kemmis, 1988, p. 217), sino que desarrolla una perspectiva directamente constructiva, que, a veces, no favorece a esa autoridad, ni a quienes la obedecen; b) Es inidentificable con *paradigma* alguno, por no considerar correcta esta calificación, aplicada a la didáctica; c) No admite el concepto de "currículum", "currículum", "currículo", "currículo", "curricular", y demás derivados, por entender que estos significantes provienen de un error lingüístico del que no pretende ser partícipe, y sí reconoce, en cambio, el valor significativo del concepto de "didáctica", anterior en el tiempo, más enriquecedor, propio y adecuado, para lo que nos ocupa; d) No parte de la actividad comprometida de "comunidades autocríticas" (T. S. Popkewitz, 1988), sino de cada profesor como individuo, comprometido, desde su evolución personal, con la de la humanidad que integra, insignificante, pero insustituiblemente; e) No se basa en argumentos de tan liviana fundamentación y tan débil capacidad crítica como demuestran tener los que se manejan en dicho *paradigma*.]

REFERENCIAS EMPÍRICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN. En general, los ámbitos de formación del profesorado, entendidos como el conjunto de cuestiones y problemas que la competen, habrían de estar dictados por el profesorado en ejercicio, y no por investigadores y administraciones de educación (editorial y política) ajenos a la escuela, que marchan al frente sin formar parte de ella. De la escuela y sus profesionales habría de nacer la didáctica que luego se aprendiera en las carreras docentes, como síntesis de lo más selecto, que casi siempre rebasa la *medianía añeja* que suele prescribir el fundamento de

las reformas educativas. Son las necesidades y procesos surgidos en la comunicación didáctica los que han de definir y realimentar esos ámbitos de formación. De aquí que tal clarificación puede conceptuarse como un descubrimiento de obviedades (como puedan serlo la matemática, la física o la psicología), para el agudo observador a las que, no obstante, puede no ser fácil el acceso, independientemente de que se disponga de los recursos y conocimientos necesarios. Las penetraciones que se hacen no desvelan, de ordinario, la totalidad, ni la hondura de tales precisiones; y, sin embargo, no significan ni suponen que una necesidad determinable no subyazca día a día. Así como la comunicación didáctica puede tenerse como un fenómeno complejo y profundo, los ámbitos de formación del profesorado que de su percepción se derivan pueden calificarse *análogamente*. Lo que en ocasiones ocurre es que, a veces, una determinada demanda no se puede encasillar en las categorías de conocimiento propias de la oferta de formación del profesorado conocida. Y, en otros casos, ni siquiera es lo suficientemente sensible como para percibir esa demanda.

Dentro de las múltiples necesidades nacidas de la práctica que, lógicamente, podrían definir los consecuentes ámbitos de formación, es preciso distinguir tres criterios de clasificación, capaces de definir un sistema multidimensional: a) Criterio de perentoriedad: Según éste, podemos diferenciar entre: 1) Necesidades urgentes e inmediatas; 2) Necesidades importantes y mediatas; b) Criterio de destino: Según se trate de satisfacer: 1) Necesidades (egocéntricas) de comunicación, centradas en la actuación docente; 2) Necesidades de formación fundamental; c) Criterio de perceptibilidad: Según sean: 1) Necesidades

observables generalmente; 2) Ocultas, aunque categorizables por obvias; d) Criterio de finalidad: Según se pretenda: 1) El enriquecimiento afectocognitivo del alumno, todo lo significativo que se quiera; 2) La madurez del alumno; e) Criterio de alcance: Según se asuma como norma y como propio: 1) Una conciencia fragmentaria, centrada en alguna cualificación humana; 2) Una conciencia no parcial, centrada en la propia condición humana, o universal; f) Criterio de polarización de la atención afectocognitiva: Según se centre en: 1) Objetos (elementos formales, alumno, contenidos, etc.); 2) Sí mismo.

A la vista de lo anterior, ocurre que, casi nunca, las polaridades anteriores se verifican dualmente. No obstante, pueden servirnos para analizar dónde se centra la formación del profesorado tradicional (actual), y dónde, en consecuencia, se dirige el contenido de esta investigación. La formación actual tiende a centrarse más en necesidades inmediatas (a1), que suelen coincidir con las necesidades centradas en cómo sobrellevar menos costosamente la comunicación didáctica (b1), atendiendo cuestiones compartidas socialmente y evidentes (c1), pretendiendo la consecución de aprendizajes significativos del alumno prescritos por los cuestionarios ministeriales (d1), limitados por una conciencia fragmentaria (e1), y centrado en el estudio de su universo objetual (f1).

Partimos de la base de que el conjunto {a1 + b1 + c1 + d1 + e1 + f1} compone un entramado *necesario* para la consecución de rendimientos, opulencias y enriquecimientos sobre una pauta normal de competitividad, profundamente insolidaria y poco sinérgica con el global de la vida humana.

Con todo, el presente trabajo se desarrolla dentro del sistema  $\{a^2 + b^2 + c^2 + d^2 + e^2 + f^2\}$ ; y dentro de este sistema contribuirá a definir los que se consideran fundamentos indispensables para la formación del profesor, porque así lo requiere la práctica. O sea, se inscribe, predominantemente, en el marco de referencias siguiente:

a) Abordaje directo de necesidades importantes, sean o no mediatas [...]

b) [...] sobre cuestiones de formación básica del profesorado [...],

c) [...] no percibidas la globalidad de los docentes o los profesionales dedicados a su formación -y por ello casi inéditas como tales-, aunque profundamente obvias [...],

d) [...] con el objetivo de estimular una educación para la madurez, entendida como evolución personal o interior del ser humano [...],

e) [...] para promover una conciencia no fragmentaria y convergente, que no permanezca en los sesgos inherentes a las calificaciones humanas parciales [...],

f) [...] centrándose en el sí mismo del docente, antes que volcándose en lo otro, sea personal, material o formal.

**SISTEMA DE RAZONES Y NECESIDADES.**

Es ésta, en definitiva, una investigación sobre

principios de didáctica. Es decir, sobre la base, los orígenes y las razones fundamentales de este arte. Los porqués básicos que la han motivado, son los siguientes: a) Si la didáctica es un arte, el buen arte tiene mucho de ciencia, y la ciencia está dotada de un alto grado de justificación epistemológica, hay partes de la didáctica (dentro de las que le proporcionan su acientificidad) más necesitadas de fundamentación; falta hacer, pues, que la haya y, sin embargo, podrían realizar hasta cotas insospechadas la calidad y las realizaciones de ese arte; b) Muy pocos profesionales trabajan en un marco de mayor incertidumbre; al procurar concretar una porción radical de aquello que realiza, podría proporcionársele la más profunda formación; c) A mi entender, a la universidad actual es generalizable lo que hace ya bastantes años, P. Garagorri (1969), discípulo de J. Ortega y Gasset, apuntaba; esto es, que en su marco de estudio la búsqueda de la cultura personal y el pensamiento era la excepción; por otro lado, V. García Hoz (1992) declaraba en una entrevista destinada a una publicación divulgativa: "Que la reflexión no está de moda es uno de los males de hoy"; en este sentido, desde esta investigación se pretende, en sentido estricto, reflexionar ex novo, construir creativamente, como sospecho que no se tiende a hacer en la universidad, y, quizá sí se debiera; d) Creo percibir que, en la investigación sobre formación del profesorado, se investiga mucho sobre lo que ya está investigado, afinándolo o refinándolo, con poco sentido y menos valor; e) Se investiga, sobre todo, sobre resultantes y prescripciones, y poco sobre componentes y verdaderas novedades; f) Desde mi punto de vista, los motivos de investigación educativa invitan más a la quietud y al apoltronamiento, que a la incertidumbre y a la duda, probablemente porque lo que desemboca en

la inquietud se considere menos atractivo o más incómodo de asumir; por esta inercia de refuerzo y de formación de los investigadores pedagógicos, lo dinámico es menos abundante; g) La atención hacia la comunicación didáctica se centra en la actuación (intencional) del profesor, más que en lo que el profesor es, y transmite sin pretenderlo; h) El sistema educativo garantiza educación de todo orden "curricular", pero este ordenamiento no garantiza madurez o crecimiento interior; i) Las diversas reformas educativas dejan siempre por hacer la reforma de la educación (A. de la Herrán Gascón, 1993); j) Independientemente de la falta de formación del profesorado, la que tiene lugar tampoco muestra especial interés en que los profesores-alumnos maduren especialmente; k) Si un profesor no es especialmente maduro, ¿cómo va a orientar en este sentido a sus alumnos? l) Aunque se reconozca que se trata de un problema central, tan antiguo como el hombre, las ciencias de la educación que conocemos no abordan de una manera clara, sistemática y satisfactoria la posible concreción de esta madurez o crecimiento interior; sin embargo, para muchas escuelas psicológicas orientales, tanto el problema como las técnicas y las artes destinadas a su consecución son conocimientos fiables; ll) A mi juicio, la más exquisita fundamentación pedagógica, asimilable por la didáctica, ha sido reflexionada y enunciada por personajes históricos, algunos de los cuales se consideran iniciadores de religiones; al ser común a los más importantes de ellos, puede considerarse contrastada y validada a priori; esa fundamentación es extrapolable y formulable a su vez, de modo que pueda ser asimilada por las carreras docentes; esa fundamentación puede percibirse como un triángulo funcional, cuyos vértices son tres conceptos altamente

complejos: ego, autoconocimiento y conciencia; m) En caso afirmativo, el ámbito del conocimiento humano que, sobre todos, debería investigarlo, del modo menos parcial posible, debería ser la didáctica, entre otras razones por no mostrar sesgos unánimes relativamente intensos; n) Sin un componente actitudinal en el profesorado orientado a su posible evolución personal, y, sin una práctica destinada en lo profundo a inquirir este sentido, la didáctica -y, si se me apura, cualquier actividad humana- no satisface esencialmente; ñ) Enseñar y orientar en torno a la inquietud por este conocimiento es la aportación más importante que un docente puede realizar, para que el alumno medre, desde su bienestar, hacia un "más ser"; o) La enseñanza de la evolución personal, no puede presentarse sobre unos "contenidos curriculares", en función de las cuales el profesor ha transmitir o ha de formarse, a partir de determinados métodos, técnicas, modelos, tecnologías, etc.; no es una enseñanza más, no es privativa de contenido alguno, no tiene por qué ocupar lugar, informativamente hablando, en la comunicación didáctica; tampoco es ni puede ser motivo de una "enseñanza transversal", porque estos añadidos a las "áreas curriculares" se definen como "un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989), y los conocimientos que en esta investigación sistematizaremos no son *especialmente* sino generalmente relevantes, no se dirigen al "desarrollo de la sociedad", sino a su evolución en profundidad y desde cada ser, y no son siquiera propios de "los últimos años", sino perennes; p) En cambio, sí componen un conjunto de conocimientos que conforman un estado, nivel o amplitud de conciencia que, una vez que se ha adquirido, se transmite, y que

puede influir directamente en la didáctica de los profesores, en el tratamiento de los contenidos y en la reorientación epistémica de los mismos; q) Una vez que impregna la personalidad docente, se transmite como parte de la didáctica misma; r) A la postre, esta didáctica, renovada desde su fundamentación o simplemente orientada conscientemente hacia la posible evolución del ser humano, constituiría un aporte decisivo para una verdadera evolución social desde la escuela, lo cual atribuiría a la escuela un papel protagonista y lógico, ligado a su natural razón de ser.

Aquellos porqués son resumibles en dos motivos: a) Sin evolución interior no hay nada que hacer, y lo que se hace es incierto, arriesgado y peligroso, en cualquier ámbito del conocimiento humano; a mi juicio, éste es uno de los grandes valores del legado de Teilhard de Chardin, que transformo en la primera causa y compromiso epistémico, justificador de este trabajo; b) De la educación, a través del profesorado, ha de promoverse esta consideración, como sentido de la vida de todo ser humano; pero para ello, es preciso fundamentar bien la pretensión, el contenido y las pautas de didáctica correspondientes.

Esta investigación se hace como una construcción progresiva. A medida que se han ido cubriendo etapas que respondían a unas determinadas hipótesis, surgían otras hipótesis menores y mayores que justificaban y determinaban su continuidad. Presenta y satisface en toda su extensión, por tanto, muchas cuestiones pendientes, con el fin de contribuir a demostrar la hipótesis de partida, y a fundamentar, desde ella, la formación didáctica del profesorado.

Es cierto que, al inquirir sobre una área relativamente inexplorada para unas determinadas disciplinas o artes, se corre el riesgo de redundar o no acertar. Sin embargo, el mero intento, el solo inicio, creo que vale la pena procurarlo.

#### DE LOS TRES AMBITOS INVESTIGADOS.

La línea reformadora de la educación ofrece la virtual oportunidad de incluir, expresamente, nuevos ámbitos del conocimiento en el repertorio escolar. Independientemente de que lo prescriba ésta o aquella reforma legislativa, entiendo que no es lógico que la universidad, más concretamente las carreras de educación, permanezcan detrás de esta iniciativa, concebida para los estudios preuniversitarios. Es más, no deberían caracterizarse por otra cosa. Máxime, cuando desde las carreras docentes no se plantea la posibilidad expresa de formación de profesores más maduros que sean capaces de transmitir a sus alumnos alguna indicación para llegar a una mayor calidad humana y crecer interiormente. Lo anterior quiere definir la principal característica de los ámbitos de definición, análisis y sistematización investigación que se han tratado, y es que han sido generados *ad hoc*, desde una previa identificación de necesidades presentes y muy extendidas, aunque precisamente por ello sean poco perceptibles.

Se inquiriere sobre el ego, el autoconocimiento y la conciencia, simultáneamente, en tanto que: a) Componentes de la personalidad afines a la consideración didáctica, con especial referencia a quienes tienen como profesión educar a otros; b) Áreas de conocimiento, experiencia y transformación muy interrelacionadas, que se intersecan en la

evolución humana; c) Posibles procesos de evolución de la personalidad; d) Referencias de evolución interior de los profesores, capaces de capaces de proyectarse en su práctica, para dotarla de una mayor capacidad de comunicación de esa misma madurez que las mantiene.

En definitiva, se trata de ámbitos que podrían calificarse de *variables intermedias* (es decir, con un correlato afectocognitivo; J. L. Pinillos, 1982, p. 506), a caballo entre las fibras más íntimas de la personalidad, el mundo de vivencias personales y la posibilidad de formación, sin cuya consideración la preparación docente universitaria tradicional, inicial o en servicio, es una contradictio in terminis.

La proyección práctica de tales ámbitos o variables es semejante, mutatis mutandis, a la de la energía, desde el marco de la física. Así:

*La energía no es en sí directamente observable, pero el físico comprueba su existencia mediante observaciones empíricas de las actividades que genera. Sin embargo, jamás diríamos que el concepto de energía no es un concepto científico. Pues en realidad figura entre los conceptos científicos fundamentales (J. O'Manique, 1978, p. 129).*

Ciertamente, en nuestro caso la calificación de *científico* probablemente no sea pertinente, ya que las conclusiones de investigaciones sobre didáctica siempre estarán en condiciones de ser elevadas a arte o, en su defecto, a artesanía. Pero lo que sí es de interés para lo que nos ocupa es tener en cuenta que: a) Los ámbitos que trataremos no son directamente

observables; b) Que de este tipo de inquisiciones - aunque a posteriori se estimen como fallidas- es de lo que más precisa la didáctica, porque es lo que menos prolifera; c) Que, aun siendo *variables intermedias* o con correlato afectocognitivo, se intentará abordar su interioridad, su exterioridad y su intermedio, con todos los riesgos que tal pretensión comporta.

ACTITUD SUBYACENTE. Con la presente investigación y desde ella, quiero definir una causa, para pretender avanzar e investigar más en un determinado sentido. La postura es de intento, de examen, de proyecto, de apertura y de deseo de diálogo, porque lo que sí me parece posible es haber formulado una brecha sumamente fértil para la didáctica; porque la universidad debiera ser, sobre cualquier otra cosa, el foro de investigación y debate de lo que se encuentra o justifica plausiblemente encontrarse en la avanzadilla de otros conocimientos. Máxime, si el ámbito del conocimiento se refiere a la educación y a la didáctica, que, por definición, es vanguardia y origen del resto de los saberes humanos.

LA UTOPIA, REFERENCIA NECESARIA. A mi juicio, para avanzar en investigación educativa, porque la naturaleza de la misma educación así lo pide: "Es preciso reaccionar, entusiasmarse y volver a colmar de abstracciones realizables (es decir, de concreciones no llevadas a cabo todavía) las alforjas de las pretensiones" (A. de la Herrán Gascón, 1993, p. 40). La utopía (o utopia) (del griego ου, no, y τοπος, lugar: lugar que no existe) no es una alucinación, una quimera o una moda. Al contrario, muestra planes, proyectos, doctrinas, sistemas, etc. irrealizables, en el momento de su formulación (Real

Academia Española, 1994, p. 2053, adaptado). Quiere esto decir que pueden ser llevados a cabo en un futuro cercano o mediato. No está reñida con la mesura o la humildad de carácter. Hubo un tiempo, pues, en que la gratuidad de la enseñanza, el ecumenismo, la formación del profesorado, la integración escolar, la "Escuela Nueva", la "U.N.E.S.C.O.", la igualdad de oportunidades entre sexos, la intervención educativa contra el racismo, la generalización del teléfono o la popularización del automóvil eran utopías. Lo fueron, hasta que no se comenzaron a realizar alguna vez en algún lado. Y es que: "sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto", como decía P. Teilhard de Chardin. Si desde la didáctica no se considera natural trabajar en función de una utopía, ¿qué nos queda?

Para que una utopía sea útil, pues, probablemente deban articularse dos requisitos: a) En cuanto a su formulación, que parta (en el mismo, en contrario o en análogo sentido) de lo que en la realidad hay y se está haciendo; o sea, que esté lógicamente articulada a lo que hay, sin discontinuidad; b) En cuanto a la actitud de los destinatarios, que, por los condicionantes que sean (autoridad del proponente, circunstancias, personalidad de los sujetos, grado de inquietud, etc.), sepan verla, al menos, como algo que está más acá del horizonte; c) En cuanto al autor de la proposición, que se encuentre erguido sobre el suelo, y no colgado del cielo.

En educación y sobre esta dialéctica, hay un dilema de fondo: o se responde permanentemente a las demandas sociales, como prescriben de ordinario las *reformas*, con lo que se avanzaría siempre pegados al pasado y a otros sistemas sociales cuya motivación es la económica, o tiramos de la cuerda dinámogena del

entusiasmo en la escuela (C. Urdiales), en el aula o fuera de ella, para poder producir generaciones más conscientes y responsables de lo que hacen, de que se puede evolucionar junto los imperativos sociales y de cómo mejorar profundamente. A mi juicio, lo más propio de la educación es colocar el bienestar aparente en función del más ser profundo, y nunca al revés, hipotecando una posibilidad preciosa, con cuya pérdida la escuela está dejando de serlo, un poco.

La utopía inteligente trabaja en función de la autonomía de la escuela, que es la gran tendencia (A. de la Herrán Gascón, 1993), favoreciendo que se haga labor desde la misma, y lo contrario la está vendiendo a quien con mayor habilidad y sutileza sabe modularla o restringirla, en sentidos diferentes a los de sus profesionales más conscientes. La utopía práctica es una fuente de motivación capaz de comunicar, a quienes se dirige, orientaciones para su propia evolución y la de lo que conocen y comparten, no como prescripciones, sino como imperativos, derechos-deberes y causas de generoso compromiso. La utopía práctica y la utopía inteligente se articulan cuando se enfocan desde coordenadas de mayor claridad intelectual (clarividencia) y conciencia: "Y es que la mirada hacia adelante [que también denomina "sueño hacia adelante"] se hace justamente más aguda a medida que se hace más claramente consciente" (E. Bloch, 1977, p. 133). Lo que, también se puede traducir diciendo que quienes no hacen uso ni admiten algún tipo de utopía quizá sea porque su conciencia se encuentra sodormida.

Para la presente investigación he buscado causas de trabajo y justificación, para lo que al cabo podría conseguirse, en un marco de referencia utópico

y enormemente útil, compuesto por una serie de asertos: a) "La educación lo puede todo" (Helvecio); b) "El mundo se reformaría, si fuera reformada la educación" (G. W. Leibniz); c) "Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo" (I. Kant); d) "En la tarea de la reconstrucción del mundo, la educación puede representar un papel decisivo" (V. García Hoz); e) La educación es la "energía primera de la humanidad" (J. Bousquet) (p. 38, adaptado).

**CARÁCTER PROSPECTIVO.** Las investigaciones sobre didáctica intentan descubrirla y comprenderla, a lo largo de sus tres momentos: teoría, diseño y práctica. Sobre esta diferenciación a priori, relativa al objeto de trabajo, puede entreeverse una dualidad, aún sin una clara tendencia a la convergencia: a) Por un lado, el tipo de investigación retrospectivo, es decir, referido al pasado: Comprende no sólo las investigaciones de historia de la educación, sino todas aquellas sistematizaciones, ratificaciones y contrastes que se desarrollan dentro del marco prescriptivo de las leyes educativas actuales (reformas), y no pretendan ir más allá de las mismas u otras leyes educativas preexistentes; b) Por otro, la investigación prospectiva, que, pudiendo partir del presente, intenta ir más allá de la prescripción vigente.

La investigación retrospectiva de la didáctica, tal y como la entendemos aquí, es la más efectuada, y suele ser, exclusivamente, para la que se forma al profesor. Sus fundamentos suelen ser poco amplios, poco completos y reiterativos. Un ejemplo concreto es el recurso por parte de muchas de las investigaciones llevadas a cabo, desde los nuevos *paradigmas*, de la

figura de Habermas, un filósofo que se ha puesto de moda, habiéndose leído, en general, parcialmente, habiéndose traído al ámbito educativo con violencia y calzador. El peligro de esta investigación es la especialización hasta la minuciosidad innecesaria y redundante, hasta el punto de poder perder la visión global, tanto histórica como sincrónica, de lo que se está haciendo. Si pudiésemos personificarla, y asociar este peligro una patología psíquica a la que pudiera tender, ésta sería, probablemente, la neurosis obsesiva; enfermedad, por cierto, de muy difícil tratamiento.

La investigación didáctica de corte prospectivo es el menos abordado; pero, cuando tiene lugar, debe estar mucho más cuidadosamente fundamentada que la retrospectiva. Los ámbitos de investigación podrían identificarse a los que varios autores asocian a la "pedagogía prospectiva", y que son, entre otros: a) Enseñar a pensar, reflexiva y críticamente, creativa, convivencial y alegremente (V. García Hoz); b) Los valores, al estilo de los organismos internacionales y las leyes educativas, a la luz de cada cultura (desde un punto de vista social), o de cada capacidad creativa (desde un punto de vista individual), con la limitación de no enseñar antivalores (R. Marín Ibáñez); c) La formación del profesorado, y concretamente: 1) Sus cualidades personales; 2) Su rigor científico; 3) Su formación filosófica (D. Sacristán); d) Los métodos de enseñanza, no tanto en su vertiente técnica o científica, cuanto en su faceta humanista, y la reflexión filosófica, hacia una definición mística del hombre (F. Rielo) (Fundación Fernando Rielo, 1991). El peligro de este tipo de investigación es la ruptura con lo real, por perder el sentido de las circunstancias. Si este peligro pudiera

asociarse a una patología, ésta sería la esquizofrenia.

La tendencia normal del ser humano es a hacer permanecer ambas tendencias. Lo deseable es el equilibrio dinámico entre ambas o, en su defecto, la capacidad de reequilibrar cualquier posible descompensación.

A juicio de muchos observadores, que denominaremos "más pesimistas", ese desnivel es evidente, a razón de la cantidad de investigaciones sobre didáctica de uno y otro tipo, y de los profesores de carreras docentes que están dispuestos a reconocer investigaciones de naturaleza prospectiva. Para éstos, los programas de formación del profesorado y las consecuentes necesidades de investigación que de ellos se derivan enmascaran otro tipo de cuestiones mal resueltas, siempre pendientes y mucho más importantes, aunque se muestren menos perentorias, por la continua actitud de elusión de los anteriores profesores. La cojera de la educación provendría de una carencia esencial. Según ellos, la tendencia ordinaria es, por una parte, a quedarse en la carcasa del fenómeno y a olvidarse de la profundidad, y, por otra, a fijar la atención en las líneas normativas vigentes, y a negar la posibilidad de medrar desde ellas.

En cambio, otro grupo de observadores, que calificaremos como "más optimistas", opina de manera diferente. Hay quien piensa, como V. García Hoz (1946), que: "si la Pedagogía española se encuentra un poco descuidada en algunos aspectos, no obstante, aquellos que explican el sentido radical de toda la obra educativa están vivos y actuantes en el mundo pedagógico" (p. 8). Otros parecen entrever algo así

como una aplicación epistemológica del principio físico de acción y reacción o del principio de Arquímedes. Por ejemplo, afirma E. Morin (1988): "Al mismo tiempo que edifica una vertiginosa Torre de Babel de los conocimientos, nuestro siglo efectúa una inmersión más vertiginosa todavía en la crisis de los fundamentos del conocimiento" (p. 22). Que, a mi juicio, no es más que un reflejo en el ámbito de la investigación en didáctica de un síndrome mayor, motivado por el propio deseo de evolucionar, es decir, de desarrollarse y desarrollar los conocimientos sociales con ecuanimidad y con sentido.

La presente investigación pretende resolver tal dualidad, retomando ambas vertientes de investigación y aprendizaje del modo más lógico. En primer término, procurando tratar "el fenómeno, pero todo el fenómeno", como decía Teilhard. Y en segundo término, porque resulta aparentemente lo más lógico, colocando la pretensión y las realizaciones que hemos calificado como retrospectivas, en función de las prospectivas, justificando de tal modo la razón de ser de ambas.

**EGO**

## ANÁLISIS

## CONCEPTO DE EGO Y CAMBIO HUMANO

INTRODUCCIÓN. La pretensión de este primer ámbito para la formación básica de los profesores no es sólo intentar habilitar un nuevo fundamento para la didáctica, sino definirlo para ser interpretado, como un problema específicamente didáctico. Puesto que lo que formalmente se pretende es plasmar el resultado analítico de una investigación empírica (fundada en la experiencia, regido y destinada a ella), nos trae buena cuenta tener presente las observaciones realizadas por B. Russell (1956) (premio Nobel de literatura en 1950), en los comienzos de su ensayo "Educación y disciplina", al decir: "Toda teoría pedagógica seria debe estar constituida por dos partes: un concepto de los fines de la vida y una ciencia de la dinámica psicológica; esto es, de las leyes que rigen los cambios mentales" (p. 893). Del primer concepto advertido por el eminente matemático y filósofo, se da

buena cuenta, cuando es necesario, a lo largo de toda la investigación. El segundo requisito se puede hacer corresponder con este primer fundamento, del cual hay que señalar que ha sido elaborado ad hoc, para poder identificar lo más somera pero completamente posible el conjunto de cuestiones y problemas, cuya satisfacción suficiente se pretende dar mediante la didáctica.

**ADVERTENCIA.** Es preciso señalar que sobre este fundamento se asentarán radialmente los siguientes, por lo que su importancia relativa es básica.

**PRETENSION.** La pretensión o finalidad de este fundamento o ámbito destinado a la formación básica de los profesores es la elaboración de un inicial esbozo de teoría psicológica con entidad propia -que bien podría denominarse "egología"-, expresamente construido mediante paciente investigación, para facilitar la formación específica básica de los profesores, su evaluación e intervención didáctica del ego y las consecuencias que de la asunción de tal concepto se desprenden. Y lo que se deriva es la posibilidad de identificar las variables que bloquean la posible de evolución interior del ser humano en cualquiera de sus marcos de comunicación y, antes que de todos ellos, de los profesores, a su vez potenciales comunicadores de la posible evolución personal de sus alumnos, desde su ejemplo y sus conocimientos.

A posteriori, este agrupamiento de contenidos psicológicos también es una contribución a lo que la psicología debiera ser, y no es, a juicio de P. D. Ouspensky (1978), cuando afirmaba:

*Cuando hayamos reconocido cuán importante es, en el estudio del hombre, el punto de vista de su posible evolución, comprenderemos que la primera respuesta a la pregunta: ¿qué es la psicología? debiera ser: La psicología es el estudio de los principios, leyes y hechos relativos a la posible evolución del hombre (p. 12).*

Por tanto, se pretende orientar el potencial epistemológico de este corpus en una dirección directamente evolucionista. Pero no sólo eso. Esa posible evolución a que aludía P. D. Ouspensky (1978) no tiene posibilidad alguna de desarrollo social, si no va asociada íntimamente con la didáctica. La psicología sin la educación restringe enormemente su potencial de ayuda, y la educación sin la psicología está *descabezada*. Este primer ámbito pretende ser la base de un sistema teórico mayor, en que fundamentar la formación básica del profesorado, en el sentido de esa misma evolución, cuyo comienzo ha de ser la de sí mismo, como el de un psicólogo debería ser la autoaplicación de aquello que prescribe.

De lo anterior resulta que la formación para la evolución personal de los profesores no tiene otro destino posible que ser una cuestión básica de dicha formación, porque, sólo si se conoce a fondo de antemano, podrá organizar a las otras en el tiempo, encauzándolas y poniéndolas en función del logro paulatino de esa misma evolución personal del profesor que, cuanto más madura esté, mejor podrá estimular y transmitir a sus alumnos. Si, en el seno de las carreras docentes, todavía no lo es, porque desde los investigadores más prestigiosos aún no se ha reflexionado lo suficientemente bien de un modo generalizado, no significa que deba continuar sin serlo,

sino que, con más urgencia, debe serlo.

**ORIGEN TERMINOLÓGICO Y CONCEPTUAL DEL EGO.** El término se puso de moda, en nuestro entorno cultural, a partir de la colisión entre las hipótesis freudianas y la sociedad victoriana de la Viena de finales del XIX. Este *ego*, entendido generalmente por el psicoanálisis como la región del aparato psíquico que articula las normas e imposiciones externas (socioeducativas) con los impulsos inconscientes de naturaleza sexual y agresiva, no es la noción que se retoma aquí. Para S. Freud (1980) o G. W. Allport (1969), el desarrollo del ego se traduce como: a) Devenir de la personalidad hacia la madurez; b) Incremento de autoconocimiento; c) Afianzamiento de la identificación sexual; d) Adaptación social. Desde nuestra perspectiva más bien centrada en premisas orientales, su significado tiene poco que ver con esta acepción, aunque haya quien, como el Yogui Ramacharaka (s/fb), inicialmente lo defina como el "yo" freudiano, al estimar que "el ego es el director de los hábitos y actitudes de la mente, y que la voluntad es el instrumento directo y constantemente utilizable del ego" (p. 233).

**APROXIMACION INTUITIVA.** Debido a su inherente complejidad y amplitud, he optado por realizar una primera aproximación intuitiva, a través de una serie de asertos pertenecientes a autores suficientemente conocidos. En todos y cada uno de ellos, la noción de ego está en alguna medida contenida. La idea es conformar, con ellos, un *sistema de ecuaciones de conceptos* que, mientras acota su sentido, vaya reduciendo el número de incógnitas, para organizar su conocimiento:

*"Sentimiento conceptual del sí mismo identificado con la condición separada del individuo; aquella parte de la mente con la cual el individuo se identifica" (A. H. Maslow et al., 1987, p. 410).*

*"Esto equivale a decir que en el estado de identificación el hombre es incapaz de considerar imparcialmente el objeto de su identificación" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 50).*

*"Lo que llamamos ego es lo que los humanos prehoméricos llamaban un dios" (T. Mc Kenna, 1991, p. 17).*

*"Toda nuestra vida está al servicio de una imperdonable debilidad: el sentimiento de la propia importancia" (R. A. Calle, 1991b, p. 108).*

*"Es una disposición natural en el hombre el considerar como suyo todo cuanto está en su poder" (J. J. Rousseau, 1987, p. 94).*

*"Esto equivale a decir que, por construcción y estructura, todo ego humano es elementalmente, pero irremplazable y 'no intercambiablemente' coextensivo a todo el Universo" (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 204).*

*"El hombre -seguimos concluyendo- es por esencia una totalidad, un todo, una síntesis, eso sí, cuando descubre enteramente su puesto dentro de lo Absoluto o el Ser" (S. García-Bermejo Pizarro, 1992, p. 27).*

*"Según el budismo, la noción de ego, es decir, la conciencia de uno mismo como individualidad*

*discreta, es una ilusión (P. Kapleau, 1986, p. 388).*

*"[Es] El pequeño yo, posesivo y limitado, que hay que destruir, en la medida en que está hecho de ilusiones, mientras que cada uno tiende a atribuirle una verdadera realidad (T. Deshimaru, 1993, p. 163).*

CONCEPTUACIÓN GENERAL DE EGO. La consolidación e incremento del ego, como veremos, es incompatible con el autoconocimiento y con la evolución de la conciencia, por lo que globalmente pudiera ser considerado como componente no coadyuvador a la mejora del psiquismo, en el sentido de no favorecedor de la evolución interior.

Restringidamente, entenderemos por *ego* a la representación de la personalidad autocondicionada por apegos, adherencias, dependencias e identificaciones, orientada a la promoción de esos mismos condicionantes, en detrimento de la evolución interior. Extensivamente, podemos formular el siguiente concepto: Componente complejo y representativo del psiquismo (individual o compartido) desde el cual se generan, mantienen, desarrollan y evidencian una serie de indicios, cuyas manifestaciones provienen de un condicionamiento a) Apegos o inclinaciones particulares; b) Dependencias o condicionamientos afectocognitivos; c) Adherencias o ataduras del conocimiento; d) Identificaciones o equivalencias del yo profundo con cosas, personas, creencias, *etiquetas*, etc. e) Consideración egocéntrica de los objetos de identificación como algo propio; f) Polarización de los deseos hacia lo entendido como propio; g) Apreciación distorsionada o ensalzamiento excesivo del objeto

interpretado como propio; h) Egoísmo o atención desmedida hacia el propio interés; i) Razonamiento parcial, en tres sentidos: 1) Fragmentario o sesgado (no ecuánime) hacia una parte, lógicamente completable; 2) Inhibido o disminuido, en cuanto a intensidad y capacidad de apreciación y penetración intelectual; 3) Divergente, destructivo, descomponedor; j) Dificultad para aprender, entender y aceptar otras parcialidades de la misma categoría o finalidad; k) Desconsideración o desestimación de la validez de esas posturas, que se juzgan como peores o como rivales, a priori; l) Abundancia de predisposiciones y prejuicios pertenecientes al carácter o ideología de la propia fuente de adherencia; ll) Narcisismo parcial, autoimportancia o importancia de lo considerado como propio; m) Ausencia de duda, en cuanto a la fuente de parcialidad; n) Ausencia de críticas hacia la fuente de parcialidad; ñ) Incomodidad, tensión, resistencia o ansiedad ante la crítica externa sobre la propia fuente de parcialidad; o) Quietud interior, apoltronamiento, por la sensación de estar en la verdad, en lo verdadero o en lo mejor; p) Ausencia de autocríticas, en lo que respecta al bagaje afectocognitivo y comportamental de la fuente de parcialidad que se ha internalizado; q) Insatisfacción profunda relacionada con el tema de su identificación parcial; r) Superficialidad reactiva, focalizada en alguna ocupación específica, o general; s) Menor autonomía hacia el motivo de identificación, o hacia la cuestión atendida por la fuente de parcialidad; t) Autoconocimiento disminuido; u) Capacidad de visión disminuida; v) Menor capacidad de comprensión; w) Menor flexibilidad, o dificultad para la rectificación; x) Serenidad interior disminuida; y) Menor nivel o ausencia de compromiso social trascendente; z) Orientación de su libertad y sus valores al bienestar;

$\alpha$ ) Escaso sentimiento de universalidad, sea como solidaridad, paz o evolución conjunta del bloque humano;  $\beta$ ) Tendencia a filiarse o adscribirse a sistemas personales o sociales. Todos estos signos y síntomas, representativos de la evolución interior o madurez personal, comprenden tanto los apegos relativos a la aceptación como al rechazo, y sus niveles intermedios, siendo mayor su intensidad, a medida que se alejan de la mayor neutralidad.

CONCEPTUACION PSICOGENÉTICA DE EGO. Retrotraído a sus raíces psicogenéticas primigenias, el ego humano podría conceptuarse como una elaboración del instinto (tendencia biológica primaria, irreflexiva, inconsciente, dotada de cierta *ceguera*, rígida, invariante, estereotipada y relativamente estable, ligada a la conservación del individuo y la especie y común a otros seres vivos), realizada sobre identificaciones, apegos, dependencias y adherencias cada vez más complejas y conscientes, marcadas por una tendencia a su continuidad y a la prosecución de aquello que las origina, refuerza o justifica.

Tomado lo anterior como premisa, podemos deducir tres apreciaciones de interés para esta investigación: a) El ego es propio de todo ser humano, y va unido a su índole o a su condición; b) Desde sus tramos psicogenéticos primeros hasta sus manifestaciones adultas, mantiene una correspondencia o *respectividad* genética evidente; lo que sí parece es que las predisposiciones genéticas pueden ser moduladas, controladas, estimuladas o complicadas por la educación, lo que significa que la anterior relación no define tanto una determinación cuanto una posibilidad, y que, por lo mismo, el ego adulto y la

sociedad egotizada probablemente sean producto de una comprensión educativa no del todo acertada; c) En su origen funcional, su fuente de motivación y su repercusión es la necesidad vital, y no negatividad alguna; puesto que a medida que el ser se desarrolla su madurez va a ser estimada como la realización de exitosa de su autonomía (desapego de ese *instinto de conservación* original), el mismo criterio que aplicamos a su antecedente instintivo acaba por definirnos la madurez del adulto en relación a su ego elaborado, hasta llegar a dilucidarse como ausencia de ego. La clave será entonces analizar exhaustivamente esta entidad, para que su conocimiento sea significativo.

IDENTIFICACIONES. Para un mejor conocimiento del ego, podemos intentar profundizar en sus componentes más elementales: las identificaciones o apegos. La acepción que más comúnmente adopta la psicología del término identificación, lo asocia a una condición de madurez y desarrollo psíquico. Así, suele entenderse como un proceso mental y psicogenético mediante el cual, el niño va asimilando, consciente e inconscientemente, caracteres constituyentes de los adultos próximos; el joven hace lo propio con sus ídolos personales, etc. Todo ello, en orden a apropiarse (o injertarse), provisionalmente, de unos segmentos de comportamiento, mientras su personalidad en maduración gesta los suyos.

Como ya vimos en la delimitación conceptual de la noción de ego, ocurre aquí también que el sentido del término identificación que estamos siguiendo dista, casi completamente, de su noción tradicional. Desde nuestra perspectiva de investigación teórico-conceptual, por identificación no entenderemos aquella noción evolutiva, porque no es adscribible a un

signo, una fase o una condición de madurez. En todo caso, se trataría de una característica permanente y dinámica, representativa de que la cota de madurez se encuentra en un nivel evidentemente mejorable; y, en todo caso, de un indicio de que la cota de madurez ha podido descender.

La hipótesis de partida, es que se trata del proceso estructural y básico del ego. Así, podría tenerse a la identificación como un proceso-producto de naturaleza afectocognitiva asimilable al apego, la adherencia intelectual o la dependencia por ello motivada. Podemos suscribir, con P. D. Ouspensky (1978), que "Es un 'descubrimiento psicológico' completamente olvidado" (p. 51). Para simplificar, en adelante se tendrán las identificaciones, las adherencias, las dependencias, los apegos y las ataduras como significados prácticamente equivalentes, admitiendo que los dos primeros atenderían más bien su vertiente cognitiva, los dos segundos la faceta más afectiva, y el último su globalidad afectocognitiva.

Así pues, la identificación también puede percibirse como la unidad funcional mínima en que el ego se puede descomponer. Algunos autores parecen tender a hacer equivaler identificación y ego. Por ejemplo, P. D. Ouspensky (1972) llega a afirmar en este sentido que: "Si el hombre pudiera liberarse de la identificación, se liberaría de muchas de las manifestaciones inútiles y estúpidas" (p. 50).

Teniendo en cuenta que el conjunto de identificaciones y apegos, en el marco funcional del ego, definen: "un estado curioso en el cual pasa el hombre más de la mitad de su vida" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 50), a la liberación de las

identificaciones sólo se puede llegar de un modo satisfactorio, mediante una ampliación de la conciencia y una consecuente mayor madurez. Desde nuestro punto de vista, "si el hombre pudiera liberarse de la identificación", simplemente sería más libre, por ser más maduro. Quizá deba reflexionarse detenidamente, si, entre la lucha del joven y de la juventud por su "identidad" (E. H. Erickson, 1980), y la captura del potencial humano por la identificación, no se encuentra un eslabón perdido de la fundamentación de la posible evolución humana, mediante la educación.

RESPUESTA PSICOLÓGICA. No se ha verificado una respuesta exclusiva de la psicología, al problema planteado por el ego. Podríamos considerar, no obstante, que la cuestión se aborda, en parte, al menos, desde la publicación de la "Tradentis disciplinis", de J. L. Vives, de 1531, hasta nuestros días. Es de justicia reconocer, no obstante que, cuando la "psicología profunda" de C. G. Jung, la "psicología humanista" de A. H. Maslow, la "psicosíntesis" de R. Assaglioli, la "psicoterapia iniciática" de K. G. Dürckheim, la "psicología transpersonal" de A. Watts, Ch. Tart, K. Wilber o P. Brunton, o la más reciente "psicología transcultural" empiezan a pronunciar los primeros balbuceos rastreándolo, Oriente lleva más de cuarenta siglos *cazando* al ego.

La psicología social actual parece ocuparse, predominantemente, del diseño de modelos teóricos de identidad personal, pero no bucea ni afina en las causas primigenias de los procesos formales. Con palabras de J. F. Morales Domínguez (1989):

*La Psicología científica, que actualmente muestra un acusado interés hacia los fenómenos de*

*identidad, ha acuñado para referirse a ellos muchos términos que si bien han ido engrosando el vocabulario psicológico no han conseguido, en cambio, incrementar paralelamente la precisión con que cabe describir estos fenómenos (p. 41).*

Los trabajos de M. Zavalloni (1972), con su "egoecología", y otros como M. Rosenberg, J. C. Turner, H. Tajfel, J. P. Codol, E. Goffman, etc. se quedan, desde mi punto de vista, en una franja intermedia, brillante y estéril, de la psicología social. Probablemente le sea difícil prosperar en este campo, porque: a) No se encuentra en una fase muy avanzada de su estudio; b) No se trata de un problema principalmente psicológico, cuanto también didáctico; c) Tampoco es sólo una cuestión social; d) Tampoco es reducible a una cuestión científica, en sentido restringido, sujeta a verificaciones de hipótesis.

Actualmente, la positiva presión ejercida por investigaciones realizadas desde la psicología transpersonal ha llevado a concluir a eminentes investigadores, como J. Rof Carballo (1986, 1988) o C. R. Rogers (1987) con una triple actitud: a) De detección de un cambio profundo que, desde su disciplina, está teniendo lugar ahora; b) De necesidad de continuar aportando conocimientos válidos para diagnosticar la realidad humana, que fragmenta las personalidades individuales y consolida la injusticia y la inmadurez social; c) De búsqueda de alternativas que den luz a una necesaria nueva terapéutica del hombre.

EGO Y DIDÁCTICA. El auténtico avance es el avance de muchos, y el mayor avance siempre ha sido el que ha proporcionado la didáctica como disciplina e instrumento de comunicación. El resto de las

estrategias institucionales, por su orientación y parcialidad, e individuales (psicoterapia, mística, ontología, teología, etc.), por su limitada capacidad de influencia general, o ya han atravesado su momento, o no han resultado lo suficientemente fértiles, o, por su sesgadura, no han podido proporcionar soluciones válidas para todos. Se confía en las soluciones generalizadas, como afirma el catedrático S. García-Bermejo Pizarro (1992), porque el problema es general, pero al no ser las alternativas conocidas de carácter verdaderamente global, por permanecer egotizadas, los resultados nunca son siquiera levemente satisfactorios.

De aquí que nuestra investigación intente otorgar esta confianza a la didáctica, como instrumento para comprender, diluir o reconducir al ego, en cualquiera de sus manifestaciones, por las siguientes razones: a) Es la baza menos sesgada o egotizada en algún sentido, a priori; b) Análogamente, es la más adecuada, por su función social; c) Sus posibilidades de influencia masiva le confieren la capacidad necesaria para canalizar con éxito las posibles alternativas; d) La didáctica, como arte de la enseñanza-aprendizaje, es pertinente con vistas al ego, porque éste es, en última instancia, un motivo de trabajo educativo; e) En teoría, la didáctica no precisa de parcialidad unánime para desarrollarse; es más, a mayor parcialidad, la didáctica deja de ser sí misma para amanecer como otra cosa muy distinta. Dicho de otro modo, si la didáctica no mostrara la posibilidad de la no-parcialidad concretamente, se contradiría. En efecto, como afirmaba J. Krishnamurti (1983), en una línea muy parecida con autores más conocidos, como C. R. Rogers (1987): "Después de todo, la función educativa consiste en producir un individuo integrado

que sea capaz de habérselas con la vida inteligentemente, totalmente, no parcialmente" (p. 19). Sin embargo, esta elemental reflexión apenas aparece formalmente como problema propio de la didáctica y más específicamente de la formación de los profesores.

La función de la didáctica es, en última instancia, el perfeccionamiento humano. Pero, tan en última instancia se deja a aquél que, tras tachársele de *vaporoso e inasible fin de la educación*, se abandona en el cajón de las metas inútiles o excesivamente amplias. Sin embargo, tanto la versión positiva (*perfeccionamiento*) como negativa (a mi juicio, *ego*) de nuestro tema, no por ser excesivamente amplia, debe dejarse de lado como no pertinente para este arte de educación. Más bien, lo único aceptable ética, racional y humanamente es precisamente lo contrario, se consiga o no.

La hipótesis con que trabajaremos será otra, para contribuir a concretar ese *fin* de un modo mínimamente consecuente: Si la didáctica pretende el perfeccionamiento humano, el profesor debe ser un maestro excepcional. El conocimiento del ego es principal para poder contribuir a su propia la evolución y a la de quienes con él se comunican, y, desde ahí, al crecimiento de la sociedad en su conjunto. Ésta es, a la vez, una utopía (algo no realizado todavía), un imperativo y un derecho-deber básico para todo docente en formación universitaria o ejerciente.

**EL EGO, DIFICULTAD HACIA LA MADUREZ.** Se entenderá por madurez interior o evolución personal un estado de evolución psíquica,

caracterizado y orientado hacia la no-dependencia de sesgadura o parcialidad, la consecuente liberación interior y la resultante pretensión de colocar el bien estar, en función del más ser. ¿Qué es lo que impide a la sociedad dirigirse a la madurez que individualidades históricas aparentemente sí han tenido? Desde mi punto de vista, esta cuestión se puede contestar con las siguientes respuestas, no excluyentes: a) Necesidades básicas deficientemente cubiertas (A. H. Maslow, 1954); b) Ausencia de didácticas válidas orientadas a la eliminación del ego; c) Excesivo apego o identificación a alguna solución parcial, y consecuente incomodidad ante la contradictoria alternativa; d) Torpeza intelectual, déficit de habilidades críticas; e) Ausencia de significado profundo de la vida, sobre el trinomio libertad, responsabilidad, trascendencia (V. E. Frankl, 1986), que en esta investigación denominamos, en unicidad, evolución humana; f) Ilusión de "iluminación": por alguna experiencia extraordinaria, se cree haber llegado a la meta, y, desde ahí, se distorsiona la posibilidad de evolucionar; g) Temor (como mecanismo de defensa) a la responsabilidad derivada de la autoconciencia; puede ser válido recordar aquí lo que, para el pensamiento (que al fin y al cabo ha de estar presente en el inicio y desarrollo del proceso de cambio) decía B. Russell en "Principles of social reconstruction", de 1916: "Para que el pensamiento llegue a ser posesión de muchos, no privilegio de unos pocos, debemos eliminar el temor" (en E. Fromm, 1987, p. 56); h) Bloqueo de elementos personales o instituciones ancladas en la parcialidad o egotizadas, para cuyos intereses les es válido el planteamiento dual.

Pero, si lo que predomina es el quietismo, la

ausencia de duda, el creer que se ha llegado a la meta definitiva o que otras diferentes de la propia son inalcanzables, la necesidad de más sesgadas y aportes parciales, y la imposibilidad de evolucionar a cotas superiores, porque se niega que existan, será muy difícil investigar y comenzar.

"ISMOS" (O -ISMOS). Individual y grupalmente, se intuye la posibilidad de llegar a funcionar y a ser más, plenamente (full functioning person) (C. R. Rogers, 1961). Pero se prefiere vivir la frustración esencial en comunidad. Las situaciones problemáticas siempre han unido más al ser humano, reafirmando en sus adherencias e identificaciones, por necesidad de comunicación y por necesidad de apoyo mutuo. Es entonces cuando, como si de "-itis" (inflamaciones del ego) sociopsíquicas se tratasen, cobran un mayor protagonismo los "ismos" (no en el sentido empleado por R. Gómez de la Serna, 1947). Los "ismos" hacen referencia, individualmente, a actitudes organizadas por apegos, y, socialmente, a escuelas, sistemas, corrientes, doctrinas, movimientos, u otras organizaciones del ego, de todo orden (político, religioso, económico, sociocultural, profesional, etc.).

Suele ocurrir que los indicios del ego que antes se expresaron, normalmente anidan y se desarrollan, prosperan y se reproducen en los rediles, en los apriscos y en los cotos cerrados, en torno a estos "ismos", como entidades sistémicas o sistemas de creencias institucionalizadas o con pretensiones de formalización en ese sentido, y, bastante menos, en vericuetos de conocimientos o en campos abiertos del saber.

En opinión de R. Eucken (1925), premio Nobel que moriría en 1926:

*Toda institución social se funda y cuenta con esta disposición egoísta; la cultura puede cubrir con fórmulas convencionales la grosería del instinto natural, pero deja intacto el fondo; el yo en que se apoya toda cultura humana es todo menos un yo espiritual (p. 167).*

#### EDUCACIÓN PARA SUPERAR LOS "ISMOS".

Actualmente y sin haberse percatado de su proceso fundamental, ya se han afrontado didácticamente los primeros "ismos", interpretándolos a través de un prisma social, sociológico e histórico, como potenciales condicionamientos peligrosos. En efecto, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) prescribe pretensiones y metas orientadas a "la superación de inhibiciones y prejuicios y el rechazo de discriminaciones personales (edad, sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etc.)". Simultáneamente, promueve el apego hacia la propia comunidad en que se vive (Comunidad Autónoma, España y la Comunidad Europea...; p. 79, adaptado). De las cuestiones que son las que más se aproximan a nuestro ámbito conceptual, podemos extraer varias observaciones: a) Que es un avance importante que se manifieste, aunque sea limitadamente, como lo hace el documento; b) Que, aunque apunten hacia el qué, no perfilan el cómo; c) Tampoco parten de una reflexión psicológica y didáctica suficiente sobre el particular; d) Que provienen de otro "ismo" (tendencia ideológica, administración educativa, grupo de pertenencia, etc.), parcial, por definición; e) Respecto a la primera, que es sólo negativa (destinada al rechazo de) y no

profundiza; f) Respecto a la segunda, que, por limitarse sin atender (o siquiera mencionar) a universalidad, se contradice en lo sustancial.

De lo más interesante de la cita adaptada anterior son los dos "etc." y el signo "...", aunque es realmente difícil saber qué quieren decir, o si apuntan hacia donde dirigimos nuestra pretensión de trabajo: demostrar que todos los apegos, identificaciones, dependencias, adherencia, etc. asociadas a los "ismos" (menos términos como daltonismo, albinismo, prognatismo, abismo, organismo, algunos deportes, etc., que no se definen por la dependencia y sesgadura que suponen) obedecen a un proceso psíquico común, diferentes tan sólo en intensidad y contenido de aplicación, que son la causa primera de la miseria interior del ser humano, el verdadero freno de su posible convergencia como consecuencia significativa de su evolución personal. Ese proceso es interpretable en su totalidad desde el concepto de ego, ya presentado, y puede ser considerado, analizado y tratado directamente por la didáctica, a través de unos profesores adecuadamente formados en el particular.

Un ejemplo sencillo de comportamiento egótico [en adelante, entenderemos por *egótico* lo relativo al ego] está presente en la siguiente reflexión de E. Fromm (1987):

*Mientras obedezco al poder del Estado, de la Iglesia o de la opinión pública, me siento seguro y protegido. En verdad, poco importa cuál es el poder al que obedezco. Es siempre una institución, u hombres, que utilizan de una u otra manera la fuerza y que pretenden fraudulentamente, poscer la omniscencia y la omnipotencia (p. 15).*

**POSIBILIDADES.** Si como apuntó S. Freud (1980), toda omnipotencia esconde una impotencia, y a la inversa, la omnipotencia vendría definida por los sistemas que, desde sus limitados intereses, imprimen objetivos e imperativos a quienes no puede hacer otra cosa que acatarlos; y la impotencia a priori estaría como resultado de su apercepción. Nuestra postura no es polar, y se sostiene desde la esperanza de que la problemática sea paliable desde la comunicación didáctica, previa adecuada formación del profesorado.

Ante el reto del abordaje del ego, caben las posibilidades siguientes: a) Tener voluntad y conciencia de querer profundizar; b) No tener voluntad ni conciencia de querer profundizar; c) Tener voluntad y conciencia de no querer profundizar; d) Tener voluntad y conciencia de no querer querer profundizar.

Tras algunos años de observación en infinidad de situaciones de campo, he podido constatar que el grupo de actitudes menos frecuente ha sido el segundo. La mayoría de sujetos describían una llamativa dualidad, cuyos extremos eran "interés" (opción "a") y "repugnancia" (opción "c") y "d").

Quizá un apego o identificación excesivos con un concepto tradicional y restringido de didáctica o de formación del profesorado invalide la respectividad entre las tesis que aquí se defienden y la propia didáctica; y, con ello, disminuya una deseable receptividad a priori. Pero, si por didáctica se entiende el arte orientado y la disciplina artística centrada en investigación y en la comunicación de la inquietud por el conocimiento; y por formación del profesorado se

admite que, entre información y estructura de la personalidad existe un componente mediador determinante del buen porvenir de ambas, entonces, quizá estemos a las puertas de condensar una nueva vía de algo que va más allá de la mera formación técnica, artística, crítica, o como se la quiera llamar.

Es aparentemente cierto que el ego y sus manifestaciones son prácticamente inherentes al psiquismo humano, pero esto no quiere decir que la "normalidad" lo ampare sine die, por dos razones: a) Primera, porque hay suficientes testimonios como para concluir que, a estas alturas de la historia, puede abordarse (una vez más) su problemática, desde la óptica de la formación didáctica del profesor (ésta es la relativa novedad); b) Segunda, porque su síndrome, por muy frecuente que sea, puede ser reconocido.

DE LAS CONSIDERACIONES INSTITUCIONALES. La mayoría de los problemas sociales (y por ende individuales) se arraigan en el ego, y por ello quizá tengan una evidente raíz educativa. Actualmente, la educación se limita a contestar, como mejor sabe, aunque siempre con una alícuota de ignorancia importante y comprensible, lo que se le prescribe desde fuera. Sin embargo, es difícil que la sociedad reclame a la escuela, desde sus instituciones, para tratar al ego (o equivalente), porque no corresponde a pedagogos o didactas lo suficientemente profundos y desegotizados (desinteresados) su administración, y porque, para la mayoría de las instituciones sociales, la explotación del ego individual es un modus vivendi. Sin embargo, socialmente se piden soluciones (alivio de síntomas) para los conflictos étnicos, las discriminaciones injustas, las actitudes fanáticas, el terrorismo, el paro,

el egoísmo, los conflictos bélicos, el pesimismo imperante, las injusticias cometidas en los organismos internacionales, la rigidez, el miedo, la falta de unidad humana, los desequilibrios socioeconómicos... lo parcial, lo sesgado, lo no-universal se tambalea (quizá esté pasando de moda) debido, tanto a su inherente incompletud, como a su lógica complementariedad. Pues bien, atiéndase al hecho de que todos estos y otros muchos problemas sociales (en primera instancia originados en la inmadurez del ser humano) provienen del ego, porque, en última término pueden ser reducidos a apegos, identificaciones, parcialidades, etc. Al radicarse éstos en los anteriormente mencionados indicios egóticos, creo admisible poder suponer la conclusión de que, cuando menos en sus vertientes preventiva, optimizadora y correctiva (excluyo, por tanto, la vía curativa, que quedaría repartida entre la misma pedagogía, la orientación educativa, la psicología y la psiquiatría), el análisis de la causalidad del ego y sus manifestaciones individuales y sociales, la delimitación de su problemática, el examen de sus factores favorecedores, y la investigación y búsqueda de los procedimientos, contenidos y metodologías de enseñanza y de autoenseñanza suficientes para favorecer la madurez del sujeto, desde su desegotización, es una responsabilidad de la didáctica. Si las instituciones (menos conscientes o más egotizadas) no reclaman a la didáctica para ir educando conforme a la disolución paulatina del ego humano, tendrá que ser la escuela quien tome la iniciativa. De hecho, con algunos de los "ismos" más evidentes (racismo, sexismo, alcoholismo, integrismo, etc.), ya lo ha hecho.

La educación está -piensan muchos- para algo más que el recuerdo esperanzado y a la vez

culpabilizado tras las grandes contiendas mundiales, porque su función primordial no es siquiera sublimar el dolor. En caso de lograrse abrir una vía lo suficientemente amplia desde sus premisas epistémicas hasta el ego (tal y como aquí se presenta), podría encontrarse en disposición de ser verdaderamente útil a la evolución; es decir, podrá encontrarse en una excelente ocasión de hacer aproximadamente lo que debe. Llegamos así a los umbrales de un concepto que, asimilado en profundidad, pudiera ser capaz de mejorar la sociedad. Revolución que, a pesar de ser una paciente veterana, deberá brotar de los campos de la educación y la didáctica, para ser eficaz y crecientemente mejorada; pero habrá de hacerlo cuando ésta, desde sus profesores, se encuentren preparados. Si no, lo más urgente es esperar.

## **EL EGO, PROBLEMA DE DIDÁCTICA Y DE FORMACIÓN BÁSICA DE LOS PROFESORES**

### **PROYECCIÓN SOCIAL DEL PROBLEMA.**

Para intuir la problemática de fondo desde una perspectiva social y su posibilidad de solución, tan sólo es preciso encontrar los rasgos comunes a una serie de situaciones y acciones formalmente semejantes, y nominar adecuadamente la conclusión y diagnosticar lo más completamente posible la causa. En cambio, respecto a su posible solución, en cambio, no hay que hacer muchos esfuerzos por reflexionar: lo natural es que la educación, a través de la didáctica y la orientación, que la debe vertebrar, actúe en la vanguardia del cultivo social. Lo deseable es que lo haga generando, simultáneamente, cultura social e inquietud por un mayor y mejor conocimiento, destinado a la experiencia y a la transformación hacia un "ser más"

(de corte teilhardiano).

No es éste el planteamiento que se sigue o se requiere de la escuela. No se trata, por ello, de lo normal o lo frecuente. Lo que de ordinario ocurre es que toda didáctica se entiende inscrita en un sistema educativo, cuya sinergia se encuentra orientada a responder demandas sociales supuestamente pedagógicas, que no van más allá del "bien estar". El tránsito del bienestar al más ser pasa necesariamente por un más profundo conocimiento del ego y una consecuente elevación de la conciencia.

En el caso que nos ocupa, es significativo detectar en individuos, grupos de aprendizaje, instituciones del más alto nivel, organismos internacionales, y, ya en otro orden, en medios de comunicación social, una tendencia no sistemática, destinada a transformar multitud de rasgos egóticos en otros más propios de un sentimiento nuevo y positivo de solidaridad, convergencia y universalidad, junto a un intento consciente de superación de muchos de los rasgos egóticos que en esta investigación se citan.

Por ejemplo, el sociólogo B. M. Selkman, en su ensayo sobre "La estrategia del odio", de 1942, un escrito de posguerra, detecta un par de indicios de esta argumentación:

*Más allá de la familia, los hombres se ligan de forma variada al vecindario, el club, la escuela, el partido, el sindicato, el Estado, la Iglesia, la Nación. Pero del mismo modo en que los sentimientos destructivos pueden surgir incluso de la unidad coherente de la vida familiar para torcer*

*y desfigurar la conducta individual, así también esas otras instituciones todavía más alejadas del individuo pueden generar toda clase de antagonismos y frustraciones (en E. Mayo, 1977, p. 149).*

En el texto anterior quedan bien reflejadas, tácitamente, una cara y una cruz indecisas a que puede conducir esa ligadura afectocognitiva: a) Una, orientada a la competencia de unos "ismos" contra otros; b) Otra, encaminada a la cooperación de unos "ismos" junto a otros, en beneficio de la evolución humana global. La primera postura es la que aquí calificaríamos como intensamente egótica y social. La segunda, como noogenética o evolucionista.

Es evidente que la indefinición que subyace a esta toma de decisión, cuya conciencia educativa y posibilidad de descubrimiento de capacidades y procedimientos intentamos poner en evidencia, puede obedecer a una razón doble, que quizá sea la bipolaridad de una misma razón: a) Existe una ausencia de fundamentación y consideración pedagógica, destinada a su comunicación didáctica; b) La capacidad humana para converger no está tan desarrollada o tan bien cultivada como pudiera y debiera.

Ante este hecho, caben dos posibilidades: a) O se abandona el desenlace a la espontaneidad del ser humano, en las manos del devenir y de la historia; b) O la escuela (en su más amplia acepción) asume este crítico problema del fenómeno humano, como propio y preferente. Desde el primer punto de vista podría pensarse que las conformaciones sociales del ego son referentes para su superación. De hecho, la evolución

humana podría describirse formalmente en estos términos; y los "ismos" vendrían a ser, como la *gripe*, un mal para el que no existe curación por su variabilidad y generalidad. Desde el segundo sistema de referencia, la actitud no sería, ni mucho menos, tan expectante. Partiría, en primer lugar, de desbloquear un permanentemente provisional y bien comprendido silencio de la escuela hacia el fenómeno de la egotización social, cuyo final supusiera el comienzo de una reflexión necesaria, inédita históricamente hablando, destinada a una "escolarización de la sociedad" que garantizase una maduración global del ser humano. Esta compleja, amplia y precisa labor no podría ser descubierta, analizada, descrita, investigada, explicada, propuesta e investigada, más que por la institución de la educación, sobre todo porque: a) Al reflexionar sobre el ego y sus efectos se estaría refiriendo a un problema educativo; b) Aunque no se encuentre exenta de escomamiento, es la organización social menos sesgada (condicionada por el ego); c) Es la que más potencia modificadora tiene, por incidir en las personas, a lo largo de la mayor parte de su vida. Que el análisis y la educación del ego, como clave de la evolución humana, esté en manos de la didáctica, o que se haya de confiar en la didáctica para hacer esto es un hito y, al mismo tiempo, quizá la última posibilidad lógica que le queda al ser humano (A. de la Herrán Gascón, 1993, adaptado).

**PREVENCIÓN EDUCATIVA DEL EGO SOCIAL.** La cristalización de las ligaduras egóticas que dan lugar a los "ismos", radica en la egotización de sus componentes apegados, identificados o afiliados, y más concretamente en su atracción por lo incompleto, la complacencia en el autosesgo, la

automerma, la autolimitación, el apego, la supeditación de intereses y expectativas evolucionistas a rendimientos sistémicos, la afirmación basada en una actitud competitiva, el apoltronamiento de su capacidad de aprendizaje hacia otros argumentos, creencias o razonamientos característicos de los "ismos" rivales, la parcialidad en el razonamiento y en el sentimiento, la torpeza en la posibilidad de converger, la preservación de lo que se entiende como propio, la sensación de estar o pertenecer a lo mejor, de haber llegado a la meta, etc. En definitiva, una cierta miseria o defecto profundo, en cuanto se refiere a la promoción de la condición humana, sacrificada o *hipotecada* en función de cualquier cualificación restringida y fragmentaria, suficientemente reforzante.

Hemos mencionado que, efectivamente, fenómenos sociales (racismo, sexismo, alcoholismo, integrista, etc.) han sido ya asumidos como asideros de un pensamiento estereotipado, parcial evidente o potencialmente problemático, que ya a nadie extraña que se aborden en un aula. Una hipótesis fundamental que desde esta reflexión intento demostrar es que, a mi juicio, el proceso afectocognitivo que conforman aquellos dos "ismos" radicales, rechazados socialmente de un modo consciente, no es distinto del que se encuentra en la base del resto de los "ismos", formalizaciones o institucionalizaciones del ego admitidos socialmente, porque todos ellos responden al síndrome que alguno de cuyos signos apenas hemos mencionado.

En consecuencia, porque ese basamento funcional común no se percibe debido a su normalidad, o no se pretende o interesa alcanzar su

apercepción, el abordaje de esta cuestión ligada al concepto de ego que tratamos no se ha fundamentado hasta el momento adecuadamente. Evidentemente, si se asumiera o si acaso se considerase como motivo de investigación generalizado, la organización social se tambalearía desde sus estructuras más profundas. Puesto que la evolución del ser humano como grupo no consiste más que en la desegotización misma asumida conscientemente, lo que aquí proponemos es que el proceso aflorc al conocimiento social a través de una formación específica de los profesores, y que la institución escolar asuma un liderazgo apuntando en este sentido.

Asumir con claridad esta fundamentación supone estar en mejores condiciones para prevenir los efectos fragmentarios, divergentes y dolorosos del ego social, y unas mayores oportunidades de crecimiento interior, convergencia de todo orden, promoción de la condición del ser humano y autorrealización generalizada.

#### PROBLEMA PRINCIPAL LA EDUCACIÓN.

En general, se considera que el problema número uno de la educación (fundamentalmente, didáctica y orientación educativa) es cómo atender las necesidades individuales en un marco de grupo. Los hechos parecen confirmar este aserto, ya que una gran cantidad de los conocimientos de las ciencias de la educación parecen apuntar a su buena cobertura. Es preciso reconocer que muchos de los intentos han acertado en sus propósitos. Sin embargo, es preciso reflexionar que: a) Se trata de una meta de carácter instrumental; b) Es por tanto, en sentido estricto, necesaria e insuficiente; c) De las anteriores proposiciones se deduce que, si los intereses de las

ciencias de la educación y de quienes con ellas investigan y desde ellas forman, se reducen a su realización, el resultado y los propios protagonistas de la acción se caracterizarán por una recurrencia y un *reduccionismo* en la superficialidad, que sólo conceptúa a la didáctica o a la orientación como disciplinas explicativas de una instrumentación de lo evidente. ¿Y su sentido? ¿Cuál sería, entonces, el fundamento que guíase su para qué? La prueba que valida este reduccionismo funcional es que la realización educativa precisamente es de Norte de lo que carece. Y no sólo eso: en muchos investigadores ocurre que, a la vez, está dotada de una fobia a cualquier propuesta de Norte, por muy bien argumentada que se encuentre.

El primer problema a atender y a reflexionar en *didáctica y formación de profesorado* nunca debe ser un cómo. Y, si lo es, siempre habrá de hacerse en función de un para qué que le proporcione un sentido más allá de la mera aplicación, receta o técnica, entendidas como procedimientos para la realización de un arte.

Desde el contexto en que estamos, ese primer problema, conceptuado desde la observación del estado de cosas social actual, desde una perspectiva histórica, desde una actitud no identificada con parcialidad alguna, desde las reflexiones realizadas hasta el presente, y desde la formación y experiencia *didáctica de quien escribe*, debiera ser: a) En un primer momento: 1) Respecto a los alumnos: Cómo dotarles de las pautas de reflexión y comunicación necesarias, como para comprender el fenómeno del ego en toda su amplitud, y como para no estancar las propias posibilidades en algún remanso del ego,

individual o social; 2) Respecto a los profesores: Cómo conseguir que asuman lo mismo que se enunció para los discentes, más el arte preciso para promocionar en sus alumnos y en ellos mismos la condición humana, sobre cualquier tipo de cualificación circunstancial y fragmentaria; lo que no es otra cosa que saber accionar la llave de la investigación y la enseñanza del más puro respeto didáctico, mantenido hacia el alumno, hacia la humanidad en su conjunto y hacia la historia de la que cada presente forma una parte insignificante e insustituible; b) En un segundo momento, para alumnos y profesores, cómo lograr una rangos superiores que asocien niveles superiores y más amplios de conciencia.

Evidentemente, problemas como el de la realización de la enseñanza individualizada en un marco de grupo: a) Pueden estimarse o medirse en términos de variables dependientes cuantitativas (rendimiento académico, estados afectivos de integración, de normalización, etc.); b) Estas variables, a su vez, tienen como meta la realización de otros logros dependientes de carácter social (progresos, auges, desarrollos, aumentos de la calidad del nivel de vida, etc.); c) En tercer término, están vinculados a circunstancias tiempoespaciales determinadas, a coyunturas asociadas a la inercia de la modernidad, con la cual también interesa que se identifique lo más profundamente posible esta forma de hacer y de pensar.

En cambio, el problema educativo de la desegotización y la consecuente elevación de la conciencia: a) Parece más difícil de estimar en términos cuantitativos, cualitativos o mixtos, porque

a muchos no parece ni que exista; b) Sólo tiene como propósito la maduración humana, individual y colectiva, que a su vez pretende la evolución humana de todo orden; algo que no a toda persona o "ismo" le resulta de interés, en tanto que egótico; c) Es una cuestión no vinculada a lugar, época, coyunturas o inercias circunstanciales específicas; es, por decirlo así, algo menos propio de nuestra época o de nuestra comunidad o de nuestra situación.

Desde mi punto de vista: a) Que el segundo de los supuestos problemas número uno de la didáctica y la orientación haya acompañado al ser humano desde el comienzo de la historia, no es motivo como para que hoy, cuando lo coyuntural y perentorio está de moda y falta el sentido, no se tenga como permanente meta principal, porque ni siquiera se es consciente de su trascendencia social e histórica; b) Quizá el hecho de que se haya alcanzado cierto nivel de concreción en el supuesto primer problema número uno de la didáctica pueda significar que jamás el segundo supuesto problema número uno estuvo tan cerca de ser abordado con éxito; c) Puede que la raíz del problema se encuentre en el interés en función del cual se reflexione y se trabaje: 1) Si de lo que se trata es de conseguir metas para lo propio, para lo nuestro, para mí o para los míos, lo mejor será volver a "profundizar" y a investigar lo que ha sido desatado en tantas ocasiones, sin aparente efecto significativo favorable a la calidad humana de los educandos; 2) Si lo que se pretende es retomar la antorcha de la educación desde siempre, para procurar que en el futuro las penurias, los retardos y los éxitos parciales de la humanidad se troquen por conquistas más permanentes y útiles, que coadyuven a una madurez superior de las generaciones

siguientes, quizá sea imprescindible poner en función el primer supuesto problema número uno de la educación, en función del segundo, y no actuar al revés; acaso, con poca conciencia y menos fundamento esto se haya ya intuido en los mencionados casos de dos de los innumerables "ismos" que pueden detectarse: el racismo y el sexismo; d) Para ello, quizá el principio, nuevamente, se encuentre en una sensibilización y en una formación de los profesores en caminata a su maduración, basada a su vez en el despliegue de una reflexión bien hecha, en tanto que no parcial, y de un sentido crítico útil; esto es, dotado de sentido.

**DERECHO-DEBER DE LA DIDÁCTICA.** La didáctica debiera ser la gran área del conocimiento a la que correspondiese, de manera específica, la coordinación de los esfuerzos necesarios para pretender mejorar al profesor para poder transformarse, y pretender transformarse, para poder transformar más allá del ego. Una adecuada formación de los profesores y una mediación pedagógica en este sentido podría suponer, quizá, una planificación a varias generaciones vista, una más profunda, amplia y completa conciencia de quienes gestionan el proceso de cambio, y una pretensión real de universalidad de quienes administran la educación a más altos niveles (político, editorial e investigador).

Pese a que, como dicta la lógica de la evolución y la "ley de complejidad-conciencia" teilhardiana, cada día hay más docentes capacitados para afrontar la maduración humana, a partir de un más claro conocimiento del problema que tratamos, es preciso esperar a que el fenómeno de toma de

conciencia generalizada se arraigue socialmente lo suficiente. Sin embargo, he aquí la paradoja de que ha de ser la escuela la institución sensibilizadora de la imperiosidad de tal educación, y educadora de la mencionada sensibilidad por el conocimiento que discutimos. Es decir, el proceso que habrá de ser protagonizado por la escuela desde la didáctica debería provenir de una necesidad social consciente, y sin embargo debe ser iniciado, organizado, analizado, sistematizado, reflexionado, comunicado y evaluado, en y por la misma escuela. De donde se deduce que es fundamental detectar con precisión el comienzo del hilo funcional, a lo largo del cual podría estar enfilado un posible camino, y al cabo del cual quizá penda alguna solución basada en el esfuerzo y en la buena visión (clarividencia). Evidentemente, ese principio de este proceso radical de cambio es y debe estar en el docente, porque, por exclusión, o está ahí o no podrá existir institucionalmente.

La primera repercusión didáctica firme proviene, así, de una abstracción necesaria capaz de modificar significativa y profundamente la comunicación de cualquier profesional de la enseñanza que se haya percatado de la trascendencia del problema, y es como sigue: Acaso, sin estar presidido de un análisis estructurado, la madurez humana haya consistido, históricamente, en un mayor conocimiento y control de esto que hemos conceptualizado como ego; quizá un abordaje directo de la realidad a que se refiere no precipite o no violento especialmente el natural ritmo de aprendizaje y maduración humana, y sí ahorre, en consecuencia, una gran cantidad de tiempo, esfuerzo y sufrimiento inútiles o estériles.

**ESENCIA DE LA DIDÁCTICA.** La práctica didáctica es, por definición, tremendamente compleja. Tomando como referencia relativa tal complejidad, todo parece indicar que se saben pocas cosas, y que, de las que se saben, menos se ponen en práctica. Puesto que la comunicación didáctica es, en esencia, el conocimiento epistémico sobre la misma comunicación, no sólo no se conoce mucho de lo que no se sabe hacer; casi siempre, ocurre que, sabiendo poco de cómo no se ha de proceder, se termina con la sensación de haber llevado a cabo demasiadas cosas mal hechas, al cabo de un esfuerzo bien planteado. No hay más remedio, pues, para hacer una labor suficiente y satisfactoria, que coadyuvar al docente a ser un investigador de su propia labor, además de realizar otro tipo de funciones.

Considerando admitido, pues, la figura tan manida del investigador reflexivo de su propio quehacer, cabe preguntarse cuestiones fundamentales como ¿sobre qué?, ¿para qué?, ¿qué estamos haciendo? o ¿qué estamos construyendo? Son éstas, en cambio, cuestiones que no se suelen meditar lo suficiente, a mi juicio, ni suficientemente bien, porque, o no se plantean, o no se terminan de contestar. La didáctica no es sólo una subclase de la comunicación que tiene lugar al amparo de alguna institución educativa. Una faceta es el aspecto externo y otra la comunicación en sí. La didáctica se expresa en una coyuntura tiempoespacial y con un determinado tipo de contenidos; pero su verdadera razón de ser no es otra que servir de instrumento a la evolución del ser humano. Comprender a fondo tal afirmación es de suma importancia para un docente. Los errores sobrevienen cuando cuestiones como ésta se consideran vaguedades, o cuando se opta por no

considerarse, desde el planteamiento de los interrogantes anteriores.

La hipótesis que manejamos es que, tanto aquéllas como otras respuestas fundamentales cuya enunciación sería prolijo mencionar, pasan por el concepto de ego que hemos definido. Ello, a pesar de que, al no permanecer sistemáticamente definido, se tenga como un concepto impropio de su hacer, o ni siquiera como objeto de conocimiento didáctico, en alguna carrera docente.

EL EGO, CLAVE EN LA FORMACION DE LOS PROFESORES. El ego atiende a una banda intermedia de rasgos que, en el caso de los profesores, se encuentra a caballo entre la personalidad y la formación didáctica. La disposición egótica del profesor, respecto a su reconocimiento como motivo de formación básica, sea inicial o permanente según normalmente se entiende, suele adoptar tres actitudes características: a) De aceptación o reconocimiento; b) De reserva o moderación; c) De rechazo a priori o casi repugnancia.

Este no es un juego de palabras gratuito, sino una constatación que pretende justificar que el ego de muchos docentes actúa como condicionante de su propia desegotización, y, a veces, como determinante de su aprendizaje profesional. a) Los del primer grupo abundan más en aquellos casos en que la formación pedagógica ha tenido lugar, en el seno de alguna carrera docente; b) Los del segundo grupo suelen desarrollar un mecanismo de hipervaloración de lo que se sabe o se ha podido adquirir por ensayo y error, que casi siempre suele coincidir con un

refugio en los contenidos de enseñanza-aprendizaje, en función de cuyo dominio consideran innecesario o superfluo el acompañamiento de una formación didáctica, porque suelen sustituir la formación didáctica por la actualización de contenidos, y la didáctica específica, con contenidos de libro de texto; este tipo de docentes prolifera más en los tramos de enseñanza media y superior, en donde la formación didáctica está ausente; c) Los del tercer grupo rechazan, no tanto un posible perfeccionamiento didáctico, sino, sobre todo, reconocer que: 1) Hay algo, que no saben, que puede complementar favorablemente los propios conocimientos; 2) Lo que saben no tiene por qué ser lo único o lo mejor, para el desempeño de su profesión; este tipo de docentes, aunque se verifiquen -como todos- en cualquier nivel educativo, también abunda más en los tramos de enseñanza media y superior.

Por tanto, respecto al ego, la deseable formación de los profesores está: a) Condicionada a priori, ya que, donde se verifique un ego profesional fuerte, la pretendida formación didáctica tenderá a no ser aceptada; b) Condicionada a posteriori, ya que el ego es lo que va a determinar la calidad de la comunicación didáctica entre el profesor y los alumnos, de modo que, aunque en un principio tenga lugar, en la práctica podría ser, por mor del ego, una práctica estéril o incoherente. Éste podría ser uno de los factores a considerar, por el cual cada reforma educativa deja siempre por hacer la reforma de la educación (A. de la Herrán Gascón, 1993), ni aun cuando la formación docente se celebre.

**DESEGOTIZACIÓN Y DESARROLLO DE CAPACIDADES.** Cuando el desapego disminuye, sea

en el profesor o en el alumno, la mente se libera de los condicionantes internos que la atrapan, se desidentifica, el razonamiento se hace menos parcial, menos tendente a la fragmentación, aflora un tipo de procesamiento informativo naturalmente dialéctico, con tendencia al no-sesgo, al tiempo que se aprecian con creciente claridad los componentes exógenos limitantes, respecto a muchos de los conocimientos que pueblan la conciencia.

Estos beneficios psicogenéticos (que hacen crecer o desarrollarse verdaderamente la psique) se acompañan, además, por una paulatina capacidad para la desegotización transferible a ámbitos diversos de la experiencia, un menor extremismo cognitivo, una mayor ecuanimidad en los análisis, en los juicios y en las argumentaciones, unas síntesis más completas o de más calidad lógica, una más equilibrada capacidad de cambio, menos bloqueos para la rectificación y el reconocimiento de errores, más flexibilidad intelectual, más fina capacidad crítica, mayor capacidad de aprendizaje con las críticas de los demás, menos sensación de estar distanciado de quienes participan de creencias, opiniones o "ismos" distintos al propio, mejor discriminación, más profunda, amplia y completa comprensión, más capacidad afectiva, más capacidad de visión, más posibilidades de interiorización, y, en definitiva, una mayor madurez, basada en una conciencia más amplia, cualitativamente diferente.

A esta serie no exhaustiva de capacidades, directamente encadenables desde la desegotización, podrían añadirse otras correspondientes a los ítems de las posteriores subescalas, y otras más que, por las limitaciones del que escribe, no se hubiesen

expresado, de tal modo que acabarían siendo decenas y decenas, todas de primerísimo interés humano y, por ende, didáctico. Lo que nos lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿Por qué actualmente, cuando tan de moda está el denominado *desarrollo de capacidades*, no se atiende con precisión a esta misma enunciación y se actúa coherentemente con ella, comenzando por aquellas que más directamente están vinculadas con la madurez humana?

A mi juicio, sólo caben tres respuestas: a) Porque no se quiere; b) Porque no se puede; c) Porque no se sabe. Estamos investigando dentro de uno de los ámbitos del conocimiento humano más complicados. Ahora bien, se entiende que quienes se responsabilizan de hacerlo son profesionales del mismo ámbito. En ese caso, la única justificación admisible es la tercera respuesta, ya que, si se supiera, las otras dos estarían demostrando una actuación evidentemente egótica y lamentablemente poco ética y profesional. Pero, si la única respuesta admisible es la tercera, he aquí que, en la medida que esta investigación la satisface -con los necesarios cambios, críticas y enmiendas que se la puedan hacer y que seguramente haya de experimentar-, necesariamente pierde su sentido. Luego, no queda más remedio que, en breve, considerar formalmente la posibilidad de fundamentar la didáctica y formar al profesorado en este ámbito de conocimiento (el ego), para poder dar salida a ese conjunto tan significativo de capacidades, de cuyo desarrollo depende el nivel de amplitud de conciencia y madurez de cada sujeto, y la humanidad en su conjunto.

ENSEÑANZA EGOTIZADA. Las  
instituciones, organizaciones, asociaciones,

cooperativas, alianzas, uniones, sectas, organismos, partidos, comunidades y, en general, las composiciones sociales, con independencia de su dimensión y de su aceptación generalizada, están estructuradas como sistemas. Como tales, se caracterizan por una finalidad, y esa finalidad no suele orientarse a otro sentido o punto distinto del mismo sistema. Esa meta, aunque a la postre se vierta en el caudal heterogéneo de la evolución humana (entendida como resultado), casi nunca pretende favorecer la noogénesis (proceso de la evolución de la conciencia humana, como bloque), ni siquiera suele tenerla en cuenta expresamente. Tanto más al contrario, ya que lo ordinario es que todo aquello dispuesto para tomar partido, para afiliarse o para preferir u optar, fragmente y parcialice el conocimiento, engrosando el ego y debilitando la virtud, cuya base es la conciencia.

Por diversas razones, las administraciones educativas (fundamentalmente, "política", "investigadora" y "editorial") (A. de la Herrán Gascón, 1993), mantienen hipotecada la capacidad de influencia de la escuela, basada en su potencial natural. Y un recurso relevante para este manejo, no sólo económico, ya era puesto en evidencia por el profesor de la Universidad de Jena y premio Nobel R. Eucken (1925), en su excelente obra "La lucha por un contenido espiritual de la vida", quien calificaba como "peligro" la subordinación de la enseñanza a fines políticos, y su consecuente uso partidista (p. 375, adaptado). Esta influencia egotizada ladea la trayectoria de la educación, de ordinario, hacia el sesgo que la mayoría comparte. Sin embargo, este criterio cuantitativo o "democrático" puede alejarla de la educación en

estado puro, que, si bien es una utopía (es decir, un proyecto no realizado todavía), debe tenderse a realizar. Evidentemente, ¿quiénes podrían protagonizar este cambio que no fueran unos profesores desidentificados, no parciales y que conozcan suficientemente la didáctica, los mecanismos de formación y las necesidades del ego?

Comunicar una educación escorada desde cualquier calificación, por poco que sea, es, a mi juicio, un fenómeno muy grave, porque tiende a afectar (condicionar, nutrir) al ego del alumnado. Con palabras necesarias pero insuficientes de F. Ferrer Guardia (1977), interpretadas en nuestro contexto:

*La idea de enseñanza no debiera ir seguida de ningún calificativo; responde únicamente a la necesidad y al deber que siente la generación que vive en la plenitud de sus facultades de preparar a la generación naciente, entregándole el patrimonio de la sabiduría humana (p. 146).*

Pero quizá pueda ser más preocupante aún que, mientras los foros emisores de sesgo continúan produciendo la misma inercia escasa (parcial) y competitiva, los responsables de la administración (gestión y suministro) educativa, desde el profesor hasta el ministro, no suelen expresar su conciencia del hecho. Por tanto, a mayor torcedura de las instituciones que condicionan la educación, mayor oblicuidad en este sentido habrá de detentar a priori su profesorado, porque asumirá, como oportunas, prescripciones parciales; a mayor sesgadura de los profesores, menos derecho avanzará la didáctica, porque su conciencia estará disminuida; y cuanto

más desvirtuada sea la trayectoria de la didáctica, más deformada quedará a su paso la estela social.

Bastante quebrada está ya la sociedad, y mucho más desequilibrada la distribución de los recursos (personales, materiales y formales) del planeta, para que la gran baza reorientadora y perfeccionadora que podría ser la escuela (en su más amplia acepción, esto es, desde la educación infantil hasta la universidad) se encuentre alterada desde su raíz social. Raíz social que no es otra que el ego, cuya expresión en la escuela puede asumir cuatro representaciones distintas, a saber: a) La condicionada desde las administraciones sociales, lo cual origina tipos de educación distintos, según sea el género de política, de línea investigadora o de productos editoriales, cuyo poder se precisa prolongar; b) La que los propios sistemas escolares imprimen, desde y para sí mismos; por ejemplo, las mal llamadas *culturas de centros*, que suponen calificar, apropiarse y mantener que el centro proporciona unos modelos de persona (profesores y alumnos), cuyas características en cualquier ámbito normal son admitidas como las más deseables; así, se obtienen alumnos "XXistas", gracias a unos profesores "XXistas", porque actúan en el *exclusivo* colegio o universidad "XX"; c) La que la escuela induce, hacia otros sistemas sociales, como cierre del bucle iniciado en el apartado "a)", quizá porque simpatiza con el tipo de sesgos que mantienen, y cuyos intereses van más allá del ejercicio de la pura didáctica; d) La que los docentes, desde sus creencias personales y los motivos y objetos de identificación fragmentaria de su personalidad, comunican a sus alumnos.

Todo ello: a) Contribuye a ofrecer una imagen de la educación y la didáctica como un quehacer poco fiable, existente por y para el manejo de quien quiera, en el momento y sentido que se elija; b) Le aporta un carácter de contenido social, permanentemente opinable; c) Le aleja de su estado artístico puro (desegotizado); d) Le distancia de su función social natural, que, ni se enseña en los centros de formación de profesores, ni sus profesionales son casi capaces de reconocer, aun con el mayor esfuerzo reflexivo.

¿Por qué fomentar, con tanta obsesión, el aprendizaje hasta la "caracterización" (D. R. Krathwohl, B. S. Bloom, y B. B. Masia, 1973), con la máxima eficacia y compromiso, asumiendo que la educación es tanto mejor cuanto más intensos, grabados, profundos e irreversibles son los aprendizajes, sin cuestionarse si esos aprendizajes no obedecen a algún tipo de atracción y consecuente torcedura egótica? ¿Hasta qué punto los centros de investigación didáctica, o los profesores como investigadores en sus aulas, pueden o deben favorecer, a toda costa, "aprendizajes significativos" (D. P. Ausubel, 1968) de conocimientos sesgados? ¿Por qué no (deber) reconocer que el hecho de entrenar a un profesor sobre el uso de tal o cual medio audiovisual, para conseguir una enseñanza más eficiente e inolvidable, tal cual, puede ser un error, si ese docente carece de una fundamentación de su conocimiento destinada a la no proliferación comunicativa del ego? ¿Acaso no puede reconocerse que, en la no parcialidad del conocimiento, radica la clave de una ética inherente, lógica y objetivable, que debe ser un requisito de la facultad de enseñar, y que, cuando se tiene, nunca deba abandonar la

comunicación didáctica? ¿Y no es éste, precisamente, el fundamento del respeto didáctico, cuyas raíces fundamentales han sido sustituidas por apreciaciones incompletas en su amplitud, incorrectas en su enunciación, mínimas en su campo de apreciación, desecadas en su justificación, pragmáticas en sus alternativas de solución, casi comerciales en su divulgación, y, por supuesto, poco útiles para el profesor y los alumnos, denominadas global e infortunadamente "hidden curriculum" (currículum oculto) (P. Jackson, 1968; M. W. Apple, 1986, p. 27), que acaparan el interés investigador de tantos pedagogos, sin disponer de un fundamento que las avalen y orienten? Este "currículum oculto" podría ser una ramita del árbol, cuyas raíces y tronco en esta investigación pretendemos conceptualizar y esclarecer.

Un profesor de una opinión crítica y enseñará a criticar los cuños de los extremos opuestos, pasando por alto las miserias que el suyo tiene; un docente de un centro de un carácter se sentirá oponente de los centros de carácter diferente; un sistema educativo de una índole no valorará del mismo modo a los establecimientos adscritos a su prejuicio, que a los de disposiciones ajenas a la suya, o a centros que permanecen al margen de cualquiera; etc. En alguna medida, todas las orientaciones extremas, parciales, inconclusas, fragmentarias, divergentes, etc. llevarán asociado algún tipo de polaridad funcional, que tenderán a transmitir dicotomías, oposiciones, fragmentaciones, incompletudes y limitaciones gratuitas a las personalidades de sus educandos; y quién sabe si de futuros profesores. ¿Qué derecho avala tal proceder? ¿Qué conocimiento o que formación de los

profesores valida tanto esta ignorancia como sus repercusiones sociales? ¿Qué facultades permiten a una administración educativa, a un centro escolar o a un docente procurar la afiliación, iniciación, formación, deshecho, rechazo, identificación, enfrentamiento, etc. a unos determinados rediles, ideologías, idearios, metodologías, creencias y, en general, conocimientos sesgados?

Aún más: en el caso de que un determinado docente dominara especialmente bien la didáctica de un determinado ámbito de conocimientos, hasta el punto de seducir la inquietud por el conocimiento de los aprendices, y provocar en alguno de ellos un fuerte apego extremadamente modificador, ¿podría decirse, sin reservas, que ha sido un éxito, o quizá extremadamente positiva?

Es preciso pensar más allá de las coordenadas de la clásica formación de los profesores, para detectar visos de solución. O sea, razonar desde cuestiones de otra naturaleza desde las que poder calificar fundamentadamente como deficitarias el prurito de estudiar técnicas de intervención para enseñar mejor, para que se aprenda más, para tardar menos tiempo en enseñar, para que el tiempo dedicado y el tiempo necesitado sean lo más breves posible, y para que el rendimiento sea lo más alto que se pueda. E insistir e investigar hasta lograr que lo normal, en cuanto a la comunicación didáctica se refiere, sea la sola didáctica, florecida como inequívoco síntoma de la evolución personal del profesor.

**PURA DIDÁCTICA.** Que la didáctica que se investiga y se desarrolla en el marco de los sistemas

educativos sea pura didáctica, no es, en efecto, algo frecuente. Pero sí es una finalidad legítima y fundamental, a pretender en cualquiera de sus niveles de concreción (organismos internacionales, administraciones educativas, comunidades educativas, centros, aulas, etc.) o en cualquier momento (teoría de la enseñanza, diseño didáctico o comunicación didáctica) de la misma.

En tanto que la pura didáctica podría conceptuarse como la didáctica exenta de ego, para su buena realización será preciso conocer bien el significado del ego y el de la propia didáctica. La articulación funcional de ambas tesis, hacia la formalización de un ámbito de reflexión y práctica del conocimiento, cuya característica sea la ausencia de egotización, habrá de partir de las siguientes premisas: a) Partir de una conceptualización de didáctica, como un quehacer natural, artístico, científico y técnico insesgado a priori; o sea, independiente de acuñaciones prejuiciosas o creencias personales, comunitarias, institucionales, nacionales, internacionales, etc., que la escoren hacia cualquier pretensión que no sea la promoción de la condición humana, individual y social, exenta de cualquier género de cualificación, etiquetas o condicionantes; b) Ser conocedores de que los fundamentos de la pura didáctica no están sujetos a coyunturas o a características de grupos sociales, épocas, lugares, etc.; por tanto, no caducan y su capacidad de transferencia es máxima y natural, encontrándose sus precedentes más elevados en la China de Lao Dan, y Kung fu tse, y en la paideia griega; c) Dotar al profesorado de los conocimientos sobre el ego oportunos, orientados como un eje clave de su formación y su maduración profesional y personal; d)

Tener por evidente que la purificación (desegotización) de la didáctica no podrá realizarse más que asentada en una madurez o desegotización suficientemente consumada del profesor; e) Reconocer que, en una alta medida, esta compleja tarea habrá de centrarse más en la eliminación de apegos sobre lo que ya hay (seguridades, fijeza, ataduras, intereses, etc.) y en el descubrimiento de obviedades, que en la adquisición acumulativa de más aprendizajes innovadores; en este sentido, las personas, comunidades, sociedades, etc. podrían contribuir muy significativamente, mediante su reflexión desegotizadora; f) Confiar y favorecer la capacidad de actuación de la escuela y de los profesores, para educar expresamente en función de la ampliación de la conciencia (basada a su vez en la ausencia de ego) de los alumnos; g) Diseñar pautas abiertas a la fundamentación y el diseño de una didáctica centrada en la posible evolución humana (versus disponer el sentido crítico para defenderse del parco "currículum oculto"), destinada a promover el cambio, desde la maduración de las parcialidades egóticas y en la convergencia en el interés global de la humanidad.

¿Se pide algo tan raro, se solicita un imposible que, al menos, no se cruce en el camino hacia la mejora? El panorama de la didáctica actual parece ser muy diferente que el blanco al que apuntamos, ya que parece consistir, a mi juicio, en un reflejo de la didáctica en que pasan, cada vez a más velocidad, curiosidades "curriculares" (literalmente, "que corren", no se sabe si a algún sitio) muy desasistidas de fundamentos serios, porque si no, se contradirían. Desde estas premisas, la pura didáctica no es fácilmente reconocible, al

encontrarse en un cómodo estado de mediana contaminación, sin que parezcan existir intereses lo suficientemente intensos o lo suficientemente desegotizados que pretendan su limpieza.

**DIDÁCTICA MADURA.** Desde el contexto que tratamos, podemos atrevernos a conceptuar a la didáctica madura, desde los siguientes sistemas de referencia: a) Personal: La didáctica madura es aquella realizada por profesores maduros; por maduros ha de entenderse escasamente egotizados o altamente conscientes; b) Formal: La didáctica madura es la pura didáctica (didáctica desegotizada), que se comunica sin sesgo al alumno; c) A priori: La didáctica madura es aquella insesgada preactivamente, en cualquier nivel de concreción (administraciones educativas, centros escolares o profesorado); d) Terminal: La didáctica madura es aquella que no lleva a adquirir conocimientos sesgados; e) Epistemológico: La didáctica madura es aquella que no es parcial, en ninguno de sus momentos: teoría de la enseñanza-aprendizaje, diseño didáctico y comunicación didáctica.

**CONOCIMIENTO Y MADURACIÓN DEL PROFESORADO.** No obstante, la maduración de la didáctica equivale, en lo sustancial y como requisito de coherencia, a la maduración de los profesores. Este proceso no es cuestión de tiempo o de lógica sujeta al azar que rellena la parte improvisada de la historia de la educación; ni depende de las variables de la personalidad de los profesores; ni siquiera está sujeta a la cantidad y calidad de la formación de los profesores, si por ésta se entiende lo que actualmente acontece, en los pocos casos en que tiene lugar. Tampoco es un tema inabordable, por ser

excesivamente complejo o abstruso.

Más bien, radica en el hecho de que se opere un tránsito entre tipos de conocimiento en los profesores. Conocimientos cuya naturaleza no necesariamente debe versar sobre temas específicos de su ámbito profesional, aunque sí se trate de conocimientos profesionales en potencia y de hecho, en la medida en que van a cobrar un reflejo significativo en la práctica. Esto es algo muy importante que ha de tenerse muy en cuenta: la maduración de los profesores no radica en lo que un docente sabe como profesor, sino en lo que conoce, en tanto que persona, porque sobre todo será su estado de conciencia, como resumen de ese conocimiento, lo que comunicará en la interacción didáctica. Por tanto, según sea la naturaleza de sus conocimientos, serán su didáctica y su vida ordinaria.

Estos niveles, propios de estados crecientes de madurez, podrían denominarse así: a) Prescriptivo: Compuesto por una mayoría de conocimientos que condicionan procesos afectocognitivos y comportamientos basados en el deber ser; se basan, por tanto, en una actitud inquisitiva hacia la conciencia del sujeto, dependiente de una identificación muy alta; b) Orientador: Formado por conocimientos predominantes que revierten en procesos y conductas basadas en la probabilidad de ser; parten de una disposición sugeridora de los mismos, en lo que respecta a la conciencia del sujeto, radicada en un nivel de apegos intermedio o de semidesarrollo; c) Maduro: Integrado por una mayor parte de conocimientos que tienden a traducirse en procesos y comportamientos fundamentados en el derecho-deber de ser; su

asiento es una actitud inquiridora excepcionalmente no parcial, y en una posterior actuación espontánea de la conciencia del sujeto, escasamente egotizada.

Ante su observación, podríamos decir que: a) Probablemente, el grueso de la formación de los profesores actual se encuentra a caballo entre el primero y el segundo nivel; b) En la medida en que tales niveles son propios de estados de madurez crecientes, es obvio que una formación de los profesores más madura será aquella centrada o encaminada al tercero de ellos; c) En el momento en que los conocimientos son del tercer tipo, se desdibujan las diferencias entre formación y madurez, pudiéndose verificar el perfeccionamiento personal, desde la práctica de la didáctica; quiere esto decir que, cuando los procesos y conductas de los profesores se basan en una actitud inquiridora y desegotizada, su creciente maduración personal se transferirá más intensamente a su formación didáctica permanente, y con el incremento de su formación ganará en madurez; d) Lo anterior es lógico, en la medida en que el tránsito hacia conocimientos del tercer tipo se consigue, en la medida en que el ego del docente disminuye, y en tanto que el ego es un componente inespecífico que afecta al conjunto de la psique, por lo que su condicionamiento no se puede reducir a una determinada actividad, como puede ser la didáctica; e) Es indispensable que los formadores de profesores dispongan de un conocimiento propio de un estado de conciencia no egotizado, asentado en la práctica de la duda.

## (META)CLASIFICACIÓN DE LAS IDENTIFICACIONES

Si vamos a llevar a cabo un análisis del ego a través de algunas clasificaciones de sus unidades mínimas, es obvio que partimos, insisto, de una concepción de ego entendido como un conglomerado, una gestalt o un conjunto coherente y solidario de apegos, ahormados y unidos sinérgicamente a y en el psiquismo. De aquí que, como conclusiones pertinentes del párrafo, se tengan que:

- a) Pueda entenderse como susceptible de descubrimiento;
- b) Su descubrimiento pueda traducirse en conocimiento objetivo;
- c) Su objetivación pueda analizarse;
- d) El análisis pueda sistematizarse; y
- e) Esa sistematización pueda reconducirse, por razones intrínsecas a la propia naturaleza de su conocimiento, como un factor fundamental de didáctica y formación del profesorado. De esta última cualidad, presente

permanentemente por su naturaleza inherente al mismo concepto, su potencial pedagógico que de éste u otro tipo de análisis válido que, sobre el particular, se pudiera hacer. En esta parte, no obstante, no entraremos todavía tanto en el examen de los productos elaborados desde las identificaciones cuanto en ellas mismas, en cuanto tales.

A continuación, pues, se expondrán una serie de clasificaciones de apegos, adherencias, ataduras, identificaciones o vínculos de dependencia, que posibilitará, como decimos, iniciar la construcción de un cuerpo de teoría práctica que habrá de verse y posibilitar después el discurso sobre diversos sujetos, en los que predomine más uno u otro. Teniendo por hecho que: a) En todo sujeto se verifican apegos de algún tipo; b) La intensidad de su presencia es variada; c) Quizá lo más favorable sea la armonía de la presencia de diversos tipos de apego; d) Cuando se verifican anómalos desarrollos de algún tipo en detrimento de otros, pueden aparecer verdaderos desequilibrios egóticos; excesos y deficiencias que, por mor de su normalidad, no se consideran ordinariamente anomalías educativas.

Buscando el mayor rigor, se pretenderá que estas clasificaciones de identificaciones se caractericen por el menor solapamiento, dentro de cada una de ellas, y la mayor exhaustividad, teniendo en cuenta que cada una de ellas puede cubrir parcialmente un ámbito de análisis. Las finalidades de su realización son dos: a) Conseguir una rejilla conceptual que, desde un punto de vista analítico, permita conocer representativamente el ego como entidad psíquica relevante; y b) Lograr perfilar un sistema de referencia para inscribir y diagnosticar las

identificaciones que se quieran considerar. Todo ello y evidentemente, para ser fieles al gran fin que la didáctica ha de manifestar y desplegar: conocer al ser humano, sus debilidades y potencias, su riqueza y su miseria, para acceder a la conciencia de su verdadero yo.

Éstos son los criterios que se seguirán, para distribuir las clasificaciones:

I PROFUNDIDAD

II CONTENIDO

III DESTINATARIO

IV EMISOR

V TIEMPO-ESPACIO

VI EVOLUCIONISMO

## I IDENTIFICACIONES POR SU PROFUNDIDAD

No todos los apegos se albergan a la misma profundidad mental. Hay algunos más intensos que otros. En principio, cuanto más externa sea la identificación, menos compleja habrá de ser la desidentificación. Así mismo: a) Cuanto más poblados se encuentren las dependencias en los estratos más externos del ámbito afectocognitivo, más incultura (inmadurez) comportará la personalidad; b) Cuanta más atención e interés dependiente se fije en los estratos internos, puede afirmarse que el sujeto está más avanzado.

Podríamos resumir los apegos posibles, por su profundidad, en los siguientes tipos: a) Apegos zanahoria; b) Apegos almíbar; c) Apegos paraguas; d) Apegos papel de plata; e) Apegos cebolla. De ellos, los cuatro primeros son exógenos, y el último, endógeno. Los revisaremos por separado.

a) APEGOS ZANAHORIA: Uno de las antiguas historias tradicionales zen recopiladas por el reconocido maestro T. Deshimaru (1981) lleva por título "La zanahoria". Su título me ha servido para denominar los apegos de esta clase:

*Antiguamente, en el Japón, para moler el trigo, los campesinos utilizaban caballos para moler la rueda del molino. Los caballos giraban incansablemente, todo el día, queriendo atrapar una zanahoria colgada delante de su nariz; solamente podían comer esta zanahoria a la caída de la noche.*

*¡Es exactamente la imagen de nuestra*

*civilización! (p. 53).*

Me refiero con ello a los apegos caracterizados por: a) El objeto que los provoca se encuentra fuera del sujeto; y b) Su variación afecta significativamente la estabilidad del sujeto; denotando con ello la intensidad del vínculo.

La función general de estas ataduras es dinamizadora e incentivadora de la personalidad. De cara a la vida ordinaria del sujeto, actúan como estímulos motivadores externos, objetivamente poco relevantes, independientemente de la importancia que cada persona les quiera adjudicar desde su subjetividad.

El peligro básico de estas identificaciones es que ese locus motivacional (experimental y cognitivo) cristalice las naturales fuentes de capacidad de cambio, determinando, restringiendo y habituando su emplazamiento actitudinal en estos segmentos de ego. En ese hipotético caso, mermaría o bloquearía total o parcialmente el proceso de maduración interior del individuo, por verificarse una descompensación en el vínculo entre sus recursos personales y las causas de su bienestar.

En este (como en casi cualquier) sentido, gran parte de la dialéctica motivación externa versus motivación interna -muy investigada por las didácticas de la antigua China y la Grecia presocrática- es muy aprovechable y susceptible de transferencia aquí.

Pueden actuar como apegos de este tipo, por ejemplo, los juegos de azar, un cantante o canción de moda, un líder político, el equipo deportivo preferido,

el investigador de la teoría más importante, la necesidad de tener un coche o una casa cada vez mejores, una última moda, modelos o conductas que desearíamos imitar, ganar cada vez más dinero, las realizaciones de personas, instituciones, etc.

En los apegos de este estrato externo al ego, la diferencia entre la conciencia del sujeto y las propias identificaciones está bien definida. O sea, el sujeto no dice ser aquello que estimula sus vínculos o las representaciones mentales de ellos, por lo que son fácilmente objetivables.

Evidente, esto es positivo por lo que respecta a la intervención didáctica y las posteriores conclusiones.

Quando una persona gravita mucho en estos apegos, puede no ver bien por dónde pisa o hacia dónde se dirige. Puede torcerse, meter la pata en un hoyo, caerse por un acantilado ...o atravesar un campo de zanahorias sin percatarse de ello.

b) **APEGOS ALMÍBAR:** Los estímulos coadyuvantes a este apego son también exógenos, pero ocupan un lugar más íntimo o sensible que el grupo de adherencias del nivel anterior. Se tienen de ordinario como pertenecientes a la esfera de lo propio. Podrían considerarse como la versión homeostática de los "apegos zanahoria".

Su función básica es la de edulcorante existencial. Desde ahí, aportan un sentido vital ahormado en torno a la conservación y desarrollo de las propias identificaciones, basándose en una tendencia a la estabilización y apoltronamiento

crecientes.

Su peligro básico, en caso de establecerse con tales identificaciones una correspondencia de dependencia excesiva, radica en su calidad de grandes absorbentes psíquicos; lo cual suele redundar en un abandono, dejadez o inercia encaminada a la detención de toda tendencia a la evolución interior. En consecuencia, los vínculos excesivos con estos apegos traen consigo dos subefectos: 1) Se sacrifica cuasi conscientemente el ser más por el estar mejor; 2) Aflora un miedo a la pérdida del objeto de identificación.

Un ejemplo representativo puede ser el de los padres que creen que los hijos, por ser suyos, han de crecer en todos los sentidos a su imagen y semejanza. Y un contraejemplo, a mi juicio clarificador de lo que sería la superación de esta identificación específica estaría representada en el contenido del poema de K. Gibran, que dice: "Tus hijos no son tus hijos, son hijos de la vida, deseosa de sí misma. No vienen de ti, sino a través de ti [...]". Otros ejemplos de esta clase de dependencias pueden ser: mi pareja, mi familia, mis amigos, mi trabajo, mis proyectos e investigaciones, mis alumnos, mis libros, mis colecciones, mis trajes, mi profesión, etc.

Los objetos asociados a los apegos almíbar son, por lo general, circunstanciales. Es decir, suelen desaparecer paulatinamente o en algún momento de la vida. Estas desapariciones suelen conllevar choques emocionales de variable intensidad, que o siempre pueden ser utilizados para evolucionar, o son producto de una evolución anterior.

El almíbar, como casi todo el mundo sabe, es azúcar disuelto en agua y espesado al fuego. Por tanto, requiere una intencionalidad que, en ocasiones, puede ser una labor artesanal. Pero al final se queda en el fondo del plato.

c) APEGOS PARAGUAS: La principal diferencia con los apegos de las anteriores categorías es que los vínculos de dependencia que se establecen provienen de entidades, casi siempre sociales y ajenas al control voluntario del sujeto. No obstante, a pesar de este requisito y característica exogenética, el sujeto puede y suele asimilar tales adherencias hasta niveles de identificación bastante profundos. Ocurre, valga la analogía, como cuando la pupila se acomoda a unas determinadas condiciones físicas de ausencia de luminosidad, hasta dejar de percibir conscientemente su influencia externa y su acomodación.

Su función suele ser inicialmente protectora; y lo que en un principio puede comenzar así, en ocasiones continúa como una ligazón tan estable y rígida que puede no resultar fácil de disolver en circunstancias normales. El sujeto puede, de esta manera, canjear su libertad, a cambio de la seguridad y de los lazos que garanticen la permanencia de su parasol.

Una de sus características más relevantes es su circunstancialidad temporal inicial. Es decir, que aparecen en un momento preciso de la vida del sujeto, cubriéndola o preservándola de una forma temporal o incluso permanente.

Algunos ejemplos pueden ser: la empresa que me paga cada mes, el partido político, el sindicato, los

compañeros de trabajo, la propia parcialidad religiosa (sobre todo, si es asumida tardíamente), las figuras de autoridad de las que se depende, etc. En alguna medida, se trata de una selección de la sociedad a la que el sujeto se afilia representativamente.

La denominación de "apegos paraguas" provino de un querido amigo, pedagogo, investigador del ser humano e inspector de hacienda jubilado, para más señas, que, en una carta, me escribía lo siguiente respecto a los apegos paraguas religiosos y parciales:

*Los hay de diferentes tamaños: desde la sombrilla ligera hasta el escandalosamente amplio que utilizan los porteros de hotel, una de las actividades mejor remuneradas de la hostelería. Pues a cada ser humano, desde que nos inician, nos colocan el paraguaitas, para que ya nunca más nos puedan mojar las lluvias del cielo, ni nos caliente el sol de la mañana. A lo sumo, te mojas los pies, y eso suele ocurrir en el nevado invierno de los años. Pero la cabeza y el corazón están siempre resguardados del contacto directo con la naturaleza, por lo que la semilla que hay en nosotros nunca puede germinar plenamente (Manu, comunicación personal, 1989).*

Tan sólo podemos, modestamente añadir a estas finas inquisiciones lo siguiente: Los paraguas son un inventos que menos han evolucionado a lo largo de la historia. Qué duda cabe que resisten las lluvias; pero hay veces que una fuerte ventisca puede descubrir al paseante, volteando su paraguas. Es entonces cuando percibimos su fragilidad.

d) APEGOS PAPEL DE PLATA: Los apegos

de esta clase se encuentran presentes desde el nacimiento y son vitalicios, mientras que el sujeto no se desidentifique de ellos. Los apegos de este tipo tienden a abarcar literalmente al sujeto, junto a otros de menor entidad, sin atender normalmente las diferencias individuales. Es decir, se presentan, simultáneamente, como: a) Soluciones sociales que vienen dadas; b) Son compartidas de modo muy parecido por muchos otros sujetos; c) Su no aceptación siempre alberga problemática potencial, en alguna medida, para quienes asumen la identificación.

Algunos casos típicos de apegos de este grupo pueden ser los que se establezcan hacia: el propio nombre, el honor de detentar un apellido (ser un Rodríguez), la patria, pertenecer a una cultura (occidental, europea, gallega, por ejemplo), el pueblo de origen, la lengua materna, el tiempo en que se vive (siglo XX ó XXI), un internacionalismo parcial (países no alineados, la O.T.A.N., liga árabe, por ejemplo), "arquetipos" jungianos, etc.

Otros objetos susceptibles de apego podrían pertenecer a la clase anterior (apegos paraguas), si es que (literalmente) envuelven al sujeto desde el principio de su vida: por ejemplo, el nivel educativo, el estatus económico, la confesión religiosa, etc.

Su relación con la conciencia (verdadero yo) es más intensa, hasta el punto de mediatizar el autoconocimiento, aun después de profundas reflexiones. Es decir, no es fácil entenderlos como algo diferente a uno mismo, esencialmente. Por ello, de ordinario, el sujeto tiende a decir "yo soy... (apego papel de plata)".

Una característica importante de este tipo de identificaciones es que, a pesar de que acompañen al sujeto a lo largo de su vida, no cambian con ella. Tienden a ser percibidos como constantes que, en tanto que sillares del ego, pueden frenar, bloquear o entretener la propia evolución.

El papel de plata, como las jaulas de oro, es de metal. Pero se diferencia de aquéllas en su gran ductilidad. Ello permite deformarlo en frío, quizá para sacar alguna vez la cabeza al exterior. Muchos se conforman con esto. Los más audaces, porque rebasan su miedo a la libertad, imitan, sin saberlo, la conducta de las aves cuando salen del huevo. Su curiosidad y su arrojo, si no se han precipitado, suele gratificarles con creces. Los más urbanos, después de utilizarlo, no olvidan depositar el papel en el cesto correspondiente.

e) APEGOS CEBOLLA: Se trata del tipo de apegos situados en un estrato psíquico más profundo de cuantos revisamos aquí. Sus primeras características diferenciales son las siguientes: a) Son endógenos (generados por el propio sujeto); b) Son, además, psicogenéticos (varían con, y hacen variar el psiquismo, en su trayectoria cronológica). Ordinariamente, podría hacerseles corresponder a la entidad psicosomática.

Los apegos o identificaciones del tipo cebolla son, normalmente, aquellos con los que el sujeto establece vínculos de dependencia más profundos, es decir, más difícilmente objetivables. Por sus características y naturaleza, estas adherencias tienden a identificarse al yo natural o profundo. Y, por la

misma razón, el vínculo sujeto-objeto de conocimiento aparece difuso, en unicidad inmadura e indiferenciada. Sólo un esfuerzo reflexivo de calidad, de superior potencia a la del apego, es capaz de proporcionar al sujeto la conciencia de no identificación a su yo esencial, o la falsía del razonamiento "yo soy...(apego cebolla)".

Podrían ser apegos de esta categoría los establecidos con: la propia "presencia" (J. García Yúdez) y sus características, las organizaciones afectivas de la personalidad, los sucesivos aprendizajes, condicionamientos, refuerzos, hábitos, manías, represiones, pulsiones, emociones, obsesiones, miedos, complejos, sentimientos, motivación, etc., la experiencia, el potencial intelectual, los recuerdos, la edad, la raza, la salud, la vanidad, el egoísmo, el cuadro personal de creencias, la sensación de autoimportancia, los prejuicios, la posesividad, la ambición, la vergüenza, la autoestima, etc.

Un ejemplo más detallado: A priori, existirá una mayor alícuota de ego en alguien que, respecto al conocimiento denominable "propia vida" afirma: "Mi vida es mía y hago lo que quiero con ella", que en quien afirma: "Mi vida no es realmente mía (mei) como si proviniera (sic) de mí, sino que es más bien para mí (mihi)" (F. Kelly Nemeck, 1985, p. 131). Evidentemente, el autor de la segunda frase (P. Teilhard de Chardin) parece evidenciar un menor ego, al mediatizar la conciencia de su propia vida con una mayor responsabilidad y compromiso social y circunstancial (tiempoespacial).

El poeta libanés K. Gibran (1979) narra en uno de sus poemas, titulado "Los siete egos", una

serie de contenidos mentales cuya configuración y estructura me parecen altamente semejantes a la distribución de los chakras de la tradición hindú, y que muy bien podríamos hacer corresponder con "capas" de nuestra "cebolla": a) Primer ego: el de las penas, las tristezas y la desgracia del destino; b) Segundo ego: el de las alegrías y el de los alegres pensamientos; c) Tercer ego: el del amor, la pasión y los deseos; d) Cuarto ego: el del odio y las ansias destructivas; e) Quinto ego: el de los pensamientos, la imaginación, la búsqueda de lo desconocido y lo increado; f) Sexto ego: el del trabajo y la laboriosidad; g) Séptimo ego: el que carece de propósito fijo o destino marcado, y permanece al margen de todo sin recrearse en nada (pp. 184, 185, adaptado).

En el poema, los siete egos dialogan sentados en círculo sobre cuál de ellos tiene más derecho a rebelarse contra el loco inquieto del que forman parte. Al final, las quejas de los seis primeros callan, ante las palabras del séptimo ego.

Lo importante del poema, análogamente a la hipótesis de los chakras, es que el tránsito del sujeto a través suyo tiene lugar, a medida que el sujeto descogotiza su personalidad, es decir, mientras va madurando hacia una creciente autonomía.

A cada persona le rodea un multiverso de apegos cebolla diferente, aunque para su conocimiento tales identificaciones puedan agruparse en categorías o clases. No obstante, será el tema del apego lo clasificable, y aparecerá como condición diferencial la intensidad subjetiva que cada cual les pueda atribuir. Por ejemplo, hay quien depende en exceso de la ambición, pero para otros este apego puede ser

irrelevante. Para algunos, las posibles clasificaciones de apegos cebolla puede ser insignificante, por tener su ego gravitando sobre todo en otro tipo de apegos. Para unos, los apegos de los tipos anteriores se ajustan a nuestra descripción, para otros, el conocimiento de aquellas identificaciones puede actuar como un apego cebolla más; etcétera.

De todas maneras, la cebolla no sólo es el bulbo del vegetal. También es el tallo hucco que nace de ese bulbo, y la porción de energía vital que ambos contienen.

## II IDENTIFICACIONES POR SU CONTENIDO

Una determinada realidad externa al conocimiento del sujeto es, a priori, a efectos de una probable significación egótica, algo neutral. Cuando pasa a formar parte del conocimiento activado del sujeto, en teoría, puede continuar siéndolo. (Este es, quizá, el fundamento epistémico del ideal del conocimiento riguroso, lógico o científico, en un sentido griego clásico.) Pero, en la práctica, no suele ser así. La realidad interiorizada será tamizada, no sólo por todos los "cibernéticos" filtros que propone la psicología cognitiva, sino, sobre todo y de un modo mucho más determinante, por el ego. A su vez, los potenciales objetos de apego podrán engrosar los vínculos de dependencia afectocognitiva ya existentes, con lo que, a pesar de cualquier género de enriquecimiento, podrá estarse frenando significativamente la madurez del receptor.

El ego, por medio de sus adherencias, siempre se identifica a algo; y para mantenerse tiende a precisar más y más cantidad e intensidad de objetos de identificación. En virtud de este argumento, pretendemos conocer los apegos posibles, sobre el presente criterio de clasificación. De este modo, resultan cuatro grupos de identificaciones, por su contenido: a) Apegos personales; b) Apegos sociales; c) Apegos aplicados; d) Apegos abstractos. Este tipo de clasificación da lugar a hablar, simbólicamente, de cuatro egos: el personal, el social, el aplicado y el abstracto.

a) **APEGOS PERSONALES:** Abarcan toda la esfera de lo característico del sujeto, y de lo entendido

como íntimo (muy personal); concretamente, características o partes integrantes del sujeto. Por ejemplo, la egolatría (culto excesivo hacia sí mismo, por autoadmiración), en cualquiera de sus formas; el egotismo (culto a la propia personalidad, globalmente considerada); el egoísmo (culto a los propios intereses, desatendiendo otros; la propia conducta); el egocentrismo (culto a sí mismo, por considerarse el centro); opiniones personales; y, en general, los apegos cebolla de la clasificación anterior.

b) **APEGOS SOCIALES:** Aparecen realmente con la prolongación o expansión de las identificaciones personales, a entes de naturaleza social (grupos, asociaciones, instituciones, comunidades, partidos, confesiones, sociedades específicas, empresas, etc.). Lo íntimo o personal pasa, tras la correspondiente transferencia, a entenderse como propio, normalmente para ser revertido en la ganancia personal.

Así, por ejemplo, una serie de intereses articulados de determinada manera por el egoísmo personal, pueden buscar enriquecimiento en los deseos parecidos de otros sujetos pertenecientes a un ente social determinado (político, económico, religioso, continental, nacional, empresarial, etc.), entendido como sistema (conjunto de elementos y partes estructuradas y motivadas en virtud de una equifinalidad). De ese modo, también las individualidades también se enriquecerán personalmente.

Al mismo tiempo, la filiación, sea cual sea, estará afectada de sesgadura, desde el punto de vista del resto de entidades homogéneas que, de un modo u otro, compiten con aquélla. El sujeto socializado de

este modo, automáticamente, experimentará dos sentimientos contrapuestos: mayor filia por sus semejantes, y mayor fobia por sus antagonistas. Esta orientación apriorística de sensaciones emocionales conllevará, además, divergencias de criterios y de juicios de tipo prejuicioso, distanciamientos de lo entendido como impropio, competitividad agresiva, etc.

d) APEGOS APLICADOS: Hacen relación al resto de objetos de apego posibles, con la condición de su concreción o de su especificidad. Las identificaciones de esta clase se imprimen sobre variadas posibilidades, por ejemplo: una corriente de pensamiento, una manera de hacer o de entender las cosas, la persona amada, el coche o un detergente.

e) APEGOS ABSTRACTOS: Se refieren a los objetos egóticos de los tres tipos anteriores, considerados bien desde sus móviles psíquicos causales, bien tomados compleja, genérica o conceptualmente. Por ejemplo, el amor, la psicología, la democracia, el ego, la vanidad, la religión, la paz, la genética, etc.

### III IDENTIFICACIONES POR SU DESTINATARIO

Aunque, de entrada, un sujeto o conjunto de sujetos estén identificados a contenidos que no tengan por qué repercutir en algún destinatario específico, lo cierto es que los apegos se definen plenamente, en la medida en que se desarrollan en la comunicación con otras personas. En efecto, la sociedad manifiesta sus instancias menores, a partir de la vigencia de contenidos, finalidades y modos de comunicación suficientemente homogéneos y caracterizables en términos de esas particiones sociales. Uno de los contenidos más relevantes son las identificaciones, que cohesionan internamente unas instancias y las diferencian de otras superiores y semejantes.

Según esta reflexión, es claro que podemos proceder a diferenciar los apegos mediante el criterio de sus destinatarios, encontrando de este modo los siguientes tipos: a) Apegos hacia uno mismo; b) Apegos hacia la comunidad (grupo); c) Apegos hacia la sociedad. (La diferencia entre comunidad y sociedad, según la clásica conceptualización de F. Tönnis, es que, en el caso de la primera (Gemeinschaft), podían entenderse grupos relativamente amplios, dotados aún de carácter personal; y en el caso de la segunda (Gessellschaft), los grupos eran impersonales.

a) APEGOS HACIA UNO MISMO: Pueden ser, a su vez, de dos tipos, según sean los sujetos emisores: 1) El sujeto emisor del sujeto es el propio sujeto: Corresponden a un bucle que proviene y termina en la misma persona y que, por tanto, no está, a priori, condicionado por el medio; por ejemplo: la preocupación de la imagen personal o el sentimiento

de autoimportancia; 2) El sujeto emisor es otro individuo, una comunidad o la sociedad; como afirmaba J. P. Codol, las características de un grupo pueden llegar a un individuo por su propia iniciativa (introyección) o por la atribución de características de ese grupo realizada por otros individuos (en J. F. Morales Domínguez, 1989, p. 117, adaptado); por ejemplo: la importancia al qué dirán, el temor al final del milenio; las conductas de ecopraxia (conductas en eco, realizadas desde la imitación de los líderes), o el creerse mejor que los del grupo contrario.

b) APEGOS HACIA LA COMUNIDAD:  
Análogamente, caben ser analizadas a partir de una primera: 1) El sujeto emisor es la propia comunidad; por ejemplo: creer en la superioridad de la propia nación; 2) El sujeto emisor es un individuo, otra comunidad o la sociedad; por ejemplo: adjudicar un sambenito a un grupo de emigrantes o a una comunidad específica, o experimentar un afecto especial por otro grupo.

c) Siguiendo la misma pauta, cabe hablar de las siguientes subcategorías, dentro de esta clase de apegos: 1) El sujeto emisor del apego es la misma sociedad; por ejemplo, muchos de los arquetipos descritos por C. G. Jung, la superioridad de una raza, del propio sexo, etc.; 2) El sujeto emisor es un individuo, una comunidad o un sector de la sociedad con personalidad intragrupo; por ejemplo: un tipo de pantalones empleados por un artista de moda, las prácticas rituales de una comunidad religiosa, o una medicina alternativa que se entiende como superior a las demás.

#### IV IDENTIFICACIONES POR SU EMISOR

Se trata de una clasificación con un doble criterio, unificada puesto que sus categorías son idénticas. No obstante, quedará expreso, en su mismo orden, cuándo se considera una y cuándo la otra.

Las clasificaciones de los tipos de apego que hasta el momento se han presentado, parecen partir de que es un sujeto individual quien se identifica o establece el vínculo de dependencia. Aunque es estrictamente cierto que, al término de cualquier observación, con lo que al final nos encontramos es sólo con individualidades, podemos reconocer tres clases de identificaciones, cuyas características varían significativamente, según hayan sido generadas, mantenidas y promovidas por diversos sujetos. Así, podemos distinguir los siguientes tipos de apegos, según el emisor o promotor del proceso: a) Apegos desde individualidad; b) Apegos desde comunidad; c) Apegos desde sociedad.

a) **APEGOS DE LA INDIVIDUALIDAD:** Pertenecen al ámbito de las personas, y no son compartidos ni estimulados por grupos alguno. Su función es, por tanto, mantener compactos y activos los egos individuales, proporcionarles una razón o un sentido, en tanto que individuales, y, en su caso, coadyuvarles hacia otros apegos compartidos; por ejemplo: necesidad de reconocimiento, prejuicio de un profesor hacia los niños de su clase que sean gorditos, etc.

b) **APEGOS DE LA COMUNIDAD:** Actúan como cemento psíquico entre los individuos que a ella pertenecen. Su función es justificar, inconsciente o

preconscientemente, la existencia de esa agrupación, definiéndola como plataforma egótica, independientemente de su finalidad, de las actividades que realice o los motivos e intereses por los que está centrada (o descentrada).

Un apego de comunidad actúa, en sentido estricto: 1) Proporcionándole características de sistema; 2) Reforzando, alimentando y manteniendo los vínculos de dependencia hacia el sujeto; 3) Definiéndose por contraste a otras comunidades, que se tienden a interpretar como rivales, competidoras, opositoras, contrarias, peligrosas, incompatibles, falsas, concursantes o, incluso, enemigas del propio "ismo"; es decir, que se entienden como colectivos que: 3a) Por su afinidad, homogeneidad relativa y su equifinalidad, pretenden semejantes intenciones que la propia; 3b) Divergen de la propia en algún sentido significativo, sobre el cual suele asentarse la fiabilidad de la propia oferta; 3c) Son potenciales captoras de los individuos que componen la propia; 3d) Los apegos de una determinada comunidad tienden a ser fuentes de motivación reactiva para la elaboración de apegos en las comunidades contrarias, cambiándolos parcial o totalmente de signo.

La condición para la admisión de miembros pasa por la solicitud, tácita o explícita, en su caso, por el cambio de apegos de la comunidad anterior por los de la actual comunidad. Por ejemplo: para aceptar a un trabajador en la empresa XX, será prerrequisito que el candidato se comprometa a actuar conforme a los intereses XX; para lo cual, en su caso, habrá de olvidarse de las coordenadas de la empresa TT, y apuntar al rendimiento de XX, a toda costa.

El ego de cada comunidad es describible significativa y representativamente, a partir de las identificaciones que le caracterizan. Los individuos que pertenecen a ella estarán más despersonalizados (egotizados en su sistema) y serán, en este sentido, más inmaduros a priori, en la medida en que sus identificaciones estén adheridas más amplia e intensamente. Un ejemplo de esta naturaleza es el ya mencionado caso de algunas comunidades educativas, casi siempre privadas (pongamos por caso, el centro "XXista" que pretenden consolidar y mantener, desarrollar y promover (pareciera que compitiendo en marketing con otras ofertas similares de comunidades concursantes), la *antiindividualización* educativa de alumnos (futuros ciudadanos) "XXistas", a través de sus profesores "XXistas".

Por otro lado, la comunidad se encargará (normalmente, inconsciente o preconsciousmente) de consolidar y promover, de mantener y desarrollar estos apegos, contra toda posible oferta realizada por comunidades análogas.

Resta hacer énfasis especial en un detalle importante para lo que nos ocupa, relativo al concepto de comunidad y a los tipos de comunidades que puedan existir. En efecto: 1) No toda comunidad está formal o expresamente constituida, y responder a la idea de grupo coherente que puedan tener otros individuos ajenos. Las comunidades pueden ser arbitrarias, y el ego de comunidad, sutil; 2) La idea de comunidad puede ser asimismo relativa, pudiéndose dar el caso de existir para determinados sujetos de un colectivo y no para otras personas; 3) No toda comunidad tiene por qué ser relativamente reducida; 4) Por estas razones, los apegos de comunidades son

verdaderas marañas de apegos de distinto nivel, hasta tal punto, que hacen diferenciarse significativamente, unos de otros, los egos individuales de un mismo colectivo.

c) APEGOS DE LA SOCIEDAD: Menciono con ellos a los que son compartidos por distintas comunidades, independientemente de los apegos colectivos que las caracterizan. En ocasiones, pueden dar lugar a agrupaciones de orden superior, pero casi siempre son independientes de ellas (aunque puedan existir correlaciones temáticas). En sentido estricto, no pueden tratarse de sistemas; es decir, que, en caso de existir alguna estructura y orientación organizativa conducente a la obtención de unas determinadas metas de conjunto, a partir de unos apegos característicos de tal agrupación, nos encontraríamos en el tipo anterior, por amplio que éste sea. Por ejemplo, es el caso de unas determinadas agrupaciones políticas, religiosas, científicas, etc. que aún, según los criterios marcados, estuvieran conjuntadas por apegos de comunidad.

Probablemente, serían apegos de sociedad aquellos que estuvieran compartidos por varios colectivos afines y competidores del mismo orden, independientemente de sus diferencias grupales. Por ejemplo, los partidos políticos de izquierda, derecha y centro pueden emitir a sus simpatizantes y afiliados el apego de sociedad de que cada uno de ellos, independientemente de su naturaleza y propensión, está en posesión de la verdad o que representan la mejor opción; o distintas religiones que comparten y comunican a sus correligionarios el apego de sociedad favorable a la institucionalización religiosa, como arquetipo que tiende a asumirse de generación en generación.

## V IDENTIFICACIONES POR SU TIEMPO-ESPACIO

Se refieren a las establecidas con objetos de apego que, además de ser conceptuales dentro de un marco tiempo-espacial, contienen a la variable compleja tiempo-espacio, como contenido específico. Lógicamente, pueden distinguirse tres tipos de apegos:

a) **APEGOS AL PASADO O HISTÓRICOS:**  
Serían los identificados a acontecimientos sucedidos, personas, doctrinas, sistemas, etc. Por ejemplo, la creencia de la conquista americana es algo propio de los nacidos mucho tiempo después; hasta el punto de hablarse sobre aquel hecho en primera persona del plural. (Este apego específico tendría un fundamento, si la reencarnación se demostrara.)

b) **APEGOS AL PRESENTE O SINCRÓNICOS:**  
Todos aquellos ligados a la coyuntura actual o inmediata. Valgan como ejemplos, si se toman como acontecimientos característicos de los tiempos presentes: la reunificación europea, el prurito de la puntualidad, la rivalidad experimentada al contemplar un partido de fútbol, o el orgullo de todo un estado, cuando un paisano recibe un premio internacional, etc.

c) **APEGOS AL FUTURO O PROSPECTIVOS:**  
Los que se apoyan en la circunstancia presente para ser realizados en un futuro, a cualquier plazo, o en un acontecimiento futuro al que se dirigen las coyunturas o los procesos de desarrollo actuales. Por ejemplo, las ideas que se destinan a la construcción de un proyecto, el miedo a la muerte, la idea de la posible

convergencia del ser humano o el punto "Omega",  
según la acepción de P. Teilhard de Chardin.

## VI IDENTIFICACIONES POR SU EVOLUCIONISMO

Por *evolucionismo* no ha de entenderse la doctrina biológica o filosófica, sino lo relativo a la evolución, como fenómeno universal. La evolución es, por naturaleza, la meta de todos los conocimientos y sistemas posibles, sean éstos *abiertos* o *cerrados*. No es así porque se sesgan, se escoran, se afilian, se parcializan o se identifican con metas propias de conocimientos y sistemas que hacen prevalecer su finalidad a la del *supersistema* (evolución) en que se encuentran inmersos, íntimamente unido a la promoción de la condición humana sobre cualquier género de cualificación humana.

Los sesgos más frecuentes a que el conocimiento y los sistemas se adscriben, podrían determinar los siguientes cuatro tipos de identificaciones, independientemente del ámbito o del *signo* que se considere.

a) **PROGRESISTAS O DESARROLLISTAS:** Tendentes a hacer más complejas las cualidades propias de los elementos personales, materiales y formales de las organizaciones e individuos que las participan, estimulando su capacidad de cambio y tendiendo con ello a grandes fines sistémicos y de conocimiento como la solidaridad social, la prosperidad, la calidad de vida, la sociedad de bienestar, el enriquecimiento, el aumento de competitividad, etc., pasando por alto la variable *evolución interior*. Un ejemplo muy extremo de organización de apego vendría representado por el anarquismo, entendido como desbordamiento del orden y de la estructura (componente homeostático) del sistema.

b) **CONSERVADORES O MODERADOS:** Orientándose a los mismos objetivos que el anterior tipo, su estrategia se basa en cierto mantenimiento e inmovilismo de convencionalismos y doctrinas considerados tradicionales, y en cierta intensificación de la tendencia homeostática de los sistemas y conocimientos que se ven afectados por ellos. Un ejemplo límite de motivo de dependencia, capaz de afectar a las más importantes esferas de la vida ordinaria, es el integrista, entendido como anulación de la capacidad de cambio (dinámica) del sistema.

c) **FANÁTICOS O EXTREMISTAS:** Se suelen polarizar en el fatalismo y el fanatismo, y podrían conceptuarse como aquellas identificaciones que se han prendido de una opción dual y se han desarrollado reiteradamente sobre ella, sobre estrategias cognitivas y sistémicas de exaltación, diferenciación, emoción y exacerbación, dirigidas a combinarse con nuevos apegos del mismo signo y tendencia, que progresivamente hacen más dificultosa la ruptura de un bucle de índole obsesivo. En alguna medida, todo apego conlleva cierto componente de esta índole. Un ejemplo de contenido de identificación que ilustra este grupo es la autocracia, como condensación de la capacidad de autorregulación de un sistema *abierto* en uno de sus elementos personales que asume funciones.

d) **NOOGENÉTICOS O UNIVERSALES:** Son aquellas identificaciones compatibles o adaptables a priori a cualquier opción parcial, por carecer de sesgadura o por participar de toda sesgadura, con tendencia a la sinergia y la cooperación orientada a cuestiones humanitarias, humanistas y humanizadoras.

**CONCLUSIÓN.** Por mucho que se afine entre éstas u otras muchas clasificaciones posibles que se podrían construir, cabe después considerar las distintas intensidades subjetivas o cargas afectivas invertidas con que se experimentan las identificaciones. Esta atribución respondería a cuestiones como: ¿En qué medida el sujeto se identifica con..., prefiere..., se cree..., depende de..., etc. (apego)?

Es preciso subrayar que el signo afectivo de las identificaciones puede ser positivo o de aceptación, o negativo o de rechazo. Es decir, tan apego, en valor absoluto, es la filia como la fobia, estar a favor de algo o alguien, o contra ello. Lo que significa que, una vez acotadas las polaridades, cabrían distinguirse apegos indiferentes o invalorados, que no por su aparente neutralidad dejan de comportar la misma dependencia, porque su ausencia siempre asocia apegos reactivos positivos o negativos a objetos o conductas. Algunos ejemplos podrían ser: manías, hábitos, huidas, evasiones, etc.

De esta relación de clasificaciones, clases y ejemplos constituidos según diversos criterios, podemos concluir que: a) Tomándolos como conjunto, acotan el yo natural (desegotizado), a través de el sujeto puede descubrir que no es, en esencia; b) Son puntos organizados en los que poder trabajar el control del ego; c) Conocer de su significado profundo es ya una condición de crecimiento, necesaria para la posterior erradicación de dependencias.

Creo fundamental insistir en que el ego, integrado por apegos de diversos tipos, supone presencia de dependencias; las dependencias significan siempre falta de autonomía; la falta de autonomía es,

de algun modo, falta de madurez.

Éste es el significado profundo del famoso haiku de Saigyō (1989):

*¿Es, pues, quien perdió  
su yo quien  
sale perdedor? Pierde  
quien no pierde  
su yo (p. 123).*

## EFFECTOS NORMALES E INTENSIDAD DE LAS IDENTIFICACIONES

En mayor o menor medida, todos los tipos de identificaciones, por el hecho de categorizarlas y representarlas, guardan características comunes. Son éstas, entre otros factores, las que de ordinario las agrupan como tales, posibilitan su consideración como conjunto y, posteriormente, permiten matizar funcionalmente a sus clases.

En este capítulo abordaremos brevemente alguna de las más sobresalientes características comunes de estos componentes del ego, para sintetizar, *abrochar* y formar algunos conceptos derivados de las tipologías anteriores. Concretamente, aquellas que aluden a sus efectos (dependencias) sobre la personalidad.

Denomino efecto sobre la personalidad al conjunto normalmente compacto de repercusiones psíquicas (afectocognitivas) que conlleva y asocia el hecho de mantener el vínculo del apego egótico, en situaciones estimulares distintas. Por la inmensa amplitud de posibilidades que el discurso sobre el apego tiene, es evidente que no todos los efectos que a continuación se mencionarán, aparecerán en todos los apegos de un modo semejante, o siquiera si en algún caso excepcional alguno de ellos pudiera no ser significativo. De aquí que sea importante recalcar esta condición de normalidad o de mayor frecuencia a priori, sin que por ello haya de desestimarse la validez de lo que resumiremos, si es que en alguna ocasión extraordinaria alguna de estas repercusiones resultase parcialmente ausente, a la percepción de un observador o del propio sujeto.

Lo que se ha pretendido es nominar y describir sucintamente los efectos o resultados característicos, asociados a las identificaciones o apegos egóticos de cualquier tipo, en el psiquismo de un sujeto normal. Básicamente son tres, con una *variada gama de efectos incluidos en cada uno de ellos*. Huelga decir que sendas categorías han podido ser formuladas gracias a reiterados contrastes y confirmaciones, llevadas a cabo en situaciones y con sujetos (individuos, grupos, comunidades amplias) diversos en situaciones de comunicación dentro de marcos didácticos.

La consecuencia práctica y concreta de tales observaciones es la posibilidad de desglose de cada uno de los efectos en subcategorías capaces de representar la intensidad de tales efectos, y por ende de las identificaciones mismas. Al término de cada parágrafo

se adjunta una escala de estimación de tal magnitud.

Las situaciones estimulares que sirven de contexto a tales efectos son: a) Retirada violenta del objeto de apego, a lo que se ha denominado *efecto brocha*; b) Permanencia en el apego, o *efecto caballito*; c) Comunicación esencial, o *efecto disfraz*.

## I EFECTO BROCHA, ANTE LA RETIRADA VIOLENTA DEL OBJETO DE APEGO

Este resultado hace referencia a la sensación de inseguridad emotiva y la consecuente impresión de escasa fiabilidad y consistencia, que supone permanecer en la estrecha franja de la identificación a un determinado objeto de identificación. Si el sujeto está muy apegado y, repentinamente se retira su objeto de adherencia, normalmente asaltan sensaciones típicas como la inseguridad, la confusión, la impresión de vacío, la necesidad, la negación de la evidencia, etc. El sujeto que experimenta esta retirada violenta no se desapega, sino que se aferra más aún a la representación formal (exenta de soporte de contenido) de ese apego. El fenómeno psíquico tiene lugar de modo parecido, mutatis mutandis, a como ocurría en aquellas películas de cine mudo de comienzos de siglo, en que al pintor le quitaban la escalera y quedaba aferrado a la brocha.

Este efecto es observable, en el marco de tres situaciones características del ser humano, en relación a sus identificaciones: a) Cuando el motivo de adherencia desaparece como tal, por una causa no asociable a la voluntariedad consciente del sujeto; por ejemplo, podrían provocar efectos de este tipo la rotura de un jarrón carísimo o el fallecimiento de un ser querido; b) Cuando el motivo de apego demuestra a la persona su escasa consistencia o su ineficacia, en relación con el propósito que mantenía la dependencia al apego; podría ser un efecto brocha la confianza extrema que se ha depositado en un determinada conclusión que después se ha descubierto que estaba articulada sobre resultados sesgados.

Cuando tiene lugar una situación de este tipo, la persona puede reaccionar de varios modos, a) Continuar, no obstante, con el objeto de su apego, pese a todo; b) Apegarse, reactivamente, a un objeto contrario (opuesto, rival) o cercano al mismo; c) Rechazar, reactivamente, todo objeto de la misma clase o grupo homogéneo que el que fuera propio; d) Rechazar, crítica y conscientemente, todo objeto de la misma clase o grupo homogéneo que el que fuera propio; e) Reapegarse, crítica y conscientemente, al mismo u otro objeto, tras valorar la posibilidad de la aceptación o el rechazo; f) Desprenderse de ese objeto de apego y de los considerados como cercanos o parecidos.

Estas reacciones que hemos englobado dentro del epígrafe efecto brocha, nos ofrecen la posibilidad de estimar la intensidad del apego, independientemente de que la identificación haya sido originada por factores externos o a un descubrimiento propio.

En efecto, si una vez retirado o ausentado el objeto de identificación, el sujeto continúa adherido a su representación mental, sin permitirse la posibilidad de cambiar su homeostática actitud, la consistencia o fiabilidad de su necesidad y retardando con ello la posibilidad de cambio, podrá querer decir que manifiesta un vínculo de alta intensidad. Quizá este fenómeno ocurra por una predisposición condicionada por la estructura de la personalidad (pensemos, por ejemplo, en el caso extremo de la neurosis obsesiva-compulsiva o en la psicosis esquizoparanoide); pero también y de un modo especialmente relevante, por carecer de los recursos mentales necesarios a partir de los cuales ayudarse a salir, acompañado, claro está, de

una inercia cultural que nunca ha valorado o promovido el desapego a las cosas -más bien ocurre lo contrario- como condición de libertad interior y punto de partida elemental para la evolución personal. Este sujeto (caso a) ) que se encontrase sumido en este apego, por lo mismo quizá, a priori, estuviese dependiendo de otros con una alta implicación emotiva. (Se excluye de este grupo a quienes actúan sobre este cuasi automatismo o inercia, por obligación o necesidad demandada por el entorno.

Si, como el caso b), un sujeto se apega reactivamente a un objeto de identificación contrario o a otro cercano o parecido, será indicativo de que, al menos circunstancialmente, esta persona habrá superado el apego específico, mas no la inercia afectocognitiva del tener que adherirse a algo, cuya presencia psíquica le inducirá a cambiar de objeto, por depender no tanto del objeto como de mantener el proceso de identificación egótica. A esta actitud, es claro que subyace un oposicionismo crítico, fruto del apego negativo que significa el rechazo al objeto que antes era entendido como prolongación directa o parte del ego. Con todo, independientemente de la intensidad invertida en el nuevo apego específico, esta reacción es indicativa a priori de una adherencia menos que la del caso a).

Si, como en c), ante lo que pudiera haber sucedido o las opiniones que se hubieran compuesto, el sujeto rechaza al apego al propio objeto o a los posibles objetos contrarios o cercanos (subjetivamente interpretados como homogéneos respecto a algún criterio representativo su agrupación, o de la misma clase), será indicativo de una postura de fondo aún más crítica. Podría, además, ser sintomática de una

actitud de recelo con los propios procesos de identificación y apego a objetos del ego, considerado en su globalidad, cuya generalización haya comenzado así. Normalmente, este nivel indica una intensidad de adherencia todavía menor que el el caso anterior.

En d), la actitud crítica no actúa tanto como fondo, cuanto expresamente. El móvil razonado, discursivo y plenamente consciente es lo que induce al sujeto a sopesar su identificación específica anterior; y el marco psíquico de este proceder suele ser una conciencia expandida lo suficiente como para percatarse, más o menos conscientemente, de la negatividad relativa (falta de autonomía) asociada al proceso general de la identificación objetal y egótica, y de las ventajas de la desegotización. En los sujetos que cuyo efecto brocha puede hacerse corresponder con este nivel de intensidad, la posibilidad de transferir el desapego a otros procesos de identificación aumenta significativamente, en la medida en que comienza a aflorar una conciencia capaz de abarcar y hacer comprender, si acaso intuitivamente, el efecto del apego egótico sobre la capacidad de evolución interior. Esta reacción, por tanto, no es tanto reactiva (emotiva), cuanto originada en una profunda reconsideración iniciada con el desapego, al menos temporal, de los objetos de la misma clase o grupo subjetivamente entendido como homogéneo, que aquel que produjo este efecto brocha. En este segmento de intensidad al objeto de apego influye, significativamente la formación personal relativa a los recursos favorecedores del desapego, así como la cantidad y calidad de reflexión personal o profundización ad\_hoc. El comportamiento característico de este efecto se asocia de ordinario a una actitud asimilable a un estar seguro de tener que

dudar del apego específico, prefiriendo permanecer en ese margen de duda.

En e) se han cubierto los procesos correspondientes a esa duda o a esa situación de inestabilidad prometedora, decidiéndose por una reincidencia consciente en otro objeto de apego semejante. Si la superación de la duda y la posterior reidentificación se han realizado crítica y conscientemente, podrá ser indicativo de que el sujeto, lejos de involucionar para ese motivo concreto, ha tendido a la no-dependencia, con lo que probablemente la identificación será mínima. Tan escasa que se considera libre para volver a actuar del modo primero. Ahora bien, de modo diferente, porque, si la apertura de la conciencia hacia el proceso global del apego no disminuye, esa reidentificación actual tendrá poco que ver con la que originariamente produjo el efecto brocha: diferencia que pudiera no aparecer como conducta, pero sí en cuanto a intensidad de dependencia. En efecto, si el sujeto se desidentificó radical y profundamente del objeto de apego, aunque aparentemente vuelva al mismo, no lo hará bajo el formato de identificación. Este subefecto es muy probablemente indicativo de una capacidad de desgotización intensa, utilísima para la evolución interior del sujeto, si es que se llegase a promocionar su generalización a otros apegos.

En f) se ha optado por la otra opción: no reapegarse de nuevo, ni al anterior ni al mismo objeto. Es éste un interesante estado de conciencia que proporciona al sujeto plena libertad, para su toma de decisión. Lo que que posibilita, desde el punto de vista de la conducta observable, que el sujeto parezca que se reapega o que rechaza el objeto de identificación. No

obstante, su comportamiento en un sentido no significará jamás apego a ese sentido, ni al objeto hacia el que apunta ese sentido. Quizá sea ésta la actitud ideal a pretender en educación (orientación y didáctica).

La escala que a continuación se ofrece hace referencia, específicamente, a: a) La intensidad de la adherencia que un sujeto (individuo, grupo, comunidad amplia) pudiera experimentar hacia un objeto de apego específico; y, generalmente, a b) La intensidad de adherencia que en el momento actual el sujeto pone en juego, para identificarse a objetos de conocimiento egóticos.

Se entiende, entonces, que: a) Las observaciones que sobre un sujeto puedan realizarse, en relación con un determinado objeto, son significativas y representativas a la hora de valorar un apego generalizado (ego), en el sentido siguiente: existirá una alta probabilidad de que el sujeto experimente otros apegos como el considerado; b) Se establece una relación de relevancia inversa entre la madurez de la persona y la intensidad de sus apegos, reflejada en esta escala.

Las observaciones, que adjudican unos valores cualitativos de intensidad del 0 al 5, deberían ser realizadas en situaciones diversas y con objetos potenciales de apego de diversa índole, para admitirse como inicialmente válidas. Los numerales asociados representan la intensidad relativamente decreciente del apego ante la retirada violenta del objeto de identificación, donde cada valor representa un comportamiento más maduro (desegotizado) que el anterior.

## ESCALA DE INTENSIDAD AL APEGO (I)

### Intensidad Reacciones ante la retirada violenta del objeto

- 5 ..... Continuar, no obstante, apegado al mismo objeto
- 4 ..... Apegarse, reactivamente, a un objeto contrario o cercano al mismo
- 3 ..... Rechazar, reactivamente, todo objeto de la misma clase o género
- 2..... Rechazar, crítica y conscientemente, todo objeto de la misma clase o género
- 1 ..... Reapegarse, crítica y conscientemente, al mismo u otro objeto de la misma clase o género
- 0 ..... Desapegarse del objeto de apego específico y de los considerado como de la misma clase o género

## II EFECTO CABALLITO, ANTE LA PERMANENCIA EN EL APEGO

Alude al quietismo que todo apego conlleva, sin exclusión. Desde este efecto, como ocurre en los tióvivos y en los carruseles de feria, el apego puede percibirse de este modo. Es como montarse en uno de estos caballitos. No hay nada menos peligroso. Todos conocemos a adultos (maduros normativamente) que se lo pasan chupí subidos a su caballito; tanto, que están dispuestos a no apearse de él en toda su vida. No sienten la necesidad del libre albedrío, y su voluntad y su conciencia no están desarrolladas suficientemente como para asumirlo plenamente. Prefieren el automatismo de lo que les retiene, al riesgo de la liberación. Mantienen alerta su "miedo a la libertad" (E. Fromm, 1982), y por causa de ese miedo al paso que no dan, afianzan reactivamente su apego aún más, preservados de lo bueno, a lo que prefieren, normalmente, tomar como malo.

Asociados a este efecto, se verifica la presencia de dos subefectos, ante la permanencia en el apego: a) El subefecto vértigo, debido a cuyo bloqueo, si se está montado sobre el caballito, el sujeto se resiste a poner los pies sobre la tierra que se encuentra fuera de la plataforma del carrusel; b) El subefecto aferramiento, según el cual, para más seguridad, no sólo cuenta el ir bien sentado, sino el sujetarse a las riendas o a la barra que inserta cada figura, al mismo tiempo que la reacción en sentido contrario al de la fuerza centrífuga, coadyuva a asir con las rodillas y con fuerza los laterales de la grupa de plástico.

Hace varios años había menos posibilidades y recursos para el divertimento, y los tiovivos eran mucho más apreciados por los niños que en la actualidad. Hoy, un niño puede preferir la serena naturaleza o la algarazara organizada de un parque de atracciones. De todos modos, los niños de ayer, de hoy y de siempre que frecuentan los tiovivos de caballitos, suelen actuar, entre otras formas, así: a) Los más pequeñines o inmaduros, permanecen desde el comienzo hasta el final, rígidos e incluso asustados, prácticamente en la misma postura; son incapaces, siquiera, de pasárselo bien o de vivir una serie de sensaciones agradables o una aventura emocionante; su fundamental preocupación es no caerse; b) Otros se lo pasan bien allí montados; les gusta su montura, pero no se constriñen a ella; piensan también en las otras como futuras cabalgaduras, y, en los demás niños, como compañeros de juego o rivales en la fantasía; c) Un tercer grupo, más despierto, es capaz de bajarse de su caballito de vez en cuando, aunque eso esté prohibido, y de subirse en otros que están desocupados; en ocasiones, intercambian con algún niño su corcel y a veces, incluso, desalojan a otros de su caballería, con tal de satisfacer sus intereses; en todo caso, conquistan nuevos objetos de divertimento y abandonan los suyos, con la sensación de haber mejorado en multitud de sentidos; d) El cuarto grupo, baja del tiovivo cuando sus amigos, padres u otro estímulo externo o interno le producían la suficiente motivación para hacerlo; pero tiene la capacidad de volverse a subir al carrusel en marcha, aunque eso tampoco se permita; e) Los más mayores o maduros, consideran un rollo montarse en unas figuras que no hacen más que dar vueltas a lo mismo, sin ir a ninguna parte y a baja velocidad; la idea general que mantienen y expresan es que eso es para los niños más

pequeños; aunque podrían hacerlo excepcionalmente, por propia iniciativa no se suben, aunque sí gustan de contemplar lo bien que se lo pasan los menores; de entre éstos, hay, a su vez, tres subgrupos: 1) El de los niños que, cuando quieren, se suben al tiovivo por pura diversión, aunque tengan presente que no es algo propio de ellos; 2) El de los niños que, aunque no lo digan, desean profundamente montarse en el tiovivo y hacer el niño un rato, pero que se resisten a hacerlo por no quedarse aislados o no desentonar; 3) El de los niños que ni se quieren montar, ni se montan.

Sobre esta analogía cargada de significados, puede establecerse la siguiente escala, representativa de la intensidad al apego, observado ante la permanencia en el apego, cuyas características formales y de interpretación son idénticas a las de la escala del anterior efecto:

## ESCALA DE INTENSIDAD AL APEGO (II)

### Intensidad Reacciones a la presencia del objeto

- 4 ..... Rigidez o aferramiento  
imperturbable o ignorante
- 3 ..... Permanencia, sin  
descartar otras  
posibilidades
- 2..... Cambios (definitivos) de  
objeto de apego, según la  
necesidad o el propio  
interés dictan
- 1 ..... Cambios (provisionales)  
de objeto de apego, según  
la necesidad o el interés  
ajeno dictan
- 0 ..... Desinterés por  
identificarse con el objeto  
de apego potencial

### III EFECTO DISFRAZ, ANTE LA COMUNICACIÓN ESENCIAL DESDE EL APEGO

El complejísimo entramado de procesos y comportamientos vinculados a las identificaciones y a las dependencias que denominamos ego están de continuo afectados por un refuerzo social muy poderoso y difícilmente perceptible, destinado, directamente, a su consolidación y desarrollo, e indirectamente a su progresar en otros sujetos. A aquello que lo ambiental (desde la educación menos formal hasta la didáctica más exquisita) induce de ordinario, no es sólo a que las identificaciones tengan lugar, sino a que el desarrollo (maduración interior) de esa persona tenga lugar en función de aquellas identificaciones. En ese caso, según las tesis que aquí tratamos, sólo tendrá lugar un perfeccionamiento y un enriquecimiento (del ego), pero difícilmente una experiencia y una transformación de evolución de la conciencia.

Ratificar, conformar o validar la anterior aseveración no es difícil, en el patrimonio ineludible de la intimidad. Frecuentemente, las personas se sinceran profunda y esencialmente. Por esencial entenderemos todo aquello propio de la vida interior, con excepción de lo que compone la existencia circunstancial, que no atañe al sujeto axiológicamente, porque no se refiere ni pretende su evolución.

Posiblemente, la comunicación esencial es un imperativo de la razón, coordinado por la conciencia y arraigado en la importancia de la finalidad más o menos remota de la experiencia mística o unidad total transformadora, que el inconsciente tiene presente en

todo momento, aunque oculto. Esta tendencia a sincerarse, vertebrada en función de la evolución interior, es también un imperativo de conocimiento y comunicación que se desenvuelve de ordinario sobre una vertiente doble: a) Con uno mismo, encaminada al autoconocimiento (reconocimiento y análisis del ego), y a la autoconciencia, para "ser más"; en ocasiones, la naturaleza sirve de soporte de transferencia: frecuentemente se hace uso de vías de acceso altamente positivas, como la meditación, que no han de confundirse con las terapéuticas, las correctivas (o normalizadoras), o las que persiguen el mero bienestar; b) Con otras personas, en marcos de comunicación íntimos, o en encuentros no esperados, para iniciar procesos de comunicación de yo profundo a yo profundo, de ser a ser, y aprender o transferir conocimientos a la conciencia desde ahí, más allá de las limitaciones, condicionantes y sesgos de forma y de fondo que las diversas identificaciones hacen prevalecer; inconscientemente se utiliza y se busca esta forma como vía más rápida para acceder al yo profundo, más cómoda si cabe que la meditación u otras técnicas ad hoc; tiene el riesgo de no tomarse como una fase del propio desarrollo, sino como un apego (personal, sobre todo) más.

La finalidad común a sendas formas de entrada a la comunicación esencial es estimular hacia la evolución el yo esencial, procurando paliar el amodorramiento a que los recubrimientos, las adherencias y las dependencias del ego de ordinario inducen a la conciencia. Todo ello, como reacción a la recalcitrante superficialidad que parece propia de un estilo de civilización caracterizado por la descompensación de la armonía entre el desarrollo exterior y la madurez profunda, que tampoco se

pretende principalmente. Social e individualmente: "Estamos [...] al servicio de la burda máscara de nuestra personalidad, pero no de nuestro crecimiento interior" (R. A. Calle, 1991, p. 125).

Abrirse, en el sentido de conocerse, interiorizarse, experimentarse, transformarse, crecer por dentro y de comprender lo existencial esencialmente es, junto con el conocimiento esencial de los demás, un proceder necesario para la promoción de la propia condición humana, e incompatible con el engrosamiento y desarrollo del ego. Ocurre algo asemejable a lo que les ocurre a los actores de teatro, cuando, en un mismo día, han de representar dos funciones distantes entre sí varias horas: todos los atuendos artísticos compuestos por trajes, pelucas, maquillaje, bisutería, etc. que pueda llevar por los requerimientos de su papel son incompatibles con su lucimiento, por cuestiones tan específicas como la necesidad de que la piel transpire, el placer de estar cómodo, la posibilidad de deterioro, etc. Por ello, salvo excepciones, estos profesionales se los quitan entre obra y obra.

A pesar de ello, se pueden encontrar todo tipo de actores, según su modo de proceder: a) Hay quien, quizá porque su disfraz para actuar sea sencillo o soportable, no se lo quita; b) Hay también quien se lo quita, dependiendo de la circunstancia; por ejemplo, si salen a tomar un tentempié, si van a recibir la visita de alguien especial, etc.; c) Otros, sobre todo si su disfraz es complicado, se quitan sistemáticamente lo que le resulta más incómodo o es más dado a estropearse, y se quedan con parte del disfraz; d) Otro tipo es el que, también sistemáticamente, se quita todo menos el maquillaje que, no obstante, se suele

retocar antes de volver a entrar en escena; e) Y por fin, quien, quizá porque su vestimenta y su maquillaje sean del todo insoportables o porque la persona no los aguante, se lo quitan del todo.

Con esta base analógica, conceptual y relativa construimos la tercera escala de intensidad al apego, sobre el criterio de las diferentes reacciones a la comunicación esencial:

## ESCALA DE INTENSIDAD AL APEGO (III)

### Intensidad Reacciones a la comunicación esencial

- 4 ..... Comunicación de sí mismo, identificándose globalmente al propio ego, con todo receptor
- 3 ..... Desidentificación selectiva ante determinadas personas o situaciones
- 2 ..... Eliminación de parte de los propios apegos para favorecer la comunicación esencial, o para buscar ese nivel de comunicación
- 1 ..... Comunicación altamente desidentificada, aun cuando en determinadas situaciones resurja alguna adherencia
- 0 ..... Apertura natural, plenamente no dependiente y, en su caso, apegos fingidos o controlados

## EL SÍNDROME EGÓTICO

Desde un punto de vista psicológico, el ego es una representación normal del psiquismo. Por tanto, no asocia un realce del valor de la vida desde el conocimiento, sino que más bien canaliza o aquieta hacia el *sofoco* su nivel. Desde el punto de vista de la didáctica, su presencia puede ser limitadora, parcializadora y sesgadora de presentes y futuros aprendizajes, pudiendo constituirse en una significativa traba para la evolución interior. La excepción está formada por quienes han logrado controlarlo o anularlo, en cuanto a su importancia relativa y sus efectos, y éstos han alcanzado, de ordinario, un mayor grado de crecimiento interior y madurez.

Puesto que no es una alteración más o menos excepcional de la salud, de lo ético o de lo psíquico,

ni se trata de una anormalidad en el funcionamiento de alguna institución o colectividad, no puede considerarse enfermedad. Al contrario: al estar tan interiorizado en los individuos y tan complejificado y extendido en lo social, pasa desapercibido. Sin embargo, es reconocible en la intimidad de cada conciencia, si no totalmente, sí circunstancial o aplicadamente.

El ego proporciona los rasgos negativos más (auto)criticados por la sociedad y los individuos, y, sin embargo, actúa como permanente condición sine qua non para la persistencia de la inercia de su continuidad. Sin su predominancia (o dominancia), nuestra sociedad y las sociedades de las diversas épocas y culturas serían otras, quizá más equilibradas, más conscientes.

La cuestión central no que haya crisis (cambio), sino anticrisis (aquietamiento, apoltronamiento) en parámetros agostados y caducos. Es curioso observar que aquellas obras de hace veinte años, cuarenta, sesenta, un siglo, dos siglos, quince siglos, etc. que han deseado preclara y sanamente una ansiada mutación interior, esperaban en aquellos momentos que fuera entonces cuando el cambio aconteciese. Y lo cierto es que, si alguna evolución tuvo lugar, ésta pudo leerse en términos de disminución de la influencia de los síntomas y signos del ego.

Puesto que en esta investigación se recoge, ilusionada y comprometidamente, la antorcha de aquellas utopías, lógico será definir este síndrome normal, para contribuir a concretar el impulso a la apertura de esta posible espita de evolución humana,

orientada en cualquier caso a proporcionar algunas claves para la *desegotización*, desembarazamiento del ego o desempeoramiento en este sentido.

No entenderemos, pues, los indicios representativos que a continuación se analizan desde este punto de vista, como reveladores de ningún padecimiento excepcional, sino, simplemente y desde una perspectiva descriptiva y a lo sumo explicativa, de aquellas características que hacen de una personalidad más egótica de otra que no lo es tanto. Sin embargo, desde el punto de vista de quien consume el arte (que, si es buena, tendrá mucho de ciencia) de la educación como didáctica, no sugiero que el criterio normativo de frecuencia y abundancia disminuya su interés e intensidad reflexiva, sino más bien lo contrario. Es por esta razón por la que, desde nuestro intento, se procura contribuir con bases rigurosas a propiciar un cambio a mi juicio necesario; la tan deseada como inabordable crisis que coadyuve a la conexión directa con la maduración, mediante la formación del profesorado y su realización didáctica; cueste adaptaciones, cueste esfuerzos o cueste lo que sea menester, porque el camino que deberá recorrerse un día habrá de hacer, de cualquier modo, alguna vez.

Finalmente, es preciso señalar, para estos síntomas e indicios representativos, que una cosa es el rasgo en sí y, otra, la significativa identificación con ese rasgo. Es la segunda vertiente la que se entiende relevante, para lo que nos ocupa. El síndrome egótico conllevará, globalmente considerado, quietud, sensación de encontrarse en la verdad (y que los demás están en el error), ausencia de duda, tendencia a continuar en el mismo estado,

valoración y adjudicación de importancia preeminente a la cualificación humana (*etiquetaje*), y desentendimiento de la condición o esencia humana; todo ello en función de la tendencia a la permanencia de los apegos que se manifiestan de este modo. Obsérvense, pues, estos síntomas, signos y manifestaciones, como los *gajos* más grandes de una sola *mandarina*. A mi juicio son destacables y conformadores de este supuesto síndrome al menos los siguientes siete:

I EGOCENTRISMO

II RAZONAMIENTO SESGADO (PARCIAL)

III NARCISISMO

IV *PROXEMIA* (PSÍQUICA)

V DIFICULTAD DE APRENDIZAJE

VI ADAPTACIONES A PROGRAMACIONES MENTALES

VII INERCIA AFECTOCOGNITIVA

## I EGOCENTRISMO

Lo que decíamos en el párrafo anterior puede transferirse al egocentrismo, reflexionando, en primer término, en torno a la misma naturaleza no neutral del lenguaje cotidiano, como hace B. Russell (1992). Así, más allá de lo "neutral", entendido como característica del lenguaje físico o astronómico, "en el sentido de que no guarda especial relación con nosotros o nuestra ubicación espacio-temporal" (p. 43), o del lenguaje matemático, "puro" o "impersonal" (p. 19), debe reconocerse, casi, que las palabras comportan un cierto egocentrismo. Sobre todo algunos términos, como los que denomina "particulares egocéntricos", condicionados por esta cualidad, en la medida en que plasman su connotatividad en la relatividad circunstancial del emisor. En definitiva, vocablos "cuyo significado varía con el hablante y su posición en el tiempo y en el espacio. Las cuatro palabras fundamentales para este género son 'yo', 'esto', 'aquí' y 'ahora'" (p. 97).

Pero aquí no se trata tanto de estudiar el egocentrismo, como característica intrínseca al lenguaje, cuanto como rasgo radicado en procesos de apego, propio de quien hace uso del mismo lenguaje o, en ocasiones, de ambos.

De ordinario, se entiende por egocentrismo la exaltada consideración de la propia personalidad, de modo tal que se la tiende a colocar como filtro significativo de la atención, los intereses, las expectativas y los comportamientos, en general. La repercusión de esta tamización es la percepción de los fenómenos exteriores (en su mayoría psíquicos),

con los propios parámetros internos. Esta disposición del ánimo y de los procesos afectocognitivos suele venir acompañada, consecuentemente, de una gran dificultad para situarse relativamente en las coyunturas y circunstancias de los demás. De este modo, bien como un comportamiento reactivo ante tal dificultad, bien como una libre tendencia formalizada como toma de decisión, el sujeto actúa desde sí, en tanto que referencia primaria.

Segun J. Piaget, y B. Inhelder (1984), el egocentrismo infantil se caracteriza por: a) La incapacidad del niño para adoptar los puntos de vista de los otros; b) Una excesiva centración de la atención en algunos detalles, prescindiendo del resto; c) Cierta incapacidad para integrar los detalles en una globalidad o todo funcional.

Desde un punto de vista psicogenético, es egocentrismo es una característica normal de: a) El a dualismo (periodo propio de los primeros meses de vida, en que el niño, conscientemente, no se diferencia de lo que le rodea; por tanto no existen los conceptos relativos objeto y sujeto, yo, no-yo, etc.); hasta pasado este tramo madurativo, el niño no distingue con precisión lo perteneciente a su personalidad y a la de los demás, el punto de vista propio y el de los otros; debido a la ausencia funcional de una conciencia limitadora del yo, casi podría decirse que todo es subjetividad, y que todo fenómeno se experimenta como acontecimiento subjetivo; obviamente, el pensamiento es exacerbadamente parcial y sesgado; en este sentido psicogenético, el egocentrismo actúa como un mecanismo de desarrollo de la personalidad, cuyo sentido evolutivo y razón de ser es su superación

gradual, en función de la prosecución de la maduración del individuo; b) La adolescencia, que suele generar egoísmos exagerados individuales y miméticos; en casos límites, a veces se traduce en síndromes de autismo.

Pero este proceso psicogenético, contemplado ampliamente, tiene una naturaleza dialéctica: en efecto, al principio, el sujeto es egocéntrico adualista (no-dos); después, por la complejidad de lo existencial es egocéntrico dual (dos); posteriormente, en algunos casos, en virtud de la evolución de la conciencia, que puede apoyarse en conocimientos o experiencia, pero siempre en cierta transformación, el sujeto puede alcanzar un grado de síntesis convergente ("mathesis") (término de S. Raynaud, 1979) (uno), desde el cual generar conclusiones sintéticas (si las síntesis forzosamente establecidas preceden a la madurez, quizá sólo se estén componiendo dualidades más sólidas).

Desde un punto de vista estrictamente formal, sólo existe un egocentrismo. Es decir, entre el egocentrismo propiamente infantil y el de un adulto, no median más que diferencias culturales. Normalmente, cuando un niño de cuatro años persigue una pelota junto con otros de su edad, lo hace de un modo ajeno a los demás: cree que los otros niños van con él, poco menos que le acompañan. Y todos piensan lo mismo. Si sustituimos la pelota por un objetivo adulto, más complicado, tendremos el mismo proceso, con diferencias de matiz. De este modo se cuajan organismos, instituciones, departamentos, grupos y parcialidades de todo tipo en torno a personas, obras, corrientes de pensamiento, líderes,

conocimientos, etc., cuya motivación profunda y su proceso son radicalmente infantiles, en tanto que egocéntricos, y altamente mejorables, en tanto que no sintéticos, no convergentes. El "Lo que se eleva, converge", de Teilhard de Chardin, merece una reflexión al respecto, en este conexto.

Desde mi punto de vista, lo que produce este síntoma del ego es la actualización específica y aplicada del egocentrismo infantil, llevada, desde objetivos normales (culturalmente hablando) sobre contenidos normales (según el marco social, etc.), característicos del sujeto no infantil. Y lo que lo mantiene es, por un lado, un poderoso entramado de refuerzos y alicientes sociales y, por otro, la ausencia de motivos educativos que coadyuven a reflexionar sobre la necesidad de actuar de otra manera.

De donde se deduce que la falta de una comunicación didáctica destinada a despertar la conciencia autocrítica es decisiva, porque de ordinario no se asocia la presencia de egocentrismo adulto, individual o colectivo, con la falta de madurez, ni sus posibles alternativas convergentes, como opciones superiores. (Por ejemplo, síntesis estructurales, como la dialéctica o la teoría general de sistemas; o síntesis sustantivas, como la teoría de campos de Maxwell o la apertura internacional.) Todo lo cual es muy importante, ya que significa que justifica el establecimiento del siguiente círculo vicioso: a) Lo normal es criterio de no consideración como problema; b) La no consideración como problema es la condición necesaria para no considerarlo cuestión didáctica relevante; c) No considerarlo cuestión didáctica relevante es el

requisito suficiente para que tal problema, en sí mismo, perdure; d) Que perdure garantiza su normalidad.

De todo lo anterior, podemos extraer las siguientes consecuencias: a) El egocentrismo es, en todo caso, presintético; b) Dos son los tipos de síntesis a las que precede: 1) Madurativa: entre su yo y su no-yo, su subjetividad y su objetividad, etc., más allá del dualismo; y 2) Madura: Toda síntesis convergente de base y consecuencia (auto)didáctica; c) Tres son los modos en que, hipotéticamente, la educación y la didáctica actual pueden enfocar su teoría y su práctica respecto a la superación del egocentrismo: 1) Comprendiéndolo como un proceso de adaptación, consistente en la aclimatación de la experiencia del sujeto al entorno, de acuerdo con las demandas del medio físico, psíquico, personal, formal, social, etc.; 2) Entendiéndolo como proceso dialéctico de creciente complejidad entre conciencia y existencia); 3) Como resultado de una evolución interior, cuya pieza clave es el aprendizaje del desapego y el desaprendizaje del apego; d) Consecuencia de ello es que normalmente sólo se contempla el primer modo, con lo que la didáctica no tiene en su punto de mira las síntesis más propiamente educativas o maduradoras de la interioridad del sujeto; e) El egocentrismo, en sentido estricto, es una cualidad arrastrada desde el periodo propiamente infantil, que por tanto hace más infantil cualquier periodo posterior; f) Evidentemente, los procesos egocéntricos también se verifican, formalmente de modo idéntico, en adultos; g) La diferencia básica entre el egocentrismo del niño y el adulto radica en su grado de elaboración, nivel de relación y desarrollo; h) De ordinario, el ser

humano no pasa más allá del estadio dual -antes referido-, cuya característica es el decantamiento apriorístico hacia lo parcial, condicionado significativamente por identificaciones egocéntricas; i) En relación al tema que tratamos, la consideración didáctica expresa de síntesis maduras debe incluir la capacidad de control del propio egocentrismo; j) En el tercer estado (síntesis convergente), los conocimientos y experiencias unificadoras son incompatibles con el egocentrismo fragmentario.

El egocentrismo no sólo es de naturaleza individual. Más bien, podrá estarse entreviendo lo contrario, lo que ratifican las palabras de E. Morin (1983):

*El egocentrismo se incluye en un sociocentrismo, y de este modo vemos "un Mí que es un nosotros y un Nosotros que es un Mí" (Hegel). Fórmula que no hay que leer en el sentido de la confusión de los dos términos, sino en el de la complementariedad de su identidad (p. 204).*

Desde un punto de vista estrictamente colectivo, se puede manifestar de tres formas diferentes: a) De un modo insignificante: Cuando los lazos de identificación colectiva sólo engloba tenuemente el proceso egocéntrico individual, sin influir decisivamente; b) Como acompañante: Cuando los miembros de la colectividad sólo flanquean o avalan el proceso egocéntrico individual, colocándose en función de éste, plenamente; c) Como sujeto: Cuando sistema de referencia individual se subordina al pautado por la colectividad, de modo tal que es ésta, y no el individuo, la protagonista o el sujeto de percepción, procesamiento y desenlace.

El egocentrismo colectivo es característico de los "ismos", o egos formalizados socialmente, y suele tener un reflejo valorativo. Desde el punto de vista de K. Axelos (1969): "La fuerza de los ismos, que, aunque miserables pasan a las costumbres e informan vida individual y vida histórica, proviene de su 'impureza'" (p. 35), porque no se percibe su impuridad. Esta especie de ceguera a la autocritica o velo extendido entre lo esencial y lo entendido como propio (en este caso, el "ismo"), lleva a los sujetos adscritos egocéntricamente a un apego compartido de este género a creer firme y sinceramente que el suyo es el mejor, el más completo o el único "ismo" verdadero; lo cual ocurre en función de un proceso común a todo "ismo", y que califico como la paradoja del "ismo" perfecto, consistente en suponer, justificar, fundamentar y defender la idea relativa de que el propio reducto es el más acertado, el mejor, el verdadero o el que ha llagado con más seguridad a la meta, que el resto, verificándose así mismo el hecho de que los partidarios o devotos de los "ismos" rivales han fundamentado, argumentado, justificado y elaborado la misma creencia, desde el punto de vista de su coto egótico. O lo que es lo mismo, que cuando un ser humano "se identifica con un grupo de gente de la misma clase, defenderá su grupo de un modo parecido" (D. Bohm, 1987, p. 11). Así, dos acérrimos devotos de dos apriscos cualesquiera serían capaces de argumentar con equivalentes razones o sinrazones, lógicas objetivas y lógicas internas, argumentos asépticos y convicciones sesgadas la validez de sus egos formalizados. Piénsese, por ejemplo, en el conductismo y el psicoanálisis, el capitalismo y el comunismo, el materialismo y el espiritualismo, el científicismo y la

anarquía epistemológica, el terrorismo y la democracia, el izquierdismo y el derechismo, etc.

Los "ismos" así vertebrados son incapaces de percibir su propio sesgo, imprimido por su egocentrismo y por el resto de los síntomas egóticos, profundamente intrincados. Tampoco les es fácil vislumbrar alternativas de transformación que favorezcan a la generalidad, si es que éstas pasan por una desidentificación (o "negación de sí"), por pequeña que ésta sea. Al mismo tiempo, tampoco se percatan de la posible inconveniencia que supone impartir una educación tintada de su sesgo, porque probablemente lo que comuniquen sean, además de conocimientos ajenos a su objeto de apego, vínculos de dependencia que, a la larga, agarrotarán la circulación, apelmazarán la urdimbre y lentificarán el impulso global de la evolución humana.

## II RAZONAMIENTO SESGADO (PARCIAL)

Observa P. D. Ouspensky (1978), que se ha ocupado del estudio de los procesos de identificación en relación con la madurez de la persona, que: "en el estado de identificación, el hombre es incapaz de considerar imparcialmente el objeto de su identificación" (p. 50). Es decir, no dispone de la suficiente conciencia (capacidad, claridad y profundidad de visión y conclusión intelectual) como para: a) Percibir y rectificar su sesgadura; b) Desplegar un claro y correcto conocimiento objetivo. La normalidad, característica constante del ego, coadyuva, además, a no percatarse de la necesidad de actuar de otra forma, salvo que los intereses y objetivos propios entren en contradicción con el modo incorrecto de proceder: por ejemplo, es el caso del pensamiento riguroso (científico, filosófico, lógico, religioso, etc.).

Desde el punto de vista de la evolución interior, podría considerarse como una de las principales manifestaciones del estadio madurativo que he calificado como dual, propio de individuos y agrupaciones de cualquier edad; periodo que, además, es el más sensible, en cuanto al establecimiento, mantenimiento y desarrollo de identificaciones.

En tanto que conducta egótica, el pensamiento parcial impregna y satura la vida ordinaria. Desde una perspectiva lógica ternaria o sintética (no-parcial), podría tenerse como incompleto. Desde un sistema de referencia asimismo parcial, la tendencia es a ser considerado como acertado o erróneo.

En efecto, dentro de una comunidad

cementada por el ego, el razonamiento parcial es, incluso, el modo más apreciado y reforzado de expresión. La cantidad e intensidad de sus refuerzos son tanto más constantes y seguras cuando se verifican tres condiciones en el sujeto que de este modo se comporta: a) Reiteración de su parcialidad; b) Transferencia de su parcialidad a otros terrenos, o fiabilidad de su parcialidad; c) Permanencia en un margen moderado de parcialidad, para no caer en un exceso o deficiencia que pudiera entenderse como parcialidad distinta.

La parcialidad en el razonamiento siempre puede ser completada con aquellas alternativas, asimismo parciales, con las que se opone. Entonces, es superable mediante una determinada mayor complejidad. De donde se deduce que no toda mayor complejidad es no-parcial. En efecto, si proviene de personalidades duales el efecto de complejidad normalmente se hace a favor de la parcialidad ya trazada, con lo que se justifica, se fundamenta y se actualiza más profundamente, de modo que progresivamente se hace cada vez más difícil salir de ella.

Tomando como sistema de referencia explicativo el esquema dialéctico taoísta, reducido a la terna "TESIS-ANTÍTESIS-SÍNTESIS", de Fichte-Schelling-Hegel, podemos decir que las personalidades que se desarrollan en un estadio dual, tienden a representarse afectocognitivamente la realidad sobre: a) La identificación con una apego interpretable como tesis; b) Ídem, asociable a su antítesis. En estos casos, la opción objeto de apego puede ser: 1) Fílico: Fundamentalmente motivo de una polarización exacerbada, cuyo resultado es la

consideración preferente de una de las partes, hasta eliminar virtualmente la presencia de la contraria; 2) Fóbico: Sobre todo, argumento para el rechazo focalizado a la parte contraria; c) La identificación con el vínculo entre la tesis y la antítesis es lo que se constituye en parte preferida, lo cual podría interpretarse como una percepción parcial de la "síntesis" clásica, en el sentido de J. G. Fichte (1977, 1984) y G. W. F. Hegel (1935, 1982, 1984); d) La dependencia establecida la consideración envolvente o aditiva de las partes integrantes básicas, con excepción de tal vínculo.

Las personalidades que han superado el estadio dual, por su madurez, tienden a procesar y a comunicar soluciones convergentes, unitivas y no-fragmentarias. O sea, uniones con una intención no-parcializante o tendente a la formación de síntesis totales o globales, que englobarían toda manifestación parcial (tesis, antítesis, síntesis vincular y síntesis envolvente o sumativa), como las determinadas en S. García-Bermejo Pizarro (1969, 1989, 1992) y A. de la Herrán Gascón (1989, 1993, 1993b). De este modo intentamos formalizar, llevando a su máxima expresión lógica, la premisa de R. Eucken (1925), cuando afirmaba: "Ya conocemos el carácter dialéctico de todo trabajo espiritual. Este sólo puede alcanzar resultado merced a la superación de los contrarios" (p. 202, 203).

El error subyacente en cualquier parcialidad consiste en la identificación con una parte integrante. La formación inicial, mantenimiento y desarrollo del conocimiento dependiente, normalmente proviene de un mejorable uso del propio intelecto, de una incapacidad de rectificación y de una realimentación

de naturaleza social, que actúa en el mismo sentido.

Sin embargo, todo parece indicar que la tendencia natural no debiera ser ésta. En efecto, la realidad, los fenómenos, los procesos de comunicación (especialmente didácticos), el devenir histórico y hasta la neurobiología son estructuralmente dialécticos. Si la tendencia permanente y espontánea del razonamiento es al procesamiento y a la adaptación dialéctica, la didáctica debería reconocerse, cualitativa y cuantitativamente, como la principal fuente de no parcialidad. De aquí que, global y abstractamente, y concreta y específicamente, haya de trabajar su comunicación sobre dos pautas: a) Preventiva y curativa: Evitando el desarrollo de razonamientos dependientes; b) Mejoradora y perfectiva: Enseñando a pensar sintéticamente.

De este modo, el pensamiento insesgado no sólo es la condición básica de los lenguajes y sistemas de investigación rigurosos, sino que sobre habría de ser uno de los principales pautas didácticas. El pensamiento no-erróneo es, al menos, el que no comporta parcialidad, ni desde un punto de vista lógico ternario (esbozado por N. de Cusa, 1984), ni intuitivo. Equivaldría al razonamiento natural, al pensar bien. Y el buen pensar en marcos cotidianos, a pesar de ser el ejercicio que, sin mediación exógena tiende a vertebrar la actividad de las células grises, es demasiado infrecuente. También lo es, desde luego, la parcialidad radical o muy extrema. Pero la franja predominante solapa casi totalmente la sesgadura.

Una vez se está muy habituado al razonamiento dual, es difícil: a) Percibir la existencia de un modo de proceder distinto; b) Conocer el modo de salir o de ampliar miras y conciencia. Ya que: a) Los refuerzos en sentido contrario son predominantes, porque los ámbitos sociales, profesionales, afectivos, etc. son de ordinario parciales; b) La autodisciplina intelectual no se enseñan en nuestras escuelas; c) Los profesores no son personas destacadas por su no-parcialidad; d) Los intereses egóticos (personales, grupales, institucionales y sociales) no coadyuvan al cambio; e) El sistema social invita continuamente a seguir pautas escoradas, en este sentido; f) Asimismo, tácitamente se percibe un cierto apoltronamiento o miedo a salir de los cómodos reductos parciales.

El razonamiento parcial, puede ser la mejor infraestructura afectocognitiva para que, aparentemente, se desarrolle (escoradamente) el intelecto. Sin embargo, por sus cualidades egóticas, jamás podrá interpretarse como una garantía de evolución personal.

El razonamiento parcial es un razonamiento fragmentado, y la fragmentación en el razonamiento siempre equivale a una intensa superficialidad en la razón, aunque ésta pueda cubrirse tras múltiples disfraces (erudición, investigación, conocimiento, lógica, etc.) que nunca pueden satisfacer esencialmente. Además, esta ruptura y separatividad en el pensamiento es causa y consecuencia, por tratarse funcionalmente de lo mismo, de la ruptura (leve, pero ruptura al fin) con la naturaleza. Es la idea de N. Caballero (1979), que expresa con estas palabras:

*La mente está fragmentada y por fragmentada necesariamente tiene que ser superficial. Y ciertamente una mente superficial no puede solucionar los problemas que nacen de esa misma superficialidad. La mente fragmentada es, necesariamente, una mente conflictiva. Los diversos sectores de ella, disueltos, tratan de prevalecer. Y ese enfrentamiento interior de ámbitos de la misma persona producen una situación enfermiza que nadie más que la misma persona puede resolver. La mente ha perdido la capacidad de encontrar la unidad y coherencia con el mundo y de su misma presencia en él, porque el hombre ha dejado de ser una unidad interior (N. Caballero, 1979, p. 185).*

En términos globales, es algo generalmente suscrito por el catedrático de Filosofía, y miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas A. López Quintás (1991):

*Para construir al hombre, para desarrollar cabalmente su personalidad, hay que elevarlo al nivel de las experiencias que lo entranan en lo real y lo convierten en un ser "culto". El problema central de la formación humana se plantea actualmente en torno al concepto de unidad, unidad del hombre con lo real en todas sus vertientes y aspectos (A. López Quintás, 1991, p. 19).*

El razonamiento no-parcial o total está dotado, a priori y a posteriori, de finalidad inherente: la unidad entre el ser y el entorno (no-ser), para ser relativamente y en devenir dialéctico. Este es un fundamento principal que debiera

prevalecer en todo enfoque y pretensiones didácticas, más allá de toda *ristra* de objetivos, sistemas de enseñanza del pensamiento y métodos de individualización que, cuando se aplican, pasan por alto cuestiones prioritarias, como la que se analiza, sin las cuales, probablemente, tampoco se verificará una mayor evolución humana, de generación en generación. Para ello, sólo existe un recurso: un profesorado que, en virtud de una deseable coherencia, sea el primero en "ser más", como afirmaba P. Teilhard de Chardin (1974c), y no sólo (en las escasas veces en que esto se verifica) en estar mejor ("formado"), para poder comunicar lo que en sí late.

### III NARCISISMO

Desde el marco teórico de la llamada *psicología dinámica* -una de las corrientes psicológicas que más se han ocupado de su estudio, aunque no desde nuestra óptica psicológica, didáctica y humanista-, el narcisismo se puede interpretar como un proceso inicialmente autoerótico, consistente en el asentamiento de la atención sobre sí mismo y, más concretamente, en las áreas relacionadas con las demandas, exigencias, impulsos y tendencias somáticas. Se trata, pues, percibido desde esta perspectiva, de un sentimiento exagerado de amor hacia sí mismo, acompañado normalmente de una autoatención excesiva, caracterizados, entre otros elementos, por: a) Tener un origen emotivo e impulsivo; b) Ser de raíz inconsciente o preconsciente; c) Dirigirse, de un modo recurrente, a la presencia física.

Además, suele ir acompañado de una serie de elementos o componentes típicos, como son: a) Transferencia de la atención hacia sí mismo hacia lo considerado como propio; b) Tendencia a la construcción de lo personalizado; c) Egocentrismo acusado; d) Ocasionalmente, escaso contacto con la realidad: vivencias imaginativas con psiquismo disperso; e) Vulnerabilidad; f) Sugestionabilidad en el área afectada; g) Infantilismo.

Respecto a su relación con el infantilismo, hay que subrayar que se verifica, sobre todo, en los casos de neurosis. Como afirma E. Bohm (1979): "A toda neurosis es común, en primer lugar, un intenso predominio del narcisismo" (p. 259). Hasta cierto punto, que: "En general, puede decirse que las

neurosis son infantilismos" (p. 246).

El narcisismo es así mismo característico de disfunciones, desorganizaciones y desestructuraciones psíquicas mucho más graves, como la esquizofrenia y otros padecimientos (H. Kohut, 1986). Y, desde un punto de vista psicogenético, completamente normal en la infancia y la adolescencia.

Pero sobre todo (cuantitativamente hablando), está presente en individuos no patológicos, independientemente de su estadio evolutivo psicogenético. A partir y sobre estos sujetos normales, podríamos diferenciar dos variantes de narcisismo: a) Según el sujeto que lo padece, no sólo podemos hablar de narcisismo de individuos, sino de narcisismo de grupo o de grupos narcisistas (I. Caruso, 1985), en los cuales este rasgo actuaría como componente y condición de socialización; desde este punto de vista, ampliamos la acepción conceptual sobre el particular de S. Freud (1981) y sus tesis psicoanalíticas ortodoxas, para quien la dinámica psíquica de los procesos narcisistas "elude la influencia de otras personas o prescinde de éstas en absoluto" (p. 10); b) Según una perspectiva no patológica, los sujetos normales disponen de un cierto narcisismo, como condición de salud mental orientada al necesario suministro de apreciaciones y expectativas autovalorativas de las personas.

En resumen, podríamos diferenciar en primera instancia los siguientes tipos de narcisismo: a) El que forma parte de patologías (neurosis y disfunciones mayores): 1) Como rasgo patogénico; 2) Como rasgo patológico; b) El propio de individuos normales: 1) Como condición de salud mental; 2)

Como rasgo prepatológico; c) El narcisismo de grupo: 1) Patogénico; 2) Patológico; 3) Sano.

¿Qué relación mantiene este narcisismo individual y grupal de carácter normal con la presencia de ego? La respuesta que podemos ofrecer a esta cuestión es la hipótesis en torno a la cual gira nuestro análisis, que apunta a su consideración como síntoma destacado del ego. Desde este punto de vista, que es el que se examinará a continuación, el narcisismo egótico, propio de individuos o de grupos (todo lo amplios que se quiera), tiene las siguientes características: a) Se basa en apegos e identificaciones; b) Es inherente a todo apego o identificación egótica; c) Desde el punto de vista del ego, está destinado a su fomento; d) Toda identificación egótica precisa de una concentración suficiente de narcisismo para su mantenimiento; e) Es, en sí mismo, una parcialidad afectiva; f) Como tal parcialidad, se manifiesta dualmente (polarmente): 1) Mediante una exagerada dedicación al objeto de narcisismo versus una ausencia de preocupación u ocupación por los objetos percibidos como ajenos; 2) En marcos de grupo: 2-1) A través de la puesta en funcionamiento de sentimientos y procesos de mutua admiración y reconocimiento, versus un acuerdo para el rechazo sutil o manifiesto de quienes se encuentran fuera de ese coto narcisista; 2-2) Como fuente de seguridad dependiente para aquellos con quienes se comparte el vínculo narcisista; g) Se encuentra íntimamente relacionado con el egocentrismo; h) Su finalidad inconsciente es la diferenciación de los demás, que puede llegar a manifestarse: 1) Individualmente, como distanciamiento o cierta ruptura con la realidad representada por otros individuos: codicia, vanidad, afán de poder,

ambición, competitividad, etc.; 2) Socialmente, como soberbia de grupo, sensación de superioridad, etc.; i) El narcisismo egótico concede una alta importancia simbólica y gran espacio mental a las representaciones activadas como objeto narcisista (*figura*), y se diferencia, desatiende y se distancia del resto (*fondo*), por lo que puede decirse que contempla la realidad distorsionadamente, sobre déficits y excesos; j) El narcisista tiende a asociarse con otros individuos, los precisa, siempre que le puedan aportar refuerzos selectos, encaminados al objeto de su narcisismo, en el mismo sentido de su distorsión objetal; k) Una vez establecidos estos vínculos, puede establecerse dependencias entre el narcisista y tales individuos; l) En ocasiones estos sencillos mecanismo sociopsíquicos integran la infraestructura afectiva de los grupos narcisistas y preservan su cohesión egótica; ll) El grupo narcisista dedica una importante cantidad de energía (procesos, conductas) al mantenimiento del "ego colectivo" (en la terminología empleada por R. W. Wescott, 1980, p. 46), en el mantenimiento de su propio narcisismo; lo cual cierra un bucle e inhibe la posibilidad de que emerja cierta conciencia capaz de reconocer el fenómeno con unas coordenadas que abarquen más lejos y profundamente que las de la propia comunidad.

El narcisismo, como signo egótico, aboca al individuo a un estado variablemente intenso, pero continuo, consistente en un estar pendiente de disponer subjetivamente y de ofrecer una determinada imagen idealizada de sí o de lo estimado como propio, para obtener, de quienes comparten su objeto de identificación o con quienes se comunica, admiración, reconocimiento, aceptación y

confirmación sobre la rectitud de su forma de proceder con ellos; y, en su caso, nuevos adeptos al grupo narcisista. Lo que significa que, cuando las fuentes de refuerzo comienzan a decrecer o pierden fiabilidad, los vínculos de cohesión narcisista sufren crisis que pueden traducirse en sentimientos de fragilidad o repentina inferioridad que desestabilizan (sin alternativas) las identificaciones de fondo.

El narcisismo egótico grupal (e individual), está significativamente relacionado con la falta de evolución interior del sujeto, y su motivación normal es evitar urgentemente la formación de un vacío que, sin el aporte adecuado de refuerzos a que anteriormente hacíamos referencia, o sin el apoyo del colectivo narcisista, se produciría. Así, por ejemplo, cuando alguien se afilia a un determinado "ismo", narcisista por definición, también lo hace al sentimiento de identificación y pertenencia que ese grupo pueda tener asociado y quizá posteriormente agrande, a la mutua aceptación y admiración (más o menos intensa) por el resto de afiliados, a su *cristalización* como soberbia de grupo, a veces muy característica, a su contraposición a actitudes con tendencia a la neutralidad, la indiferencia, la diferencia, la distinción sobre otros criterios o la distancia sin criterios expresos, tanto surgidas en el seno del grupo o de grupos afines, como propias de otros "ismos" concursantes, formales o informales de cualquier género (políticos, literarios, religiosos, deportivos, amistosos, etc.).

Estas orientaciones de la afectividad hacia dentro y tales reacciones hacia fuera, pueden provenir de: a) Cierta autoestima frágil en el sujeto que se vincula, cuyo mecanismo de defensa consiste

en buscar dentro de la seguridad reforzante del entramado de relaciones limitadas, egocéntricas y narcisistas que compone el grupo; b) Un intento de culminación de alguna faceta del propio desarrollo que, inconscientemente, se percibe como pendiente; c) Una búsqueda inconsciente de refuerzos provenientes de figuras de autoridad (superyoicas), por complejos de Edipo mal resueltos; d) Una escasa resistencia al estado de duda; e) Una necesidad de permanecer en ambientes identificados con la quietud por la evolución personal y grupal, que marquen y avalen la pauta de una ausencia de voluntad por madurar personalmente. Si reflexionamos durante un momento, nos percataremos de que estamos formando partes activas de numerosas agrupaciones solapadas, formales y no-formales, en virtud de cuya dependencia tales asociaciones persisten y sus miembros no maduran significativamente.

En conjunto, considero válido suponer, como afirma R. A. Calle (1991) que: "Estamos al servicio de nuestro narcisismo, pero no de nuestro espacio de plenitud" (p. 125); pero, sobre todo, estar seguros de que, para ello: "Se exige una reeducación laboriosa y sin expectativas ni exigencias neuróticamente triunfalistas, sino desde la paciencia y la humildad, pues de otro modo seguiríamos haciéndole el juego a nuestro recalcitrante narcisismo" (p. 125). Este punto de vista, tan importante para muchos cuya actividad profesional no es el estudio de la pedagogía o la práctica didáctica, no predomina en los centros de formación de profesores.

#### IV PROXEMIA (PSÍQUICA)

Está suficientemente comprobado que los seres vivos precisan de un mínimo espacio para sobrevivir, independientemente de las características condicionantes de sus actividades que este espacio vital pueda tener. Las dimensiones físicas de esta amplitud necesaria vienen determinadas por el tipo y circunstancialidad psíquica de los vivientes que se consideren. Es probable, así, que dos leones tarden menos en morir que dos pollitos, supuestos ambos en dos espacios con dimensiones proporcionales. Parece deberse a E. T. Hall (1966) la invención del término "proxemia" para designar ese mínimo espacio que, aplicado al campo humano, podrá tenerse como aquel territorio físico imprescindible para que el sujeto desarrolle normalmente procesos psíquicos y de comunicación con los otros de manera óptima. Evidentemente, existen influencias de origen cultural (por ejemplo, la distancia en la comunicación no es la misma en los ámbitos rurales que en la ciudad, o en un mexicano que en un esquimal), pero mutatis mutandis nos es válida la conceptualización.

Este requisito espacial es la base del conocido cuento persa, según el cual la hija de un rey tuvo que pasar una prueba para poder casarse con quien ella amaba. La prueba consistía en convivir con él durante un mes en un pequeño cuarto. Si al cabo del mes la mujer le seguía amando, ambos podrían casarse. Narra la historia que a la semana escasa ambos se detestaban irreversiblemente. (Quizá este rey conocía o intuía lo que nosotros tratamos como organizador previo.) Así mismo, es ésta una condición elemental de organización escolar de la didáctica, según la cual un aula precisa de

dimensiones mínimas, por debajo de la cual se perciben altos niveles de agresividad, peor comunicación y secreciones de adrenalina superiores a los niveles normales.

Adaptando este concepto a lo que nos ocupa, la hipótesis que manejamos e inferimos de lo anterior es que el concepto de *proxemia* puede valorarse desde el punto de vista de la variable ego.

Concretamente, esta expansión de la *proxemia* tradicional hacia lo psíquico, se fundamenta en la identificación del sujeto (persona, grupo o comunidad amplia) con un apego a su territorialidad, pudiéndose ampliar esta dimensión física a límites más amplios que el meramente corporal, y verificándose para aquellos límites análogos síntomas que los estrictamente corpóreos. Probablemente, además, este fenómeno psíquico responda a una transferencia de la propia *proxemia*, tal como la contemplaba en sus inicios E. T. Hall (1966). Así, el sujeto se puede identificar con su casa (independientemente del tamaño que ésta tenga), con su pueblo, con su comunidad autónoma, región, país, continente, etc.

Cuando el apego proxémico está asentado, la sensación de invasión por alguien de otra adherencia egótica a uno u otro coto de espacio es análoga. De los posibles rediles proxémicos, el propio hogar y sus dependencias puede considerarse una racionalización de la *proxemia* animal. Pero desde ahí (el pueblo, la región, la nación, el continente, etc.), quizá sean la mejor muestra de razón animalizada. En éstos, a menor coto, más apego, y a más apego, más cerrado se percibirá el recinto artificialmente mantenido y promovido.

En ocasiones, los límites entre el espacio ambiental y el espacio interior se difuminan, y la identificación *proxemica* se realiza de un modo equivalente para el sujeto. De hecho, es la relevancia tiempoespacial, predominante sobre uno de sus dos componentes, lo que prevalece sobre ellos, dando esa apariencia de solapamiento. La *proxemia* vital se transmuta así en apego diferenciador, de modo que toda identificación puede calificarse dentro de un reducto psíquico, exterior o internalizado, que se entiende como propio y preciso para la compensación hacia la relajación de una holgura psíquica, ciertamente obsesiva, que la desnaturalización de la organización moderna hace difícil. Identificaciones ciertamente rígidas, de origen *proxémico*, como "mi ciudad", "mi país", "mi colegio", "mis asignaturas", "mis hábitos", "mi vida", "mi estilo", "etc."), por lo que se reviste como necesario para la existencia (egotizada).

A esos conceptos y sentimientos inicialmente físicos se añaden y asocian otros de índole psíquica y psicosocial, tales como la propia comunidad o las comunidades afines, por una parte, que definen espontáneamente otras lejanas, ajenas, competidoras o concursantes, y afines a las concursantes, que formalmente se comportan como causas y consecuencias de la misma representación *proxemia* física.

Como es lógico -y la ampliación y complicación filogenética de la conciencia es buena prueba de ello-, la *proxemia* tiende a ampliarse, a medida que los seres son superiores. La globalización es la tendencia. Luego la humanización, la no

identificación rígida con barreras fragmentarias y la consecuente universalidad de las actitudes, los espacios, las cualificaciones, los proyectos de vida e institucionales convergen en un punto futuro, al cual la didáctica debe impulsar cualquier género de conocimiento y de comunicación.

Sin embargo, quizá por ausencia de fundamentación de este principio de acción didáctica, desde las administraciones educativas se fomenta la *proxemia* impunemente, favoreciendo la consolidación del ego normal que analizamos desde las pretendidas reformas de educación, llegando a condicionar no sólo desde metas, sino las expectativas de los estudiantes, haciendo equivaler la comunidad en que se vive a "Comunidad Autónoma", "España", "Comunidad Europea", etc. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 79). Con lo que parece que a lo más o a lo último que se puede aspirar es a continuar con soportes de sentimiento de *proxemia* fragmentada. Finalmente, la desconexión sinérgica de los sistemas educativos entre sí y las -a mi juicio- escasas ambiciones de estas realimentaciones cuarteadoras reproducen con fidelidad especular en el sistema humano carencias globales (mundiales) y discutibles *virtudes* que no lo son tanto por haber perdido la visión de conjunto.

## V DIFICULTAD DE APRENDIZAJE

A diferencia de las clásicas dificultades de aprendizaje escolares ("curriculares"), las que pueden ser debidas al ego: a) No se suelen calificar ni evaluar inicial, continua o *sumativamente*, b) Asocian, de ordinario, el resto de los síntomas y signos que tratamos.

Básicamente, son cuatro grandes grupos de dificultades de aprendizaje, casi siempre simultáneas, las que debidos al ego se producen: a) Dificultades de adaptación afectocognitiva: Este grupo comprende aquellos problemas y estrecheces para experimentar en la conciencia aprendizajes y conocimientos desidentificados del apego, o el apego no egotizado: en principio, los apegos tienden a mantenerse y a desarrollarse como tales, y, en esa medida, al sujeto le resulta difícil adquirir, descubrir y expandir su conocimiento, liberado de adherencias y ataduras afectocognitivas, en virtud de una tendencia a permanecer en ese estado cognitivamente dependiente; se trata, pues, de una vertiente de dificultad padecida por y hacia el propio sujeto, circunscrita a procesos internos de asimilación y acomodación de nuevas categorías de conceptos, condicionados por las identificaciones que ya hay; b) Dificultades de comprensión: Complementaria a la anterior, esta segunda vertiente de dificultades es inherente a una identificación específica con cualquier conjunto compacto, formal o informal, de identificaciones y creencias, al que denominaremos "ismo" (piénsese, por ejemplo, en la atracción o repulsa hacia una moda, un equipo de baloncesto, una confesión religiosa, un modelo político, una corriente científica, un sistema social, una persona, etc.); de este modo, un apego a

un determinado "ismo" conlleva, a priori, conflicto afectocognitivo, incompatibilidad adaptativa y consecuente incomprensión hacia otros "ismos" con los que coexiste o concurra, pudiendo distinguirse dos variantes: 1) "Ismos" de pretensión semejante: por ejemplo, entre dos tradiciones científicas que explican un mismo fenómeno de manera diferente; 2) "Ismos" de diferente categoría o nivel superior de complejidad, a los que se generalizan y atribuyen cualidades y coincidencias con el "ismo" de pretensión semejante: 2a) De diferente categoría podría ser, por ejemplo, rechazar el estudio de un determinado personaje o grupo de personajes, por estar adscritos a un signo ideológico diferente; o generalizar el contenido de un periódico, que se asocia a un "ismo" determinado, al partido político del que se supone que tiene representatividad; 2b) De categoría superior, por ejemplo, dos alternativas económicas opuestas, representativas de dos filosofías más amplias, como puede ser el progresismo y el conservadurismo; c) Dificultades de admisión: Compatible con las otras dos, este conjunto de dificultades se caracteriza por estar radicado en un egocentrismo (individual o colectivo) capaz de invadir, hasta la saturación, el espacio mental destinado al aprendizaje de conocimientos al cual pertenece; ocurre entonces que no hay lugar disponible ni dedicación posible a nada que no sea lo mío, lo propio, lo nuestro, mi "x", etc.; actitud propiamente infantil, llega a ser algo normal en algunos países, continentes, culturas, religiones, opciones políticas, etc.; el caballo de batalla de su éxito es la implantación (por medios de índole mercadotécnica) de esquemas mentales o bucles, capaces de crear en el aprendiz la necesidad de consumir de puertas para dentro del "ismo" o del objeto de apego, y de rechazar cualquier otra posible

*oferta*, por saturación (satisfacción suficiente) de lo propio, constituyéndose en una verdadera dificultad de aprendizaje sólo observable desde una visión objetiva del fenómeno; en ocasiones, cuando opera un agente externo con intenciones de "cortar el cordón umbilical" del sujeto apegado con su objeto egótico o "ismo", puede verificarse un movimiento reactivo, en el sentido de una más intensa adherencia; por tanto, desde este tipo de síntoma del ego, más que existir una dificultad de aprendizaje para adaptarse a otro posible "ismo" u objeto entendido como no-propio, lo que se experimenta es la imposibilidad de abandonar el nido nutricio de egocentrismo; d) Dificultades de creatividad: Se producen porque el conocimiento transcurre y se hace cada vez más complejo, sobre esquemas conceptuales previos, representativos de potenciales objetos de apego (conocimientos sesgados) que se disponen, ante las capacidades del sujeto, para ser asimilados o adaptados; luego el aprendiz puede optar, pero no es tácitamente invitado a buscar -y menos a encontrar- soluciones *cuasi fractuales* o medias, aunque heterodoxas, originales y creativas puras: menú de opciones, menú de restricciones; la creatividad más frecuente (quizá por estar más reforzada) proviene de la combinatoria de las alternativas posibles preexistentes; la creatividad pura, para la que las identificaciones suponen un condicionamiento hacia el freno o el abandono (por estar, quizá, más castigadas), consiste en el descubrimiento de conocimientos absolutamente nuevos por y para el sujeto, independientemente de que posteriormente puedan coincidir o verse ratificados por otros ya conocidos.

De todas maneras, entre las cuatro dificultades y la completa e incondicionada libertad del

conocimiento, la salida más probable no es la combinación de síntesis nuevas o el descubrimiento de vericuetos inéditos para el sujeto, sino la mayor posibilidad de opción entre sesgos, "ismos", mostrables (enseñables) al sujeto. Si por lo que se opta es por una polaridad de apego, la construcción del conocimiento tenderá a: a) Reafirmarse en la postura inicial; b) Cambiar de polaridad de apego; c) Probar a converger dialécticamente con las opciones de partida; d) Más raramente, buscar opciones diferentes, intermedias.

Es desde estas dos últimas salidas del conocimiento donde la fundada esperanza de enriquecimiento con el aprendizaje son mayores, y donde resulta relevante la contribución de una didáctica fundamentada en la necesidad de desidentificarse o de desegotizar el propio conocimiento, para poder actuar sobre una base mayor, esté arraigada en una compensación funcional entre sesgos de tendencias diversas (opción c)), o en la más pura autoindagación (opción d)).

Consecuencias de ambas podemos destacar dos: a) Una posiblemente positiva de la opción de convergencia, ya que transforma en más positivo lo que lo era menos, por invitar a una mayor consolidación de torcedura; b) Una posiblemente negativa de la alternativa de opciones intermedias, si se convirtiera en una nueva polaridad de apego, tan dual y fragmentaria como aquellas de las que se constituyó en respuesta; se pasaría así de una *tesis* a una *antítesis*, si acaso más peliaguda, en tanto que significativa en mayor medida para el sujeto cuya creatividad la generó.

Los signos más importantes de los cuatro grupos de dificultades de aprendizaje, que, como ya se dijo, pueden tener lugar simultáneamente en la personalidad egotizada, son: a) Atención selectiva y, en su caso, dedicación a todo lo relativo al propio "ismo"; b) Menor autoconocimiento (conciencia de sí), versus mayor adaptación afectocognitiva a lo relativo al propio "ismo"; c) Disminución o, en su caso, inexistencia de inquietud por el conocimiento de lo relativo a otros "ismos"; d) Racionalización justificativa del comportamiento anterior, y consecuente fundamentación destinada a continuar en el mismo estado: tendencia a una creciente cuasi paranoia cognitiva; e) Ausencia, en su caso, total de duda, en lo referente a su postura actitudinal y sus conocimientos; f) Rechazo cuasi fóbico a todo lo referente a la desidentificación, el papel inmadurador del ego, la evolución de la conciencia, el razonamiento totalizador o no-fragmentario, etc., si se percibe como potenciales desestabilizadores de los argumentos internos que mantienen y fundamentan la propia sesgadura, ausencia de crisis o quietud intelectual; g) Evitación de la consideración de otros marcos de aprendizaje o investigación más amplios, capaces de cuestionar su relativo (buen o, en su caso, inmejorable) proceder; h) Elaboración de conclusiones frecuentemente coincidentes con los presupuestos del propio sesgo, argumentadas y sostenidas con las razones que sobre el propio apego gravitan; i) Angustia afectocognitiva, ante la pérdida (voluntaria) del objeto de apego; j) Miedo al abandono del objeto de apego.

Por tanto, es posible afirmar que, si la influencia de ego es significativa, tales dificultades de aprendizaje no sólo supondrán interferencias o

impedimentos para que los correspondientes aprendizajes convergentes o unitivos tengan lugar, sino que aparecerán como imposibilidades o bloqueos, que justificarán la necesidad de huir o prescindir de tal género de aproximaciones. Es decir, que en sentido estricto, más propiamente que de dificultades de aprendizaje, de lo que habrá que hablar es de *menores posibilidades* de aprendizaje, mientras el ego persista y la conciencia no aflore. Este es el caso de muchos fanatismos radicales extremos.

De todo lo dicho en relación a las manifestaciones del ego como dificultades para el aprendizaje, lo esencial es considerar que estas expresiones de dificultad (conceptuaciones restringidas, conocimientos sesgados, "ismos", condicionamientos asociados, etc.) comportan normalmente apego o dependencia, aunque en una gradación de diversas intensidades; que, de ordinario, estas adherencias (en ocasiones, verdaderas ataduras) suponen falta de autonomía para procesar, experimentar y aprender conocimientos más profundos; y que toda falta de autonomía admite su lectura e interpretación como ausencia de madurez.

Los procesos de apego, sea cual sea su contenido, son formalmente idénticos. Pero cualquiera de ellos es una traba para la reflexión insesgada, la investigación original, la libertad íntima de la persona, la ampliación de la conciencia, la flexibilidad afectocognitiva y la profundidad de visión. Por tanto, lo que fundamentalmente dificultan es el acceso a la naturalidad no-dependiente a la que todo ser humano puede optar, por el hecho de serlo. Observando el fenómeno inversamente, es fácil percibir que, cuando el apego a un objeto es alto: a) Emergen tendencias a

la inmovilidad; b) Desaparecen necesidades de cambio; c) No se ve necesaria la meditación encaminada a la disolución del razonamiento fragmentario; d) Afloran sensaciones de seguridad limitada que precisan de refuerzos y realimentaciones fortalecedoras del mismo signo y sesgadura; e) Aparecen, a veces, cuadros de *bloqueo reflexivo*, como la *obcecación*, el *empecinamiento* y la *ofuscación* producida por el uso y el abuso de *anteojeras*; f) Se cree estar en la verdad o haber llegado a la meta, con lo cual la necesidad de aprendizaje (hacia una hipotética mejora) se percibe como irrelevante.

Las dificultades de aprendizaje asociadas al ego afectan a todo tipo de sujetos: individuos, grupos formales o informales, sean pequeños o comunidades amplias, instituciones sociales y poderes instituidos, sociedades en su conjunto, etc. Los mismos sistemas sociales, para cuya homeostasis es en ocasiones indispensable el mantenimiento de sus "ismos", promueven y estimulan su mantenimiento y desarrollo.

El problema global es que el fenómeno, ampliamente difundido o directamente normal, se considera desde la referencia de los mismos sistemas que, en virtud de su equifinalidad, precisan del apego a su sinergia para supervivir. En este apartado he creído la posibilidad de abordarlo, desde un punto de vista pedagógico, destinado a la fundamentación de la didáctica. En esta medida, las conclusiones son harto discrepantes entre ambas perspectivas de la misma manifestación. Percibida desde las coordenadas de un "ismo", el aprendizaje (cuanto más significativo, mejor), la interiorización y aceptación de sus premisas gnoseológicas y la consecuente desatención por los

argumentos y razones que puedan esgrimir los "ismos" contrarios, es la postura correcta; no es preciso, por tanto, el razonamiento crítico orientado hacia la inquietud o la duda. Desde mi punto de vista, la promoción al apego a un "ismo" cualquiera es una inducción limitadora, y no favorece a priori la convergencia con los otros; en la medida en que los "ismos" nunca llegarán a ser istmos, debieran ser profundamente respetados y superados por la conciencia de cada aprendiz. Por todo ello, hacia la superación de dualidades, rigideces y hacia el encuentro de soluciones y aprendizajes convergentes, no-fragmentarios o totales, debiera orientarse la didáctica desde sus fundamentos, para poder poner de manifiesto, en sus conocimientos y desde los conocimientos que comunica, que hay modos de evitar la miseria humana que, desde estas manifestaciones del ego, se desarrollan crecientemente, a partir de la propia miseria que producen.

## VI ADAPTACIONES A PROGRAMACIONES MENTALES

Este rasgo, como el resto, pudiera considerarse causa y consecuencia de los anteriores. Comencemos a analizarlo a partir de los siguientes casos, frecuentísimos y merecedores de una detenida y meditada reflexión didáctica: a) Dado un sujeto adscribible o afiliable a un "ismo" cualquiera, es posible predecir con una alta probabilidad de acierto, sus opiniones, intereses, objetivos, estrategias de crítica, fobias y filias cognitivas, comportamientos actuales e incluso conductas que aún no han tenido lugar, en la medida que todos ellos son pertinentes con su identificación; b) Conocido suficientemente un grupo compacto de identificaciones o "ismo", asimilable individualmente, es posible determinarse con elevada probabilidad de acierto los más importantes rasgos, síntomas y signos afectocognitivos que definen su apego, en la medida que definen la identificación de los sujetos por el "ismo". Por otra parte, las asociaciones de "ismos" egotizadamente entendidos como compatibles o afines, hacen predecible, con bajo índice de error, grandes espacios de conceptualización, de los que se pueden derivar conocimientos sesgados -que posteriormente indagaremos-, contrarios, en sentido estricto, a la condición original que subyace en todo ser.

Esta reflexión bidireccional evidencia algo semejante a lo que el psicólogo A. de Mello (1987b) denominada "programación mental" e identificación con la programación. Y es que todo parece indicar que la complejidad de la existencia tiende a resolverse ofreciendo a sus participantes una serie de menús de opciones, construcciones o programas ante los cuales

el sujeto debe reaccionar identificándose con ellos o de manera indiferentemente. Es decir, que no hay lugar, parece, a la "formación de conceptos" (J. S. Bruner, J. J. Goodnow, o G. A. Austin, 1978) en sentido puro, sino a la opción entre categorías ya elaboradas previamente y fuera del sujeto.

Desde un punto de vista cognitivo, la consecuencia es una adaptación selectiva o restringida del sujeto a esa conceptualización psicosocial, y una desadaptación reactiva de las opciones análogas opuestas, examinable desde dos puntos de vista complementarios: a) En cuanto a su proceso: Lo característico es que, una vez asentada la identificación, lo predominante es la quietud emotivocognitiva; o sea, la dominancia de una pereza, una sensación de profundo desasosiego o una resistencia a atravesar nuevas adaptaciones que dimanen de cambios; entonces, el cuadro ordinario viene definido por una tendencia a la ausencia de inquietud por el aprendizaje de algo diferente a lo que el "ismo" oferta o permite intrínsecamente y, en su caso, una continuación en el mismo ritmo o tipo de cambios propios del objeto de identificación; b) En cuanto a su producto: Lo más frecuente o típico es un fenómeno de contraindividualización de aprendizajes; es decir, la tendencia a que los sujetos agrupables o afiliables a un determinado "ismo" dispongan de "programas mentales" homogéneos, y similares dificultades para tender a su "desprogramación" o desegotización.

Desde un punto de vista afectivo, el sujeto identificado y apegado pudiera decirse que está *bien* adaptado a su "ismo", y que, por tanto, no percibe *necesidad de modificar sus esquemas, estructuras,*

contenidos, pretensiones, mecanismos de defensa, reflexiones características, prejuicios, creencias, etc., porque de este modo se encuentra bien. Es muy probable que, además, su "ismo" y el resto de sujetos identificados con sus parámetros le puedan aportar caudales de refuerzo, en la medida que el sujeto se nutra y genere comportamientos con la misma sesgadura.

Realmente, la reflexión objetiva es otra: el estado de identificación, como lo solía denominar P. D. Ouspensky (1978), obedece a un programa mental que, ineludiblemente y tanto más cuanto mayor sea la intensidad del apego, produce dificultades de adaptación a otros programas o a la generación de conceptos e ideas originales y primariamente propias. Es la suma de personalidades adocenadas lo que origina sociedades alienadas, emergidas como respuesta material a supuestas crisis de valores. Este tipo de razones son las que el profesor ha de tener en mente a la hora de formarse y de enseñar.

En efecto, la identificación a un determinado apego polariza el psiquismo en torno a sus adherencias y, al desarrollarse el conjunto del apego, aumentan las posibilidades de inadaptación afectocognitiva debido a: a) El desarrollo de una sensación de consistencia y consecuente suficiencia emotivocognitiva debida a la identificación, con lo que huelga la necesidad de tener que adaptarse a otros; b) Disminución o anquilosamiento de la conciencia, entendida como conocimiento equilibrado y objetivo del propio objeto de apego y de otros semejantes; lo cual será un impedimento significativo para percibir objetivamente las ventajas o las conveniencias ajenas (de otros "ismos"), y para observar, sin distorsión, las

deficiencias del propio objeto de identificación; c) Aumento de la indolencia para salir de, o evolucionar más allá del "ismo" u objeto de adherencia, y, en su caso, emergencia de agresividad ante las amenazas de desestabilización de los esquemas principales de la propia programación mental egótica; d) Presencia de una serie de creencias parásitas al objeto de identificación que, como defensa, tienden a preservar sus procesos y a asegurar su mantenimiento; entre otros: 1) Reparó fóbico o interpretación de peligro a conocer el contenido de otros "ismos"; 2) Rechazo similar a tratar con miembros identificados con esos otros "programas egóticos"; 3) Miedo (al vacío) a desidentificarse totalmente (quizá miedo a la "insoportable levedad del ser", si utilizamos un tanto descontextualizadamente el título de la novela de M. Kundera); 4) Tendencia a consolidar identificaciones mediante mitificaciones; 5) Sensación de bienestar egótico, al maximizar total o parcialmente el valor o los contenidos del apego; 6) Desconfianza consecuente en las propias posibilidades, si no es con el insustituible apoyo o ayuda del objeto de identificación; etc.; e) En su caso, creciente influenciabilidad del sujeto por el "ismo", especialmente por los líderes, las figuras principales o de autoridad que asociadas al objeto de apego puedan haber; f) Difusión de la inflexibilidad, de la dificultad de rectificación y de la posibilidad de variación de la situación actual, en función de las modificaciones realizadas, experimentadas, permitidas o prescritas por el "ismo".

Este género de adaptaciones (y consecuentes inadaptaciones) egóticas, en caso de no corregirse en el futuro: a) Condicionan a una enorme cantidad de futuras adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones),

y con ello tienden a disminuir la probabilidad de síntesis de otros conocimientos más amplios, con el objeto de identificación original; b) Influyen en la complejidad, profundidad, estereotipia y originalidad de las mismas; c) Afectan, consecuentemente, a la capacidad de aprendizaje, porque limitan el campo funcional de acción, sobre todo por medio del prejuicio como filtro selectivo sesgado; d) En caso de ser muy intensas y radicales, predisponen al sujeto (individuo, grupo o sociedad) al padecimiento de trastornos psíquicos, taras morales, desequilibrios esquizoparanoides, neurosis obsesivo-compulsivas y cualquier género de fanatismos que el sujeto interioriza como sentido de su vida, y que pueden estar basados, en algunos casos, en un peligroso oposicionismo antisocial y violento; puesto que, en general: "Mientras más deficiente sea la habilidad para adaptarse, más trastornos existirán en la personalidad, y viceversa" (L. Bellak, y H. Siegel, 1986, p. 4), este género de alteraciones y patologías del ego también serán más probables cuanto menor sea el cociente intelectual (caso límite de lo cual es la deficiencia mental, caracterizada normalmente por la rigidez, la dificultad para rectificar e incluso las manifestaciones violentas cuando se contradice al sujeto), y cuanto más restringidas e intensas sean las adaptaciones de los programas mentales, ya que tales circunstancias rigidifican a priori las estrategias de adaptación emotivocognitiva; e) Determinan las rutas del conocimiento y las experiencias afectocognitivas con las cuales el sujeto va a experimentar satisfacción o gratificación posterior.

Lo opuesto a esa gratificación es la resistencia a medrar, que suele ir acompañada de tensión y estrés, independientemente de que la persona pueda

reconocer la conveniencia de ampliar sus cotas de conciencia, de expandir su conocimiento o de disminuir la intensidad o amplitud de identificaciones. Algo semejante reconoce I. Lawson (1989), al afirmar:

*Cualquier situación emocional que choque con la estructura y el "montaje" de nuestro "ego", provocará stress. Nuestra capacidad de reacción al stress y nuestra capacidad de adaptación a las situaciones agradables y desagradables en esta vida dependen del grado de "hinchamiento" en que se encuentra nuestro "ego". [...] A medida que un ser humano se eleva espiritualmente, a medida que evoluciona, su habilidad para adaptarse, entender y perdonar va creciendo de un modo paralelo (pp. 30, 32).*

Es frecuente que cuando un adulto cree que una elaboración conceptual es la idónea, se la ofrezca monográficamente a su hijo, haciéndole reflexionar desde un principio en, desde, hacia, para, por y según ella. Evidentemente, es éste, por desgracia, el origen de muchas "programaciones" afectocognitivas derivadas de una fundamentación didáctica errónea, que atraviesa no obstante las más finas redes de lo considerado como "oculto", quizá por ser excesivamente amplio.

Analicemos alguna de las actitudes que puede adoptar un sujeto identificado, respecto a su adaptación a una determinada programación mental que haya asimilado hasta la identificación y la dependencia:

a) Apego pasivo: Puede reaccionar ignorando o queriendo ignorar la parcialidad, limitación y sesgo relativo que su identificación con ese "ismo" le aporta, y en consecuencia continuando en él; b) Apego activo:

Si incrementa reactivamente su apego hacia el mismo objeto, probablemente movido por la misma (profunda y sutil) insatisfacción que el hecho de depender del mismo le comunica; c) Apego centrípeto: Si, identificado con el objeto y con este centro de gravedad bien asentado, se enriquece cognitivamente, analiza, investiga, reflexiona, etc. sobre otros "ismos" distintos; d) Apego centrífugo: Si tiende a la desidentificación respecto a ese objeto, diluyendo y expandiendo su potencial de apego a otros objetos de identificación próximos o articulados funcionalmente con el objeto de apego primero o central; e) Apego neutro: Si la tendencia es a orientar el conocimiento de otros objetos de apego para desapegarse de todos o no identificarse especialmente con ninguno; f) Desapego: Si la tendencia es a superar la dualidad formal identificación-desidentificación, o apego-desapego, y, desde este punto de conciencia, el sujeto aparece ocasionalmente identificado a alguna parcialidad; g) No-apego: Si la comprensión llega a un nivel tal en que se descubre que no existe el problema del apego o el desapego.

En conclusión, son estas dos últimas las actitudes más deseables para el ejercicio del pensamiento riguroso, porque, lógicamente, sólo desde ellas es posible el conocimiento objetivo. Lo que significa que, análogamente, son éstas, y no otras, desde las que, se ha de enseñar y se debe estimular la formación, maduración y cultivo de aprendizajes.

K. Z. Lorentz, el zoólogo y etólogo premio nobel de medicina en 1973, conceptuaba la plasticidad intelectual como la característica definitoria del ser humano, y la base de su adaptabilidad. Quizá el principal modo de comunicar y educar este sentido sea

desde la flexibilidad que da el conocimiento; pero no cualquier conocimiento. Sólo el aprendido sobre la pauta de la convergencia, la amplitud, profundidad, completud y equilibrio de la conciencia, versus todas las más adelantadas y aparentes metodologías didácticas y sistemas para enseñar a pensar, si no consideran prioritaria y fundamentalmente el concepto de ego y sus implicaciones pedagógicas, de cara a la desegotización del profesorado como requisito para su formación, a su formación misma, y a la práctica de la comunicación didáctica.

## VI INERCIA AFECTOCOGNITIVA

Dentro del marco de la física, se entiende por *inercia* una incapacidad dinámica; concretamente, la de los cuerpos, para variar su estado de reposo, alterar las condiciones de su movimiento o para cesar en él, sin la intervención o aplicación de fuerza alguna.

Si procedemos a sustituir el marco físico por el afectocognitivo; los cuerpos, por los conocimientos, y la fuerza (en virtud de cuya ausente intervención o aplicación el fenómeno acontece), por la dinámica del apego, podría decirse que de lo que tratamos es de una "inercia afectocognitiva". Asumiendo la analogía de este modo, la inercia afectocognitiva vendría a ser la propiedad fundamental de la dinámica psíquica interpretable como la incapacidad del conocimiento para abandonar el estado de identificación, o para acceder a la conciencia suficiente desde la cual darse cuenta de la propia situación mental, y actuar en consecuencia.

La tendencia del conocimiento a continuar en el mismo estado es una característica representativa de la dinámica cognitiva, inherente (apriorística y constructivista) a su propia naturaleza. Pero existirá alguna diferencia significativa entre esta tendencia natural y la inercia debida al ego. Podríamos decir que las principales variaciones entre ambas son que: a) La primera es independiente del contenido y de las circunstancias del conocimiento; y la segunda, además de ir acompañada del resto de los síntomas y signos del ego revisados hasta el momento, depende del apego a un objeto de identificación circunstancial y se inscribe en un determinado estado de identificación; b) La primera o natural es constante y bajamente intensa,

y la debida al ego imprime en los conocimientos correspondientes una intensidad excepcionalmente alta y selectiva, dentro del universo cognitivo; c) La natural es necesaria para mantener, conforme a su espontaneidad, tanto la homeostasis como la tendencia al cambio del sistema psíquico, desde los conocimientos, entendidos como sus sillares dinámicos principales; la egótica conlleva motivaciones y velocidades de procesamiento que se alejan de la pauta espontánea de construcción del conocimiento humano, con lo que están erigidas de ordinario sobre una menor reflexividad y maduración interna.

Probablemente, el denominado "efecto Einstellung" (A. S. Luchins, 1980), sea un precedente parcial de la inercia afectocognitiva egótica, aunque la Gestalt no lo haya vinculado a nuestra temática:

*la escuela de la Gestalt denomina así al conjunto de condiciones que llevan a una persona a resolver un problema de manera no creativa. Condiciones que la Gestalt analiza tanto en el medio como en la persona (como introyección). Citamos textualmente a Wertheimer: "las personas se mecanizan y se ciegan por la experiencia previa, por la peculiar presentación de un problema, por la estructura de la situación [...] y no llegan a ver los fenómenos de otra manera [...]" (en A. S. Luchins, 1980, p. 341).*

En efecto, si se reconoce a la vida como un dilatado acto de permanente resolución de problemas, podremos generalizar el fundamento del "efecto Einstellung" al ámbito que nos ocupa, como basamento parcialmente válido, que, en todo caso, cabría ser adaptado a nuestro contexto.

Así, con referencia al ego (identificación y apego), cabrían, al menos, dos observaciones que hacer: a) No sólo ha de referirse a individuos, sino que ha de tomar como sujeto posible a comunidades y a la sociedad en su conjunto; b) Si el sujeto está suficientemente identificado con lo establecido, tenderá a resolver problemas, efectivamente, de manera no creativa: digamos, apegado a cierta estereotipia; pero, si está identificado a estrategias originales de resolución de problemas, es posible que sólo desde el punto de vista de un observador estereotipado se trate de un proceder creativo, porque desde el sistema de referencia del sujeto podría ser un modo aburridamente reiterativo.

En caso de ser así, la inercia cognitiva que afectaría a ese modo de comportarse ante la vida (resolución permanente de problemas) podría coadyuvar a una homeostasis de causalidad egótica, en cuyo caso el balance de la supuesta creatividad, aunque relativamente original, sería negativo, en tanto que causa y consecuencia de dependencia.

Muy probablemente, la inercia afectocognitiva, como propiedad fundamental del conocimiento, obedezca a criterios (inconscientes) de economía psíquica, destinada a la realización de procesos y a la obtención de productos cognitivos con el mínimo esfuerzo y el mayor rendimiento. Interferirla o variarla, positiva o negativamente, supondría provocar crisis, desestabilidad o disonancias cuya conveniencia, si no es muy evidente para los esquemas de actitudes, intereses, aprendizajes previos, propósitos, hábitos, etc., tiende a no ser considerada por el sistema psíquico. De tal suerte, que el

conocimiento, sea cual sea su índole, se encuentra permanentemente en un dilema: a) Asumir la inercia cognitiva natural, que conllevaría la continuación en el mismo estado; b) Variar la inercia cognitiva natural, por mor del ego (condensaciones temáticas de identificaciones): 1) Enriqueciendo o empobreciendo el apego, sin diluirlo y sin salirse de sus componentes cognitivos (actitudes, juicios, creencias, metas, etc.); 2) Procediendo a la realización de nuevos aprendizajes y de adaptaciones distintas.

En el caso b), la decisión formal (inconsciente o preconsciente) revertiría en un mantenimiento del apego que, desde el sistema de referencia de la inercia afectocognitiva natural sería relativamente variada o excepcional, pero que desde el punto de vista del ego tendería a la homeostasis del apego. O sea, a continuar en el mismo o superior estado de identificación, con similar dependencia, sensación de validez, supuesta claridad de ideas, ritmo de desarrollo, ausencia de duda y resistencia a su toma de conciencia y superación, etc., por hipoatrofia o limitación de las expectativas de evolución personal, que no incluyen la posibilidad de trascender esa identificación. Identificación que, en el caso especial de dirigirse al modo general de procesar información del propio sujeto, podría traducirse en cierta dificultad para tolerar la originalidad (excepcionalidad) cognitiva en forma de ruptura de cadenas asociativas (sentido del humor en general, construcción o apreciación de chistes), elaboraciones de síntesis novedosas y creativas, o bien como alteración, ansiedad, angustia o tensión ante la contrariedad (de su inercia afectocognitiva egótica). Y, desde otro punto de vista, como molestia u obstáculo para prescindir de la constancia de las características determinantes de su

propio estado de ánimo, rencor, egoísmo, falta de autonomía, etc.

Si aquellas expectativas o referencias cognitivas son otros apegos, el sujeto podrá disponer de una amplia variedad de opciones (limitaciones), pero adolecerá de flexibilidad, por la naturaleza dual de sus posibilidades. En cambio, la referencia cognitiva a la que no se vincule una identificación significativa se transformará en potencial vía de salida hacia posibilidades de razonamiento situadas más allá de la red de apegos interrelacionados. Es ésta una clave fundamental para la didáctica, en lo que se refiere a la *formación de conceptos*, como posteriormente se verá.

Los nudos en torno a los cuales las adherencias tienden a ser reguladas hacia la inmovilidad o la rectificación de su inercia cognitiva son básicamente seis, esquematizables gráficamente en un sistema de tres ejes coordenados que, simbólicamente, podrían representar el espacio egótico:

EJE XX': QUIETUD - INQUIETUD

EJE YY': ACEPTACIÓN - RECHAZO

EJE ZZ': NORMALIDAD - EXCEPCIONALIDAD

Observando este sistema de ejes coordenados, podemos extraer las siguientes conclusiones: a) La inercia afectocognitiva más estimulada social y educativamente es la que gravita sobre las polaridades positivas quietud, aceptación y normalidad hacia los objetos de identificación, y es desde estos

condicionantes sobre los que se mantienen, consolidan y adoptan conformaciones cada vez más complejas; de este modo concluimos diciendo que, en la cultura actual tiende a reforzar, los apegos más normales o frecuentes, aceptados como positivos, y basados en una actitud de identificación que asocie seguridad, quietud y ausencia de duda; son éstos los que tienden a permanecer como tales, a continuar en su mismo estado y a prevelecer entre otros conocimientos; b) Cuando la variación de la inercia afectocognitiva ha favorecido la evolución interior del sujeto, es muy probablemente porque los apegos se han caracterizado por la excepcionalidad, aparecen como crítica negativa motivada por cierto rechazo, y se han fundamentado en una actitud de inquietud por el conocimiento; c) Evidentemente, la maduración y formación de la personalidad significará ir más allá de dualidades y articularse dialéctica y próximamente en los puntos centrales (origen de coordenadas) u oscilar armónicamente en torno al mismo.

En torno a las fuerzas capaces de afectar significativamente la dinámica (como mantenimiento, disolución o aumento de la intensidad) de la inercia afectocognitiva de los apegos e identificaciones, hemos de destacar dos grupos: a) Fuerzas favorecedoras de la inercia afectocognitiva del ego: 1) Refuerzos y situaciones reforzantes de las identificaciones egóticas; 2) Castigos y situaciones punitivas a la emergencia y desarrollo de la curiosidad epistémica y la inquietud por el conocimiento excepcional y el rechazo a lo establecido; 3) Ausencia de directrices didácticas favorables a la fundamentación de una educación del ego, basada en: 3.1) La búsqueda de soluciones equilibradas (oscilación próxima, centrada en el origen de coordenadas del anterior sistema de ejes); 3.2) La

indagación hacia el descubrimiento de desidentificaciones egóticas; 4) Estructura de personalidad con rasgos significativos de tipo neurótico obsesivo, esquizoparanoide o afectos de complejos de culpa; 5) Causas externas que determinen su necesidad; 6) Presencia significativa de otros síntomas egóticos y de apegos de afianzamiento; b) Fuerzas favorables a la rectificación de la inercia afectocognitiva favorecedora del ego: a) Motivación por la experiencia del autoconocimiento; b) Motivación por el conocimiento de la evolución de la conciencia humana (individual y social); c) Motivación por el análisis y control del ego; d) Ausencia de síntomas egóticos.

La activación de la fuerza favorable a la rectificación de las diversas inercias afectocognitivas favorables al ego, es un paso intermedio hacia la superación de la dependencia egótica del estado de identificación ordinario, con su correspondiente conciencia de logro. Si las fuerzas tendentes a la transformación de los centros de interés y de los comportamientos hacia lo extraordinario, la inquietud interior y el rechazo moderado lleva al sujeto a una identificación con lo relativo al autoconocimiento, la maduración interior y la desegotización en general, en favor de una nueva conciencia más evolucionada, el proceso de identificación, e incluso la inercia afectocognitiva continuará, pero rectificadas hacia valores y motivos mucho más convenientes para todo ser humano. Evidentemente, quien se apega a una película de televisión o a una fobia a las personas cuyo tinte cutáneo es diferente al suyo, se está identificando desde laproyección de su ego; y quien se apega la idea de su posible maduración, desegotización e inquietud hacia su autoconocimiento, también se está

identificando egóticamente. ¡Pero qué diferencia! (Y es que, como veremos, es posible hablar de identificaciones menos negativas y positivas, en virtud de una serie de condiciones que en el capítulo correspondiente se abordarán.)

No obstante, y esto es importante, el paso definitivo hacia la verdadera evolución sintetizaría las condiciones y motivos de ambas fuerzas, eso sí, siempre colocando los apegos orientados al bienestar en función de las identificaciones favorecedoras del "más ser". Lo que ocurre es que, quizá, a estas últimas no deba denominárselas así.

## CONOCIMIENTOS SESGADOS

INTRODUCCIÓN. Bajo este epígrafe se procurará realizar un análisis de las implicaciones del ego en el conocimiento, desde el sistema de referencia de los resultados de tales influencias, que califico como *conocimientos sesgados*. Si el ego influye en la personalidad por medio del conocimiento, lo hace, además, en la manera de entender. Las identificaciones conllevan parcialidad en niveles de elaboración del conocimiento individual y social muy básicos y, por ende, en los más complejos. Si se me permite la analogía, la afectación de los apegos hacia el conocimiento se podría asemejar a la que en otro campo realizan los virus en los seres vivos: siendo aquéllos capaces, por su tamaño, de atravesar los

filtros de porcelana, pueden causar la eclosión de la enfermedad imprevisiblemente.

En su ensayo "Los límites del empirismo", B. Russell (1992) coincide en gran medida con nuestras premisas definitorias del conocimiento, al considerar que: a) "'conocimiento' es un término imposible de precisar" (p. 500); b) "El 'conocimiento' es una subclase de las creencias verdaderas" (p. 501); c) "Puesto que todo conocimiento (o casi todo) es dudoso, debe admitirse el concepto de 'conocimiento incierto'" (p. 501); d) "Debe reemplazarse el presente concepto absoluto de 'conocimiento' por el concepto de 'conocimiento con una grado de certeza p', donde p estará medida por la probabilidad matemática, cuando sea posible conocerla" (p. 501).

Teniendo en cuenta lo anterior, desde nuestro punto de vista el conocimiento más correcto (desegotizado, decimos nosotros) será aquel en el que, entre otros factores: a) No se precisan absolutamente los significados; b) Puede componer creencias verdaderas, no sesgadas a priori; c) Genera duda, que posibilita el trabajo cognitivo y el desarrollo dialéctico del propio conocer; d) Los resultados provisionales deberán entenderse como relativamente ciertos; e) Se elabora sobre la condición menos incierta (o más probablemente cierta), a saber, la propia duda; f) Si es posible, toma como referencia y organizador, origen y desembocadura, el proceso de la evolución humana sobre otros progresos o desarrollos particulares.

Desde la temática que nos ocupa y retomando lo esencial de estas líneas de B. Russell, sólo cabe hablar de un tipo de conocimiento. De hecho, neuropsicológicamente sólo se conoce de una manera.

Las calificaciones que del conocimiento se hacen (científico, filosófico, oriental, profundo, técnico, etc.) no lo son tanto del propio conocimiento como de las categorías mentales relativas a su interpretación y condicionadas por su uso, aplicación, cultura social de partida, consideración ex post facto, frecuencia, relevancia subjetiva compartida o no, etc. Son, pues, acuñaciones a posteriori que responden a cualificaciones de características del conocimiento resultante. Por conocimiento sesgado hemos de entender, pues, el conocimiento que una vez emergido o comunicado se ve afectado por síntomas y signos del ego, es decir, afectado, polarizado, desviado o escorado alentado por parcialidad egótica. Y por conocimiento insesgado, al exento de sesgos o, simplemente, al conocimiento no calificable egóticamente.

Podemos diferenciar, pues, entre dos grandes tipos de conocimiento: a) Conocimiento egótico, dual, parcial o sesgado, como aquel en que se pueden reconocer síntomas y signos egóticos; b) Conocimiento insesgado, puro u objetivo, como aquel que es no-dual, no-parcial, universal y adaptable al parcial, pero más allá de su sesgo y de sus coordenadas egóticas.

En cualquier caso, el conocimiento insesgado, desde sí mismo, es difícilmente clasificable o conceptuable en categorías ordinarias, por ser independiente de circunstancias, épocas, culturas, etc. No obstante, porque no lo es del grado de desegotización, de madurez y de la educación estimuladora del autocultivo en este sentido, sí podría hablarse, a mi juicio, de: a) Conocimientos insesgados espontáneos o naturales, si se quiere *inocentes* o

*ingenuos* que no participan de torcedura alguna; b) Conocimientos con intensidades distintas de sesgos, dentro de un continuo de duda inherente o certeza voluntariamente imprimida; c) Conocimientos insesgados corregidos o compensados con la integración, síntesis o unificación de las opciones a priori contrarias a aquella o aquellas de las que se partía. Por otro lado, con todos los riesgos que ello pueda conllevar, también hacer una diferenciación entre los tipos de conocimientos, que se corresponderían con los tipos de identificaciones, tratados en otro capítulo anterior a éste.

La didáctica y la formación de los profesores, como saber responsable del análisis y enseñanza formales del conocimiento, no repara en su sesgadura y sus correspondientes dependencias, identificaciones, filiaciones, cualificaciones, etc. Y obviamente debería hacerlo. Porque ocurre que lo que en su origen era conocimiento solo (sin sesgo), cuando se escora en este sentido, pierde las cualidades primeras y naturales que tenía, y condiciona los futuros aprendizajes hacia una mayor torcedura. Porque el sesgo está organizado siempre por una lógica dual (de aceptación o de rechazo), parcial (o *totalizable*) y centrada en el ego (desde sus síntomas y signos), llama a la mayor dualidad, parcialidad y egotismo, individual o socialmente entendido. Lo que significa que el conocimiento puro es, en sentido estricto, más libre, por no estar condicionado, con lo que es más capaz de: a) Realizar penetraciones cognitivas más finas y profundas; b) Razonar por vías no trazadas y originales, por no depender de las ya hechas; c) Combinarse imprevisiblemente con otros conocimientos, dando lugar a síntesis distintas y a desarrollar una creatividad verdaderamente original,

para el sujeto.

El conocimiento no-parcial o insesgado se produce normalmente en individualidades y madura en soledad. Puede ser compartido, mientras su comunicación no aporte una naturaleza sistémica mantenida, que les conduciría a constituir una entidad dual dentro del marco social. El conocimiento sesgado se desarrolla idóneamente en el seno de la colectividad, *coagulando* como instituciones, organizaciones, sistemas, "ismos", intereses particulares y todo género de identificaciones compartidas.

Puesto que la conceptualización anterior es una dualidad, cabría hablar de su superación, de mano de la didáctica, como disciplina simultáneamente individualizadora y socializadora capaz de comunicar al alumno la posibilidad de conocer y desarrollar su personalidad de una forma ajena a las opciones sociales (duales), o con la libertad de optar desde la conciencia que proporciona la duda bien aprendida.

En conclusión, tres apreciaciones pueden realizarse, desde esta primera diferenciación: a) La primera, referida a sus relativas frecuencias: el conocimiento sesgado es muchísimo más abundante que el objetivo, y algunos subsistemas sociales (instituciones, empresas, administraciones, etc.) frecuentemente lo promueven hasta ser una tendencia irresistible; b) La segunda, respecto a su lugar social: no parece pretenderse especialmente elaboraciones semejantes a este conocimiento insesgado, salvo en la comunidad intelectual investigadora (científica, filosófica, religiosa, literaria, etc.), que aspira a la elaboración de procesos y productos rigurosos; lo que a veces tampoco es posible, por la presencia de *grupos*

*de control* científico, económico, etc. que lo imposibilitan por su parcialidad. Aún así, este rigor se desenvuelve en campos muy concretos, y no contempla algún ámbito equivalente a lo que estamos entendiendo como ego; por ello, es relativamente sencillo reconocer síntomas egóticos y sesgo, en muchas de sus realizaciones y procesos tenidos como más rigurosos; c) La tercera, en relación a su contemplación en didáctica y formación del profesorado; no podemos decir otra cosa que es prácticamente nula, por no incluir algo equivalente al concepto e implicaciones pedagógicas del ego, y que no parece percibirse algún tipo de necesidad en este sentido, salvo -según he constatado repetidamente- por parte de aquellas personas: 1) Significativamente conscientes y maduras; 2) Inquietas interiormente y que han reflexionado a partir de determinadas lecturas de autores considerablemente interiorizados, sean orientales o no; 3) Dotadas de cierta humildad afectocognitiva, o ausencia de una especial dificultad para sustituir las propias inferencias por otras más profundas, abiertas y completas; 4) Con entusiasmo y optimismo, desde y hacia la existencia humana, entendida como proceso irreversible y convergente de evolución humana.

Los apegos y las identificaciones actúan como causas, consecuencias y demandas de más inercia en el conocimiento egotizado, proveniente de otras dependencias asociadas a apegos análogos. Por tanto es precisa una instancia de la personalidad capaz de sobreponerse a estos bucles y estos ciclos cerrados y crecientes de sesgo: la conciencia, que deberá, en principio, tratar de comprender los mecanismos de los dos procesos básicos que encarrilan y estimulan la demanda de identificaciones: la influencia y la consideración.

CONDICIONANTES BÁSICOS: *INFLUENCIA Y CONSIDERACIÓN*. Los procesos de conocimiento egótico (individual y social) que a continuación se acotan desde este enfoque, propagan sus desviaciones y sesgaduras cognitivas en marcos sociales resultantes del tándem de tendencias influencia-consideración. Influencia, en el sentido de inculcación social y transmisión educativa, en su caso de tales identificaciones parciales; y consideración, entendida como refuerzo social hacia las mismas.

Respecto a las *influencias* sociales, P. D. Ouspensky (1978) diferencia dos clases:

*La primera consiste en intereses y en atracciones creadas por la vida misma; intereses de salud, de seguridad, de comodidad, de fortuna, de placeres, de distracciones, de vanidad, de orgullo, de reputación, etc.*

*La segunda consiste en intereses de otro orden, despertados por las ideas que no son creadas por la vida, sino que se originan en escuelas. Estas influencias no alcanzan al hombre directamente. Son arrojadas en el torbellino general de la vida, pasan a través de muchos cerebros diferentes y llegan al hombre por la filosofía, la ciencia, la religión y el arte, siempre mezcladas por las influencias de la primera clase, y terminan por perder toda semejanza con lo que eran al principio (pp. 63,64).*

De entre éstas, el predominio de las primeras puede conducir a un sujeto a tal estado de quietud interior y de ausencia de duda que se pueda tener como psíquicamente inerte, "aun permaneciendo psíquicamente vivo, como una semilla incapaz de

germinar y producir una planta" (p. 64). Pero, si el sujeto no está atrapado por completo en las primeras y es atraído por las segundas, que le inquietan, le conmueven y le hacen razonar:

*Los resultados que las impresiones que ellas producen se aglomeran en él, atrayendo otras influencias de la misma especie, y crecen, ocupando un lugar cada vez más importante en su espíritu y en su vida (pp. 64-65).*

Teniendo por válido lo afirmado por el autor anterior respecto a su primer tipo de influencias (quizá las más elementales, las menos elaboradas socialmente y adscritas a necesidades naturales o provocadas), podemos apuntar, respecto a las segundas, que: a) Pueden actuar como manantiales o fuentes de alimentación de las primeras; b) Si las segundas van acompañadas de adherencias, pueden incluso acarrear consecuencias peores.

La *consideración*, segunda pauta favorecedora de los errores causados por el apego, tiende a actuar de un modo indiscriminado y no selectivo, hacia lo deseable social o generalmente, y casi siempre acarrea refuerzos de las identificaciones y de sus errores, estimulando la inercia de su continuidad. Como explica P. D. Ouspensky (1978):

*Es un estado en el cual el hombre se preocupa incesantemente respecto a lo que la gente piensa de él: ¿lo tratan según sus méritos?, ¿lo admiran lo bastante?, y así sucesivamente hasta el infinito. La "consideración" desempeña un papel muy importante en la vida de cada uno, pero para ciertas personas se convierte en una obsesión. Toda su vida está tejida*

*de consideración, es decir, de preocupación, de duda y de desconfianza, al punto de no quedar lugar para nada más (p.51).*

La consideración, entendida como un fenómeno de demanda individual de un flujo de refuerzo social, es, en sentido estricto, un apego sobre apegos preexistentes, en función del cual estos se mantienen. Luego, a priori, la dependencia y el grado de inmadurez pueden llegar a ser máximos en los casos en que se detecte una gran predominancia de necesidad de consideración.

Es interesante la asociación que este autor lleva a cabo entre el concepto de consideración y el del complejo de inferioridad y de otros complejos: "El mito del 'complejo de inferioridad' y de los otros 'complejos' nació de esos fenómenos vagamente percibidos, pero no comprendidos, de 'identificación' y 'consideración'" (p. 51). Esta vinculación, a mi modo de ver, es lógica, puesto que, si un apego supone por definición una relación de dependencia concreta, una identificación de doble nivel o doble fondo significará inicialmente, una más intensa falta de autonomía específica, con lo que cualquier individuo se percibirá a sí mismo como más atado que quienes le suministran la consideración.

Coincido con P. D. Ouspensky (1978), en que: "La 'identificación' y la 'consideración' deben ser observadas de manera muy seria. Sólo el conocimiento que se pueda tener de ambas permite debilitarlas" (p.51).

**OBSERVACION PREVIA.** Los conocimientos sesgados que a continuación se citarán, sin ánimo de

exhaustividad, aunque sí de representatividad, pueden adoptar formas elementales y complejas, pueden referirse a trivialidades y a asuntos relevantes, pueden tener lugar en edades tempranas y adultas, pueden referirse a contenidos sencillos y profundos, pueden afectar a círculos más limitados y más amplios, y pueden hacerlo a marcos más próximos a lo personal y más sociales. De estas polaridades, los ámbitos que desde una perspectiva didáctica han de ser más y mejor atendidos vienen determinados por los primeros criterios: lo más temprano, lo más sencillo, lo más limitado y lo más próximo), ya que el sentido predominante de aprendizaje, transferencia y proyección social será de éstos a los segundos miembros de cada dualidad. S. Freud (1981), una de cuyas grandes aportaciones fue la consideración de la relevancia de la infancia, respecto a la personalidad adulta (primer criterio), también atendió a la importancia de tener en cuenta la limitación de grupo (tercer criterio) y la proximidad afectiva (cuarto criterio), al explicar los orígenes de la formación del instinto social (en el cual podemos basar, remotamente, la necesidad y proliferación de los sesgos que a continuación abordaremos) podía remontarse a círculos más limitados, como la familia (p. 10, adaptado).

Analicemos, pues, este grupo de contenidos mentales que, bajo el epígrafe "Conocimientos sesgados", he tomado como fundamentales y más frecuentemente escorados por el ego. Como tales, se considerarán los siguientes:

#### I IDEAS Y CREENCIAS

#### II OPINIONES Y CRÍTICAS

- III PREDISPOSICIONES
- IV GENERALIZACIONES
- V CONCEPTUACIONES
- VI CONVENCIONALISMOS
- VII PREJUICIOS

## I IDEAS Y CREENCIAS

Relativamente considerada, la idea es el acto primero y la representación mental más simple de la realidad. Sucede en la razón, en tanto que conocimiento o entendimiento. Es estrictamente cognitiva; a priori, no ha de conllevar ninguna forma de seguridad o confianza en el contenido de aquello que se representa. Cuando la convicción y la certidumbre comienzan a permear a las ideas, accedemos, dentro de una continuidad, a las creencias.

Para J. Ortega y Gasset (1984), las creencias se diferencian de las ideas, además, en que inculcan al conocimiento una orientación que emana de la intención humana. Análogamente expresa el Dr. G. Le Bon (1925), al decir, respecto a las creencias socialmente instituidas:

*La creencia es un acto de fe que hace admitir en bloque y sin discusión una afirmación o una doctrina. El conocimiento deriva únicamente de la observación y la experiencia.*

*Conocimiento y creencia son dos cosas muy distintas, puesto que la creencia tiene por origen una adhesión inconsciente, mientras que el conocimiento deriva de la observación y de la experiencia, interpretadas por el razonamiento.*

*Es muy difícil poseer conocimientos y muy fácil adquirir creencias (pp. 185, 186).*

Por tanto, la creencia es un conocimiento (objetivo, riguroso, neutral o no-parcial por definición) identificado o egotizado, según nuestra concepción. En esta razón se incluye nuestra

afirmación en la validez del propio conocimiento, y porque el conocer no se cuida en el sentido que manejamos en nuestras tesis, ocurre frecuentemente que: "por todas partes se enseña que la ignorancia es ciencia y que creer conocer es saber" (G. Mialaret, 1975, p. 7).

Si como se ha dicho: "El 'conocimiento' es una subclase de las creencias verdaderas" (B. Russell, 1992, p. 501), en teoría y desde el propio conocimiento, las creencias pueden clasificarse, analizarse, conocerse con criterios objetivos, y, por supuesto, ser más o menos acertadas. Pero siempre con la dificultad de ser un producto del conocimiento egótico y, por tanto, una entidad difícilmente objetivable, en tanto que identificación afectocognitiva. Hasta este punto llega la reflexión de J. Ortega y Gasset (1984), aunque sin repercusión filosófica o educativa alguna:

*La creencia no es, sin más, la idea que se piensa, sino aquella en la que además se cree. Y al creer, no es ya una operación del "mecanismo intelectual", sino que es una función del viviente como tal, la función de orientar su conducta, su quehacer [...]*

*Hay en toda vida humana creencias básicas, fundamentales, radicales, y hay otras derivadas de aquellas, sustentadas sobre aquellas y secundarias (p.31).*

Luego, es precisamente esta estructuración sucesiva de las creencias, desde las ideas, la que puede terminar configurando la personalidad. De un modo análogo unos tejidos pueden dar lugar a unos órganos, y la reunión de estos a una serie de aparatos vitales para el sujeto. Las creencias no sólo mantienen,

respecto al conocimiento, un protagonismo elemental, sino también axial, organizador y global, dada la relevancia específica de su naturaleza afectocognitiva. Por esta índole, la posibilidad de implicación personal y de identificación con las creencias muy elaboradas y/o muy consideradas socialmente es muy alta. En este sentido, J. Ortega y Gasset (1984) puntualiza algo de enorme interés: por su profundidad identificativa, ni siquiera solemos pensar en ellas sino que, más bien, desde su dependencia se pierde objetividad, capacidad de valoración equilibrada y juicio unánime.

*Las creencias constituyen el estado básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos en ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que tenemos éstas o las otras ideas; pero nuestras creencias más que tenerlas, las somos (p.38).*

Lo mismo afirma en otra obra, al declarar que las creencias: "no son ideas que tenemos sino ideas que somos" (J. Ortega y Gasset, 1970, p.16). Y algo semejante al contraponer la utilidad de la creencia con la ciencia: "con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas [...] en la creencia se está, mientras que la ocurrencia -la ciencia- se tiene" (p.17).

No toda creencia es de fácil calificación distintiva. Los sujetos (individuos, grupos, grandes comunidades) están frecuentemente atrapados en sus propias plataformas de creencia, sin siquiera ser conscientes del hecho. Cuando menos consciente se es de ello, menos posibilidades tiene el sujeto de ser motivado (movido hacia) para ser (auto)consciente, pudiendo

estructurarse su psiquismo idóneamente para justificar que aquello con lo que se identifica se sesgue ilimitadamente, hasta hacerse irreversible.

B. Russell (1952), planteó en 1948, con relación a lo que tratamos, una proposición, a mi juicio, sorpresivamente irreflexiva:

*La palabra "creencia", que debemos considerar ahora, tiene una inherente e inevitable vaguedad, que obedece a la continuidad del desarrollo mental desde la ameba hasta el homo sapiens [...]*

*Propongo, por lo tanto, considerar la creencia como algo que puede ser preintelectual y manifestarse en la conducta de los animales (pp. 156, 157).*

Lo que sí, en cambio, me parece digno de interés es la vinculación de la creencia con el lenguaje:

*Cuando se expresa una creencia en palabras, debemos hacernos a la idea de que todas las palabras, fuera de la lógica y la matemática, son vagas: hay objetos a los que se aplican definitivamente y objetos a los que son definitivamente inaplicables, pero hay (o al menos puede haber) objetos intermedios, en lo concerniente a los cuales estamos en la incertidumbre de si son o no aplicables. Cuando una creencia no se expresa en palabras, sino que sólo se manifiesta en la conducta no verbal, hay mucho (sic) más vaguedad de lo que ocurre habitualmente cuando se expresa en el lenguaje (B. Russell, 1992, pp. 500, 501).*

Es precisamente porque no nos encontramos

en el terreno fiable de las ciencias formales puras, sino en otro mucho más trascendente y complicado, y porque, entre otras cuestiones, debido a la antecitada "vaguedad", la "manipulación a través del lenguaje" (A. López Quintás, 1991, pp. 25 y ss.) es un hecho que florece socialmente cuando de la promoción de creencias se trata, por lo que hemos de prestarle la mayor atención y rigor posible, al vincular el fenómeno al ego, a la comunicación didáctica y a la formación didáctica del profesorado.

Hace ya tiempo que, desde la didáctica, se asume que: "El conocimiento práctico ha de tener en cuenta las creencias que en torno a la enseñanza tiene el profesor, incidir en ellas y enriquecerse desde el análisis crítico de las mismas" (A. Medina Rivilla, y M. C. Domínguez Garrido, 1989, p. 174); pero hasta el momento no se tenía un corpus amplio en el que inscribir la reflexión, ni un sentido hacia el que orientar el análisis consecutivo. Es lo que intentamos comunicar aquí, reflexionando, para ello, sobre todas las vertientes y repercusiones del fenómeno que consideramos.

A mi juicio, es posible esbozar una breve clasificación de tipos de creencias, atendiendo, simultáneamente, al objeto potencial de apego sobre el que el que se asientan y a una serie de conceptos correlativos, asociados a cada uno de ellos: a) Creencias en hechos: o sea, en sucesos, en tanto que productos que tienen lugar o que van a suceder, desde el punto de vista de la cosa en sí; el concepto asociado es la percepción; en la medida en que ésta se ajuste a los elementos de la naturaleza observada y a su lógica, podría hablarse de creencias de mayor calidad que otras; es un ejemplo creer que un libro va a ser

interesante, antes de leerlo; b) Creencias en fenómenos: es decir, en acontecimientos, entendidos como procesos que suceden o van a acontecer, desde la referencia de la posible circunstancia; el concepto asociado es la probabilidad (estadística), no tanto entendida como una parcela del conocimiento matemático, necesariamente limitado o representativo, sino como indicio de la lógica de la naturaleza, desde su completo devenir; mientras que la creencia del observador se aproxime a la hipotética estadística de la naturaleza, podría hablarse, así mismo, de creencias de superior o inferior calidad; puede ser, pongamos por caso, creer que un alumno puede seguir tal o cual curso académico y profesional, de acuerdo con sus aptitudes e intereses; c) Creencias en seres: en realidad se trata de un tipo de creencia mixto, que muy frecuentemente participa de los dos anteriores, en combinación con el concepto asociado fiabilidad; a mi juicio, no admiten la condición de calidad, en contraposición con los otros dos; podemos distinguir cuatro subtipos: 1) Tangibles: Por ejemplo, el cónyuge, la ciudad, el coche; 2) Formales: Como la nación, el partido, la iglesia, las matemáticas, el capitalismo; 3) Representativos: Como los fetiches, los símbolos, los logotipos, las banderas; 4) Hipotéticos: Como Dios, la vida después de la muerte, el punto Omega, etc.

Obviamente, la creencia, como fenómeno humano psicosociológico, trasciende los límites de la estricta individualidad. Para el Dr. G. Le Bon (1925), lo más peligroso es cuando una creencia se realiza mediante la consolidación social, dando lugar a sistemas de creencias y doctrinas comunes a una colectividad, es decir, a variantes de "ismos". Cuajadura cuyas dos vías de asentamiento son, a juicio

de este autor, mayoritariamente subconscientes: "La creencia se propaga sobre todo por sugestión y contagio mental. Cuando llega a ser colectiva adquiere una fuerza irresistible" (p. 186). A lo que cabe matizar: "Constituye un fenómeno psicológico que tiene consecuencia, no sólo la imitación de ciertos actos, sino la aceptación inconsciente de sentimientos y creencias" (p. 189).

Huelga decir la relevancia que las creencias sociales compartidas han tenido en la construcción, destrucción y reconstrucción de la propia historia. Perspectiva ésta que jamás ha de olvidarse en la práctica didáctica, por su potencia educadora, comunicadora preventiva, correctiva, transformadora, completaria y evolucionista, pero también alienante, adocenante y fanatizadora de creencias sociales, prácticamente siempre protagonizadas por intereses egóticos suficientemente bien organizados. Ejemplo particular de este enorme poder social de las creencias egotizadas a posteriori, son las emergencias de renovados ideales místicos o religiosos, seguidos de su tendencia a la institucionalización:

*El papel de las creencias ha sido tan preponderante en la historia, que el nacimiento de un nuevo ideal místico provocó siempre la eclosión de una civilización nueva y el derrumbamiento de civilizaciones anteriores. Cuando el cristianismo triunfó de (sic) los dioses antiguos la civilización romana por ese solo motivo fue condenada a desaparecer. El Asia se encontró igualmente transformada por las religiones de Buda y Mahoma. Y cuando en nuestros días una nueva creencia política, con apariencia religiosa, vino a dominar el alma inquieta de los rusos, el más gigantesco*

*imperio del mundo se disgregó en unos meses (pp. 16, 17).*

La propia creencia o la creencia compartida socialmente comporta siempre alguna forma de confianza; y la confianza puede ser causa de relajación y de quietismo, hacia el ámbito de conocimientos que cubre la creencia. Puesto que la relajación (en este contexto) es falta de ejercicio, y el estudio o trabajo intelectual no es más que ejercitar el conocimiento o la práctica de este ejercicio, la identificación, la dependencia o el apego a una creencia casi siempre conduce a una falta de estudio o de trabajo intelectual; con lo que me parece, a priori, incompatible con la práctica de la didáctica, a no ser que los consecuentes aprendizajes se orienten hacia evoluciones dialécticas de conclusiones permanentemente relativas. Así como la ausencia de ejercicio produce en la esfera somática flaccidez, laxitud y blandura de los tejidos, no hay razón para dejar de sospechar que, si en lo intelectual (afectocognitivo) se opta por abandonar el cultivo de una determinada gama de conocimientos categorizables como una creencia, vaya a hacerse hueco y protagonista de esa área significativa una flaqueza del conocimiento, que con todo rigor podría denominarse *debilidad mental*.

Por todo lo cual, visto desde otro ángulo, los profesores que procuran anular la normal inquietud por el conocimiento a través de la inculcación de una creencia o cuerpo de creencias inamovibles, practican una forma tremendamente peligrosa (por normal, frecuente o no denunciabile) de enseñanza-aprendizaje. Y este comportamiento no es educativo ni ético, pudiendo afectar a otros esquemas cognitivos.

La cuestión es que: a) Por un lado, son preeminentes los intereses asociados al mantenimiento y la supervivencia del sistema emisor (personal, grupal, institucional, social, etc.) de este tipo de creencias, al punto de vista educativo; b) Por otro, las administraciones e instituciones educativas jamás se ha opuesto a este género de posibles malos usos de las creencias, porque otras creencias formalmente análogas *vetan* a priori tal posibilidad, originando un *ciclo vicioso*; c) La vinculación con la formación didáctica del profesorado es accesoria, accidental y sólo parece depender de la especial interiorización del formador de profesores de turno.

Intrínsecamente, la creencia no es un error, ni una sesgadura; no implica problema alguno la creencia, por ser tal. Aun así, podemos realizar tres tipos de consideraciones respecto al particular: a) Si cualquier creencia se escora y se polariza hacia objetos de identificación, en función de síntomas egóticos, es indicativo de que podría ser profundizada, completada y madurada significativamente, por lo que podríamos considerarla relativamente desviada o descaminada, en tanto que desegotizable; b) A posteriori, en virtud de la profunda identificación a la que de ordinario se prestan, un error de las creencias personales es precisamente la presencia de seguridad o la ausencia de crítica y de cuestionamiento a que el quietismo de su naturaleza egótica le induce, para preservarse de la crisis y el cambio; c) A las creencias significativamente egotizadas les acompañan consecuencias y flecos de sus síntomas egóticos, en forma de soberbia, orgullo, inmovilismo, convencimiento absoluto de estar en la verdad o en lo más cierto, sensación de haber llegado a la meta, etc.; circunstancias que, inevitablemente, coadyuvan a la intensificación de la tendencia

homeostática, en detrimento de la capacidad de cambio que cualquier esquema ideológico sano comporta inherentemente, afectando todo ello a frenar o a bloquear la natural tendencia a la evolución personal propia de la condición humana.

El ser humano tiende, naturalmente, hacia su madurez personal, hacia su totalización intelectual, hacia su desegotización. Es lógicamente imposible que una creencia sesgada satisfaga esencial y profundamente a un sujeto, porque tenderá a intuir (consciente o inconscientemente) que: a) Su dependencia asociada a su identificación o su apego asocia falta de autonomía, y que su falta de autonomía casi siempre equivale a una falta de madurez, bien general o bien específica o aplicada; b) La posibilidad de su compleción es incompatible con el ejercicio y desarrollo de su ego, a través de la expansión de sus apegos. Pero, en el sujeto en vías de madurez (todo ser), no obstante, puede ser satisfactoria, en caso de que se asuma relativamente o como etapa mudable, hacia una totalización mayor. Totalización que se vería enriquecida cuando la creencia evolucionase simultánea y armónicamente sobre dos criterios: a) Mayor unidad (síntesis, creatividad, asociación, universalidad, etc.); b) Mayor conciencia y orientación hacia la evolución humana (individual y globalmente considerada).

En resumen, pueden diferenciarse dos grandes grupos de creencias a las que el ser humano ha de adaptarse, *tan simples o complejas como se quieran considerar*: a) Endógenas: Aquellas elaboradas por el propio sujeto, desde su experiencia, a las cuales acomoda su conocimiento; b) Exógenas: Las preconstruidas socialmente, que los individuos asimilan. Las del primer tipo, por su carácter

fundamentalmente endógeno, autónomo, original, productivo e individualizado son las que, a priori, responden de un modo más natural al hecho de la individualización asociada a la condición humana (unicidad, irrepitibilidad, creatividad, madurez individual), a la cual la didáctica, por medio del profesorado, responde de ordinario con una atención pedagógica diferencial, correspondiente a las variaciones individuales significativas en educación. Las del segundo tipo, en cambio, precisan de seguridades y quietismo para permanecer y desplegarse. Casi siempre que no se actúa así, es porque algún substrato de dependencia está reclamando una exclusiva del consumo de la creatividad que, a través de una evidente incoherencia educativa (si no hay conciencia e intencionalidad) o hipocresía (si existe conocimiento), resuelve de la manera más cómoda y antididáctica el vértigo a la desestabilización del propio bagaje de creencias.

La negatividad que discutimos, de inmensa y controvertida repercusión didáctica, no es tanto el conocimiento objetivo de uno u otro tipo de creencias, sino el conocimiento sesgado a alguna de ellas, que suponga limitación a la evolución personal a través del autodescubrimiento. En principio, la lógica que seguimos puede inducir a pensar que las más negativas a priori son las creencias pertenecientes al segundo grupo. Este razonamiento es incompleto. Ambas son pedagógicamente perjudiciales para la evolución interior, en caso de estar organizadas, orientadas y promovidas en función de motivaciones egóticas. a) Las creencias endógenas son realizadas por el sujeto de manera original; por tanto, tiene, en principio, menos posibilidad de ratificación, de contraste o de comunicación de su proceso y de sus productos

afectocognitivos; cuando la creencia endógena se potencia extraordinariamente, el sujeto puede diluir su relación con la realidad, hasta romper literalmente con su lógica, perdiendo la capacidad de la conciencia necesaria para rectificar; surge entonces una lógica interna distinta, opositiva, rígida, agresiva y alienada, capaz de larvar trastornos de la personalidad tendentes a la psicosis esquizofrénica; b) En cambio, las creencias exógenas son, por definición, productos compartidos y socializados; el sujeto puede adocenarse, despersonalizarse voluntariamente, buscar el cómodo regazo de la rigidez y demandar, en consecuencia, más y más apegos de la misma índole, para justificar e ir rellenando un vacío que nunca satisface en lo esencial.

En ambos casos, el bloqueo hacia la autoindagación y la complejidad de la conciencia orientada a la libertad interior y la evolución personal es una experiencia común. El autoanálisis se topa con creencias, y las creencias no dan respuesta más allá de otras que, honestamente consideradas, en ningún caso son conclusiones satisfactorias.

En el psiquismo normalmente inteligente y poco patológico, la creencia presenta intensidades que pueden oscilar, según el apego a su objeto de conocimiento, su escoradura en el sesgo y su alícuota de duda, desde la sospecha intuitiva más liviana y sin casi fundamento, hasta la fe o convencimiento más fanático. al que voluntariamente uno se adhiere. Es decir, de la tenue adherencia tangencial, hasta el apego voluntario más decidido. Como consecuencia de ello, presenta una naturaleza cognitiva compuesta por cuatro capacidades básicas, de las que es precisa y deseable su armonía funcional: a) Permanencia, o

inercia cognitiva destinada a su mantenimiento como tal creencia, en su actual estado; b) Flexibilidad, o capacidad de cambio de la anterior tendencia homeostática; c) Autorregulación, o posibilidad de detección de errores; d) Consecuente posibilidad de rectificación, conforme al anterior reconocimiento; e) Conciencia, o visión intelectual suficiente como para orientar las tres anteriores facultades hacia una forma nueva que represente la evolución (compleción, convergencia, etc.) de la creencia.

Ante los procedimientos didácticos relativos a las creencias que pueden inducirse de lo anterior, es fundamental que el alumno admita, en lo más profundo de su intimidad, la posibilidad de modificar y mejorar sus creencias. Por su parte, es importante que el profesor asuma su función como primer eslabón institucional garante del derecho del alumno a reflexionar sobre creencias personales y sociales, a conocer creencias ajenas, a cambiar de creencias o a modificar las que asimila o sintetiza, máxime si el proceso de variación está estimulado por la idea viva de la posibilidad de evolución personal. Por tanto, con los elementos de análisis, aplicación y alternativas didácticas que se proporcionan en esta tesis, se pretende que, en relación al peliagudo asunto de las creencias de toda índole y condición, se pase del forzado respeto y tolerancias, a la investigación e inquisición con el alumno, para apoyar la ampliación y flexibilidad de su conocimiento, compensar sus sesgos a priori, y justificar con rigor el muy probable enriquecimiento y concomitancias que ilustrarán, en fondo y en forma, personalidades más equilibradas y hechas.

## II OPINIONES Y CRÍTICAS

Las opiniones pueden entenderse como pareceres o juicios que se forman sobre una cosa cuestionable, en contraposición con las creencias, relativamente consolidadas, o con los conocimientos objetivos.

Respecto a las primeras, las opiniones suponen un grado de elaboración afectocognitivo posterior, por cuanto: a) Son más dúctiles; b) Son más variables; c) Están dotadas de una mayor provisionalidad; d) Se encuentran saturadas, en mayor medida, de procesos valorativos; e) Están afectadas de mayor implicación personal; f) Propenden a una toma de decisión. Como muchas creencias, pueden estimarse de mayor o menos calidad, en la medida en que se encuentren fundadas en los siguientes conceptos asociados: percepción, probabilidad y fiabilidad, si bien aplicados a cuestiones de ordinario más concretas que aquellas. En ocasiones, una plataforma de creencias sirve de base a las evoluciones de las opiniones, y un conjunto coherente, significativo y suficientemente amplio de opiniones puede dar lugar a conjuntos de creencias fundamentales para un sujeto o conjunto de sujetos.

Respecto a los conocimientos objetivos, podrían considerarse como una meta legítima y formativa, justificante de la circunstancialidad de las opiniones, o su finalidad en sí misma. Dicho de otro modo, es su contrapunto dinámico (homeostasis versus capacidad de cambio), con el cual puede tender a originar conocimientos no-parciales, objetivos y con capacidad de modificación.

En tanto que un conjunto de opiniones, dotadas de una intención, cierto fundamento y cierto sesgo, originan críticas, lo que se pueda decir para las primeras es generalizable a las segundas.

El Dr. G. Le Bon (1925) afirma que: "Las opiniones pueden tener un origen racional, es decir, derivado de la experiencia y del razonamiento; no son generalmente sino creencias en vías de formación" (p. 186). Pero a este aserto debemos hacer dos puntualizaciones: a) Una cuestión de índole fundamental es que el "origen racional", en sentido estricto, no se debe tanto a que las opiniones provengan de la experiencia y del razonamiento, cuanto que lo hagan del ser humano, porque "hasta el más exquisito rebuzno no pasa nunca de la irracionalidad", decía en una clase magistral F. E. González Jiménez; pero cuando el roznido lo produce el ser humano, esa voz es racional; b) Otra observación directamente pertinente es que las opiniones no sólo pueden ser, en efecto, "creencias en vías de formación"; también y sobre todo pueden expresarse como consecuencias y expresiones de tales creencias; de hecho, una causa por la cual las creencias consolidadas se mantienen se debe, en gran medida, al uso indiscriminado de opiniones establecidas en sí mismas y justificadas por aquellas.

Si admitimos tal afirmación como válida, caben extraerse estas conclusiones: a) Desde las opiniones y las críticas puede y debe hacerse un esfuerzo de previsión, con vistas a su futurible consolidación como creencia, tanto más si, lo que ocurre en las aulas es una especial comunicación de opiniones y unas valoraciones críticas permanentes, por parte del docente; b) En todo caso, el trabajo

didáctico es sumamente delicado en este nivel de comunicación: cuando la opinión no se consolida como creencia, puede hacerlo como conocimiento objetivo, como inquietud por el conocimiento, como crítica paulatinamente consistente, o permanecer como mera opinión; el que aquel punto de partida tome uno u otro derrotero depende, en gran medida, de la actividad docente, pero sobre todo de que el propio docente disponga de una madurez suficiente como para no sesgarse, ni escorar las opiniones de aquellos sobre quienes podría hacerlo, si quisiera.

Ha de respetarse la formación de opiniones y, por ende, de críticas; han de respetarse una vez formadas, y han de respetarse que evolucionen, siendo sustituidas por otras total o parcialmente diferentes. Si el crecimiento interior es dialéctico -lo que es obvio-, el respeto por los sucesos de crecimiento es una consecuencia lógica. Sin embargo, hoy parece estar de moda exacerbar y acelerar las opiniones de los aprendices en las aulas, en muchos casos a causa de: a) Una ignorancia didáctica del docente, que le hace pensar que un abuso en este sentido es constructivo; b) Una falta de preparación de la sesión específica; c) Un cansancio o un aburrimiento acumulados; d) Una falta de preparación pedagógica del profesor, de carácter general. En este caso, la asimilación del *bombardeo* apresurado y la acomodación de la información pudieran dar lugar a un caos opinático, incapaz de adaptar nuevos datos, o capaz de realizar interpretaciones que no aporten al sujeto un entendimiento esclarecedor de aquello que pretende enjuiciar. Una enseñanza que arrastre el ritmo de aprendizaje de cada individuo al frenético discurrir de un cuestionario ministerial de manera permanente, asignatura tras asignatura, mes tras mes, año tras

año, conduce normalmente a un mismo perfil de sujeto, con un retardo en su potencial madurez, causado por una creciente estereotipia de pensamiento, un engrosamiento del ego, en este caso, desde unas opiniones que se traducirán en creencias y críticas sesgadas, y otros síntomas egóticos.

Es importante, entonces, favorecer con ecuanimidad esa emergencia natural, y modularla para que redunde en una madurez del sujeto, entendida como decrecimiento del ego. Para lo cual, quizá la saturación de contenidos y la explotación exacerbada de un sentido crítico carente de sentido, quizá sean los polos extremos, a evitar a toda costa. Traigo al hilo la siguiente reflexión de A. Einstein (1980):

*Para que exista una educación válida, es necesario que se desarrolle el pensamiento crítico e independiente de los jóvenes, un desarrollo puesto en peligro continuo por el exceso de materias (sistema puntual). Este exceso conduce necesariamente a la superficialidad y a la falta de cultura verdadera. La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo, y no como una amarga obligación.*

Esto es muy importante para la formación del profesorado. No considerarlo expresamente es no cuestionarse por una de las raíces fundamentales de la didáctica; y no es otra la manera habitual de reflexionar sobre la misma. Podemos decir, con relación a lo anterior, que, hoy más que nunca:

*Puesto que la opinionitis se alimenta sobre todo de neofilia -amor de lo nuevo por ser nuevo- es seguramente en la pedagogía donde sus*

*consecuencias se manifiestan de una manera más desastrosa. La opinionitis en ingeniería, por ejemplo, puede llegar a provocar la destrucción de puentes y edificios, pero la opinionitis pedagógica puede impedir la existencia de la propia ingeniería (L. Morin, 1975, p. 11).*

La "opinionitis", que en nuestro contexto puede referirse, tanto al mal uso (o al abuso) de la facultad de opinar y criticar, como de aprender *significativamente* opiniones y críticas sesgadas de otros, adolece de una fundamentación de sus conocimientos. Si bien, la capacidad de conocer nos viene dada, y el cómo se conoce y de qué manera conocer mejor, es algo propio del ámbito de intervención de la didáctica, una tarea aún más preferente y prácticamente inédita es qué características detenta el mal conocimiento y cómo evitar que ese mal ejercicio se produzca. Porque, se da abundantemente el caso, de que un conocer mejor sea un mal conocimiento, y de que la formación inminente de opiniones y críticas, desde el punto de vista de las cuales la atención básica o el interés de partida han sido correctamente satisfechos, conformen el asiento de la propia inmadurez. Es éste un reto que ha de abordarse más allá de la ética y más cercano al ego (identificaciones, apegos, dependencias), para poder comprenderlo objetiva y lógicamente. (Acaso la ética inherente a la mejor comunicación didáctica sea la desarrollada sobre y hacia la adaptación de conocimientos insesgados.) La inclusión fundamentada de la intervención didáctica en la formación de opiniones y críticas es harto relevante, ya que condicionan y son consecuencias de intereses, creencias, predisposiciones y razonamientos de toda índole.

Concluyamos, vinculando desde otro sistema de referencia, la naturaleza dialéctica de las opiniones y el quehacer del profesor. Las opiniones y las críticas son siempre una forma de determinación, de impresión, de deducción con intención inductiva, de consecuencia, y como tales, muestran tener una condición doble: a) Relativa, por cuanto se obtiene respecto a otras opiniones posibles o ya formuladas; b) Sintética, ya que, se resuelve considerando las posturas iniciales como componentes determinantes de la opinión, como producto de ellas.

Dependiendo de la compleción o ecuanimidad de esa síntesis relativa, podremos distinguir los siguientes tipos de opiniones y críticas: a) Favorables, si están sesgadas a un apego positivo, y se ahorman sobre la tesis; b) Rivales, si se escoran hacia la negación de la tesis, y se encuentran elaboradas sobre una actitud opositiva; c) Equitativas, si tienden a integrar la aceptación y el rechazo a la opinión de partida a la que responden.

De donde podemos extraer las siguientes consecuencias: a) Si una opinión equitativa está bien construida, acogerá las dos actitudes opináticas componentes, con lo que será lógicamente superior a cualquiera de ellas por separado; b) A priori, entonces, es conveniente fundamentar sistemáticamente toda comunicación didáctica destinada a la formación de opiniones, sobre la tercera actitud, con el fin de obtener una formulación equitativa o, en su defecto, una opinión capaz de haber considerado reflexivamente otras elaboraciones favorables o rivales de éstas; c) Las construcciones de síntesis de opinión no pueden ser inculcadas por la autoridad (docente), sino que han

de ser erigidas por el propio aprendiz; d) Para lo cual, son condiciones sine qua non: 1) La ausencia de prisa, consistente en la puesta de la enseñanza en función del aprendizaje; 2) La presencia de serenidad, como marco funcional de maduración de los conocimientos que el alumno ha de aprender; 3) El respeto didáctico unido a la paciencia, para no decidir sustituir una determinada conclusión por las opiniones propias del profesor; 4) La disposición del profesor, respecto al tema específico que se tratase, de una opinión o crítica maduras de tipo unitivo o equitativo, ya que si no *podrían producirse filtraciones no verbales e inconscientes*, en el sentido del sesgo.

Finalmente, digamos que hemos intentado sentar las bases de las buenas opiniones y del cultivo del sentido crítico con sentido que podríamos resumir en lo siguiente: a) De las opiniones: Es preciso distinguir, en la composición de una opinión, una parte fundamentada en contenidos específicos, y otra, fundamentada en cuestiones formales o estructurales; la primera vertiente es la que, en los mejores casos, se suele atender en las escuelas; así, puede hablarse de una opinión insuficientemente informada, incompleta, etc. la segunda, inédita, es la que puede más ser afectada por el sesgo egótico; b) De las críticas: Una crítica estará menos sesgada, en la medida en que se asiente en un sentido crítico menos afín a la evolución humana, es decir, menos parcial, limitado, egocéntrico, narcisista, competitivo, etc.; si la crítica actúa desde el sistema de referencia de la evolución humana, podrá contradecir a las parcialidades, pero se podrá tener como verdadera y profundamente constructiva.

### III PREDISPOSICIONES

De las opiniones y creencias se derivan, espontáneamente, una serie de predisposiciones orientadas en función de su cariz. Podemos entender estas predisposiciones como disposiciones anticipadas en el ánimo, articuladas para el logro de dos propósitos: a) Propedéutico: Demandar nuevas estructuras mentales, para completar el conocimiento en el mismo sentido que las ha movido a surgir, según cierta inercia afectocognitiva; b) Terminal: Conseguir, en su caso, la probable meta expresa o tácitamente definida y formulada por la opinión o la creencia. A su vez, estas predisposiciones van a conformar la infraestructura motivacional para la formación de nuevas creencias y opiniones, respecto a las cuales son aplicables los propósitos anteriores.

La última raíz de la tendencia propedéutica viene dada. Es de naturaleza bioquímica y genética, y una característica inherente al natural medrar del conocimiento humano. Es una condición necesaria, para que los procesos cognitivos tengan lugar. En esa medida, poco podemos matizar al respecto, por lo que a implicaciones didácticas se refiere. El propósito terminal atiende, en cambio, a los productos o resultados a que apunta la previa estructuración afectocognitiva. Su progresar es altamente cuestionable, por el error radicado en el apego, a que se presta.

Desde la pauta enraizada en esta segunda finalidad, las predisposiciones adoptan formas diversas. En general, es preciso reconocer que los diversos investigadores han ahondado muy poco en esta temática, por lo que tan sólo pueden revisarse

conclusiones obvias o inválidas para la didáctica. J. C. Turner (1978), por ejemplo, analiza a este respecto las predisposiciones positivas basadas en el grupo. Según esto puede hablarse, de un modo general, de "favoritismo hacia el propio grupo" ("endogrupo"), motivado por la preferencia, y de "competición entre grupos" o "intergrupos" (p. 237, adaptado). Desde nuestro punto de vista, las predisposiciones pueden adoptar diversos comportamientos, según se consideren: a) Positivas o de aceptación: inclinaciones emotivas, disposiciones del ánimo, propensiones sentimentales, aficiones, debilidades, atracciones, intereses, gustos, tendencias, devociones, apasionamientos, actitudes, vocaciones, favoritismos, preferencias; o b) Negativas o de rechazo: Toda la gama de conductas opuestas a las anteriores.

Las predisposiciones de este tipo, si son emanadas de creencias u opiniones egotizadas, podrán y tenderán a actuar como un refuerzo del mismo torcimiento que aquéllas, orientado hacia su mantenimiento y desarrollo en ellas mismas, y a la organización sesgada de las que han de adaptarse, con el mismo fin.

#### IV GENERALIZACIONES

Podemos considerar las tres siguientes aclaraciones previas, respecto a este proceso psicológico básico: a) La acción y el efecto de generalizar supone abstraer lo que es común a varias representaciones mentales de entidades, hechos o fenómenos, para componer un concepto general que las comprenda a todas; b) Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje, podemos entender, complementariamente, que la generalización es un principio de condicionamiento que indica que, una vez ha sido establecida una respuesta condicionada a una situación específica, una nueva situación estimular interpretada como semejante conllevará la misma respuesta; y que esta respuesta será tanto más probable, cuanto más semejante sean las circunstancias en que la conducta se realiza; c) Una tercera vertiente descriptiva de la generalización atiende a la referencia específica de la experiencia pasada, cuya similitud con lo que puede acontecer en la actualidad induce al sujeto a actuar conforme a las conclusiones obtenidas en abstracciones pasadas que, aunque no tengan parecido con situaciones anteriores, pueden aplicarse a la circunstancia presente.

En cuarto lugar y desde la perspectiva afectocognitiva que aquí seguimos, podemos entender que las generalizaciones son cierres espontáneos y voluntarios de conocimientos, por otro lado necesarios para ser reconocidos, comprendidos y almacenados más fácil y económicamente por el intelecto. Desde este enfoque, su función principal no es otra que la formación de una gestalt que, interpretable como la decisión asociada a la temática específica, se acomodará entre los conocimientos del sujeto, como base de

futuros enriquecimientos o empobrecimientos. Así, esta plataforma de afianzamiento favorecerá unas posibles abstracciones, limitadas (desde un punto de vista dialéctico) a conocimientos pertinentes con respecto a la gran categoría que resume, pero tenderá a evitar la consumación de enlaces y relaciones con conocimientos ajenos o incompatibles con la misma.

En cambio, si el sujeto amplía sus referencias y sus expectativas, y utiliza, con la necesaria agilidad y soltura, otras categorías afectocognitivas: a) Se encontrará en disposición de realizar un mayor número de generalizaciones subjetivamente válidas; b) Abstraerá de un modo más equilibrado, con lo que la calidad de sus productos intelectuales será más elevada; c) Obtendrá conocimientos más creativos; d) Se encontrará en disposición de ampliar la potencia o capacidad de su generalización, con lo que sus posibilidades de comprender y razonar serán mayores y su repertorio de conocimientos podrá ser simultáneamente más rico, práctico, preciso y adaptable a situaciones diversas.

Es al primero de los casos, que podríamos denominar generalización estanca, al que puede asociarse, en gran medida, el embotellamiento, obturación y sesgo de conocimientos, por lo que a la distorsión de los apegos se refiere, y al que se debe que las adherencias e identificaciones se mantengan y propaguen. Desde un punto de vista social, son precisamente las generalizaciones los medios principales de propagación de apegos de esta categoría. Normalmente, las imprecisiones y desviaciones al generalizar son abrumadoras, en intensidad. Además, el número de generalizaciones que se realizan al cabo del día es altísimo.

Las generalizaciones pueden ser procesos previos y posteriores a los conocimientos sesgados ya revisados: pueden dar lugar a creencias, opiniones, predisposiciones, y provenir de todas ellas. No obstante, la consideración pedagógica de la generalización, de acuerdo con su carácter preventivo y de mejora educativa que asocia, siempre la asumirá como fuentes originarias de identificaciones, capaces a su vez de adoptar diversos conocimientos. Una generalización sesgada tiende a deteriorarse de dos modos: a) Permaneciendo desviada; b) Demandando dependencias y apegos ahormados alrededor de la misma sesgadura.

Las generalizaciones causantes de apegos atrapan el conocimiento, lo fijan y le proporcionan la necesaria tendencia homeostática, como para asegurarlo en la quietud. En todos los casos, si la generalización se encuentra condicionada por una serie de identificaciones, adherencias, etc., tenderá a ser cerrada e inmóvil, a priori. Además de su carácter espontáneo y voluntario, podemos destacar su relativa provisionalidad, que será tanto más extrema (nula o máxima), cuanto más intenso sea la influencia del ego en el sujeto.

Las generalizaciones derivadas de identificaciones y apegos ya consolidados, mantienen los siguientes propósitos inconscientes o intencionales: a) De supremacía y control, consistentes en la propensión a aprehender y englobar al mayor número de conocimientos específicos (observaciones, peculiaridades, características, conceptos, etc.), en función de la orientación proporcionada desde su origen; b) De rivalidad o competencia, orientadas a

destacar aspectos contrarios a una parte o conjunto de partes interpretadas como no deseables, o a no reconocer las positividads ajenas; c) De reducci3n o simplificaci3n, motivadas por un impulso com3n a las dos metas anteriores, o a otro origen diferente, que puede traducirse en la evidencia de una pars pro toto. Globalmente consideradas, las actitudes m3s frecuentes que componen, acompa1an y motivan la realizaci3n de generalizaciones sesgadas son las de autoimportancia, valoraci3n, ponderaci3n, prevalecencia, consideraci3n, calificaci3n, dominio, sobreposici3n, facilitaci3n, enfrentamiento, cr3tica negativa, diferenciaci3n, oposici3n, vulgarizaci3n, etc., y aquellas que representan lo contrario de tales posturas.

Con todo ello, el ego act3a filtrando o aportando a la conciencia una grave distorsi3n del objeto de identificaci3n, coadyuvando a todo el conocimiento a mantener e incrementar la dependencia. Puede ocurrir que una generalizaci3n se imponga, en el marco de la comunicaci3n y la did3ctica, aunque la conciencia del sujeto haya sido capaz de reconocer su invalidez para una cuesti3n determinada, consiguiendo percibir o vislumbrar, desapegadamente y sin sesgo, el objeto de la identificaci3n. Se verifica que, a m3s ego (conjunto de s3ntomas y signos), mayor dificultad de rectificaci3n o apertura para una reformulaci3n (reacomodaci3n) de la misma generalizaci3n, en el momento. En estos casos, la generalizaci3n aparece como el punto de referencia de un callej3n sin salida, sintom3tico de una falta de cultivo, de cierta pereza y de ausencia de voluntad (conciencia), articuladas para continuar en esa (des)orientaci3n. En los casos de generalizaci3n de este car3cter, el complejo trenzado de la formaci3n de conocimientos finiquita, de esta manera, con un nudo terminal. Tal limitaci3n puede

ser específica o vastísima, en cuanto a la amplitud del contenido; y, a su vez, la intensidad del apego puede hacer oscilar la identificación asociada desde el fanatismo más radical hasta el rechazo a ultranza, atravesando toda la gama de indiferencias. Se trata de una situación crítica desde la cual es posible analizar representativamente el ego, mediante la observación del proceso de generalización.

De una u otra forma, las generalizaciones sesgadas repercuten en la psique como minusvalías del juicio, en el sentido de escaso rigor, unido a una tonicidad, disponibilidad y sentimiento de presencia distintos al de los conocimientos neutrales u objetivos, con vistas a posibles combinaciones cognitivas voluntarias o espontáneas. Es decir, si una generalización se estructura sobre una abstracción escorada hacia una parte de los conocimientos componentes: a) Los razonamientos y juicios que se realicen con participación de este producto del conocimiento estarán desviados, a priori; b) Tenderá a asociarse, condicionarse, sintetizarse o vincularse con futuros conocimientos del mismo signo que el que define el sesgo de la abstracción desvirtuada.

"Todas las generalizaciones son peligrosas; incluso ésta", argumentaba la conocida *lemniscata*. Como siempre, hemos de recomendar, por ello, el favorecimiento de la transitoriedad, la movilidad y el dinamismo en función de la madurez del sujeto, como condiciones positivas de las generalizaciones, y evitar su desatención didáctica, por la causa que sea: a) Unas veces, porque las prisas impiden terminar los aprendizajes; b) Otras, porque existe voluntaria o inconsciente intencionalidad de que esto ocurra, en beneficio del mantenimiento (quietismo) de una

ideología o creencia asentada; c) Otras, porque el profesor carece de formación didáctica o porque aquel que la ha experimentado, no ha reflexionado suficientemente sobre el papel de las opiniones en la comunicación pedagógica; d) La mayoría de las veces, porque la conciencia de su necesidad está ausente, por conveniencia, en quienes prescriben qué se ha de enseñar y cómo se debe aprender lo que se enseña.

## V CONCEPTUACIONES

Realicemos, en primer lugar, algunas precisiones: a) Conceptuar es formar concepto de una entidad, fenómeno o hecho; b) Es formar alguna categoría de conocimientos (J. S. Bruner, 1973), agrupables debido a una homogeneidad relativa, supuesta u objetiva; c) Es organizar, como unidades de significado, la compleja y amplia realidad e imaginación que nos circunda; d) Es, también, el método inductivo y natural, por medio del cual el neonato procede gradualmente a controlar cognitivamente la diversidad que le abarca, para poder englobarla en forma de representaciones simbólicas, a través de la clarificación y la evitación de la confusión.

Desde esta óptica, concluimos con que: a) Es posible enseñar y aprender a conceptuar; b) La conceptuación es susceptible de sesgo.

Si las necesidades de conceptuación se redujesen a la formación de una serie de categorías de ideas a partir de una muestra de colores, aunque nos equivocásemos, la situación no constituiría gravedad alguna. Pero, a poco que reflexionemos, habremos de reconocer que los procesos de formación de conceptos son permanentes, y muy frecuentemente afectan a temáticas profundas y comprometidas, susceptibles por ello de repercusiones mayores. Por lo mismo, podemos percatarnos que las formaciones de conceptos pueden estar, a priori, condicionadas por inclinaciones egóticas, y pueden ratificar y consolidar otras mayores polarizaciones del ego.

La conceptuación se encuentra, pues, altamente relacionada con procesos afectocognitivos

tales como nominación, agrupación, clasificación, ordenamiento, secuenciación, selección, *priorización*, distinción, apreciación, sistematización, discriminación, precisión, discernimiento, correspondencia, relación, apreciación, evaluación, etc. De aquí que sea un proceso complementario (y en ocasiones altamente solapado) con la generalización.

Como en el caso de aquélla, de un modo general puede decirse que la formación de conceptos esgotizados en una temática específica, responde a una predominancia de identificaciones en esa área; unido a una hipoactividad de la conciencia probablemente asociada a falta de madurez. Al conceptuar se adscriben elementos o partes de la realidad en una determinada categoría englobadora (de creencias, opiniones, críticas, generalizaciones, cosas, fenómenos, "ismos", etc.), y, por definición, esta adhesión es dual.

Dos son los tipos de distorsiones egóticas respecto a la conceptuación: a) Sesgos en la formación del concepto: Cuando las interferencias dimanantes de fuertes apegos previos afectan directamente en alguna de los tres momentos o tareas cognitivas básicas, a saber: 1) El establecimiento de vínculos entre los elementos que se relacionan; 2) La elección del criterio, en función del cual se procederá a elaborar las categorías; 3) La aplicación de los criterios en los objetos a conceptuar; es asimismo en estos momentos críticos de la formación de conceptos en los cuales el didacta ha de enseñar (mostrar) las posibilidades mayores que asocia una percepción más amplia, profunda y equilibrada, respecto a puntos de vista más limitados o desigualados; b) Sesgos en el manejo del concepto: Es posible que un concepto haya sido

formado correctamente (no-parcialmente), hasta ser un conocimiento objetivo de alta calidad, siendo a la hora de su manejo o aplicación cuando se manifiesta el ego; este proceder, probable en individuos y grupos que parcializan ideas en función de su propio beneficio, abunda por doquier, y sólo puede ser superado desde una relativa mayor madurez que la cota de egotización que tal manejo de conceptos representa.

Toda categoría bien observada es un instrumento útil al conocimiento, y un recurso para que el mismo conocimiento se desarrolle dialécticamente. Pero también puede ser un aditivo de carácter ilusorio o parcialmente correcto. En la formación de conceptos y sus posibilidades se dan cita, como en todo ámbito tocado por el ego, la debilidad y la mayor posibilidad de enriquecimiento humano.

Las categorías son cualificaciones a posteriori, y un error frecuente del conocimiento es la sustitución del objeto original por la característica homogeneizadora, hasta perderlo de vista. Defecto sobre el mismo error es elaborar conocimientos egóticos sobre la conceptualización o dedicar la vida entera por y para el progreso de tales etiquetas. Ésta es otra vía de falseamiento del conocimiento, producto de una ausente reflexión objetiva. Ningún objeto es la categoría que objetiva o arbitrariamente lo representa. Ninguna cualificación define el objeto.

Las formaciones de conceptos condicionadas por el ego (creencias, opiniones, "ismos"... ) verifican frecuentemente un fenómeno característico, ya aludido en parte, que podemos denominar de *asociaciones previsibles*. Parte de la base de que esas creencias, "ismos", etc. son conceptualizaciones ya formadas; en la

mayoría de los casos compartidos socialmente, y, en algunos, hasta institucionalizados. Pues bien, dada una conceptualización egotizada, podrá preverse con qué otras será asociable, con una alta probabilidad de acierto. Por tanto, unas de un signo, inclinación, oblicuidad o desviación correlacionarán significativamente con otras de análoga tendencia, hasta conformar una *madeja* de asociaciones previsibles, en virtud de la cual se asocian, concurren o *simpatizan* unas identificaciones egóticas con otras parcialmente afines que, una vez consolidadas como una sola trama compleja, adopta características de *sistema afectocognitivo*, que a su vez pervivirá mediante nuevas formaciones de conceptos también futuribles.

El conocimiento podría ser interpretado como un agregado de conceptualizaciones. Aun así y desde este punto de vista, la creatividad puede aparecer como síntesis de dos asociaciones a priori poco compatibles, o como conocimiento allí donde no estaban formados los conceptos. La oferta social conformada como *asociaciones previsibles* se asemeja, mutatis mutandis, a una cierta "enseñanza (suministro) programada", sin objetivos predefinidos, por definición antiindividualizadora.

Tales conceptualizaciones sesgadas se articulan invariablemente en torno a una lógica dual, que no facilita su abandono ni la convergencia con categorías o expresiones conceptuales no afines. En una palabra, no coadyuva a la creatividad, la originalidad, con todos los riesgos que pudiera suponer. Y, sin embargo, conceptualizar o formar conceptos no debiera ser conducir o conducirnos a imprimir o a asimilar lo que previamente se ha tenido por tal; es (o debe ser) por definición proceder sin prescripción ni cerramiento

predecible, sino actuar conforme a criterios (puntos de partida) que pudieran desembocar más probablemente en algo que ni siquiera tendría que llamarse *creatividad* (por su excepcionalidad), sino simplemente *conocimiento humano*, intrínsecamente no parcial, original, humanista, evolucionista y hondamente útil. Durante este proceso, la actuación del profesor tendría que venir marcada por una supervisión no egotizada (exquisitamente respetuosa, completa y profunda), para favorecer que los conocimientos y las tomas de decisión del alumno sean lo menos sesgadas y más conscientes posible.

De este apartado podemos extraer una consecuencia didáctica fundamental: la didáctica que se inicie sobre la sesgadura de los conceptos que en su mente tenga el profesor; que sólo permanezca en los conceptos asimilados; que no mueva la inquietud del conocimiento a penetrar la realidad en busca de los objetos de conocimiento *puros* (sin sesgo); o que no pretenda una conciencia interpretativa y envolvente de los conceptos que en su comunicación se tratan, necesariamente habrá de tenerse como pobre y escasa, un quehacer superficial y un buen *caldo de cultivo* de futuros conocimientos sesgados.

## VI CONVENCIONALISMOS

Aunque en la elaboración de generalizaciones y conceptualizaciones el influjo ambiental sea relevante, ambas son motivadas por una tendencia natural a la economía cognitiva, para la obtención de unos resultados mejores. En el caso de los convencionalismos, esta tendencia sigue presente, pero su marco funcional y de desarrollo es completamente social.

Los convencionalismos surgen porque convienen a la gran mayoría, tácitamente, sin votaciones o manifestaciones de una voluntad expresa. Lo hacen, porque existe, previamente, una predisposición que, además, goza de la característica de corresponderse a un mismo parecer de una comunidad amplia, o de la sociedad en general, debido a cuyo consentimiento se van a alcanzar ventajas. Pueden ser formas de conceptualización, opiniones o juicios, donde el móvil es el ahorro cognitivo orientado, sobre todo, a la consecución de un bienestar, organizado por la comunidad, y tendente al disfrute derivado de la comodidad o la conveniencia.

El posible error motivado por sesgos provenientes de identificaciones, es que este conjunto de posibles predisposiciones, opiniones, juicios, consideraciones, resoluciones, procedimientos, valores, etc., se fundamentan en ideas que, desde la plataforma de la conveniencia compartida, se adoptan como verdaderas. Dado que: a) El hecho de que una amplia comunidad comparta un convencionalismo no influye en que la postura mantenida sea no parcial; b) Toda tendencia al bienestar (economía cognitiva) está casi seguramente vinculada a parcialidad, a priori no

sitonizada con un hipotético "más ser", es altamente probable que en su mayoría los convencionalismos sean conocimientos sesgados.

Este género de axiomas sociales suele ser altamente dependiente de su marco de realización o población, y suele cristalizar en diversas formas, según el ámbito social en que se forme: modas, estilos, tradiciones, paradigmas, costumbres, hábitos colectivos, arquetipos (C. G. Jung), etc.; que, en aquellos casos en que la identificación es muy intensa, coadyuva a la personalidad al gregarismo, el adocenamiento, la estereotipia de pensamiento, la irreflexividad, la sumisión acrítica, la vulgaridad, la ausencia de creatividad y, en definitiva, a la despersonalización.

Los convencionalismos, a su vez, están muy relacionados con el fenómeno de la institucionalización social, desde cuyas organizaciones sociales se tiende a comunicar mensajes convencionales (comprensibles, acomodables a lo que existe y fácilmente admitibles) y a reforzar, selectivamente, algunos convencionalismos ya aceptados. En sentido parecido discurre el conocido lamento crítico del poeta W. Blake (1987) (presente, además, en sus obras "Europe: a prophecy", "The song of Los" y "The book of Aharia"), quien, a finales del siglo XVIII, fue uno de los primeros intelectuales en arremeter con fuerza y claridad contra la pobreza de los convencionalismos e instituciones sociales, por aprisionar las mentes y no favorecer, de hecho, la maduración de la condición humana.

## VI PREJUICIOS

Decía el premio Nobel de Física (1921) A. Einstein, siempre científico, siempre humanista: "Triste época la nuestra: es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio". A lo que podemos hacer dos observaciones preliminares: a) Es preciso reconocer que un prejuicio no ha de ser, a priori, un conocimiento que deba "desintegrarse" por sistema; es probable, en efecto, que no se encuentre sesgado y que esté bien enfocado, con lo cual, si el juicio antecedido demuestra a posteriori su objetividad y no-parcialidad, lo ratificará; b) En el caso de los prejuicios sesgados, en cuyo caso suscribimos las palabras del ilustre científico, es lógico que así ocurra, puesto que: 1) Aparentemente, no se actúa neutralmente o pretendiendo neutralidad; normalmente, tan sólo se procede a diluir un prejuicio, para sustituirlo por otro; 2) Se tiende a confiar en quienes tenemos la seguridad que tienen el mismo prejuicio que nosotros; muchos centros educativos, dichosa de paso, son del agrado de ciertos padres por garantizar unos prejuicios compatibles con su ego; 3) El profesional de la educación de prejuicios debiera ser el didacta, pero éste no tiene por qué ser alguien desegotizado o especialmente maduro; 4) No existe, expresamente diseñado, algún fundamento educativo que proporcione las pautas precisas para justificar la comunicación didáctica ad hoc, o el modo de hacerla; esto es lo que, modestamente y entre otras metas, pretendemos hacer aquí; (Hay que reconocer, no obstante, que desde otras porciones del conocimiento distintas a la educación, se ha procedido a conceder al prejuicio cierta atención. Muestra de ello son los estudios de T. W. Adorno, o E. Frenkel-Brunswich); 5) En consecuencia, premios Nobel y otros seres

humanos más normales hablan de la problemática asociada a los prejuicios, pero no parece que alguien tenga la *responsabilidad profesional o social* de considerarlos y de darles cuenta.

Respecto a los conocimientos sesgados ya revisados, podemos afirmar que las generalizaciones y las concepciones erróneas son procesos intermedios, entre las predisposiciones y la formación de prejuicios y celos. Así mismo, los prejuicios pueden derivar directamente de predisposiciones afectocognitivas.

La índole relativa del prejuicio permite clasificarlo según dos tipos, sobre sendos criterios definitorios del efecto de las identificaciones: a) Prejuicios temporales: Aquellos que provienen de la realización de un juicio precipitado o elaborado antes de tiempo; b) Prejuicios cualitativos: Aquellos que se derivan del acto de juzgar, sin poseer un cabal conocimiento de lo que se trata o desde un conocimiento incompleto o inmaduro.

En general, puede decirse que los prejuicios, en tanto que elaboraciones cognitivas rápidas o deficientes, son distorsiones aprendidas y, por tanto, educables. En la medida en que muchas predisposiciones, opiniones, creencias, etc, se expresan como prejuicios, pueden considerarse moderables o completables, bien directamente, o bien a través suyo.

Los prejuicios suelen tener su plataforma funcional en las identificaciones interpersonales, arraigadas en grupos sociales amplios y reducidos, formales e informales: familia, escuela, clase social,

raza, estado, colectivo profesional, etc., que, como reflejo del ego, justifican su permanencia por su compartición y su continuidad favorable y reforzante de su atención participada.

Complementariamente, dos son hechos que el educador ha de meditar, respecto a los prejuicios de origen social: a) Con el tiempo, los viejos prejuicios coexisten, son sustituidos o son realimentados por otros nuevos; b) Puesto que cada individuo participa a la vez de muchas agrupaciones sociales, muchos son los prejuicios adoptados de ellas que interioriza.

El prejuicio como proceso afectocognitivo es enormemente sencillo y cómodo; de hecho, como muchos convencionalismos, se apoya en el bienestar que aporta la menor reflexión. En relación a los prejuicios individuales y por la relativa comodidad asociada a su ideación, es importante que este proceso no se tienda a emplear, mecánicamente, para justificar permanentemente los apegos presentes, o, como conocimientos sesgados, fundamentadores de nuevas identificaciones. Porque es posible y ordinario que de este modo actúen como causa y consecuencia de unos aprendizajes mal ahormados, cuya escorada combinación pueda ser, después, difícilmente reversible; tanto más, en la medida en que sea precisamente la irreflexión la que los mantenga enlazados.

En la consideración educativa de los prejuicios personales y sociales, como para los conocimientos sesgados en general, la actitud correcta es la prevención organizada sobre la atención prioritaria a los procesos más simples, y la consideración preferente de los círculos sociales más reducidos y

próximos a la intimidad.

En las comunicaciones didácticas puede observarse, con relativa facilidad, cómo no se presta importancia al aprendizaje de prejuicios. Los desarrollos cognitivos suelen medrar con prejuicios enquistados que, o se eluden, o pasan desapercibidos. Pero eso no es todo. Desde este punto de vista, podemos distinguir tres variantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: a) Aquel originado en y por un prejuicio; b) Aquel que intercala prejuicios entre el inicio y el desenlace; c) Aquel, aparentemente objetivo, que desemboca en un prejuicio, como conclusión.

Aunque puedan darse modalidades mixtas, el más problemático y peligroso es el del tercer tipo, porque: a) El entendimiento pudiera no encontrar fisuras (motivos de crítica), en cuanto a sus planteamientos fundamentales se refiere, que aisladamente pueden ser correctos; b) Debido a ello, el sujeto tiende a considerar el producto prejuicioso como bien avalado o excelente, dotado de una lógica interna coherente y, por tanto, fuera de toda duda; c) A causa de tales razones, puede ser, desde un punto de vista afectocognitivo, más activo, lo cual significa que, a priori: 1) Se presta a incorporar más apegos, identificaciones y a asociar más dependencia (atrapa, seduce más); 2) Tiende a polarizar o a hacer gravitar sobre sí a otros conocimientos; 3) Mueve hacia una mayor inquietud por el conocimiento específico de que versa; 4) Causa un más profundo interés; 5) Propende a procesar información a mayor velocidad; d) Si la persona que argumenta es inteligente, puede programar las mentes de los aprendices, en función o hacia intereses personales o sociales de carácter parcial muy diversos, estén o no aceptados por una porción

pequeña, una gran parte o por la mayoría de la sociedad; e) Pudiera afectar a alumnos en edades críticas más selectivas, sensibles y limitadamente receptivas (sobre todo, adolescencia), o a personas en circunstancias de cambio, en cuyo caso las dependencias que pudieran crearse podrían ser superiores.

Si la estrechez de conciencia o la conciencia estrecha sitúa al conocimiento ordinario en la franja de lo previsible (F. C. Bartlett, 1958), la mentalidad prejuiciosa se opone a la amplitud y a la profundidad de la conciencia, entendida como capacidad de visión global y equilibrada de los fenómenos en devenir. Si reconocemos que la propia sociedad asienta parte de su historia, con relativa asiduidad, en la formación y el desmontaje de prejuicios, habremos de reconocerlos como conocimientos trascendentes. Si recordamos que para la identificación con un prejuicio es imprescindible la irreflexión, el mal razonamiento o la precipitación de la razón, tendremos que pretender docentes que, no sólo sean reflexivos, sino que, además, razonen bien y practiquen la serenidad en su conocimiento y en sus clases, para así poder transmitir aquello que se tiene.

Un prejuicio desatendido puede dar lugar a un prejuicio petrificado; y un prejuicio petrificado, no sólo está cerrado al juicio, sino que busca, a través del ego, el mayor número de premisas y calidad de sinrazones, para mantenerse erecto, quizá como futuro pilar de opiniones o creencias cuyo desenlace puede ser altamente destructivo.

Ni un origen socioeconómico alto, ni una educación cara, ni unas aulas con un escaso número de alumnos por profesor puede influir favorablemente a

su desegotización, si un docente ampliamente consciente y bajamente egotizado no se encuentra ante el alumno, dispuesto a descerrajar dialécticamente la traba observada. Si tal docente no existe, como la organización social y el bombardeo de estímulos de los medios de difusión no ayudan en absoluto, el aprendizaje tenderá a vestir su psiquismo de prejuicios; si acaso, con contenidos distintos, dependiendo de las características de su marco habitual.

No obstante, no sólo se pueden afrontar los prejuicios a través de la comunicación dialógica, cuando surjan. En la medida en que los prejuicios emocionales (provenientes de predisposiciones) o afectocognitivos (derivados de generalizaciones, creencias, opiniones, conceptualizaciones, etc.) surgen del almacén mnemónico, cabe concluir con la importancia de pretender trabajar didácticamente, desde las identificaciones pertinentes albergadas como reminiscencias del pasado. "Nos movemos a base de prejuicios, de recuerdos y tópicos. Es peligroso vivir de la memoria" (A. de Mello, 1987b, pp. 41, 42). Memoria que, en su más vasta acepción, puede considerarse como la fuente conservadora del prejuicio que el ego personal produce; prejuicio personal como componente del grupal; grupal, como estructurador del social; social, como dato presente del histórico; e histórico, como afianzamiento de prejuicios futuros y condicionante del futuro inmediato.

## CONCLUSIÓN

El profesor es el profesional de la comunicación didáctica, por excelencia. *De la comunicación didáctica* significa sólo de ella, sin añadidos, sin tintes, sin escoramiento, con tendencia a ser *pura didáctica*, didáctica (sin calificativos) o, en todo caso, didáctica desegotizada.

Para ello es indispensable teorizar y aplicar, desde el marco de las carreras docentes, reflexiones destinadas a instrumentar el conocimiento del profesor en formación (inicial o en servicio) con los recursos precisos para prevenir o corregir el autosesgo, para poder facilitar después al alumno la misma posibilidad. Desde el enfoque que aquí tratamos, lo ideal es hacerlo conforme a unos principios de didáctica que con posterioridad se formularán como colofón de la proyección práctica que nuestra investigación procura descubrir progresivamente.

Este factor de prevención o de corrección del profesor le conduce inexorablemente al más cuidado rigor intelectual (que, en otras disciplinas podría denominarse *razonamiento científico*), a su vez requisito para que la *pura didáctica* se realice con garantías a priori.

Entendemos que el trabajo intelectual insesgado está permanentemente auxiliado formal y dinámicamente por la lógica ternaria, dialéctica, uno-trina o como se prefiera denominar, más allá del razonamiento dual o polar. Y que su comunicación didáctica se traducirá en una mayor objetividad y ecuanimidad (en otro contexto se aludiría a la *virtud*), en la triple vertiente funcional que, a mi entender,

desarrolla: a) En la enseñanza-aprendizaje, por cuanto toda muestra de elementos informativos que pueda realizarse habrá de: 1) Desplegar opciones suficientes en cantidad y similarmente significativas para los alumnos; 2) Destacar, con preferencia, aquello que aúna las sesgaduras de los conocimientos sobre cualquier objeto de aprendizaje, por encima de sus desemejanzas relativas, y 3) Respetando al máximo las actitudes parciales provisionales, facilitar a posteriori los análisis necesarios para que el alumno pueda compensar cualquier posible sesgo gratuito de un aprendizaje defectuoso; b) En la evaluación-aprendizaje, por cuanto: 1) Toda valoración realizada por un profesor evitará, conscientemente, influencias ideológicas y prejuicios, tanto más si lo que se evalúa es un proceso de relación didáctica largo, donde ha dado tiempo a averiguar las tendencias intelectuales de los alumnos, o alguna prueba sumativa donde se muestre el ego del alumno, como opiniones, críticas personales, etc., y 2) Se observarán las variaciones de sesgo en los alumnos, sus fluctuaciones y su capacidad de conciencia aplicada al particular; c) En la investigación-aprendizaje, sobre todo del profesor consigo mismo, y también del docente con sus alumnos: 1) Desarrollando una didáctica idealmente orientada a la evolución (desegotización) del grupo, y 2) Analizando las variables que favorecen este tipo de *rendimiento*, de modo que los resultados provisionales repercutan reciclando y mejorando su comunicación didáctica en las dos situaciones anteriores.

## **ESTIMACIÓN SUBJETIVA DEL EGO. ANÁLISIS DEL EGO DOCENTE**

Si el ego es un componente de la personalidad conformado por ataduras, identificaciones, adherencias afectocognitivas, apegos, dependencias, conocimientos sesgados, etc., y todo ello como respuesta a un síndrome popular, tendrá un reflejo en el comportamiento ordinario; es decir, que frecuentemente aparecerá o se expresará con determinados comportamientos obviamente clasificables. Entendiendo por tales el modo o manera de actuar, portarse, conducirse o reaccionar una persona, el propósito de este capítulo será analizar esos valores reiteradamente egóticos.

Si una muestra representativa de esos comportamientos pudiera recopilarse sistemáticamente con el formato de un instrumento de diagnóstico

(análisis para el conocimiento), y la forma en que se recogiesen fuera interpretable desde la subjetividad del examinando más como un signo de la propia situación egótica que como un contenido generalizable, estaríamos en condiciones de poder realizar, a priori, una estimación relativa de su ego en cualquier marco de comunicación, según el significado lato y complejo que hemos tratado, en una serie de parcelas relevantes.

La contemplación rigurosa del ego en términos de comportamientos y la propia construcción de este soporte de estimación relativa viene condicionada (dificultados) por una serie de problemas: a) Variabilidad: Un comportamiento egótico puede aflorar de maneras diversísimas, en marcos funcionales distintos, y según sean los criterios definitorios de los tipos de ego y sus solapamientos; b) Posibilidades de observación externa del ego: Es ilusorio suponer que sea posible la presencia de un observador externo, que haga las funciones de registrador de datos, ya que, aunque el ego pueda exteriorizarse ocasionalmente, es, sobre todo, "multiverso" afectocognitivo (síntomas íntimos y conocimiento escorado); c) Vastedad del ámbito de observación: Aunque vayamos a aportar un sistema de comportamientos egóticos amplio, la complejidad inherente del ego lo superará con creces, con lo que aparece asociado el problema de la imposibilidad de exhaustividad, aunque siempre haya ánimo de amplio señalamiento; d) Definición de las parcelas de examen; e) No se parte de otro instrumento semejante, porque probablemente no exista, ni tampoco haya teoría contrastada que se haya ocupado del análisis del particular. Todo lo anterior limita mucho las posibilidades de llevar a cabo un primer intento o examen (así puede conceptuarse esta

investigación, en su globalidad) del ego, pero también se convierte en un reto original, desde cuyo resultado se pretende asentar una plataforma analítica que siempre podrá servir a otras elaboraciones, si se estima de interés, conveniencia o importancia.

Las anteriores contrariedades, aunque condicionan, no determinan la imposibilidad de construir un sistema de estimación del ego, aunque sólo sea por una razón: el objeto de observación existe, como un componente o variable interna de la personalidad, como se ha conceptualizado; luego puede ser reconocido y objetivado desde su interioridad, y el comportamiento en que se proyecta, es examinable y estimable. Y una forma válida y útil de hacerlo es mediante unas escalas de estimación suficientemente representativas para situaciones diversas.

Como medidas iniciales para la elaboración de estas escalas de observación, concebidas para paliar o subsanar en lo posible las dificultades anteriores, he adoptado por las siguientes: a) Como respuesta a la variabilidad, recoger una amplio abanico de comportamientos, capaz de englobar y de representar situaciones diversas, marcos funcionales distintos y todos los tipos identificados de ego; b) Como respuesta a las posibilidades de observación externa del ego, aun admitiendo la imposibilidad de un registro informativo convencional y la representatividad dudosa de los comportamientos egóticos esporádicos que un observador puede percibir, sin que el sujeto observado se percate de ello, se ha optado por el sistema ideal para este tipo de rasgos, cual es el autoexamen, previa sensibilización y creación de condiciones ad hoc; c) Como respuesta a la evidente vastedad y complejidad del ámbito de observación, y teniendo honestamente

como segura la imposibilidad de alcanzar una completa exhaustividad, seleccionar el mayor número posible de áreas, mediante comportamientos representativos, sin evitar el excesivo número de ítems a que tal actitud ha dado lugar, en este primer diseño instrumental; d) Como respuesta al problema de la definición de las parcelas de examen, se ha optado por una selección, organizada en subescalas; esta partición se ha presentado organizada temáticamente, pero sin incurrir en una excesiva fragmentación de la realidad observada; e) Como respuesta al hecho de que no se encuentre (porque no haya todavía) teoría semejante o instrumento parecido de estimación análoga, se ha suplido, mediante la teoría (primer ámbito) que esta investigación presenta, como resultado de: 1) El análisis permanente realizado al menos durante cinco años, tomando como sujetos de investigación a la totalidad de los profesores que he podido tener en el transcurso de cuatro titulaciones pedagógicas más los cursos de doctorado; 2) La investigación permanente realizada durante el mismo lapso, con los compañeros de todos estos estudios; en ambos casos (1 y 2), de un modo especialmente atento si presentaban *síntomas y signos egóticos y conocimientos sesgados*, en intensidad o cantidad significativa; 3) La autoobservación llevada a cabo desde hace cuatro años, como alumno, educador de bachillerato y, eventualmente, como profesor universitario; 4) La revisión amplia de obras y conclusiones de figuras reconocidas y/o pertinentes, a partir de cuyos testimonios: 4.1) Se han buscado coincidencias entre sus postulados, orientadas a la formulación de validaciones mutuas o comunes; 4.2) Se han realizado abundantes contrastes, confirmaciones y ratificaciones de las hipótesis de observación y puntos de vista, especulados por otros procedimientos; 4.3) Se han

satisfecho lagunas hasta el momento sin cubrir; 4.4) Se han encontrado conclusiones e inferencias nuevas, de carácter no convencional y de sumo interés didáctico, a mi entender, porque no eran ajenas a las otras situaciones.

Con vistas a su validez, el instrumento se ha elaborado de forma que cada postulado verifica lo siguiente: a) A priori, dado un sujeto que satisface un ítem en dos momentos distintos, detendrá un ego mayor, si verifica su proposición en ambos, que si no la verifica; b) Puesto que, para un mismo sujeto, el contenido de un supuesto puede ser más significativo que el de otro, y porque cualquier proposición no es comparable con el mismo ítem, para sujetos distintos, la utilización más propia quizá sea la individual, aunque también pueda serlo para grupos suficientemente constituidos, conscientes y motivados.

Respecto a su presentación formal, cada ítem se formula alineando al margen diez numerales, que pudieran representar frecuencias o intensidades de la posible apreciación, a juicio del examinando o, en su caso, del examinador.

El interés educativo de este instrumento radica en: a) El ámbito de estimación directo al que se refiere (ego), cuya relevancia didáctica es principal y fundamental, en relación a cualquier otro campo; b) La ausencia de selectividad respecto a sus destinatarios (cualquiera que entienda el significado global del instrumento y específico de las proposiciones, y pretenda explorar y apreciar su ego); c) Aquellos comportamiento o parcelas que una y otra vez (por ejemplo, de uno a otro mes, de uno a otro año, de uno a otro lustro, etc.) se reiteran o se acrecientan en

frecuencia o intensidad; d) Aquellos otros ítems representativos de un contenido que, repentina o paulatinamente pierde relevancia para el sujeto, en favor de un apego más liviano o que desaparece; e) El ámbito de estimación indirecto (madurez, conciencia), respecto al cual no existe tipo alguno de teoría rigurosa, ni instrumento de análisis específico.

El valor inherente a este instrumento es triple: a) Por un lado, comunica al examinando que su universo de dependencias, identificaciones y eventuales *miserias* existe como categoría de conocimientos en el examinador y por ende en el conocimiento público; b) En tercer lugar, le informa sobre sí, incrementando su autoconocimiento, en este caso entendido como conocimiento de su ego; c) Por otro, le orienta inherentemente sobre el modo de mejorar (desegotizarse) o evolucionar interiormente; a saber, reduciendo la intensidad y frecuencia de aparición de esos signos, previa conciencia e interiorización (reflexión relativamente profunda sobre ellos).

Este cuestionario puede emplearse de tres modos diferentes, a partir de un conjunto de ítems juzgados de mayor interés, oportunidad, identificación o afinidad por el examinando. O incluso con uno o dos ítems, dependiendo del modo de empleo que con se haga. Será indiferente teniendo en cuenta que, directa o indirectamente, todos apuntan a una misma variable: el *ego*.

Las escalas que posteriormente se desarrollan se han empleado de tres modos:

a) Como AUTOEXAMEN. Consigna del examinador: "Por favor, seleccione un grupo de ítems

de interés para Ud., y marque su intensidad / frecuencia". El instrumento se puede utilizar, para estimar, en la intimidad, en qué comportamientos egóticos se incurre más, y en qué medida se reitera cada uno de ellos, apreciados en unidades temporales de diversa extensión o en otras circunstancias libremente elegibles por examinador y examinando. El sujeto que se autoexamina, puede emplear los signos que prefiera (círculos, rayas, puntos, aspás, etc.), con tal de señalar el valor que pretende retratar íntimamente. A la derecha de estos trazos se podrían añadir flechas apuntando hacia arriba, hacia abajo u horizontales, según el contenido de las cuestiones pudieran ser de interés, con vistas a posteriores diálogos o intercambios de impresiones con las personas que tengan como adecuadas, independientemente de su frecuencia o intensidad.

b) Como COMPARACIÓN entre sujetos. Consigna del examinador: "Por favor, según su interés, marque su intensidad/frecuencia". Si su manejo conduce a esperar cierta utilidad objetivable, dentro de una consideración comparativa entre sujetos, lo menos inválido quizá sea la confrontación de los mismos ítems -en este caso no la libre selección no se realizaría, sino que el examinador los proporcionaría- y su correspondiente valoración, sobre la siguiente pauta: Dados dos sujetos que satisfacen un mismo postulado, detentará más ego, a priori, quien lo verifique superiormente (en cuanto a intensidad o frecuencia, según se siga uno u otro criterio de valoración), supuestas las demás proposiciones con idéntico resultado. De donde: 1) La condición de ser a priori elimina, de entrada, cualquier valoración postrera que se pueda realizar; 2) La condición de poseer las demás valoraciones de intensidad o de

frecuencia idénticas conduce la situación al terreno de la hipótesis altamente improbable. Como conclusión de lo cual hemos de concluir, respecto a esta vertiente comparativa de uso, que realmente no es estimable, en cuanto a validez se refiere.

Por estas razones y porque esta tabla de comportamientos no está concebida para ser empleada así, opino que, si se procede pretendiendo esta comparación ítem por ítem, lo menos importante sean los resultados de intensidad o frecuencia registrados por el propio sujeto, y que la verdadera utilidad formativa consista en la reflexión dialogada, por los examinandos, de los contenidos de los postulados, sobre: 1) Su vinculación y aplicación a situaciones ordinarias; 2) La fundamentación de sus variaciones y constancias en la propia estimación; 3) Posible relación del contenido de los ítems con su evolución personal. Si este diálogo es adecuadamente dirigido, puede ser tremendamente constructivo. Esta modalidad de uso es apta, como soporte para una comunicación didáctica en pequeños grupos o en grupos de trabajo.

c) Como EXAMEN CONTRASTADO: Caben además dos modalidades dialécticas a las anteriores que pretende ir más allá de la conveniencia del autoexamen o del diálogo dirigido entre sujetos, sobre una determinada proposición. Se trata del examen contrastado con algún observador externo (a ser posible, alguien que reúna las cualidades de suficiente confianza, amistad, rol de experto, mayor conciencia u objetividad que el examinando: pareja, familia cercana, íntimas amistades, profesor de alta confianza, etc.) que motive al sujeto a articular la menor cantidad de mecanismos de defensa en la comunicación. Puede desarrollarse sobre un grupo de ítems seleccionado

por el examinando, o bien dejar la selección de los items y la extensión de la muestra de enunciados a la persona que puede colaborar.

Quien cumplimenta los items puede ser esa persona de confianza (Consigna del examinando: "Por favor, pensando en mi caso y con la mayor sinceridad, según tu punto de vista, marca su intensidad/frecuencia") o el examinando (Consigna del examinador: "Por favor, seleccione un grupo de items de interés para Ud., y marque su intensidad/frecuencia").

El objetivo del diálogo posterior será alcanzar un *consenso de sinceridad*, una vez superados los choques emocionales. alcanzar un consenso de sinceridad; Quizá pueda ser interesante emplear estas variantes de empleo de las escalas añadiéndoles un carácter de comparación temporal; o sea, repitiendo tras un lapso suficiente de tiempo (seis meses, un año, dos años, etc.) el mismo acto de valoración, a ser posible con la colaboración de la misma persona.

También puede ser positivo en cualquiera de las modalidades, quien cumplimenta los items lo haga delante de la otra persona, de modo que el diálogo pueda ser, en vez de postrero, simultáneo, siempre que sea la opinión de quien haya de complimentar la que se manifieste, dejándose influir poco y dejando el diálogo para después. Si quien cumplimenta es ciertamente sugestionable, influible por la otra persona o débil de carácter, es preferible complimentar en soledad y dialogar posteriormente.

El contraste con el colaborador puede ser importante, pero lo es más tener en cuenta si para el

sujeto este tipo de profundizaciones es violento, o si el sujeto es propenso a experimentar cierta fobia por la interiorización (autoanálisis). Contemplado objetivamente, este contraste puede ser positivo, de cara a completar los propios puntos de vista, por ofrecer sistemas de referencia relativos, siempre enriquecedores.

Huelga decir que resulta fundamental la creación de un clima previo adecuado para introducirse en la hondura del ego personal, o será mejor no proceder. En ocasiones, no obstante, puede ocurrir que esa condición imprescindible vaya surgiendo con el propio instrumento; es decir, haciéndole ver su contenido, a medida que la personalidad va conociendo las cuestiones. La reacción frecuente, siempre que el examinador sea una persona adecuada, es la de un interés creciente. La modalidad de autoexamen contrastado es especialmente adecuada, para adolescentes, o para personas que precisen de una aclaración del significado de cada cuestión, bien previamente o bien sobre la marcha. El tema, aunque infrecuente en el ámbito de contenidos de didáctica, es absolutamente próximo a cualquier persona, por el mero hecho de serlo, y así es como de ordinario se percibe.

Reflexionar sobre los propios comportamientos es importantísimo para toda persona, y mucho más para un docente. Pero hasta el presente los sistemas y métodos basados en la supervisión clínica no se habían planteado la amplitud, flexibilidad y apertura que aquí proponemos, ni la posibilidad de evolución interior basada en el control y disciplina del ego.

PROCESO DE REVISIÓN. Una primera

elaboración del instrumento que recopilaba cerca de 350 ítems fue pasada individualmente a una docena de profesores (seis en activo y seis en formación), a los que no se les especificó el tema o la pretensión de la prueba. En este caso, no se ofreció la posibilidad de seleccionar un conjunto significativo de ítems libremente elegido, y se cumplimentó en su totalidad.) Lo cumplimentaron (como AUTOEXAMEN) de un día para otro, en sus hogares.

Su opinión general posterior se puede resumir como sigue: a) Las valoraciones globales más positivas del instrumento recibió fueron: "está muy bien", "interesante", "profundo", "distinto", "dotado de un gran potencial formativo, en un ámbito inédito" y "necesario para el profesional"; b) Las menos positivas fueron: "largo en su presentación", "necesitado de algunas aclaraciones, en cuanto al contenido de algunos ítems", "algunos contenidos de ítems no están en el mismo nivel de concreción", "si se va a destinar a profesores, ha de particularizar más".

De donde se obtuvo la siguiente realimentación: a) La primera devolución (relativa a las anteriores calificaciones positivas) fue de alto interés, y ratificaba el fondo de intención, que ya se esperaba; b) Las sugerencias de mejora condujeron a: 1) Su transformación en subescalas (y que en un principio, se trataba de un listado sin estructura y las parcelas de consideración no estaban definidas como tales), hasta su versión actual; 2) La confirmación de la sospecha de que, incluso, pudiera emplearse desde fragmentos o pequeños grupos de ítems, si así se prefería; c) La tercera observación de estos primeros examinandos, a volver a formular muchos de los postulados en que se apreció dificultad o cierto

confusionismo; d) El hecho de que algunos contenidos de items no se encuentren al mismo nivel de concreción es una buena observación, dados los numerosos matices egóticos que se ponen en evidencia; pero, a diferencia de la generalidad de los instrumentos de medición psicopedagógica más en uso, es ésta una cuestión que no afecta a la validez del instrumento, por el uso que del mismo se sugiere dar, porque sólo se basa en aquellos que para sí fueran suficientemente significativos; para cada examinando son suficientemente significativos; e) La quinta apreciación me indujo a dedicar una parte del instrumento, complementaria y derivada de las anteriores, específicamente cuidada desde la perspectiva de su proyección docente; de tal modo que el análisis más completo y válido del ego del profesor sería aquel en que el sujeto hubiese cumplimentado, con la necesaria serenidad y sosiego, las subescalas generales del ego y la específica del ego docente. Fruto de todo lo cual resultó el siguiente instrumento de (auto)examen del ego, compuesto por las siguientes escalas y subescalas.

APLICACIÓN. Tras la reelaboración de las escalas, se pidió a la docena de profesores que eligiesen un grupo de items -sin más especificación- idóneos para su formación personal y profesional. Estaban muy motivados y aparentemente muy conscientes de la relevancia de la temática en cuestión. Según el testimonio de la totalidad de los profesores en formación y en activo, con los que se mantuvo un seminario una semana después de la primera devolución, su mero conocimiento "les había hecho pensar" y "les había puesto de manifiesto el alcance de *la cuestión* -que no nominaron en ningún caso globalmente- indicado el modo como hacerlo" y

"comprendían cómo *la cuestión* era importantísima para la enseñanza y para la vida".

Como lo que el instrumento expresa son matices más o menos cotianos del ego agrupados en clases, se entiende que la percepción de desegotización del sujeto conlleva una disminución de puntuación en los ítems cumplimentados. En la semana siguiente, el cómputo general de puntuación había disminuido en la practica totalidad de los ítems entre uno y cuatro puntos.

Entiendo que, si bien la percepción de sí mismo en tanto que ego y la consecuente posibilidad de desegotización no ha de ir necesariamente acompañada de un cambio de comportamiento en ese sentido, sí que ha de reconocerse que, en el peor de los casos podría tratarse del mejor comienzo para ello.

**I ESCALA A: ESTIMACIÓN DEL EGO INDIVIDUAL**

( SUBESCALA A1: APEGOS MÁS COGNITIVOS  
SUBESCALA A2: APEGOS MÁS AFECTIVOS

**II ESCALA B: ESTIMACIÓN DEL EGO COMPARTIDO**

( SUBESCALA B1: APEGOS HACIA LA PROPIA  
COMUNIDAD (Y COMUNIDADES AFINES)  
SUBESCALA B2: APEGOS HACIA COMUNIDADES  
CONCURSANTES (Y COMUNIDADES CONCU-  
RRENTES)

**III ESCALA C: ESTIMACIÓN DEL EGO DOCENTE**

## I. ESCALA A: ESTIMACIÓN DEL EGO INDIVIDUAL

### SUBESCALA A1: APEGOS MÁS COGNITIVOS

Reiteración de argumentos o juicios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de puntos de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de contenido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de metodología de razonamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de prácticas u ocupaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de motivos de ansiedad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de propósitos personales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de expectativas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de intereses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de metas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de proyectos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de recuerdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilidad en sus conclusiones, o fijación en sus síntesis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frecuentes encasillamientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancias cognitivas específicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para apreciar otros puntos de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desarrollos cognitivos específicos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desatenciones cognitivas específicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para conocer, desde el punto de vista de otros (empatía cognitiva)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir visiones globales ajenas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para objetivar no-parcialmente, o distorsión del objeto cognitivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para relacionar conocimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para realizar abstracciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de contenidos peores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

contenidos incompletos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de contenidos superficiales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialización de contenidos, o enunciación de pars pro toto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de conclusiones ajenas, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Argumentos, juicios y razones contrarias a las propias, percibidas como favorables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de lo neutral, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de contenidos mejores, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de contenidos más completos, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilización de contenidos más profundos, en beneficio de lo parcial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para evaluar amplia y ecuánimemente, o sesgo en el análisis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elaboración de síntesis duales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enunciación de conclusiones no originales, o escasa tendencia a la producción de novedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creatividad general disminuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creatividad específica o aplicada desarrollada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión al aprendizaje por modelado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigidez a la norma, o utilización de la norma como argumento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Seguridad emotivocognitiva, o ausencia de duda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Curiosidad epistémica disminuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Huida de preocupaciones trascendentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desinterés por la posible evolución humana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equiparación de la evolución humana con desarrollo o mejora de la calidad de vida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equiparación de la trascendencia con huella mnemónica en los demás, o fama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Equiparación de autoconocimiento con autoanálisis psíquico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desinterés o evasión por el autoconocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir motivaciones egóticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para el reconocimiento de propios defectos y carencias personales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percatarse de propias disfunciones o alteraciones psíquicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para el reconocimiento de propios problemas o patologías físicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer los propios errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a camuflar errores (o a refugiarse) en otros menores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Superficialidad generalizada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desinterés por la religión, como cualidad humana o fenómeno no institucional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parcialidad religiosa institucional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incomprensión de la posible coincidencia esencial entre confesiones religiosas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incomprensión de la convergencia humana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No equivalencia entre convergencia y evolución humana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la autocrítica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Transformación de la percepción de la evolución de los demás, en crítica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pesimismo axiológico (personal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pesimismo existencial (social)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de practica del método dialéctico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elaboraciones cognitivas, en función del propio interés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abundancia de creencias parciales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presencia de opiniones sesgadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Críticas sesgadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalizaciones incorrectas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuaciones erróneas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estereotipia de pensamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Abundante identificación a convencionalismos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abundancia de prejuicios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica relevante de favoritismos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Oposicionismo como costumbre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autorreferencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de modestia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Complejo de superioridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia a desidentificaciones <i>de moda</i> (clasismo, racismo, sexismo, integrismo, nacionalismo, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpatía por algún sistema clasista, racista, dictatorial, sexista, nacionalista, integrista, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## SUBESCALA A2: APEGOS MÁS AFECTIVOS

Predominancia del propio interés al general	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predominancia del interés de lo poseído o lo entendido como propio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excesivo interés por algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amor dependiente, hacia personas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amor dependiente, hacia lugares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Añoranzas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anclaje nostálgico en los recuerdos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hábitos egoístas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Realizaciones o aportaciones a cambio de algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para hacer favores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vivencia de la ambición, como reto personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vivencia de la ambición como reto profesional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de prosperar, a toda costa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No permitir que otros atenten contra nuestro <u>status</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interés codicioso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Posesividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rutinas de envidia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rutinas de celos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rutinas de rivalidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de rencor o resentimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de odio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conductas vengativas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Premeditación de la venganza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para olvidar o superar motivos de rencor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de enemistad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rencillas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de soberbia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de orgullo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de engreimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presunción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Prepotencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vanidad, como fuente de motivación para la trascendencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseos de tener hijos para trascender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseos de tener seguidores para trascender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Susceptibilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión al enfado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para ceder en un enfado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión a la rabieta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propensión a la ira (irascibilidad)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sugestionabilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la fascinación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adjudicación de excesiva importancia a lo que objetivamente no la tiene	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excesiva atribución de importancia a los propios éxitos y fracasos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creerse imprescindible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creerse insustituible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesitar que se le tenga en cuenta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Irritación o hundimiento, si se ha prescindido de su participación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la exageración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tremendismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atribución de importancia al propio honor, <u>in abstracto</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importancia a la reputación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de merecer más de lo que tiene o ha logrado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de merecer más que los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de distinguirse o destacar de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Embobamiento (atención absorta) ante personas con rasgos distintos a la mayoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importancia de la imagen ofrecida a los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alta relevancia de la opinión de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Necesidad de oír decir lo que se quiere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de que las propias conclusiones han de ser comprendidas por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de que las propias conclusiones han de ser asumidas por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jactancia sobre las propias realizaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deleite al influir en los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de vergüenza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Miedo al ridículo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al llanto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de reconocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de fama o popularidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de gratitud	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estereotipia de carácter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Superstición	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en soluciones esotéricas (mancias, tarot, magia, fetiches, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoimportancia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autorreferencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoponderaciones, autohalagos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Recreación en los propios logros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia al engrandecimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Superioridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apasionamiento por algo concreto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensualidad por algo material	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Debilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hábitos perjudiciales: alcohol, tabaco, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lamentaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adicción a algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consumismo excesivo o innecesario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alimentación guiada por el apetito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ingesta excesiva de líquidos / sólidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abuso de fármacos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Respiración no disciplinada o incompleta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Objetivos existenciales de bienestar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molestia a la crítica desfavorable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tensión ante las contrariedades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mal control de impulsos agresivos y sexuales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia al abatimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipersensibilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agresividad reprimida u hostilidad sumergida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de serenidad interior	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escasa sensación de liberación interior	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Baja autorrealización o insatisfacción esencial	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falta de entendimiento de uno mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de imperfección	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia a la serenidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vivencias de angustia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Miedo a la muerte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidades de evasión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica de la sexualidad como evasión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gustos, aficiones e intereses comunes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Obsesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compulsiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a darse por aludido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Suspicias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actitudes de sospecha paranoide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Impulso a responder a lo que se entiende como provocaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de culpa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sublimaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predisposiciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predilecciones habituales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencias a priori por lo propio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipervaloración de lo propio, respecto a lo de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad sobresaliente para cuestiones específicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tenacidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Firmeza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Encastillamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cabezonería, no atención a razones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Obcecación o ceguera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ejercicio del veto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ejercicio de la represión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desatención a las argumentaciones ajenas, por sólo valorar la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para dar la razón a los demás, cuando la tienen y es contraria a la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adherencia y notación de las razones ajenas, en lo que coinciden con la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Convencimiento de que dudar es rebajarse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imposición del propio parecer los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificación los propios sentimientos con la posesión de la razón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de comunicar los propios sentimientos para transferir su sensación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la reproducción de vivencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de actitudes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lapsus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ciclos bipolares (maníaco-depresivos)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reacción no indiferente al halago	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para solidarizarse indiferenciadamente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descalificación (rechazo) del gusto, intereses, motivos, pretensiones, etc. de los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desacreditar soluciones no encontradas por sí mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de determinadas actividades laborales como denigrantes (inferiores)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad de desprendimiento o generosidad restringida (de cosas o hacia personas)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para aceptar correcciones que no provengan de figuras de autoridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a adular a figuras de autoridad para conseguir algo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad en reconocer los méritos de otros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## II. ESCALA B: ESTIMACIÓN DEL EGO COMPARTIDO

### SUBESCALA B1: APEGOS HACIA LA PROPIA COMUNIDAD (Y COMUNIDADES AFINES)

Colocación de las metas de la propia comunidad y de otras afines sobre cualquiera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Simpatía por sus actitudes definitorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de agrado, ante los éxitos de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Confianza en su capacidad para alcanzar sus pretensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a adelantar sus resultados, por encima de sus posibilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asimilación de sus actitudes características	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aceptación de su ideología básica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adaptación a su normativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adaptación de su sistema de creencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asunción de sus fines y objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apropiación de su jerarquía de valores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpretaciones diferentes de la misma información, según vengan o no de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Exaltación de sus conclusiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Exaltación de sus realizaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participación en las tareas que propone	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Realización de tareas destinadas específicamente a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconocimiento de esas tareas exclusivamente por miembros de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción por servir a los intereses de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoyo incondicional a la comunidad, tomando las razones como secundarias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoyo incondicional a un miembro de la	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

comunidad, con independencia de razones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apoyo al veto de la comunidad si favorece sus propios intereses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aceptación de favores (injustos o desiguales), si provienen de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a <i>barrer para casa</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilidad de la comunidad como fuente de refuerzos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilidad de la comunidad como fuente de autoestima	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir un <i>complejo de grupo</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Provincianismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ostracismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocomplacencia por el tiempo dedicado al auge de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocomplacencia por el tipo de dedicación a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Justificación de derechos, por el servicio a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solidaridad ante sus preocupaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de sacrificio personal, por sus problemas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Renuncia a los propios criterios, por fidelidad a los de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Justificación de sus errores evidentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencias de emoción, efervescencia o enardecimiento compartidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizaje y empleo de sus metodologías de trabajo y solución de problemas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizaje y empleo de sus formas de crítica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica del cotilleo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a destacarla o distinguirla del resto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de la comunidad como la mejor o la más completa de su tipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de encontrarse en la mejor										

comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de preservación de lo externo, por pertenecer a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de pertenencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de admiración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de lealtad y fidelidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de orgullo por pertenecer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presunción, por integrar la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ostentación de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de superioridad, por formar parte de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de autorrealización, por pertenecer a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de gratitud hacia la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de triunfalismo, debido a la pertenencia a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de soberbia de grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación preferente con miembros de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Credibilidad preferente de miembros de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de complicidad con sus miembros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solidaridad restringida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de representatividad total de la propia comunidad ( <u>pars pro toto</u> )	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de respeto hacia los líderes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción del propio líder como superior a los demás líderes de la misma índole	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hiperestesia (sensibilidad excesiva), hacia algún líder o miembro de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de refuerzos o reconocimiento por miembros selectos de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a asumir, a priori, la opinión de los líderes (de la propia comunidad)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalización a toda la comunidad de lo ocurrido a uno de sus miembros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Generalización a toda la comunidad de lo realizado por uno de sus miembros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer a la propia comunidad, en cualquier comparación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer a otras comunidades aceptadas por la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a mantener su postura o estado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a mantener su sentido de actuación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Exclusiva aceptación de cambio, según cánones y criterios endógenos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia al cambio exógeno, aun siendo evidentemente conveniente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a su evolución, si ello significa una pérdida de su predominio o influencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para percibir errores de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para rectificar errores de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Encubrimiento de errores de la comunidad a miembros propios y ajenos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Encubrimiento de fallos fraudes, etc. de miembros de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proteccionismo de los miembros de la comunidad, se tenga o no razón	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ausencia de crisis (cambios) internas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ausencia de dudas personales o grupales internas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Susplicacia ante críticas contra la organización de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia hacia las críticas contra la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Añoranza ante la falta de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angustia ante el abandono o a la pérdida del vínculo con la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inseguridad, fuera del área de competencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencia de vacío ante la falta de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de comunicación de las ventajas de pertenecer a la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de expansión de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en la conveniencia de realizar proselitismo de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de secundarios (seguidores), dentro de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En su caso, afiliación de los hijos a la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Invitación a conocidos a adscribirse o afiliarse a la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de analogías, para favorecerla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comparación de la propia comunidad con otras respetadas o de prestigio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer el éxito de un miembro ( <i>igual</i> ) de la propia comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Envidia hacia algún par de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para emular a algún <i>igual</i> que ha destacado dentro de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconocimiento del éxito del par, si es avalado por un líder significativo de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de abandonar la comunidad, por percibir animosidad hacia miembros de la misma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la expulsión de un elemento incompatible con las propias leyes sistémicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la agresión contra un elemento ajeno que pretenda el control de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**SUBESCALA B2: APEGOS HACIA COMUNIDADES CONCURSANTES  
(Y COMUNIDADES CONCURRENTES)**

Sentimiento de diferenciación general, de las comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de competencia o rivalidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de contraste competitivo de las propias creencias con los de alguna otra comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actuar contra la propia dignidad, antes que cooperar con comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regodeo en las victorias de la comunidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de provocación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Provocaciones consumadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de victoria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ufanía al percibir que se ha influido en otras	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de críticas negativas contra comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Crítica a otras, para identificarse con la propia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de sus méritos o de sus logros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de su validez o fiabilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de intolerancia e incompatibilidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a las propuestas de convergencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de oposición o enfrentamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distorsión del objeto o percepción errónea	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a la comparación ecuánime de la propia comunidad con alguna concursante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de enemistad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Admiración despreciativa, causticidad o cinismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inquina, aversión, malos deseos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante su ayuda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo de su ayuda	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<i>Oídos sordos</i> a sus críticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Adopción de críticas como cumplidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimiento de frustración, ante la aceptación parcial o total de sus premisas o argumentos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción por sus errores, fracasos o dolor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fobias a algún colectivo o comunidad específica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad de ataque	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad de destrucción o disolución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asociaciones con comunidades afines, para eliminar a comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Voluntad de dominación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a adelantar resultados desfavorables de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia al recelo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la desacreditación o descalificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la identificación con insultos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comparaciones y analogías, para perjudicarlas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la detección de motivos de convergencia con otras comunidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante la posibilidad de converger con otras comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de la filiación a la propia comunidad como condición de evolución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultades comprensivas con premisas de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de la no necesidad de conocer comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante la comunicación con miembros de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a la influencia de otras comunidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Transferencia de prejuicios, desde otras comunidades afines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incorporación de intolerancias, desde otras comunidades afines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Dificultad para favorecer a miembros de comunidades concursantes o concurrentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad en reconocer la superioridad global de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer la superioridad específica de comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### III. ESCALA C: ESTIMACIÓN DEL EGO DOCENTE

Escasa variación o reiteración metodológica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigidez metodológica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inducción al aprendizaje sobre modelos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a priori, a la innovación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escasa variación o reiteración organizativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rigidez organizativa (personal, material y formal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de actitudes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de procedimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de pretensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmovilismo o fijeza de contenidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración del mismo tipo de prueba de examen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomar como más válida la propia forma de enseñar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomar como más válida la propia forma de investigar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equivalencia entre examen y prueba de examen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Equivalencia entre evaluación y calificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseñar para la prueba de examen, más que para aprender conocimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a la evaluación sobre resultados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Costumbres características (percibidas así por los alumnos)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presencia de manías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entendimiento del aprendizaje en función de la enseñanza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mayor disposición interior a enseñar que a aprender	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseñanza no individualizada, de hecho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Unidireccionalidad comunicativa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Inflexibilidad en los planteamientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de estímulos pretendidamente reforzantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reiteración de estilo docente (semidirectivo, no directivo o directivo), con alumnos diferentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción del propio estilo docente como el que se debería utilizar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de su actuación docente como la más adecuada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ritmo de enseñanza, en función del programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseñanza plenamente ajustada al programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión, si los contenidos no se imparten en el tiempo previsto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vehemencia en la enseñanza de los contenidos mejor conocidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Especial sentimiento en la enseñanza de contenidos vinculados a política o religión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia en dar todos los contenidos rápidamente, a dar algunos en profundidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación centrada en el libro de texto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación centrada en propios sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selección de contenidos según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selección de opciones según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manipulación de información, según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orientación escolar según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orientación profesional según sus sesgos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a validar el contenido del libro de texto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afán de protagonismo ante el alumno, fuera y dentro de la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocomplacencia en el rol de profesor, como figura de autoridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo de ayuda o apoyos de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contento al percibir que el alumno asimila rasgos personales propios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Satisfacción al verificar que adopta sus esquemas cognitivos e ideología	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Regusto al percatarse de que el alumno imita sus comportamientos, estilo, giros, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mayor autoestima, al percibir su influenciabilidad hacia el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sentimientos de superioridad, en la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia por la clara asimetría, en la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Predisposición a juzgar como errónea o mejorable toda intervención de un alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Impulso a pronunciar la última réplica, palabra, reflexión o respuesta, con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imperativo por llevar la razón siempre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Imperativo por dar respuesta a todo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación del alumno como <i>ser inferior</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desacreditación de intervenciones de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a valorar más errores que aciertos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para devolver al alumno una imagen reforzante de una intervención mejorable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desconsideración especial de las aportaciones cuyo contenido no se preveía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aplicación de sambenitos a alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desprecio profundo por ciertos alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Influenciabilidad por sus alumnos disminuida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicación horizontal con alumnos selectos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Expectativas superiores hacia algunos alumnos (efecto Rosenthal)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valoración de los logros de los mejores alumnos, para alimentar la estima docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluaciones de preferencia subjetiva, así percibida por los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer a alumnos que le admiran o reconocen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valoraciones extremas (positivas o negativas)										

de alumnos con ego cualitativamente similar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipervaloración de alumnos cuya opinión sea del mismo sentido que las propias creencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evocación de logros propios, para incrementar su narcisismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discursos en primera persona	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autorreferencias, como contenido del programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interrupción de explicaciones, para aclarar alusiones a su persona, hechas por alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mentiras, para no perjudicar la propia imagen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Admitir falsedades, si benefician al propio narcisismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Falseamientos, para quedar bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de admiración	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proposición de su caso como modelo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comparación de sí mismo con personajes históricos, conocidos y/o muy valorados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoimportancia (de sí o de lo que hace), dentro y fuera de clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoculto (exaltación, egotismo o devoción por sí o por lo que hace)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de secundarios (seguidores), entre los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de trascender (dejar huella) en sus alumnos, por vanidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inmodestia o falsa modestia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autocompadecimiento y lamentaciones sobre argumentos egocéntricos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalizaciones prejuiciosas hacia alumnos (efecto halo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificación con la normativa del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificación con el ideario del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Formación del alumno, según los ideales del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en que ese alumno ideal es el mejor posible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Satisfacción por ser reconocido por sus superiores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción por que le encomienden más responsabilidades que las propias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de que sus superiores le encomien su labor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inseguridad, en la relación con algunos colegas o superiores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia por algún grupo de colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manía por algunos colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Generalizaciones prejuiciosas hacia colegas (efecto halo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de influir ideológicamente en algún colega	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ser reconocido por colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para aprender de otros colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer que se ha aprendido de otros colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para admitir que alguno es superior a sí mismo en alguna faceta profesional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para aceptar nuevos compañeros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Especial dificultad para reconocer a compañeros más jóvenes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para valorar positivamente nuevos compañeros recién egresados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Menosprecio o paternalismo hacia las últimas incorporaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Envidia u oposición hacia las últimas incorporaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para dar como válido lo enseñado por un sustituto, salvo excepciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Repetición a los alumnos de lo enseñado por un sustituto, sin excepciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creerse completamente insustituible	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de ser un profesor distinto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de cambiar las mentalidades de los										

alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deseo de que los alumnos piensen según sus convicciones y conclusiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo del alumno a quien no consigue convencer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a decir al alumno lo que tiene que hacer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de que el alumno haga lo que le dice	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpretación de la espontaneidad del alumno como conducta no pertinente, a priori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No valoración de la creatividad del alumno, en la evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo, de hecho, de la creatividad del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo o admiración (reactiva) del alumno creativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a calificar los esfuerzos extras de los alumnos, como ajenos al programa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a no leer trabajos o al estudio obsesivo (reactivo) de alumnos creativos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión ante intervenciones verbales voluntarias de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad de adaptación, tras la interrupción	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Práctica de la <i>lección magistral</i> , para evitar interrupciones, desconcentración y readaptación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Contrariedad cuando algún alumno propone variar el programa, aunque lo enriquezca	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sensación de inseguridad emotivo-cognitiva, ante síntesis dialécticas realizadas por alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación extrema (positiva o negativa), ante trabajos escritos muy originales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Influencia de la ideología y los sesgos propios en la evaluación del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Originalidad, como investigador, disminuida</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<u>Locus</u> de control en los alumnos, para lo										

negativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<u>Locus</u> de control en su persona, para lo positivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfacción ante la docilidad discente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asociación entre mansedumbre discente y ausencia de problematismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción del mantenimiento disciplinario como el problema central del aula, de hecho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de autoevaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de cambio, tras una autoevaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percepción de innecesidad de autoevaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a ser observado o evaluado por algún colega o especialista conocido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a ser observado o evaluado por algún colega o especialista no conocido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de conductas mejorables, de sí mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia al reconocimiento de errores propios o equivocaciones evidentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tensión, ante el conocimiento de errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de justificación, ante las equivocaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Menor respeto al alumno, ante las equivocaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Receptividad comunicativa con el alumno limitada a ciertas áreas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Endurecimiento disciplinario o desplazamiento, como mecanismo defensivo ante errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para reconocer equivocaciones propias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de errores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de descuidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de olvidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para la rectificación de opiniones, críticas, juicios, argumentos, inferencias, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Miedo a quedar en ridículo ante los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Dificultad para disculparse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de comunicación de ignorancias específicas o de debilidades al alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para dar la razón al alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Artificiosidad o escasa naturalidad ante el alumno (así percibida por éste)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en que es indispensable que el profesor no se muestre como es	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fingimientos específicos percibidos por el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hipocresía percibida por el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cinismo, percibido por el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ridiculización o burla de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descalificación de alumnos ante el resto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Insultos o apodos a alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos sexistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos racistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos integristas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manifestaciones y/o comportamientos nacionalistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de sentirse respetado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de ser tenido en cuenta por los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de ser reconocido por los alumnos, como buen profesor y experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de ser apreciado o querido por los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agrado al ser motivo de conversación entre los alumnos, en el centro educativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Agrado al ser motivo de conversación en la familia del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Busqueda de ser el centro de atención, como fuente de motivación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de que los alumnos actúen y se comporten como espera	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de ser el centro de atención,										

como finalidad de su enseñanza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Concesiones específicas, a cambio de refuerzos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación de los alumnos como algo propio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación del conjunto de alumnos, como una comunidad cerrada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación del resto de los grupos de alumnos, como comunidades concursantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Necesidad de tener que autorizar todo tipo de conductas a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Molestia ante las interconsultas de los alumnos, si no se le ha tenido en cuenta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a perjudicar al alumno molesto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actitud defensiva y susceptible ante alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a tomarse la falta de disciplina como algo personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evidentes ciclos bipolares (maníaco-depresivos), por causas profesionales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comportamientos obsesivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Carácter paranoide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Carácter esquizoide	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a favorecer la competición, sobre la cooperación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minusvaloración de las disciplinas pedagógicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minusvaloración de los profesionales de la orientación y de la didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preferencia exclusiva por una corriente o autor, como única fundamentación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desconsideración, a priori, de algún autor o corriente, sin conocerlos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Formación permanente centrada en contenidos (curriculares) específicos, no didácticos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Minusvaloración de la formación del profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resistencia a la formación permanente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Hipervaloración reactiva de lo aprendido por ensayo y error	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aislamiento de la actividad profesional, del resto de personalidad y la vida ordinaria	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a su seguridad personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a la opinión de sus alumnos, respecto a alumnos ajenos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto al planteamiento y desarrollo de la comunicación didáctica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a la solución de problemas, propios o de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ausencia de duda, en cuanto a su correcta preparación didáctica (sea cual sea)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a no preparar las clases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a desarrollar las clases, para quedar bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tendencia a comunicar conocimientos finiquitos, más que inquietud por el conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a dejar secuencias de enseñanza inacabadas o abiertas a la creatividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Calificación de la duda o la crisis ideológica como indeseable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Intolerancia a las críticas negativas de sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rechazo a la ayuda de alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Descalificación de conclusiones no alcanzadas por sí mismo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creencia en que es superior la materia que imparte, frente a las de los demás colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conceptuación de los objetivos educativos como puntos de llegada	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para participar empáticamente con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discurso incomprensible, en cuanto a forma (barbarismos, neologismos, pedantería, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Discurso incomprensible, en cuanto a fondo (dificultad, contenidos desconocidos, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sadismo comunicativo o goce ante la dificultad de interpretación producida en el alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificultad para ayudar al alumno con problemas de aprendizaje, sociales, personales, psicosomáticos, etc.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Perplejidad (egocéntrica) ante alumnos excepcionales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## IDENTIFICACIONES MENOS NEGATIVAS Y POSITIVAS. CRITERIOS

INTRODUCCION. Intuitivamente, estaremos de acuerdo en que no comporta la misma dependencia un apego cerril a una marca de leche, al concepto abstracto de honradez, a bombardear una ciudad en nombre de la tolerancia, a un estilo de enseñanza, a una raza, a la pretensión de cooperación para la convergencia humana, o a entender que violar y matar pueda ser un honorable *acto de servicio* nacional. Pese a lo grotesco de la ejemplificación, el proceso afectocognitivo que lo sostiene o incrementa es formalmente idéntico, y radica en la entidad funcional denominable ego. Si tenemos presente su concepto, que en los primeros capítulos clarificamos, llegaremos a la conclusión de que hay identificaciones que, aun siendo apegos egóticos, pueden considerarse negativas, en una menor medida. Independientemente de que los

apegos sean de uno u otro tipo (de los estudiados), por *negatividad* entenderemos asentamiento del ego, o mantenimiento y aumento de la cantidad e intensidad de efectos y síntomas de las identificaciones, ya revisados, percibidos desde el punto de vista de la posible evolución de la madurez del sujeto, traducible en lentificación, bloqueo o limitación de la amplitud de su conciencia.

En sentido estricto, la enorme variabilidad de la negatividad de las identificaciones depende de multitud de circunstancias y características del sujeto (individuo, comunidad, sociedad, etc.), del tipo e intensidad de la representación del objeto de apego, etc., hasta el punto de hacer el espectro de posibilidades tan relativo y vasto, que imposibilita cualquier comparación entre sujetos distintos.

INTERPRETACION EGOTICA Y RELATIVIDAD. Sobre todo desde un punto de vista social, se verifica que lo que para unos es positivo, para otros no lo es; una bomba asesina puede estar colocada por personas *benefactoras* o por terroristas, una costumbre puede ser repugnante o deliciosa, según las maneras de un pueblo, y lo que hoy está de moda, quizá mañana cambie de sentido. El apego a las propias creencias, posturas o acciones, y la sensación de estar en lo cierto y que el resto se encuentra en el error, es una de sus características. Puesto que, a poco que se reflexione, se percibirá que pueden ser tan graves como no justificables y menos fundamentables para su comunicación didáctica y la educación en general, ¿cabría la posibilidad de objetivar y esclarecer unos rasgos pretendidamente generalizables con los que enseñar a pensar (didasko nous) sobre conocimientos verdaderamente útiles para

el mejoramiento de la vida humana, a profesores y alumnos?

**PROPUESTA.** La complejidad a priori de la cuestión hace necesario intentar colegir un sistema de condiciones, requisitos o criterios formales que pudiera reunir un apego cualquiera, para tenerse como menos negativo, y positivo. El objeto de tal inducción es proporcionar, al ámbito de reflexión de la didáctica, la orientación y la formación del profesorado, un conocimiento útil de tales variables de relativa negatividad, con formato de criterios, desde los cuales poder basar algunas pautas de comunicación didáctica, directamente dirigido a la madurez interior, desde el tránsito de unas identificaciones egóticas peores, a otras más favorables.

Los criterios que a continuación se mencionan son válidos, para la estimación de la menor negatividad y de la positividad relativas a priori, entre dos apegos distintos de un mismo sujeto, o para el mismo apego del mismo sujeto, percibido en dos momentos distintos, así como punto de partida para proceder a la desegotización, selección, priorización, cambio, etc. de actitudes, procedimientos, normas, contenidos, etc. educativos, o como fuente de criterio principal de procesos de evaluación-aprendizaje, orientación escolar y profesional:

**I CRITERIO DE CANTIDAD DE SUS SÍNTOMAS:** Un apego será menos negativo, si su identificación conlleva un menor número de síntomas; y será positivo, si carece de ellos.

**II CRITERIO DE INTENSIDAD DE SUS SÍNTOMAS:** Un apego será menos negativo, si su

identificación asociada dispone de síntomas egóticos de menos intensidad; y será positivo, en la medida en que tal intensidad sea nula.

III CRITERIO DE CANTIDAD DE SUS EFECTOS: Un apego será menos negativo, si su identificación asocia menos efectos (ver capítulo correspondiente); será positivo si no los presenta.

IV CRITERIO DE INTENSIDAD DE SUS EFECTOS: Un apego será menos negativo, si su identificación implica una dependencia de menor intensidad; será positivo, si carece de tales efectos.

V CRITERIO DE EMOTIVIDAD: Un apego será menos negativo a priori cuanto más escaso sea el nivel de emotividad invertido en su adherencia, y positivo cuando la emoción que produce motiva al desapego o a la evolución de la conciencia.

VI CRITERIO DE IMPLICACIÓN PERSONAL EN LAS IDENTIFICACIONES: Un apego es menos negativo, si su identificación asocia una menor implicación personal del sujeto, que otro; será positivo si se verifica desimplicación que no afecte a la buena realización, en su caso, de los correspondientes comportamientos.

VII CRITERIO DE IMPORTANCIA SUBJETIVA: Un apego será menos negativo, si el sujeto atribuye a su correspondiente objeto de identificación una menor importancia subjetiva, respecto al resto de apegos; será positivo, si no se verifica importancia alguna, atribuida por el sujeto, independientemente de que para otros sujetos la tenga.

**VIII CRITERIO DE TIEMPO DEDICADO A SU PERMANENCIA ACTIVA:** Un apego será menos negativo, si su identificación asociada se traduce en menos tiempo invertido o dedicado a su mantenimiento, o que a posteriori redunde en mayor tiempo de permanencia activa (mental o conductual). Será positivo, si no se le dedica tiempo a su permanencia activa.

**IX CRITERIO DE DISOLUCIÓN DE OTRAS IDENTIFICACIONES, MÁS NEGATIVAS:** Un apego será menos negativo, si su identificación sustituye o aminora a otras dependencias, cuyos efectos sean mayores en número y de superior intensidad; será positivo, si los elimina.

**X CRITERIO DE TRÁNSITO HACIA MENOR NEGATIVIDAD:** Un apego será menos negativo, en la medida en que se constituye funcionalmente en un puente o medio para llegar a una menor negatividad egótica (resultado de los efectos producidos por las identificaciones en cuestión, desde el sistema de referencia de la madurez potencial del sujeto), sea a corto, a medio o a largo plazo; y positivo, si el tiempo de tránsito es nulo, o si el cambio es inmediato. Este criterio se caracteriza por: a) Definirse, independientemente de la dependencia asociada al apego que hace las veces de puente; b) Verificarse según la menor negatividad egótica percibida en otros apegos.

**XI CRITERIO DE RECONOCIMIENTO DE EFECTOS Y SÍNTOMAS:** Un apego será menos negativo para un sujeto, si éste reconoce la evidencia de algunos de sus síntomas y efectos, independientemente de que utilice ese conocimiento,

para desasirse del mismo; una identificación es positiva, si su conocimiento objetivo sirve para que el sujeto se desadhiera de ella y de otros apegos.

**XII CRITERIO DE REVERSIBILIDAD:** Un apego será negativo en menor medida, si permite desprenderse y volverse a prender a su adherencia, o ir y volver hacia la identificación que asocia, a voluntad del sujeto, y será positivo cuando la posibilidad de reversión tenga por causa una conciencia (capacidad de percepción) superior, y por objeto otros apegos menos dependientes.

**XIII CRITERIO DE OCUPACIONES DERIVADAS:** Un apego será menos negativo, cuantas menos ocupaciones derivadas asocie, como consecuencia de su identificación. Será positivo, si no supone la realización de ocupación alguna.

**XIV CRITERIO DE INQUIETUD POR NUEVAS IDENTIFICACIONES:** Un apego será menos negativo, cuanta menor inquietud produzca hacia nuevas identificaciones, y será positivo, si significa el fin de la dependencia por un género determinado de conocimientos, entendidos como objetos de identificación.

**XV CRITERIO DE IDENTIFICACIÓN AL DESAPEGO:** Un apego será menos negativo, cuantas menores sean las resistencias e interferencias favorables a la formación de identificaciones, encaminadas globalmente al desapego. Y serán positivo, si coadyuva el aprendizaje y el ejercicio del conocimiento del sujeto, en esa dirección.

**XVI CRITERIO DE DUDA:** Un apego será

menos negativo, cuanto más duda genere, hacia su asimilación o acomodación afectocognitiva; será positivo, si esa duda generada se reconduce hacia un incremento de la conciencia o enriquecimiento no egotizado del conocimiento, acompañados ambos de comportamientos consecuentes.

#### XVII CRITERIO DE AUTOCONOCIMIENTO:

Un apego será menos negativo, si su identificación supone un incremento, descubrimiento o clarificación de autoconocimiento; y será positivo, si con el autoconocimiento proporciona madurez y comportamientos coherentes.

XVIII CRITERIO DE AMPLIA SOCIALIZACIÓN: Un apego será menos negativo, *cuanto más amplia sea la socialización a que sus adherencias le induzcan*; será positivo, si la amplitud de socialización alcanza la humanidad como conjunto, sin excluir sector o vertiente alguna de lo socializado.

#### XIX CRITERIO DE EVOLUCIÓN HUMANA:

Un apego será menos negativo, cuanto menos contraproduzca o contradiga la evolución humana, apreciable desde todos sus ámbitos (individual, grupal, comunitario, social, etc.); será positivo, si la favorece, por hacerlo a todos sus ámbitos, tanto en el presente como en el devenir.

XX CRITERIO DEL "PUNTO OMEGA". Una identificación será menos negativa a priori, si tiene lugar teniendo conciencia de que su estado actual es provisional, y que tiende a la convergencia, por su propia desegotización; será positiva, si se desarrolla orientada en función de ese utópico punto o estado de conciencia, individual y social, de máxima convergencia

(unificación), que se ha denominado "punto Omega"  
(P. Teilhard de Chardin).

## PROYECCIÓN PRÁCTICA

## PRINCIPIOS DE DIDÁCTICA

ACLARACIONES. El análisis del primer ámbito fundamental destinado a la formación básica y la evolución personal de los profesores nos permite recoger una serie de orientaciones didácticas válidas para la *desegotización* de profesores alumnos, docentes en ejercicio y alumnos en formación.

Se presentan como un *sistema de principios básicos de didáctica*, fundamentado en el corpus analítico precedente. *Sistema*, porque, partiendo de una estructura, encamina a sus de elementos a una finalidad común: la desegotización. *De principios*, porque cada uno de esos elementos constitutivos es origen o razón fundamental sobre la que aplicar y proceder como comienzo, arranque o incluso umbral de partida, y no como "final" o punto de llegada, entendida como criterio, conjunto de técnicas,

secuencia de conductas divididas en pasos, receta, etc. *Básicos*, porque hacen referencia a lo principal sobre lo que tanto el sistema como lo que en él se haga pueden descansar. Y *de didáctica*, porque el procedimiento a que se refiere es el arte de enseñar, por lo que, en potencia, lo siguiente es válido para ser considerado en cualquier materia o contenido, básica o aplicadamente contemplado. En conclusión, digamos que es ésta una trama mínima de partida para coadyuvar a una mayor ampliación de la conciencia de los profesores desde la cual favorecer la mayor probabilidad del mismo efecto en la personalidad de sus alumnos.

PRETENSION. La finalidad de estas orientaciones es mostrar el modo de que los profesores puedan aprender primero, para enseñar después, procedimientos encaminados a: a) Conocer desegotizadamente; b) Desegotizar conocimientos. Por desegotizar debe entenderse liberar al conocimiento (entendido como proceso y como resultado) de los síntomas y signos egóticos ya señalados en los capítulos correspondientes; o, si se prefiere, de las observaciones y manifestaciones que figuran en las escalas de estimación del ego.

Aplicar el concepto de desegotización o de ausencia de ego al conocimiento es un ideal cuyo significado podría suponer desnudarlo, dejarlo solo. Por *solo* debe entenderse, en nuestro contexto, despoblado de polaridad, desviación o sesgadura, liberado de toda dependencia, atadura e identificación, con cualquier objeto de apego; o lo que es idéntico, deslastrado de sus actuales adherencias afectocognitivas, sean sociales, individuales, grupales, de pareja, doctrinarias, formales, informales, etc.

He aquí, a mi juicio, un noble propósito de la comunicación didáctica que parte de la concreción del máximo respeto hacia el conocimiento del alumno, y pretende dejarlo en las mejores condiciones a priori para que la intimidad discente reanude su proceso de evolución más ecuánimemente habiendo recibido de su profesor (por necesidad, relativamente desegotizado) la enseñanza de adecuadas razones, justificaciones, fundamentos, criterios, argumentos, procedimientos, actitudes, etc. es decir, orientación didáctica (didaskonous) destinadas a favorecer la continuidad de la evolución no parcial de su conocimiento.

Desde estas premisas, se ofrece a los formadores de profesores y profesores en formación (todos) la posibilidad de iniciar investigaciones destinadas a hacer de sus realizaciones educativas algo menos entrometido de como la educación se manifiesta, por el hecho de serlo, y favorecedor de una mejor visión intelectual capaz de dominar el ego del profesor alumno o de sus alumnos, a una libertad cognitiva, que posteriormente podría ser, si no neutral en mayor o menor medida por cuanto a su conducta se refiere, sí más consciente de su parcialidad en lo que a su inteligencia (penetración intelectual) respecta.

**NATURALEZA DIDÁCTICA DE ESTOS PRINCIPIOS.** La principal razón que avala este planteamiento abierto, pero no por ello escasamente riguroso, es la naturaleza de los conocimientos que tratamos. Digamos que poco tienen que ver con lo que se suele tratar como básico en las carreras docentes tradicionales, aunque sí informalmente se encuentren en la mente de muchos profesores. Por tanto, su naturaleza es fundamentalmente empírica, porque está

fundada en la experiencia, y a ella pretenden volver para enriquecerla.

Quiere esto decir además que, a veces rudimentariamente y siempre intuitivamente, se ha observado tales ámbitos de procedimiento en los que para la gran mayoría de los profesores alumnos han sido calificados como *muy buenos* o *los mejores* profesores en el ámbito de las carreras docentes que he observado.

Desde la perspectiva de nuestra propia fundamentación preliminar, se trata de conceptualizaciones obtenidas especialmente de la observación de aquellos docentes que presentaban una más escasa intensidad y cantidad de *síntomas, signos, efectos, conocimientos sesgados* y *comportamientos* egóticos, enriquecidas o ratificadas documentalmente a posteriori.

**PERCEPCIÓN DIDÁCTICA DE TALES PRINCIPIOS.** En tanto que fundamentos de didáctica relativos a la *desegotización*, no pueden tenerse como un "área curricular" o "longitudinal" destinada a profesores. Tampoco, evidentemente, como una "enseñanza transversal" que deba encontrarse, como componente, en aquellas "áreas curriculares". Tales direcciones, que necesariamente se cortarían en un punto, producirían, normalmente, conocimientos de variable oblicuidad, que nunca saldrían del plano formado por estas dos dimensiones: el enriquecimiento cognitivo y la cualificación socioprofesional.

Más allá de aquellos dos tipos, porque está constituida sobre coordenadas distintas y porque mira a otro horizonte, se encuentra la posibilidad de evolucionar interiormente, que puede comprenderse,

en un marco didáctico, como la promoción de la condición humana sobre cualquier género de cualificación, incluidas las dos coordenadas anteriores. Es con este nivel añadido como los elementos, partes y el conjunto del sistema uno-ternario se realiza y puede tener sentido la acomodación de estos principios de didáctica a los modos actuales de formar a los profesores.

En este sentido, los conocimientos que, como los siguientes principios, se encaminan a la posibilidad de evolución interior de los profesores desde su conocimiento y control del ego y consecuente incremento de conciencia, y a lo que ellos podrían comunicar desde su acción en los marcos educativos, podrían considerarse "radicales" o "en profundidad". Lo que puede significar que: a) Son anteriores a los otros (supuestamente "longitudinales" o "transversales"), en tanto que raíces suyas; b) Los nutren, soportan y permiten desarrollarse, aunque no se vean; c) Los sitúan en un sistema de coordenadas didácticas de dimensión superior; d) Lógicamente, pueden orientar cualquier contenido de dimensión inferior, ya que son compatibles con cualquier conocimiento, a priori.

**NIVEL DE COMUNICACIÓN DIDÁCTICA DE ESTOS PRINCIPIOS.** La comunicación didáctica puede desarrollar los siguientes niveles de profundidad, progresivamente mejores, percibidos desde la referencia del discente: a) Pasivo o paciente: Donde la unidad de intercambio es predominantemente el contenido emitido por el enseñante o el profesor, y se verifican procesos de escucha, rechazo, hartura, etc.; b) De trabajo personal reproductivo: En el que el anterior tipo de contenido asimilado es forzado a ser

significativo, cuando intrínsecamente no lo era, y es llevado, entrometidamente y con violencia, hacia el ámbito del conocimiento del aprendiz por medio de su esfuerzo; en este nivel se solicita al alumno que devuelva la misma información asimilada de modo que la evaluación se realiza cotejando lo memorizado con la información original, que se entiende como pauta; el esfuerzo invertido por el alumno puede estar motivado por actitudes filicas (motivaciones internas, incentivos, premios, necesidades inducidas) o fóbicas (huidas, evitaciones del castigo, del suspenso, de una disminución de la autoestima, etc.); los procesos intelectuales del alumno más propios de este nivel son la reproducción informativa, por medio de la memorización, trabajos de obligado cumplimiento, análisis y resolución de problemas sometidos o sometibles a examen, etc.; c) Crítico y analítico: Donde la unidad de comunicación es ya el conocimiento intrínseco (natural, voluntario y productivo), sobre procesos de inquietud epistémica, movilización de actitudes, elaboraciones complementarias, análisis, síntesis, aplicaciones, comparaciones, contrastes, etc.; d) Creativo o productivo: Donde lo característico es la originalidad lógica, la atipicidad inteligente, los replanteamientos fundamentales de lo generalmente admitido, las nuevas síntesis y la producción diferente, sobre propósitos de enriquecimiento emotivocognitivo, búsqueda de soluciones y apertura de alternativas complementarias y a veces opositivas a lo convencional; en ocasiones, este rango es el atrio de entrada al nivel siguiente, pero un conjunto de refuerzos (positivos, negativos o ausentes) mal comunicados pueden fijar la atención del discente en sus productos afectocognitivos, distanciándole de la posibilidad de continuar medrando; e) De interiorización y evolución personal: El requisito es un

nivel de amplitud y de estado de conciencia docente relativa y significativamente superior al del discente, que va a actuar como garantía a priori de crecimiento interior de aquel a quien ayuda; el resultado es la experiencia afectocognitiva de la transformación para una mayor madurez interior, y el fundamento es la inquietud por el conocimiento así canalizado, siempre que éste sea adecuado a las características psicogenéticas del alumno, y repercuta, de un modo directo o indirecto, en una disminución de su ego y en una correlativa elevación de su estado de conciencia.

Así, en el nivel "pasivo", la intencionalidad radica completamente en la parte enseñante. En el nivel "de trabajo personal", se transfiere, más o menos forzadamente, una responsabilidad, en última instancia adaptada como impropia por parte del alumno, pero que puede asumir como deber propio de su "profesión", dependiendo fundamentalmente de las estrategias docentes encaminadas a transformar en "significativo" lo que espontáneamente no podría llegar a serlo. En el rango "crítico" se verifica un inicio de toma de postura y compromiso en el que ya toma cuerpo la intencionalidad de los conocimientos, aunque éstos se suelen tomar como subsidiarios respecto a los del profesor, y provisionales desde el punto de vista de la psicogénesis del discente. En la cota "creativa", la pretensión inherente del conocimiento es fundamentalmente reactiva, dual y alternativa. Y es sólo en el nivel "de evolución personal", donde la orientación de metas que permean el conocimiento tiene el predominante o expreso objeto de la transformación hacia una maduración personal superior ("ser más", como decía Teilhard de Chardin), el crecimiento interior, la autorrealización, la autoconciencia, etc., que vienen a ser *caras* distintas

(en forma, tamaño y regularidad) de un mismo *poliedro*, aunque organizadas sobre una misma matemática.

La propia sociedad, por mediación del sistema educativo, necesita e impera la adquisición de aprendizajes, propios de los primeros niveles anteriormente apuntados. Esta necesidad es, además, una condición sine qua non para la supervivencia y el éxito de cualquier persona en formación, dentro de un sistema social moderno. Sin embargo, puede irse más allá de los niveles de comunicación primeros, actuando desde los más avanzados, que los incluyen.

#### UTILIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.

Porque lo que desarrollamos está enfocado como principios de didáctica, asume una característica formal, o sea, independiente de todo contenido. Y porque el ego, como aptitud para el apego, se expresa mediante múltiples adherencias e identificaciones, a veces la superación de un determinado apego sobre un contenido mental específico se trasfunde a otros contenidos, a modo de *vasos comunicantes*. Por ello, la superación de la parcialidad sobre un contenido educativo cualquiera no es finalidad deseable en sentido estricto, ni logro fiable desde el punto de vista de la globalidad del ego del sujeto.

El contenido o materia de comunicación ha de ser una excusa, un soporte o instrumento para que el conocimiento, desde sus componentes más íntimos, sea capaz de generalizar la conciencia de superación de no parcialidad a todo otro contenido, como mínimo, *para enseñar a pescar*. Porque la finalidad didáctica no es otra que provocar el desarrollo (en *espiral*, en apertura) de la desegotización de un modo análogo a

como la dualidad hace lo propio *circularmente*, todo lo ampliamente que se quiera, con los conocimientos que es capaz de abarcar y de afectar.

Así, por ejemplo, no interesa tanto conseguir que el alumno sea capaz de superar el racismo o el integrismo, accediendo a posiciones más conscientes, cuanto que comprenda el fenómeno formal de la dependencia, la consecuente falta de autonomía y la probable ausencia de madurez que el apego, sea con el contenido *sexo, doctrinal o cualquier otro*. Porque no interesar tanto a la educación la asunción de una moda de cordura o la superación de posiciones de raquitismo intelectual, cuanto promover la inteligencia de un alumno a la evolución humana para la que, por el hecho de existir, el sujeto puede llegar a ser; para lo que no precisa soluciones puntuales, sino alforjas llenas con el fin de poder afrontar las innumerables situaciones de tomas de decisión en las que su ego le tenderá a condicionar parcialmente desde su filiación o cerrazón aplicada a temáticas diversas.

**CARACTERÍSTICAS Y EVALUACIÓN DE LOS POSIBLES APRENDIZAJES.** Los aprendizajes conseguibles por medio de estos principios se diferencian de los ordinarios en varias notas características, que se verifican a la vez: a) No consisten en una profundización adquisitiva; b) Se basan en la negación de la posesividad (N. Caballero, 1979, pp. 198, 199, adaptado). Su evaluación puede realizarse: a) Bien percibiendo globalmente el comportamiento del alumno desde las categorías mentales que proporcionan los síntomas egóticos; b) Mediante rasgos más específicos, que figuran en las escalas de estimación del ego; c) Sobre ambas vertientes de variables.

PAUTAS PARA ACOMPAÑAR EL DESARROLLO DE ESTOS PRINCIPIOS. El alumno cuya madurez progresa, favorecida por una comunicación didáctica de gran profundidad, lo hace en la medida que el profesor desarrolla iniciativas docentes propicias. Ahora bien, estas pautas, propias de una didáctica capaz de estimular la madurez, mediante la desegotización, precisan de un docente relativamente maduro, de elevado estado de conciencia, considerablemente interiorizado, consecuentemente autorrealizado, o como se prefiera llamar. El docente suficientemente culto (cultivado) como persona y necesariamente formado como profesional suele practicar las siguientes directrices válidas: a) Considerar individualmente (diferencialmente) tales conocimientos, ya desde sus *diseños de instrucción* o programaciones didácticas; b) Distinguir entre los contenidos y conocimientos existenciales (conducentes al bienestar y propios de los niveles anteriores), de los esenciales (conducentes al "ser más", propio del quinto nivel de profundidad); c) Diferenciar claramente en consecuencia entre las pretensiones correspondientes a este tipo de enseñanza ("radical"), y las propias del resto de los niveles "curriculares" ("longitudinales" y "transversales"), aunque los los conocimientos resultantes aparezcan entrelazados; d) Interpretar la didáctica centrada en este tipo de conocimientos como muestra, descubrimiento, exposición, inquisición y diálogo con el alumno, para inducirle a un proceso individual de interiorización, sin el cual su formación continua (durante toda su vida) queda permanentemente incompleta; e) Entrometerse lo menos posible en la aportación de sesgadas, dependencias, parcialidades, etc. al alumno, poniendo en práctica modos concretos de respeto didáctico,

traducido, a veces, en una orientación de las paulatinas conquistas desde atrás, siguiendo lo que el alumno realiza y fundamentando inquietudes no polarizadas; f) Presentar una importante (relativa) ausencia de los comportamientos egóticos recogidos en la correspondiente escala de estimación del ego docente; g) Ecuanimidad informativa, basada en la pretensión de objetividad y en la lógica (matemática) del razonamiento; h) Ausencia de aportación de modelos únicos, de soluciones definitivas o de cuadros que inhiban, abrevien o precipiten la propia duda; i) Satisfacción inmediata de demandas, interrogantes y necesidades planteadas por el alumno, relativas a su proceso de crecimiento interior, de manera precisa; o sea, ni por exceso, ni por defecto, y sin "responder a ninguna pregunta"; j) Comunicación de una imagen de profesor como apoyo seguro, fiable, incondicional y disponible en todo periodo o circunstancia de crisis; k) Apertura de nuevas inquietudes, con la satisfacción de interrogantes, mediante la aportación de soluciones incompletas, aunque bien dirigidas, independientemente de su precisión informativa; l) Reconocimiento amoroso y coherente de los esfuerzos del alumno por madurar, no vinculando necesariamente logro con refuerzo; ll) Comunicación de expectativas de éxito, en lo que se refiere a la posibilidad de madurar; m) Renuncia tácita a la creación de necesidades extrínsecas; n) Menor presencia de incoherencia docente (entre sus matices verbales y su comportamiento ordinario), sea respecto a una enseñanza simultánea, previa o posterior; o sea, ratificación y sintonía de las enseñanzas del profesor, con su comportamiento ordinario, o enseñanza no intencional (espontánea) en el mismo sentido; ñ) Seguir un procedimiento semejante a la recogida del *hilo* de la inquietud esencial de un alumno, tirando de él, de

modo que el alumno pueda percibir tras su final la punta de un nuevo *hilo*; o) Ocasionalmente y en el momento oportuno, unir todas las *hebras* (de varios o de un solo alumno) entre sí, creando una forma con ellos, sobre la que valorar y elevar la comprensión; p) Transformar esa nueva comprensión en contenido principal para futuras tareas de evaluación-aprendizaje; q) Ser consciente de que es en las coyunturas de evaluación-aprendizaje o de síntesis, donde se van a fraguar las actitudes del aprendiz, hacia los conocimientos valorados; r) Desarrollar la comunicación didáctica, en uno de estos tres niveles de posible significatividad (a saber: 1) Explicación del profesor; 2) Aplicación o práctica del profesor; 3) Aplicación o práctica del alumno), según sea la naturaleza del conocimiento a tratar, y no de acuerdo con un prejuicioso estilo de enseñanza, que se tiene como superior a los demás; s) Escuchar a los alumnos, antes de tomar alguna decisión didáctica, de asentar algún método, etc.; t) Planificar las clases, para que no se parezcan a sesiones "curriculares", no cansen, y gratifiquen; u) No apegarse a ningún contenido específico o modo de hacer; v) Decir, de vez en cuando: "tengo 15 minutos, y son para vosotros", y dejar que aflore la posible inquietud en cualquier sentido; w) Mostrar cómo ese sentido es el más oportuno, para comenzar a abordar lo que el tenía previsto proponer y analizar para ese día; x) Que ha de prepararse concienzudamente y durante largo tiempo las cuestiones profundas destinadas para cada clase; y) Combinar, de vez en cuando y sin que el alumno se aperciba de ello, cuestiones directamente encaminadas a su madurez, con contenidos "curriculares", transversales o longitudinales; z) Mantener viva la llaman de la inquietud por el conocimiento esencial, lanzando motivos de reflexión,

en cada sesión y para la sesión siguiente, y aludiendo en cada nueva sesión las reflexiones propuestas en cada una de las anteriores;  $\alpha$ ) Favorecer la cautela y la caución en los aprendizajes;  $\beta$ ) No pretender "cosechar" inmediatamente, porque en educación esto no suele tener mucho sentido: la evolución interior, que es la forma de madurez más fiable, como la mejor madera, crece despacio.

**CAMPOS DE APLICACIÓN.** Generalmente, la adaptación de estos principios alcanza las disciplinas, teorías y procesos de la comunicación humana. Específicamente, donde encuentran mayor validez es en la comunicación didáctica, como subclase de esa comunicación y conocimiento compartido, en las que a mi entender son sus tres grandes cauces de realización: a) La enseñanza-aprendizaje, como proceso bidireccional entre alumnos y profesor; b) La evaluación-aprendizaje, como retroalimentación circular del proceso anterior, válida para reconducir la enseñanza del profesor y el estudio del alumno; c) La investigación-aprendizaje, como reciclaje en espiral de ambos.

Ahora bien, los motivos de comunicación didáctica, lejos de parar en los tradicionales ("áreas curriculares", "enseñanzas transversales", actitudes, normas, *valores*, etc.), miran a objetos de consideración distintos: a) La enseñanza-aprendizaje se refiere a la desegotización, primero personal pero también alcanzando dimensiones grupales y sociales; b) La evaluación-aprendizaje es la consideración permanente del proceso de mejor interiorización, mayor comprensión, etc. que, sobre esa menor relevancia del ego en la personalidad, se vaya logrando; en esa medida, la nueva fuente de criterio

evaluativo sería doble: 1) La evolución interior (personal); 2) La evolución humana (objetivada); c) La investigación-aprendizaje versa sobre el proceso de evolución (desegotización): 1) Del profesor, como sujeto, objeto de sí mismo; 2) Del grupo clase; 3) De las variables de proceso que van a modular su actuación profesional, para el mejor logro del rendimiento pretendido: la disminución de los síntomas del ego, como resultado de una modificación interior.

**DESTINATARIOS DE ESTOS PRINCIPIOS DE DIDÁCTICA.** Los siguientes principios pretenden ser orientaciones "radicales" o fundamentales en la formación de los profesores y la didáctica que éstos puedan llevar a cabo con sus alumnos. Por tanto, se dirigen directamente a los formadores de profesores de carreras docentes, e, indirectamente, a sus profesores en formación y a sus futuros alumnos.

**EXORDIO.** El sistema de principios básicos de didáctica que se presentan se organiza como tres tándemes dobles:

**PRINCIPIOS PRIMARIOS      PRINCIPIOS DERIVADOS**

I AUTOAFILIACIÓN ..... IV ELIMINACIÓN  
II DUDA ..... V CONOCIMIENTO PURO  
III CONVERGENCIA ..... VI UNIVERSALIDAD

I PRINCIPIO DE AUTOFILIACION. El historiador E. H. Carr (1978) recomendaba, como fundamento de la actitud científica del investigador de historia, manifestar, previamente, las coordenadas de partida y sus posibles "cojeras", porque este gesto humilde y honroso redundaría, sin duda, en unas interpretaciones más ecuánimes.

La historia de la humanidad es la historia de sus filiaciones (dependencias a cosas, personas, partidos políticos, religiones, sistemas, etc.). El progreso histórico, entendido como dato relevante de la evolución, se puede definir como su caminar hacia la convergencia, y esta convergencia pasa, inexorablemente, por fases preliminares, uno de cuyos principales componentes es la tolerancia. De hecho, a pesar de todos sus intransigentes extremismos, nunca ha habido en el devenir humano más tolerancia que en el momento actual. Conocer este hecho proporciona un sentido cuya clara visión es necesaria, para un mejor entendimiento de este principio.

Lo que E. H. Carr (1978) sugería como parte de la actitud científica del investigador en historia, lo retomamos como el primero de los principios para la formación básica de los profesores, profundizando más allá de la técnica. Como tal, hace referencia a la acción y el efecto de que el profesor exprese con claridad sus filiaciones a sus alumnos, cuando sea pertinente. comunicando, fundamentalmente, sus predisposiciones y prejuicios individuales y las dependencias relativas a su ego compartido, respecto a autores, corrientes, escuelas, doctrinas, corporaciones, sociedades, religiones, partidos políticos, ideologías, etc., como factor de corrección de los posibles conocimientos sesgados a que pueda inducir a sus alumnos. A priori,

siempre es honesto y agradecible por los alumnos más conscientes, proceder en este sentido.

La justificación de este principio parte, grosso modo, de toda la teoría anterior. Parte de que el profesor es no parcial, por dos razones: a) Porque, por el mero hecho de serlo, asume un compromiso político, o sea, relativo a las orientaciones que rigen su actuación; b) Porque una de sus ocupaciones fundamentales es la de comunicador de teorías (como contenido informativo, o como base de procedimientos asumidos), y, como afirma T. Popkewitz (1988): "Ninguna teoría es neutral ni está desvinculada de su contexto" (p. 217).

A pesar de lo anterior, la clave del asunto está, no tanto en su denuncia, cuanto en el establecimiento de pautas consecuentes de conciencia clara del hecho y de comportamiento consecuente. Como reflexionaba J. Ortega y Gasset (1984):

*Así podemos decir ahora: el diagnóstico de una existencia humana -de un hombre, de un pueblo, de una época- tiene que comenzar filiando el sistema de sus convicciones y para ello, antes que nada, fijando su creencia fundamental, la decisiva, la que porta y vivifica todas las demás (p. 32).*

En nuestro contexto, "el diagnóstico de una existencia humana" es el *autoanálisis de un profesor* que, procediendo de este modo: a) Estará profundizando enormemente en el fundamento de su comunicación didáctica; b) Pondrá de manifiesto un sesgo en potencia para que no invada ni afecte a sus alumnos; y c) Aportará un buen "organizador previo" (D. P. Ausubel, 1968, 1977, 1978), aunque de

naturaleza especial, porque lo que se estructura y se avanza será la personalidad del mismo profesor; d) Comunicará el mensaje de que hasta el más profundo apego puede ponerse al servicio de la voluntad de quien lo procesa, y no al revés, como es lo ordinario.

Para proceder con congruencia, el profesor puede tener en cuenta lo siguiente: a) En primera instancia, es fundamental que se clarifique a y para sí mismo, con el fin de detectar y conocer su filiación; b) La reconozca como manifestación de su ego; c) La dé a conocer, de un modo pedagógicamente aprovechable y productivo, cuando sea oportuno; para ello, podría actuarse en alguna cuestión específica con las pautas que actualmente desarrolla la "supervisión clínica" (J. García, s/f), transformando los consecuentes análisis particulares en motivos de enseñanza y aprendizaje, de aplicación personal, investigación y didáctica de esta teoría de la posible evolución humana; d) Cuidar de no sesgar, ni a favor ni en contra, las explicaciones y evaluaciones que sobre la cuestión se desarrollen; e) Buscar, con sus alumnos, las razones propias de un compromiso personal; f) En caso de concluir con un cambio y cierta transformación en el origen de la filiación, ser consecuente, de modo que ningún comportamiento postrero interfiera la validez de los procedimientos y los resultados de la comunicación.

Al proceso de autoafiliación docente puede ayudar: a) Desarrollar la didáctica, favoreciendo que sus alumnos mantengan una cierta distancia (desimplicación personal), para evitar la influencia de sesgos, tanto más, cuanto menor sea la edad de los alumnos, y fundamentalmente cuando se trata de adolescentes, por su mayor sugestionabilidad, a priori;

b) No rechazar expresamente ningún "ismo", porque los necesitará a todos, en la medida en que va a tratar con alumnos diferentes capaces de optar (aceptar y/o rechazar).

Lo que se favorece con el correcto cumplimiento de este principio es, por tanto, que sea el alumno quien realice un auténtico diagnóstico pedagógico de su profesor, ayudado por el mismo.

Como prolongación de su propia filiación -y puesto que el ejercicio de la profesión le faculta para enseñarlos como suyos y luego compartirlos durante la comunicación didáctica-, el docente ha de hacer lo propio con los autores, sistemas, doctrinas, movimientos, escuelas, estilos, selecciones de contenidos, invitaciones a la profundización, comunicaciones de inquietud orientadas en un determinado sentido, etc. Es decir, ha de situarlos en marcos de referencia que los engloben, junto con las opciones opuestas, distintas, toleradas, concursantes, incompatibles, concurrentes, afines, convergentes, etc.

En su defecto o complementariamente, si no fuera capaz de contemplar su sesgadura sin prejuicios u otros conocimientos sesgados, podría comunicar, a sus alumnos obras que analicen, biografien, critiquen, fundamenten, justifiquen, relacionen, sinteticen, etc. lo más desegotizada y rigurosamente posible el contenido objeto de estudio compartido y/o guiado. Y estas obras, textos y fuentes documentales *neutralizadoras* (preventiva, correctiva, complementadora o mejoradora) o de cuya percepción se obtuviera una ecuánime *filiación* de lo que se quiere enseñar, serían, de hecho, magníficos instrumentos de didáctica -de los

que las editoriales de didáctica, orientación y los libros e texto- podrían hacerse más eco-, tanto mejores si se pudieran extraer de los propios autores, doctrinas, etc. que se estudian. Porque suele ocurrir que a tales potenciales contenidos de enseñanza se les sesga después, en su transcurso, por copieteo de lo que otros han dicho y ausencia de consulta directas por una escasa ética, por descuidos acumulados por quienes a esos autores o sistemas seguían, y muchas veces porque no se había prestado la suficiente atención a la fuente directa; y también es posible que de los mismos autores, sistemas, doctrinas, etc. se puedan contemplar abundantes discrepancias, organizadas por cambios, degeneraciones, progresos o egotizaciones muy cercanos a su historia personal. Sea el caso que fuere, los conocimientos que de este *condimento* didáctico, el alumno (profesor en formación o alumno del tramo preuniversitario) podrá extraer conocimientos instrumentales capaces de disponer su personalidad para una evolución más recta, y unas futuras producciones científicas, artísticas, literarias, etc. menos parciales.

**II PRINCIPIO DE DUDA.** Ante el maremágnum que trae el umbral del siglo XXI, protagonizado por las certidumbres siempre más satisfactorias, unidas a los dilemas más necios arraigados en el propio interés, la propuesta de un "principio de duda" para la didáctica podría calificarse, bien oportuna, bien desestabilizadora. Sin embargo, no esta coyuntura social la que motiva su desarrollo, cuanto un análisis de la más íntima naturaleza del saber humano, y la consecuente necesidad de que los profesionales responsables de la comunicación de ese saber de generación en generación reflexionen lo más profunda y concretamente posible sobre la constitución de aquella índole.

Si el conocimiento tiene alguna característica definitoria es su absoluta falibilidad, tanto mayor cuanto más complejo se hace. Con otras palabras: "todo conocimiento (o casi todo) es dudoso" (B. Russell, 1992, p. 501). Por tanto: a) La duda es uno de los más fiables soportes del saber; b) La inmovilidad del conocimiento promovida por apegos, identificaciones, etc. es opuesta, a priori, a la estimulación, orientación, desarrollo y comunicación de ese saber.

Por tanto, como primera medida, la didáctica ha de ser congruente con aquella índole. Seguidamente y como realce, la didáctica ha de ocuparse, expresamente, de aquellos procedimientos capaces de acicatear la evolución humana. Plantearse la posibilidad de evolucionar supone comunicar la capacidad de mejorar, tanto individual como colectiva y socialmente. Para ello y entre otras cosas, el ser humano debe aprender a optar, optar exige conocer, conocer exige razonar, y el razonamiento exige siempre el

planteamiento de una duda. Por ello es tan importante inducir y estimular en los alumnos (más, si se trata de profesores en formación) su capacidad de dudar, que les es propia genéticamente hablando y caracteriza su condición humana, porque lo contrario, que es la pauta de procedimientos habituales, es favorecer el suministro y el afianzamiento de contenidos que, lazados con conocimientos sesgados y motivados por causas egóticas, se toman como ciertos. Con lo que con certeza inducen al error.

No ha de confundirse el contenido de este principio de didáctica con las posturas de I. Kant y R. Descartes: "Los principios sapere aude y de omnibus est dubitandum [subrayado mío] -"atrévete a usar tu sensatez" y "hay que dudar de todo"- eran característicos de la actitud que permitía y promovía la capacidad de decir "no" (E. Fromm, 1987, pp. 17, 18). Por tanto, podrían ser necesarios, pero, asumidos sin otra perspectiva mayor, oscilaban de uno a otro polo de la dualidad de turno o preparaban para hacerlo, desde una disposición básicamente defensiva. (No en vano decía H. Poincaré: "Dudar de todo y creerlo todo son dos soluciones igualmente cómodas; tanto una como otra nos eximen de reflexionar".)

La duda fue un fundamento metodológico en los principales movimientos ideológicos en la Europa del siglo XVIII:

*Eclecticismo, escepticismo, criticismo y reformismo fueron las notas dominantes del pensamiento europeo que se encaminaban hacia una verdadera modernidad, buscando certeza en el conocimiento adquirido por vía experimental. Estas cuatro formas de pensamiento utilizaron la duda*

*como método. El ecléctico lo hace acumulando saberes vengan de donde vengan; el escéptico, rechazando los argumentos de autoridad y creando un ámbito donde la experiencia muestre las leyes matemáticas o geométricas por las que se rige el universo mundo; el crítico, tanteando soluciones que hagan viable una opción nueva, la única indiscutible. Y el reformador, asumiendo como válido sólo lo que, una vez puesto a prueba, se revela de súbito como dueño de la decisión, como verdaderamente genial (M. Alonso Baquer, 1994, p. 6).*

El legado histórico de tales concepciones descartesianas, kantianas y europeas (1700-1840, aproximadamente) condiciona lo que se entiende por la educación de nuestros días y la formación del profesorado. Quizá sería propio de su preparación que el docente supiera asumir, a la vez, la duda del escepticismo de los ilustrados, del criticismo de los prerrománticos, del eclecticismo de los *novatores* y del reformismo de los neohumanistas, porque, si se asientan sobre la duda, todos ellos estarán abocados a la posibilidad de evolución. De hecho, los científicos del XVIII y los expertos en ciencias humanas de entonces, siempre sugirieron la necesidad de aprender a dudar en todo cuanto estaba más allá de las ciencias experimentales: filosofía y religión. Hoy, es posible que se asuma una actitud más conservadora, porque de lo que se duda normalmente es de cosas diversísimas hacia las que los medios de comunicación y la misma educación atraen la atención, con escaso estímulo para el desarrollo del conocimiento. Y hoy aún es raro el profesor que se sabe capaz de haber dado forma didáctica al contenido de estas palabras, representativas de las propuestas de I. Kant (1989), quien tuvo la osadía y la templanza de someter la

cuestión, aplicándola a dos casos de instituciones sociales poco alterables a priori, del siguiente modo:

*Nuestra época es, de modo muy especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella. Pero la religión y la legislación pretenden de ordinario escapar a la misma. La primera a causa de su santidad y la segunda a causa de su majestad. Sin embargo, al hacerlo, despiertan contra sí mismas sospechas justificadas y no pueden exigir respeto sincero, respeto que la razón sólo concede a lo que es capaz de resistir un examen público y libre (p. 9, nota de Kant).*

Pese a la escasa fertilidad que en la actual formación del profesorado han producido los esfuerzos de la reciente historia de la razón humana, no proponemos aquí detenernos en su análisis pormenorizado, sino proseguir con una estrategia diferente: un salto de mayor amplitud. Esto es, más allá de la duda por la duda, de la duda como objetivo de procedimiento, de la duda como sistema defensivo o protección amorfa y, por supuesto, de la duda como apego, y pretender su teoría y aplicación, en función de su desembocadura evolucionista. Tal es como decir que, en vez de utilizarse, se utilice bien. Porque a veces puede suceder que, percibiendo una meta más amplia o lejana, se desarrollen más armónicamente otros propósitos menores, ganando visión de conjunto.

¿Cómo puede enfocar este quehacer el profesor? Proponiendo como motivo de duda aquellas manifestaciones del comportamiento y conocimientos que, sin serlo, forman parte del repertorio egótico del alumno y del propio profesor. Para ello, más que

dudar de todo o aplicar la duda a todo, como si se tratara de un molde y proponía la nota de I. Kant (1989), es importante razonar sin dejar de la mano a la duda; porque hacerlo podría suponer desembocar en dependencia, quietud o falta de libre aprendizaje.

Desde este principio de didáctica para la evolución personal proponemos dos cambios de concepción: a) En primer lugar, el paso del: "Pienso, luego existo", de Descartes, a un previo: "Dudo, luego pienso"; b) En segundo, la compleción de la famosa sentencia de Goethe: "Con el conocimiento se acrecientan las dudas", con un: "Dudando se puede crecer con el conocimiento"; todo dependerá de para qué se dude, de cómo se dude y de si se duda bien. Después, el conocimiento engendrará conocimiento, y por ello se dudará mejor.

En ambos casos, el enfoque de evolución personal sobre la duda es un proceso espiral de progresiva complejidad, en cada uno de cuyos giros de espira se perdería ganaría mayor y mayor conciencia. Evidentemente, esto es posible, en la medida que se parta de la posibilidad didáctica de enseñar y aprender a dudar mejor, o, siquiera, de la conveniencia subyacente a este procedimiento.

Una *didáctica de la duda* tiene, al menos, dos tendencias en contra de su desarrollo: a) Semántica: El diccionario (Real Academia Española, 1994) recoge acepciones tintadas de negatividad, al asociarse a conceptos como perplejidad, indecisión, titubeo, desconfianza y poca credibilidad (p. 781, adaptado), que parecen representar actitudes determinadas por dos características: 1) Aparecer como consecuencias de estados de ánimo; 2) No mostrarse como disposiciones

de la inteligencia, relativamente superiores a la seguridad emotivocognitiva; b) Social: Desde los marcos institucionales (incluido el educativo), parece que la tendencia es a ofrecer seguridades y ausencia total de dudas, desde "ismos" (institucionales o personales) y demás sistemas de apegos, para los que la duda es el cáncer de su lógica dual; quizá convenga recordar al Nóbel R. Eucken (1925), cuando decía, como es nuestra tesis: "Únicamente los caracteres mediocres dominan fácilmente la duda y la rechazan como monstruosa" (p. 264); sólo que, lo que el autor tenía por "mediocre" nosotros, más técnicamente hemos denominado *egotizado*.

Desde nuestro punto de vista, dudar es la posibilidad de construir y construirse, desde un proceso intencional en el que caben diferenciarse dos momentos básicos: a) El abandono de apegos actuales; b) La búsqueda del nuevos motivos de apego. Ambos momentos se traducen, normalmente, en una sensación de incomodidad, debida al emprendimiento de los nuevos procesos de adaptación intelectual que ello requiere, y ante el cual el ánimo, naturalmente, presenta resistencias reactivas al cambio: pereza, inercia cognitiva (tendencia a continuar con los mismos apegos), etc. Ratifica lo anterior la apreciación del psiquiatra M. H. Erickson (1986), al percibir esta tendencia (tentación) cuando dice: "Todos aceptamos en seguida cualquier explicación simplista que nos absuelva de pensar" (p. 172).

Por ello, a la hora de aplicar este principio de didáctica, es requisito comunicar dos ideas básicas: a) Que el tránsito desde la quietud hacia la duda puede entenderse, no sólo como un resultado del estado de ánimo radicado en la incertidumbre, o como un

impedimento para continuar cómodamente apoltronado, sino como la condición sine que non para desarrollar un razonamiento original y creativo, crítico y riguroso, orientado por un eje dotado de sentido: la posibilidad de evolución interior; b) Que esa repercusión evolucionista requiere la inversión de un empleo vigoroso del ánimo, en un esfuerzo para el que se precisa autodisciplina, serenidad, constancia y conciencia; desde una perspectiva parecida, ya lo observaría el "genio irónico de Sócrates, quien, induciendo a sus discípulos a la búsqueda de la verdad a través de las sombras de la duda, habló de dolor de parturientes" (V. García Hoz, 1946, p. 412); y es que la presencia de *sombras* delata inexorablemente la existencia de algún *foco luminoso*, mientras la *claridad muy evidente* podría ser el tono de *negrura* a la que la *vista* se ha podido acomodar.

Aunque la posibilidad de dudar sea inherente a la capacidad de conocer del ser humano, los profesores de cualquier nivel educativo suelen no atenderla formalmente, debido, entre otros, a cinco puntos básicos: a) Los cuestionarios ministeriales o de la administración educativa política correspondiente no expresa la posibilidad; b) La comunicación de la duda se entiende contradictoria con la transmisión de contenidos finiquitos, sobre los que se enuncian los objetivos de enseñanza; c) Dudar supone desatar (desapegar) conocimientos, pero no anclarlos (adherirlos) a contenidos determinables (en cuanto a su índole y al tiempo), con lo que el profesor puede entender que escapan a su control (evaluación); d) Comunicar duda ha de responder, previamente, a un sentido al que la misma se oriente, y no está claro cuál pueda ser éste, ni existe una fundamentación que lo esclarezca; e) En consecuencia, no se forma a los

docentes para tal conocimiento

Intentemos satisfacer los interrogantes del apartado d), requisitos directos del e). Respecto al primero, es preciso subrayar que, si la duda, como proceso didáctico, puede entenderse como comunicación de inquietud por el conocimiento y la didáctica es, precisamente, el arte de la comunicación de inquietud por el conocimiento para evolucionar personal y colectivamente, posiblemente la didáctica pueda ser entendida como *arte de enseñar a saber dudar*, entendiendo por *dudar*, en este contexto, adaptar conocimientos para interiorizarse y evolucionar; o sea, dudar con sentido de evolución personal.

Es en función de ello como hay que colocar los conocimientos finiquitos o contenidos inmodificables de enseñanza, y no al revés; de modo que la actitud de duda, como necesidad de aprender y componente efectivo del aprendizaje, los preceda, y una duda mejor y más compleja, entendida como posibilidad para continuar conociendo, los suceda. Al hilo de ello, puede ser pertinente mencionar una reflexión de P. N. Gruznev, recogida en un texto de G. S. Kostiuk (1986), relativo a la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. Así:

*P. N. Gruznev ha subrayado que "a menudo la enseñanza está a tal nivel que, en vez de contribuir al desarrollo de las capacidades intelectivas, en realidad las sofoca". Esto ocurre cuando se aplican métodos de enseñanza equivocados, cuando prevalece el dogmatismo y el formalismo (p. 47).*

En relación con el segundo, sería interesante

y lógico, desde un punto de vista didáctico, proceder a realizar evaluaciones tardías; es decir, observaciones o comprobaciones del proceso de aprendizaje mucho después de haber tenido lugar la comunicación didáctica. A mi juicio, una comunicación didáctica germina si la inquietud por el conocimiento que ha podido transferir comienza cuando acaba como acto de comunicación; y ha sido realmente exitosa, si un mes, un año o diez años después continúa repercutiendo en aprendizajes, debidos a ella. Sólo si la duda acompaña ilustrando a la didáctica, podrá estimularse esa fertilidad y esa tardanza (maduración y procesamiento de la información), que habrá hecho bueno su carácter de *principio*. Por y para ello, podría ser coherente que cada profesor evaluase, no sólo los aprendizajes provenientes de su enseñanza, sino también los debidos a las enseñanzas de otros profesores anteriores.

Respecto al tercer problema, caben dos respuestas complementarias: por un lado, es importante que el ego del profesor no condicione ese sentido; por otra, que el sentido por excelencia capaz de ofrecer garantías, sin caer en mayor egotización, es la evolución humana, con todo lo que ello comporta o, en su defecto, otros apegos menos negativos (según se especifica en el capítulo correspondiente).

Dudar bien es saber sopesar sin prurito y con ánimo de evolución. Es decir, sobre provisionales estancias de conocimientos más y más complejos, abiertos y convergentes. Enseñar a dudar puede corresponderse, con enseñar a relativizar el conocimiento en todos sus niveles de realización y concreción: desde el lenguaje expreso y los más elementales procesos comprensivos, hasta los procesos

creativos más complejos. Y enseñar a dudar requiere, previamente, querer hacerlo, saber hacerlo, hacerlo, estar bien haciéndolo y "ser más" haciéndolo.

Existen muchos profesores refugiados (o asegurados) en la relativa pobreza o riqueza de su práctica. La duda es un recurso fundamental para percibir las tangentes de *bucles* reiterativos (con su *altura* atrofiada), y pasar a *espirales* de evolución y crecimiento sobre la propia producción intelectual. Ese crecimiento, que sobre el analógico de la espiral equivaldría a la distancia vertical, proporciona capacidad de visión. Una cualidad que, sobre todo desde el pensamiento clásico de Oriente, se ha hecho equivaler a la conciencia superior, asociada a un *despertar* (próximo a los eureka, kairos, insight, awareness, gestalt, etc.) del conocimiento, someramente analizados por Occidente.

Desde el ámbito del zen se dice: "Cuanto mayor es la duda, más grande es el despertar; cuanto menor es la duda, más pequeño es el despertar. Cuando no hay duda, no hay despertar" (Ch. Chen-Chi, 1961, p. 90). Sólo cuando se llega a un despertar considerable, empieza a perder sentido mantener las dudas como antes. Hasta ese momento, el problema fundamental de quien pretende evolucionar con la duda será creer que se ha llegado a esa cota, cuando no es así.

Comprender con objetividad la conveniencia de aprender a dudar, querer hacerlo y practicarlo con sosiego, sobre el deseable hábito que ello pudiera proporcionar, equivale a saber aprovechar mejor la flexibilidad que naturalmente da el conocimiento.

**III PRINCIPIO DE CONVERGENCIA (DE LOS "ISMOS").** La introducción para este tercer principio de didáctica destinado al control y superación del ego (contenidos, conocimientos, conclusiones y consolidaciones egotizadas) podría ser el siguiente:

*En una sociedad tan escorada, se hace cada vez más necesario desarrollar conocimientos capaces de identificar las variables que afectan a la evolución humana. El paso preliminar podría ser el diagnóstico serio del porqué de sus fracasos. Quizá entonces puedan entreverse las causas por las cuales la humanidad medra interiormente tan despacio, y por qué aún no ha aprendido a converger...*

*La maduración humana sólo podrá ahormarse más allá del ego, más allá de todo "ismo", más allá de toda dualidad. Quizá entonces amanezca una forma distinta de conocer y de existir, capaz de colocar, expresamente, el bienestar particular en función de un "más ser" general, todavía ausente (A. de la Herrán Gascón, 1993b, cuarta de portada).*

Sintetizando parte de lo que hasta el momento hayamos podido apuntar hacia los "ismos" (o -ismos), podemos resumir que: a) Pueden hacer referencia, casi siempre, a objetos de apego de carácter compartido (sistemas, doctrinas, escuelas, movimientos, autores, etc.); b) Son perceptibles desde una doble naturaleza: 1) Social, en tanto que objeto emisor del apego; 2) Individual, como representación mental del sujeto apegado; c) Detentan una manifiesta naturaleza sistémica, que hace prevalecer su definitoria razón ser (equifinalidad), sobre cualquier otra, supraordinada, paraordinada, coordinada o subordinada; d) El apego a un "ismo" comporta normalmente los signos y síntomas señalados en el título correspondiente; e) Un

sujeto identificado a un "ismo" elabora, de ordinario, los conocimientos sesgados que se señalaron en el capítulo correspondiente; f) En conjunto, podemos afirmar que la dependencia a un "ismo" conlleva ausencia de autonomía (afectocognitiva), lo que es legible como falta de madurez; g) El estado normal (quizá no el natural) del ser humano es su desarrollo psíquico, en el seno de un maremágnum de "ismos" (tanto los que dispone como la continua oferta social de todo tipo); h) La tendencia de los "ismos" es a no ser istmos entre sí, a no ser que su alianza conforme sistemas más amplios, organizador alrededor de nuevas equifinalidades; i) Admitiendo que: "lo que se eleva, converge" (P. Teilhard de Chardin), podríamos sostener que los "ismos": 1) No pretenden converger; 2) Más bien, fragmentan la sociedad y la mente individual; 3) Luego, no se elevan (maduran socialmente) de un modo significativo; 4) Contribuyen poco, pues, a la evolución humana; j) La organización psíquica individual y social de los "ismos" está arraigada en el razonamiento dual o parcial, y se desarrolla sobre esta forma de conceptuar la realidad; k) El hecho evidente de que la tendencia dialéctica (unificadora, común, sintética, reconciliadora, relacionadora, convergente, globalizadora, universalizadora, etc.) abunde en una escasa medida, refuerza la dinámica humana vertebrada sobre los "ismos" e impide su rectificación consciente; l) Desde el punto de vista de la evolución humana, es señalable que se verifica una tendencia espontánea lábil, en el sentido de *convergencia entre los "ismos"*; en efecto, la historia muestra que, con todo, en ninguna otra época ha habido tanta anuencia como en la actual.

Más allá de la congratulación por ello (transformada, cómo no, en optimismo existencial y

fuente de motivación y trabajo), podríamos reconocer que, sin incurrir en la precipitación, el entrometimiento o la violencia en los aprendizajes, la educación, mediante la didáctica, tiene el derecho-deber, de coadyuvar, consecuentemente, a la promoción de la superación de los "ismos", sobre las siguientes premisas: a) El proceso de superación de los "ismos" ha de entenderse como una invitación al ejercicio del razonamiento dialéctico sobre el dual; b) La finalidad no es la predominancia de una postura distinta que, a modo de un nuevo "ismo" camuflado, venza o convenza a la anterior, sino una posición que converja con la anterior; c) De aquí que toda superación ofrezca, como resultado final, un englobamiento (y no un rechazo o apego negativo) de la postura parcial previa; d) La visión global resultante proporcionará la misma globalidad como elemento alternativo, y permitirá contemplar las opciones menos amplias y sus sesgos relativos más conscientemente, a priori; e) La posible didáctica no garantiza (ni tiene por qué hacerlo) la desidentificación con la postura parcial y la reidentificación en otra más amplia, sino la comunicación de esa posibilidad y ese derecho, encaminados a la provisión de reflexión más consciente (mejor conocedora), relativa a la propia opción; una pretensión violentadora o un empujar entrometido hacia la superación de un "ismo" puede causar en el alumno recelo y producir el efecto contrario; no ha de pretenderse cosechar, porque la ampliación del punto de vista del alumno -y también del profesor- viene determinado por su desegotización y su nivel de amplitud de conciencia, y los correspondientes cambios, si llegan, son lentos, precisan tiempo; f) Con determinados alumnos muy egotizados, es conveniente trabajar sobre "ismos" donde la implicación personal se dé en una escasa medida; de este modo, es posible

que se transfieran resultados y procesos del caso indirecto al propio, evitando rechazos dirigidos al objetivo (facilitar la superación), al profesor o, lo que es más grave, al procedimiento emprendido para ello.

El siguiente es un procedimiento de enseñanza y aprendizaje, específico para ser emprendido en el desarrollo de este principio de didáctica. Su origen es la actitud y voluntad (o generosidad) orientada a la búsqueda y el encuentro de la posible convergencia que pueda existir entre dos o más "ismos". Si esta actitud no existiera, no habría posibilidad siquiera de intentarlo. Su pretensión es el trabajo deductivo e inductivo que puede colocar el conocimiento del alumno por encima de cualquiera de las ofertas que puedan emitir, capaz de proporcionarle mayor conciencia (comprensión y responsabilidad consecuente).

Toda vez que cualquier "ismo" tiene una naturaleza sistémica y está dotado de una equifinalidad a priori que le incapacita para unificarse con otros (porque, en tal caso, podría dejar de existir como tal), es fundamental colocar la fuente de motivación por encima de los "ismos" en juego; de tal modo que no se proceda a la pretensión de convergencia desde sus definitorias coordenadas egóticas, sino desde el sentido de la evolución humana (noogénesis) o desde la hipótesis del posible "punto Omega" (P. Teilhard de Chardin), capaces ambos de justificarla, desde una lógica optimista conveniente de ser asumida por la educación.

El procedimiento parte de la siguiente premisa: todo "ismo" es simultáneamente, respecto a cualquier otro "ismo" de su misma índole

relativamente diferente y relativamente idéntica, luego es relativamente semejante. La diferencia entre ellos radica en lo existencial: el presente, los propios contenidos, los intereses y procesos del sistema para sí mismo, y su cualificación humana. La identidad entre dos o más "ismos" es posible buscarla en lo esencial: la razón de ser, sus egos, su conciencia, el conocimiento, la propia evolución y a la condición humana. La semejanza se encuentra en las relaciones y los nexos funcionales que vinculan una y otra, y pueden promover su futura convergencia, o la favorecen en la actualidad, en la medida que sea.

Consiste en las siguientes tres fases, a realizar en la comunicación didáctica: a) Egotizada (identificación): Análisis de los "ismos": 1) Desde el punto de vista de sus diferencias, como motivo de su arraigo egótico, por separado y en su estado actual; 2) Desde el punto de vista de su identidad o parte no egotizada; b) De desegotización (desidentificación): Colocación (renuncia) de lo desemejante, en función de lo idéntico, en cada "ismo", por separado, para encontrar motivos de aproximación de uno con otro, desde el sistema de referencia de la evolución humana; c) De convergencia (reidentificación): Aproximación, comunicación o unificación (encuentro de gestalts) entre ellos, posibilitada por la prevalecencia de su semejanza, desde el punto de vista de la cual merece la pena subordinar el apego a las divergencias (que se asume como secundario), a lo que las unifica (que se tiene como principal), en interés de la evolución humana (que se adopta como referencia).

Dependiendo del punto de partida en que se encuentren los alumnos (egotización general de sus actitudes, intereses, convencionalismos, etc. o de sus

"ismos" generadores en particular) y de la naturaleza de los "ismos" como contenidos de enseñanza, la didáctica se puede orientar a la consecución de los siguientes objetivos de proceso (propios de la "fase de convergencia"), relativos a un mayor evolucionismo: a) Respeto; b) Reconocimiento; c) Reconciliación; d) Paz; e) Indiferencia; f) Tolerancia; g) Solidaridad (actitudinal); h) Ayuda; i) Comunicación para aproximarse; j) Colaboración (por interés recíproco); k) Cooperación (para proyectos externos); l) Conjunción; ll) Concurrencia; m) Unión; n) Desarrollo o progreso conjunto; ñ) Evolución o crecimiento interior conjunto.

Lo anterior es especialmente válido en los momentos sociales que vivimos, caracterizados entre otras cosas por la coexistencia de multitud de *valores* (asociados a aquellos "ismos") entendidos como ofertas de apegos contrapuestos (identidad y diferencia, competitividad y cooperación, internacionalismo y segregación, etc.), cuya convergencia puede encontrarse sólo más allá de toda dualidad, porque el conocimiento de cualquier par maniqueo puede situarse más allá de toda infraestructura sistémica, que lo nutre y mantiene.

Cuando dos "ismos" se aproximan entre sí en la mente del alumno, están convergiendo, de hecho. Cuando la aportación didáctica se masifica, el beneficio humano puede ser inefable. Es probable que los alumnos que hayan podido conocer esta posibilidad con sus profesores, sean los mismos que algún día, como investigadores o como usuarios de los "ismos", puedan sentarse en torno a una mesa a debatir su posible convergencia. En la medida que esta utopía pueda tener una mínima posibilidad de realización futura,

podemos mantener que quizá entonces la educación esté cumpliendo su función.

Como complemento de este procedimiento y para consolidar la postura del conocimiento, una vez que, en el grado que sea, los "ismos" han convergido, es útil al conocimiento tener más ideas a que aferrarse. Es posible, para ello, coadyuvar a nuevas "identificaciones positivas" (ver capítulo correspondiente), por ejemplo, orientadas a la evolución humana, la ausencia de ego, el autoconocimiento, la conciencia, la mencionada hipótesis del "punto Omega" etc.

Para desarrollar este principio, es un requisito lógico e indispensable partir de lo diferencial, para, en un segundo momento, pretender su convergencia. Decía G. W. F. Hegel, en una conocida alocución: "La contradicción es la raíz de todo movimiento y de toda vida; una cosa sólo se mueve, posee una fuerza y una actividad en la medida en que lleva en sí una contradicción". A lo que podemos añadir la de K. R. Popper (1983): "La fuente [del conocimiento] puede ser el descubrimiento de una incoherencia lógica" (p. 48).

La asunción de este principio de procedimiento de enseñanza y aprendizaje podría ser criticable, al menos, desde tres argumentos que se suelen desarrollar desde sujetos y actitudes apegadas a los "ismos" objeto de convergencia, por una voluntad estática, divergente y sin ánimo de convergencia, cuya percepción se restringe a su propio sistema de adherencias:

Argumento I: *"Es una violencia al proceso*

*natural de aprendizaje*": A ello podría objetarse que toda educación es, en gran medida, un acto violento, gracias al cual, no obstante, el ser humano no está todavía gruñendo; de todos modos, es preciso reconocer que cada persona tiene su nivel de egotización, su grado de madurez afectocognitiva, y sus inquietudes; en consecuencia, podría ser la consigna no es otra que la enseñanza se coloque en función del aprendizaje, y que sea la propia necesidad del alumno la que demande más conocimiento, en el más puro sentido constructivista; por otro lado, el procedimiento está bastante trabado en lo que podría denominarse sistema lógico ternario o ternario, con lo que es factible pretender estimular el aprendizaje del alumno amparándose en la propia razón y apelando al buen pensar, siempre condimentado con cierto humanismo necesario;

Argumento II: "*Supone una pérdida de libertad para las opciones del 'ismo'*": Es rebatible con los siguientes argumentos concatenados: a) Primera demostración: 1) La vida individual parte de la, a la vez, *dictadura feroz* y potencial grandioso del código genético, y, sin embargo, la única finalidad del genoma humano es la evolución del ser, desde el desarrollo armónico de sus capacidades; 2) La vida social no puede renegar de sus componentes individuales ni grupales, y, sin embargo, su realización válida es la evolución del colectivo social; 3) Las vidas individual y social, consideradas como componentes de la noosfera, vierten ambas en su evolución, y ¿es acaso esa guía una falta de libertad, o no puede considerarse más bien un privilegio?; 4) Ciertamente, la cuestión radica aquí en considerar si la presencia de una tendencia a la evolución es ausencia de libertad, o si se trata justamente de lo contrario; 5) Se confunde esa

inherencia evolucionista (tanto individual como colectiva), con el condicionamiento psíquico; la mayor prevaencia de condicionantes sí constituye una consecuente falta de libertad; 6) Puesto que los "ismos" se traducen, al cabo, en poderosas organizaciones de condicionantes, y la convergencia de ambos, inducida desde su desegotización, es lo que los liberaría de ellos, reidentificándolos con su inherencia evolucionista, que es precisamente lo que es contrario al condicionamiento o a la ausencia de libertad, queda demostrado por partida doble que el procedimiento orientado a la convergencia de los "ismos", lejos de negarla, aporta mayor libertad al ser apegado; 7) Por otra parte, no puede haber menor libertad que la derivada de una vida que se desarrolle en contra del sentido natural de la evolución; en este caso, además de poca libertad, se trataría de una tarea imposible; 8) El "ismo" actúa favoreciendo sus condicionantes a toda costa y sobre la tendencia inmanente a la evolución; luego puede proporcionar sensaciones de adaptación restringidas, pero desconectadas con la finalidad de evolución que lo envuelve indistintamente junto con aquellos otros "ismos" a los que se enfrenta o con los que se distingue; b) Segunda demostración: 1) Un átomo tiene menos grado de libertad que una ameba; a su vez, ésta lo es menos que una liebre, que lo es menos que un ser humano; 2) La conciencia (autoconciencia), entendida como conocimiento, responsabilidad, compromiso y capacidad de visión, proporciona mayor libertad; 3) Puesto que la conciencia que se desarrolla en el seno de un "ismo" es restringida, fragmentada y parcial, en quien se haya verificado una convergencia entre dos o más "ismos" tendrá una conciencia más amplificada, a priori (por disponer de más conocimiento, responsabilidad, compromiso y capacidad de visión); 4) Luego, tendrá

mayor libertad que quien permanece identificado a un solo "ismo"; c) Tercera demostración: 1) Una idea válida de libertad es la capacidad de elección; 2) Quien ha hecho proceder a su conocimiento en el sentido de la convergencia de dos o más "ismos" tiene más posibilidades de elección; 3) Luego, es más libre.

Argumento III: *"Significa una pérdida de identidad de los 'ismos'"*. Puede demostrarse que no es así, con la siguiente deducción: a) Si la identidad de un "ismo" consiste en que sus miembros siempre estén apegados a ello, más que de identidad, lo propio sería hablar de identificación; b) Un "ismo" que, en la mente de un alumno, converge (se aproxima) con otro, pierde en identificación (a su intransigencia, a su rigidez), pero no en identidad; c) Análogamente, un vaso de agua vertido en la mar no sólo no pierde su identidad (porque no deja de ser agua), sino que será más; un símil semejante, pero mucho más poético, utilizó P. Teilhard de Chardin (1962) para finalizar "El porvenir del hombre", cuando decía: "En el seno de un Océano tranquilizado, pero en el que cada gota tendrá conciencia de permanecer siendo ella misma, terminará la extraordinaria aventura del Mundo" (p. 379); algo semejante a una frase de tres palabras que solía repetir: "La unión diferencia", o que en otra parte de la misma obra desarrolla, al afirmar, desde un punto de vista personal, que: "La unión, la verdadera unión, la unión de espíritu y corazón, no esclaviza, ni neutraliza los términos asociados. Los superpersonaliza" (p. 147); evidentemente, esta afirmación sólo es válida como demostración, si se reflexiona en profundidad; d) Por otra parte, ni la unión, ni, por supuesto, la convergencia entre "ismos" son posibles, si no existe una previa desidentificación del propio (en caso de ser un "ismo" objeto de apego

del aprendiz), para poder reidentificarse en el otro, pudiendo, en sentido estricto, dilatar la identidad; e) Luego, la pérdida de identificación y su consecuente convergencia incrementan la identidad, no la merman.

Finalmente, remarcar una caución importante: la progresiva complejidad del conocimiento no necesariamente va unida a la evolución del mismo conocimiento. Dependerá de si se organiza *plectonémicamente* (enrollado alrededor de un eje) sobre el ego (el interés y lo estimado como propio) o la conciencia. Por ello, los aparentes avances sobre puntos de contacto, aproximación, encuentro, etc. entre dos o más doctrinas, sistemas de identificación, etc., aunque positivos a priori, no tienen por qué serlo a posteriori, ya que no toda absorción, adscripción, asociación, anexión, unión, etc., coyuntural o permanente entre "ismos" ha de suponer una verdadera convergencia con la evolución humana. En efecto, si dos sistemas o representaciones sistémicas identifican sus ámbitos a una equifinalidad reforzada, y esa nueva pretensión no va más allá del "ismo" resultante, el producto podría carecer no sólo de todo interés educativo (desegotizador), sino que podría invitar a que el conocimiento del alumno pudiera terminar, en caso de consumarse el aprendizaje, más recalcitrantemente dual que al principio. La verdadera convergencia entre "ismos" se realiza con el propósito de la evolución humana y con ella, y la justificación es pretende enriquecerla más directamente; pero no en nombre del propio ego, sino de la humanización (*noogénesis*), por medio del "ismo" al que el se entiende como propio se aproxima.

Desde el punto de vista de la evolución humana, la posibilidad de convergencia es a los

"ismos", lo que la desegotización es a la conciencia desde el referente de la personalidad. Y la didáctica, como *espita* catalizadora del conocimiento que parte de las personalidades, posible potenciadora del pasado absoluto, convocadora del futuro absoluto en potencia y desembocadura de todas sus querencias en el *delta* del momento presente, ha de actuar consciente de todas las dimensiones que acompañan a su trascendente e importante labor.

INTRODUCCIÓN A LOS PRINCIPIOS  
DERIVADOS O CONSECUTIVOS. De los tres  
anteriores, caben inferirse sendos principios  
consecutivos a los primeros, derivados sin  
discontinuidad. Con otra lectura, también podrían  
conceptuarse como formas principales de desarrollo y  
aplicación, para llevarlos a término, desde la  
comunicación didáctica. Por tanto, no por colocarlos  
tras ellos han de comprenderse como subsidiarios que  
los precedentes o diferentes a los anteriores, sino  
como inferencias de aquéllos, para facilitar o continuar  
su entendimiento. Son éstos:

**IV PRINCIPIO DE ELIMINACIÓN.** Es el principio continuación del de autoafiliación. Se orienta a promover en los profesores la actitud de que es posible y en ocasiones conveniente enseñar a los alumnos a comprender para desechar o superar aprendizajes, y de que es fundamental para sus vidas que, en ocasiones, sobre estas premisas sepan *descondicionarse* de ellos.

La actitud correcta puede asimilarse a la que para sí enunciaba el Swami Vijayananda (1975) en una conferencia pronunciada el mes de junio de 1933:

*Soy un estudiante, mi religión consiste en aprender y lo estoy haciendo desde el principio de mi vida; aprendiendo cosas nuevas, reaprendiendo cosas viejas y desaprendiendo muchas otras. No sólo acumulamos nuevas experiencias a través del aprendizaje, sino que sucede muy a menudo que desaprendemos lo que antes aprendimos (p. 9).*

La cuestión preliminar podría ser: ¿cuáles? La respuesta podría desdoblarse en dos momentos: en un primero, aquellos que puedan encontrarse de acuerdo con lo que aporta la autofiliación del profesor, los síntomas, rasgos y comportamientos egóticos del que el docente manifieste estar apegado, en alguna ocasión (informal u oportuna). En un segundo momento – porque esta sería la pretensión de la posible didáctica–, los síntomas, rasgos y comportamientos con que pueda estar apegado egóticamente el alumno, con el fin de que la didáctica que con el se desarrollara le preparase fehacientemente para su vida.

Eliminar conocimientos no se refiere a la disolución o transformación de contenidos (olvido,

intervención sobre el recuerdo, neutralización hipnológica, sublimación, etc.), sino a la pérdida de significación de la sesgadura que satura o impregna un conocimiento, debido a su reconocimiento como parcialidad lógicamente superable. Cuando, desde un nivel de conciencia no egótica se reconoce un contenido mental como adherencia o identificación, el sistema psíquico puede proceder a una reacomodación de los conocimientos, con el contenido mental más desegotizado o en trance de estarlo. De este modo, puede decirse que se "elimina", aunque más propio sería apuntar que se relega o se transforma.

*Quando San Juan de la Cruz habla de la purificación de la memoria, se refiere a purificarla de toda emoción. No anclarse en los recuerdos ni sufrir de nostalgia, ni de añoranzas. Liberarse de las emociones del pasado; liberar la memoria de toda emoción para recibir limpiamente todo lo nuevo (A. de Mello, 1987b, p. 42).*

Algo similar a este principio es lo que A. de Mello (1987b) denominaba "reconocimiento de la propia añadidura" y "desprogramación", desde el marco de la orientación clínica, ciertamente válido, *mutatis mutandis*, para la comunicación didáctica:

*En mi profesión de psicólogo advierto cada día esto. Lo primero que tiene que entender el buen psicólogo es que el que viene a él no busca la curación, sino el alivio, la comodidad, pero no quiere cambiar; es demasiado expuesto y comprometido.*

*Es como aquel que estaba metido en la porquería hasta la boca y lo único que le preocupa es que no le hagan olas, que no lo saquen de allí. Lo malo es que*

*la mayoría equiparan la felicidad con conseguir el objeto de su apego, y no quieren saber que la felicidad está precisamente en la ausencia de apegos (p. 35).*

El ser humano tiende, naturalmente, tanto a adaptar (asimilar y acomodar) nuevos conocimientos, como a reacomodarlos, con algún criterio. Por tanto, probablemente, también existan modos naturales de estimular tal proceso de reacomodación. A mi juicio, este tipo especial de aprendizaje fructifica sobre todo en la más cuidada e íntima reflexión. Por ello, quizá sea interesante contemplar la meditación como procedimiento armonizador altamente eficaz.

Cuando el profesor y el alumno han aprendido a aplicarse este principio, el saber eliminar puede constituirse, lógicamente, en un hábito requisito o antecedente de otros aprendizajes futuros. Esta capacidad era la que, según se recoge en una famosa anécdota el maestro Nan-in requería a su visitante, antes de iniciar la comunicación didáctica:

*Nan-in, un maestro japonés de la era Meiji (1868-1912) recibió cierto día la visita de un erudito, profesor en la Universidad, que venía a informarse acerca del Zen.*

*Nan-in sirvió el té. Colmó hasta el borde de la taza de su huesped, y entonces, en vez de detenerse, siguió vertiendo té sobre ella con toda naturalidad.*

*El erudito contemplaba absorto la escena, hasta que al fin no pudo contenerse más. "Está ya llena hasta los topes. No siga, por favor".*

*"Como esta taza", dijo entonces Nan-in, "estás tú lleno de tus propias opiniones y especulaciones. ¿Cómo podría enseñarte lo que es el Zen a menos*

*que vacíes primero tu taza? (R. Melcón López-Mingo, 1979, p. 11).*

**V PRINCIPIO DE CONOCIMIENTO PURO.** Es el principio derivado del de duda. La duda puede ser una oscilación prometedora que busca un lugar donde posarse. Los polos de esa búsqueda, vengan de personas, ideas, "ismos", etc. suelen ser esquemas cognitivos ajenos al sujeto. Opciones posibles que, por su naturaleza dual, invitan normalmente a ser asimiladas con exclusión de las otras, tenidas por contrarias; máxime, si lo que comunican es certeza, seguridad y quietud afectocognitiva.

Ante ello, los resultados de este proceso natural, inicialmente dinámico, pueden ser: a) Identificación con una de las opciones; b) Reiteración obsesiva de la duda, en el mismo nivel de complejidad; c) Identificación con una de las opciones, en un nivel de complejidad superior; d) Identificación con una forma más compleja de la misma opción dual; e) Identificación con otra derivada de la polaridad original, en el mismo nivel de complejidad; f) Identificación con otra derivada de la polaridad original, en un nivel de complejidad superior; g) Identificación provisional con otra duda derivada de la original, en un nivel de complejidad superior; h) Olvido total o relegación inconsciente del sistema formado por la duda y sus opciones.

Independientemente de estas posibilidades, lo que podemos destacar es que, en virtud de la duda, el conocimiento ronda al sesgo, con el permanente riesgo de que se detenga o se aquiete en una opción parcial y sesgada a priori. Luego, dentro del proceso del conocimiento, podemos distinguir los siguientes componentes, que normalmente aparecen en unicidad o combinadas: a) Opciones duales, cuya elección dependerá de: 1) El empuje externo, por ejemplo,

proveniente de la intención consciente o tácita de un profesor; 2) Su atractivo intrínseco; 3) Su significación para el sujeto; b) Duda, dependiente de: 1) Grado de apego por alguna opción; 2) Evolución personal del sujeto; c) Tendencia al sesgo, dependiente de: 1) Grado de egotización; 2) Refuerzos externos.

Teniendo en cuenta esto, denominaremos conocimiento puro al ordinario, desprovisto de sesgo. Porque el conocimiento llama al conocimiento, conocer es un imperativo irremediable para el ser humano. Pero también, porque la sesgadura llama a la sesgadura, el mantenimiento o incremento de esa inercia hacia la torcedura puede ser otro imperativo. Desde un punto de vista didáctico, la cuestión es, primero, creer en la posibilidad de que puedan darse aprendizajes y conocimientos y, por ende, desarrollarse capacidades y la infraestructura de la personalidad insesgadamente; segundo, adoptar la ausencia de condicionamiento como la alternativa más deseable; y tercero, saber cómo orientar el quehacer comunicativo con el alumno para, cuando menos, tender a tal fin.

Desde el marco cultural de una sociedad que no sabe converger, quien aspira a la no-parcialidad de su conocimiento, tiende a ser descalificado o a ser tachado de *raro* o excepcional, por quienes aprecian el intento de neutralidad desde el marco de alguna sesgadura. (Lo normal es estar afiliado a algo, adscrito a una opción, encasillarse en una dualidad.) Sin embargo, es importante tener en cuenta que: a) Las construcciones cuyo principio y desarrollo está escorado, no pueden llegar muy alto así; desde un punto de vista lógico, su final, adelantable por su torcedura, es el desmoronamiento o su corrección; b)

La búsqueda del conocimiento puro exento de sesgos es, en principio, una pretensión legítima y natural del ser humano. para la que está favorablemente predispuesto.

Si, de una parte, existe sesgadura y existe conocimiento y, por otra, la didáctica no se ocupa de otra cosa que de la dialéctica entre comunicación y conocimiento. ¿qué impide tomar en consideración las variables que afectan a la comunicación de sesgaduras? La didáctica, mediante sus profesores, tiene el derecho-deber (sólo tímidamente satisfecho) de saber cómo puede liberarse el conocimiento de lastres (apegos), para dejarlo solo, con el fin de que pueda profundizar mucho más y con mayor facilidad. El profesor se convierte, así, en el mediador o catalizador, capacitado para amortiguar la naturaleza entrometida de la educación que, por su escasa conciencia y compromiso, aumenta con las escoraduras absorbidas sin discusión de imperativos sociales. Y, sobre todo, en el agente social una de cuyas funciones prioritarias es garantizar el derecho a la evolución interior del alumno, propio de la condición humana del alumno, en una verdadera libertad; o sea, sin escorarse intencionalmente a escoradura alguna, en función de cualquier cualificación.

Este fenómeno puede ser central en formación del profesorado, porque, desde el marco de las carreras docentes, se suele escuchar que ciertos autores -como T. Popkevitz- admiten la imposibilidad de la neutralidad en teorías y personas, sin haber profundizado en ella lo suficiente, y como respuesta cómoda a su limitada reflexión. A propuestas como éstas, costosas de abordar por carecer de ideas de afianzamiento, siguen fielmente quienes, amparándose

en un criterio tácito de autoridad, da por buena aquella demostración de inactividad. Y una cosa es que una meta sea costosa o lejana y otra que, por serlo, se renuncie a caminar hacia ella. Proceder de este modo, o asumir la minusvalía que aquella actitud asocia es, a mi juicio, una muestra profesionalidad disminuida, cuya causa se comparte y se suele justificar colectivamente.

La pretensión legítima y natural del conocimiento insesgado, destinado a ideas y creencias, opiniones y críticas, predisposiciones, generalizaciones, conceptuaciones (formaciones de conceptos), convencionalismos, prejuicios y otras formas más complejas, puede ser abordada en los centros de formación de profesorado y por los profesores no universitarios, desde actitudes preventivas, correctivas, mejoradoras, etc., apoyando la didáctica en el resto de los principios suscritos en este capítulo. El objeto de la didáctica sería lograr que el profesor en formación o el alumno no universitario llegue a hacer suya esta inquietud dinámica, tras haber comprendido su motivo. Para ello, ha de conocer los sesgos: sus formas y manifestaciones, a mi entender correspondientes con los tipos de identificaciones, en los que ya nos detuvimos.

Cuando esta andadura se inicia, la búsqueda del conocimiento puro o equilibrado conlleva una tendencia constructiva, interpretable como una resistencia al sesgo, no como oposición, sino como: a) Renuencia a caminar por vericuetos extremos o parciales superados, cuyo seguimiento sería más tortuoso y menos económico; b) Tendencia a compatibilizar las opciones sesgadas con otras más elevadas, bien por presentar el sesgo compensado

mediante una ingración de los contrarios, bien por carecer de desviación alguna.

La creciente complejidad de la conciencia vertebrada desde conocimientos insesgados, sean espontáneos (naturales) o corregidos (compensados), supone ventajas que el razonamiento en libertad (o libre de sesgos) dirigido a la propia evolución trae consigo: a) Posibilidad de desarrollo de otros conocimientos insesgados; b) Comunicación de ecuanimidad (no-parcialidad) del propio conocimiento; c) Empleo espontáneo de la lógica dialéctica (no dual); d) Más reflexión y conciencia; e) Penetraciones cognitivas más rápidas, profundas y certeras; f) Capacidad de visión intelectual más amplia; g) Facilidad para percibir sesgos egóticos; h) Mayor interiorización, autoanálisis y comprensión de uno mismo; i) Aumento de creatividad u originalidad, como síntesis excepcionales y realización de novedades; j) Capacidad a priori de resolución de problemas y de realización de proyectos por vericuetos inéditos para el sistema de referencia del sujeto; k) Sensación de liberación de su conocimiento, interpretable también como pérdida del miedo a la libertad; l) Serenidad y equilibrio interior; ll) Mejor comprensión de otras personas; m) Conciencia de la propia experiencia de evolución (complejidad de la conciencia, con elusión de sesgos), etc.

En las carreras docentes se suelen abordar cuestiones de indudable interés muy relacionadas con lo que desde este principio tratamos: desarrollo de la creatividad, reflexión, abstracción, etc. No se habla, consentidamente, de ego, conocimientos insesgados, desidentificados, desegotizados, etc., o de la fortísima tendencia a la dualidad de las formaciones y empleos

del conocimiento y sus mediocres o peligrosas consecuencias. Sin embargo, es obvio notar que, si la creatividad, la reflexión o la abstracción no se conocen y practican desde la previa capacidad de hacerlo sin adherencias ni apegos, pueden no ser beneficiosas para la evolución interior del profesor en formación, y por ende, para la de sus alumnos. En estos casos, ¿cuál es el valor didáctico de su consecución? Desde luego, es interesante, como fundamento psicológico, saber que el "Proyecto Harvard" (1965-1978) interpretó, en sus conclusiones, que la abstracción era una característica común a los alumnos altamente dotados de seis años. Pero, desde un punto de vista didáctico, es, al menos, tan interesante la observación del premio Nobel B. Russell (1992), cuando infería: "En efecto, hablando en términos amplios, todo aumento de la abstracción disminuye la diferencia entre el mundo de una persona y el de otra" (p. 105). La cuestión es que, a un profesor con formación didáctica universitaria, la primera conclusión le resulta familiar y útil, pero la segunda no tiene casi utilidad ninguna, aunque le pueda parecer aceptable. El hecho radica en que, respecto al tema que tratamos, no hay casi ideas de afianzamiento, porque no se comunican, y no se comunican porque no se conocen generalizadamente.

Puesto que hemos admitido la posibilidad de existencia de un conocimiento puro (el resultante de suprimir los sesgos al conocimiento ordinario), podemos formular el concepto de calidad a priori de autorreflexión. Así, diremos que una autorreflexión tiene más calidad a priori, cuando ha sido hecha con conocimientos de mayor grado de pureza, o lo menos sesgados posible, con independencia de los productos que desde ella logre. El concepto de reflexión que exponemos es obviamente distinto al empleado

tradicionalmente, que no tiene en cuenta la sesgadura de los conocimientos que la integran, y que se fija en los productos conseguidos en ella. Sin embargo, a lo que apuntamos es a comunicar la idea de que es posible depurar (desparcializar) el conocimiento, para obtener procesos y productos personales, propios, auténticamente originales y creativos, desde los cuales:

- a) Se esté iniciando la construcción de una personalidad menos sesgada;
- b) Se comunique, tomando al conocimiento como sillar funcional, una mayor libertad interior;
- c) La significación percibida por el alumno, canalizable como inquietud por un tipo de conocimientos, motivos de investigación o inquisición, motivo de elección profesional, etc. no se basen en tomas de decisiones condicionadas por representantes entrometidos de un sistema educativo poco prudente, sino la presencia más respetuosa y discreta posible.

Creemos haber clarificado y aportado cuestiones radicalmente innovadoras (no nuevas) y necesarias, capaces de poner en entredicho lo que hasta el presente se había aceptado casi sin discusión, por parecer elemental. Por ejemplo, el filósofo J. Habermas (1982, 1985), educacionalizado con violencia, observa la sociedad en desarrollo sobre una creciente capacidad de autorreflexión. Esta idea, contenida y mejor fundamentada por P. Teilhard de Chardin, con la "ley de complejidad-conciencia", no es admisible desde el punto de vista didáctico que tratamos. Esa tesis es válida sólo en la medida que capacidad de autorreflexión es auténticamente "auto"; o sea, tiende a desarrollarse con conocimientos puros. Si ello se generalizara tanto como se pugna, también desde las aulas, por la promoción de lo parcial, desde el punto de vista de la ecuanimidad de los

conocimientos componentes los avances serán extraordinarios. La historia pasada y los momentos actuales de la misma historia nos enseñan, desde su peculiar *didáctica*, que cuando ha ocurrido lo contrario los resultados han sido catastróficos; con lo que, quizá esta perspectiva, esta prevención puedan tomarse como principios de la forma, el contenido, el objetivo y el fondo de toda comunicación que se tenga por *didáctica*.

**VI PRINCIPIO DE UNIVERSALIDAD** Es el principio complementario al de convergencia. Radica en la consideración de la actitud y los procesos orientados a la unificación de los "ismos" (individuales, colectivos o sociales), percibiéndolos no tanto desde su inicial diferencia, sino desde su identidad global, exenta de toda cualificación, y que los define como universales a priori, tengan o no conciencia de ello las partes implicadas (personas, "ismos", etc.). Pero también ha de entenderse como el estado no-fragmentario del ser humano, correspondiente a la consumación del principio de convergencia.

Desde un punto de vista terminológico, entenderemos por universalidad y unidad dos facetas del mismo acontecimiento: la primera, como sentimiento, actitud, conocimiento, estado de conciencia o mundo interior no fragmentado del sujeto; y la unidad, como el fenómeno correspondiente a esa percepción global.

La universalidad es una tendencia de futuro cuya promoción, de mano de la orientación, la didáctica y el profesorado, pudiera transcurrir a lo largo de una doble vertiente cognitiva: a) Origen, pretensión o marco de partida: El significado de esta vertiente se puede desglosar, a su vez, en: 1) Un estado a priori definido por el fenómeno único de la evolución, ajeno a toda representación mental, egótica o no; 2) La percepción egótica o fragmentaria de la realidad, -desde la cual un *principio de universalidad* para la formación básica de los profesores empieza a cobrar sentido-, en virtud de la cual lo parcial suplanta a lo universal; por ejemplo, cuando a un buen físico de un país importante se le tiene como *el físico más importante* del mundo; b) Final, culminación o

punto de llegada: Responde principalmente al hecho y la tendencia de que actualmente se tiendan a forjar semiuniones (políticas, religiosas, económicas, geográficas, ideológicas, etc.), casi siempre dirigidas a alcanzar metas de sistemas más amplios, pero todavía muy egotizados, por no considerar con honestidad y amplitud la variable *evolución humana*, ejemplos de ello son las comunidades económicas internacionales.

El esquema, profundamente radicado en el ego institucional o informal que le es propio a nuestros días, es representativo de un grado de evolución global intermedio y seguramente crítico, de lo cual conviene que el profesor sea consciente, comparándolo con la conciencia de universalidad de los individuos más adelantados en este sentido, de la misma sociedad. "La unidad, en la vida humana, no constituye un medio para el logro de ciertos fines. Es el medio por el cual llega el hombre a plenitud. La unidad es una meta" (A. López Quintás, 1991, p. 65). Una meta, propiamente educativa y didáctica, diría yo, que, como cualquiera de estos principios, primero ha de cuajar en la conciencia del profesor.

Sin embargo se percibe cómo desde los cuestionarios oficiales y las prescripciones ministeriales y administrativas relacionadas con la educación afianzan expectativas preuniversales comunidad autónoma, nación, continente (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 79, adaptado), cuya parcialidad define el curso más elevado a pretender seguir.

Desde un punto de vista lógico, a la universalidad no se llega más que mediante la previa convergencia. Por esto, el profesor que asume una comunicación

didáctica orientada al desarrollo del principio de convergencia de los "ismos", ha de estar en un punto más avanzado del proceso de aprendizaje que procura inducir en sus alumnos. Este principio de universalidad puede aportarle al docente ese sistema de referencia desde el que conceptualizar, exigir y reforzar a sus alumnos.

En consecuencia, la universalidad es una premisa conveniente para que, adoptada como principio formal, sea realizada por la educación, desde la comunicación didáctica, a través de actuaciones como: a) Orientar reflexiones en grupo cuya alternativa sea ésta; b) Hacer prevalecer aquellos objetivos y contenidos educativos afines con esta tendencia; c) Trabajar hacia este sentido los que pretenden no serlo, más allá de toda cualificación y enseñando a apreciar y valorar lo relativo a la condición humana; d) Reforzar con equilibrio los esfuerzos de los alumnos que se aperciban del fenómeno y del sentido universalizador del conocimiento humano, en cualquier vertiente; e) Apoyar especialmente la comunicación didáctica con los alumnos que pueda versar sobre elecciones profesionales o quehaceres cuya desembocadura sea cooperar a realzar esta percepción universal del ser humano, en cualquier ámbito.

# **AUTOCONOCIMIENTO**

## ANÁLISIS

## CONCEPTUACIÓN Y DIFICULTADES ASOCIADAS

**INTRODUCCIÓN: UNA DE LAS GRANDES INTERROGANTES.** En las sociedades nuestras, el contacto con uno mismo es la excepción y se favorece poco. Es tan pobre que desde ciertos medios de comunicación social se identifica con el aislamiento que proporciona el automóvil, el acompañamiento de la radio, etc. Se escucha, con cierta frecuencia, a psicólogos y médicos debatir sobre el porqué de este problema; y su desembocadura suele ser la necesidad de un gran cambio de raíz educativa. En cambio, desde la didáctica, que permanentemente la debiera encauzar, podría entenderse como algo *no pertinente* con sus conocimientos. Quienes así piensan, evitan que asuma su función, y que, en consecuencia, ningún otro profesional de las relaciones de ayuda pueda suplir convenientemente esta inquietud.

La toma de contacto con uno mismo es fundamental, no solo como requisito de salud mental, sino como condición sine qua non para "ser más" (interiorizarse y evolucionar interiormente). El arte de la comunicación de esta posible evolución interior es la didáctica, y los didactas y pedagogos tendrán que implicarse como responsables sociales de este proceder, siempre y cuando se hayan interiorizado y hayan madurado lo suficiente, previamente.

A la toma de contacto suceden dos interrogante fundamentales muy interrelacionados: la naturaleza y sentido de la vida y el significado de uno mismo en ella, y el autoconocimiento. Digamos, como anécdota, que tales cuestiones constituyeron precisamente el organizador del desarrollo intelectual de C. G. Jung. "La pregunta que le dominó a lo largo de su vida fue ésta: '¿Qué es el mundo y qué soy yo?' (C. Castro Cubells, 1988, p. 23). Ambas son constantes normales de las personas -y no sólo de los grandes investigadores-, sean preadolescentes, adolescentes, jóvenes o adultos. Por tanto, merecen algún tipo de contribución fundamentadora válida, porque tal necesidad suele aparecer como *declaración de intenciones* en todo tipo de documentos didácticos privados y oficiales, y casi nunca se atraviesa el umbral del mismo interrogante que la inicia. Para el psiquiatra E. Rojas (1992), la respuesta a ambas cuestiones (qué hago yo en la vida y quién soy yo) pasan por la meditación, y no tanto por la información exógena.

Y parece que la propia historia del conocimiento confirma esta hipótesis. Según J. Lovelock (1993b), ni los naturalistas del XIX ni los biólogos del XX han sido capaces de explicar en

términos científicos al primero de tales interrogantes:

*Durante mucho tiempo la respuesta a la pregunta "¿qué es la vida?" se juzgó tan importante para nuestra supervivencia que fue clasificada top secret y encerrada, en forma de instinto, en los niveles inconscientes de la mente (p. 6).*

Este hecho es puesto en evidencia en uno de los últimos puntos del "Tractatus":

*6.52 Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales no se han rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces no queda pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta (L. Wittgenstein, 1989, p. 181).*

De P. Teilhard de Chardin (1984) obtenemos el nexo entre esta cuestión y la posibilidad del autoconocimiento, reflexionando con lo más parecido a la denuncia que sucede a un posible enfoque equivocado: "¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la Ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no sea nosotros mismos?" (p. 41). Podríamos responder afirmando y añadiendo que no sólo la ciencia, sino también la educación y la didáctica, porque por la naturaleza de su cometido de ella depende indirectamente el modo en que la ciencia comprende, investiga, enseña, manifiesta y se desarrolla.

HITOS SIGNIFICATIVOS. Del autoconocimiento puede decirse, con escasa posibilidad de error, que: "fue éste el primer principio y la

primera exigencia de todas las antiguas escuelas de psicología. Recordamos aún estas palabras, pero hemos olvidado su sentido" (P. D. Ouspensky, 1978, p. 46). De esta observación preliminar se desprenden tres grupos de consideraciones que, a mi juicio, se ajustan a lo que en la historia ha ocurrido respecto al particular y es conveniente tomar en consideración: a) Respecto a la importancia relativa que, respecto a otras cuestiones del fenómeno humano, se ha concedido: 1) Su atención fue relativamente mayor en sus albores; se le atribuye a Siddharta Gautama la máxima: "El Yo es lo único que debe conocerse"; 2) Influído por el desarrollo de la psicología moderna, tal y como se interpreta, paulatinamente se ha sustituido su significado original por otro, acaso más superficial, próximo a *autoanálisis* (respuestas posibles al *cómo es uno*), que cada vez se *desconecta* más con la posibilidad de autoconocimiento, a la vieja usanza; quizá estas observaciones expliquen las palabras que la tradición atribuye a Buda: "El Yo es lo más fácil de conocer"; b) Respecto a sus grandes estilos de investigación, pueden diferenciarse grosso modo: 1) El oriental, más experimental y sintético; 2) El occidental, más cognitivo y analítico; c) Respecto a las concomitancias entre estilos, que: 1) El occidental es el que más variaciones ha sufrido, sustituyendo lo que se quería saber por lo que la ciencia podría ofrecer, en el sentido esbozado en el apartado a-2); desde este punto de vista, cabría hablar, para Occidente, de una fase empírica e introspectiva, aparentemente más primitiva, y de otra básicamente científica y fragmentaria; 2) En su origen, no obstante, concomitaban significativamente, de modo que la forma socrática o platónica de entender el tema no era lejana a la de los sabios chinos o hindúes de la antigüedad; 3) La percepción occidental mística se asemeja así mismo al

modo empírico oriental de aprender el autoconocimiento; 4) También se perciben concomitancias significativas entre ambas y algunas culturas *atrasadas* en cuanto a desarrollo socioeconómico; todavía ciertas tribus indígenas norteamericanas, africanas, asiáticas, etc. asimilan un "arquetipo" (C. G. Jung) consistente en la identificación con un yo profundo, y el consecuente deapego con su nombre, la imagen que proporcionan a sus congéneres, etc., por lo que hablan de sí mismos en tercera persona; 5) En todo caso, grandes investigadores de la interioridad del ser humano han coincidido en señalar su necesidad, han convergido en sus conclusiones formales y algunos han relacionado el autoconocimiento con el incremento de conciencia, entendida como contrapunto al ego.

Podría decirse que Occidente se separó de Oriente cuando objetivó, socializó e institucionalizó el autoconocimiento, quizá desde el famoso imperativo: "Conócete a ti mismo", de Pittaco (o Pítaco) (652-570), uno de los Siete Sabios de Grecia; del cual se dijo, para hacerlo más significativo a la plebe, se dijo que había sido un mensaje venido del cielo, por lo que se grabó en letras de oro (J. A. Comenius, 1986, p. 25). La máxima se reflejó en el frontispicio del portal del templo de Apolo, situado al pie del monte Parnaso, en Delfos (antigua Grecia). Junto con el dodoneo: "debieron ser en principio oráculos de adivinos y luego, por la vanidad de los eruditos pasaron a ser oráculos de filósofos" (G. Vico, 1981, pp. 103, 104).

Posteriormente, Sócrates elegiría la fórmula del Oráculo como eje de su didáctica y del contenido de sus enseñanzas, que en vista del "Sólo sé que nada sé", venían a sugerir: *Conócete a ti mismo* y

*conocerás la naturaleza de los dioses.*

Su discípulo Platón siguió en gran medida esta misma línea de investigación, asociando, como hiciera Sócrates, el conocimiento de las cosas (exterioridad) con el autoconocimiento. Su pauta pudo ser: *Conociendo la naturaleza me conozco mejor a mí mismo, pero no podré alcanzar a comprender la esencia de lo externo, sin autodescubrirme primero.* Por esto, Platón perseguía conocimientos que, por esto, no le fueron jamás del todo extraños, porque los entendía como el negativo de lo fundamental.

Es de un especial interés reparar en la figura de Santa Teresa (1972), quien fundamentó y practicó intensamente una verdadera didáctica del autoconocimiento con sus hermanas de congregación, que no dudó en vincular con el reconocimiento de lo que nosotros denominamos ego, mediante la identificación del yo con la presencia somática:

*No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos. ¿No sería gran ignorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quién es, y no se conociese, ni supiera quién fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues esto sería gran bestialidad sin comparación es mayor la que hay en nosotros, cuando no procuramos saber qué cosas somos, sino que nos detenemos en estos cuerpos y así a bulto, porque lo hemos oído y porque nos lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en este alma, u quién está dentro desta alma, u el gran valor della, pocas veces lo consideramos, y así se tiene en tan poco procurar con todo cuidado conservar su*

*hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca deste castillo, que son estos cuerpos (p. 10).*

Una contribución de distinta índole fue la de I. Kant (1989) que, retomando la antorcha de la dualidad dejada por la filosofía de Descartes, la consolida aún más. A mi juicio: a) Manifiesta una disociación entre experiencia y conocimiento del autoconocimiento; b) De sus reflexiones se percibe una *derrota* (invalidez a priori) de su especulación para aprehender el autoconocimiento, reconociéndolo tácitamente como materia fundamentalmente empírica.

En efecto, cuando el criticismo de I. Kant (1989) se ceba contra el despotismo, la anarquía y el dogmatismo de la metafísica, con su consecuente escaso rigor, a su vez causante del *indiferentismo* del conocimiento científico, no eludió el problema del autoconocimiento. Más bien, lo contrario: contra todo aquello que desde su justificación criticaba, apeló a la razón en dos sentidos: a) El primero, precisamente para que, de nuevo, emprenda: "la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento"; b) El segundo, instituir: "la misma crítica de la razón pura" (p. 9).

Dijimos *derrota* de su especulación para aprehender al autoconocimiento porque, de los dos caminos, desatiende a priori la posibilidad de conseguir inquirir exitosamente con el primero, calificando al segundo, por exclusión, como "el único que quedaba" (p. 9), cosa que confirma al término de la obra al subrayar: "Sólo queda el camino crítico" (p. 661). De hecho, del autoconocimiento no vuelve a hablar,

dedicando el resto de la obra al desarrollo del segundo derrotero, el de la "Crítica de la razón pura", que da título a su canon. Con lo que todo apunta a que, desde el sistema de referencia de este investigador, la tarea de autoconocerse, parezca ser: a) La tarea más difícil que puede ser capaz de emprender la razón; b) Por lo mismo, un derrotero disculpable para el investigador de la razón.

A mi entender, la menos buena contribución de I. Kant (1989) para la posteridad fue legar la siguientes premisas, expresa o tácitamente: a) Que la tarea de autoconocerse es "la más difícil", porque: 1) Comunica la idea de autoconocimiento completo, terminado y perfecto, y no la posibilidad de inicio de un proceso gradual que, descompuesto en momentos diferenciales, pueda ser calificado hasta de espontáneo, natural y *fácil*, como hace Buda; 2) Esta valoración es evidentemente egocéntrica, y la consideración de su procedimiento no es generalizable; b) Que el autoconocimiento se opone en algo a la razón crítica, cuando, como suele ocurrir con las disposiciones especulativas duales, no responden con fidelidad al planteamiento original, al verificarse alguna de estas apreciaciones: 1) Inicialmente, se complementan, y finalmente convergen; 2) En cualquiera de las dos subyace la expresión de la otra, por mínima que ésta sea; c) Que pasar por alto la tarea de autoconocerse para entregarse a la crítica de la razón pura sea una forma rigurosa de proceder, cuando en sentido estricto es un contradictio in terminis, ya que lo propio de todo conocimiento es guardar y consolidar su base, antes de desarrollarse; y la de los conocimientos objetales u objetivados ha de preceder al del sujeto, y no al revés, y lo que en todo caso no es consecuente declarar una impotencia y proceder a

razón no es sólo la especulación discursiva de I. Kant; usar la razón es también colegir que el método racional crítico kantiano no es apropiado para asir en alguna medida al autoconocimiento, pero no por ello ha de concluirse con que la razón no puede hacerlo desapegándose (desidentificando) de un estilo de ejercicio racional, sin incurrir en juicios de pars pro toto que no asocien cierta provisionalidad en sus conclusiones, que en este contexto se basan en un conocimiento epistémico limitado, probablemente adscribible a la activación de procesos neurocognitivos del hemisferio derecho del cerebro, culturalmente condicionados, transmitidos y compartidos (A. de la Herrán Gascón, 1994, p. 165-169).

Otro hito relativo al autoconocimiento a mi entender subyace en el aforismo "Yo soy yo y mi circunstancia" del inicialmente neokantiano J. Ortega y Gasset, que fue y sigue siendo, por su popularidad, un importante empuje hacia el obscurecimiento de la posibilidad de autoconocimiento. Digamos de entrada que esta premisa o es falsa, o es profundamente fragmentaria.

Esta conclusión radica en sendas razones excluyentes: a) O su contenido se establece sobre una identidad no verdadera ( $YO \neq YO + MI$  CIRCUNSTANCIA); b) O parte de de una concepción fragmentaria del yo, donde caben diferenciarse hasta tres yoes diferentes: 1) El yo (*existencial*) del primer miembro de la identidad; 2) El yo (*esencial*) del segundo miembro de la identidad; 3) El yo (*enunciador*) de la identidad. Si a esta última concepción fragmentaria se añade *mi circunstancia*, la posibilidad de autoconocimiento se transforma en un posible quehacer intelectual que, partiendo del sí

mismo, transcurre a lo largo de cuatro vías divergentes que difícilmente podrán articular una respuesta.

#### EL FRACASO DEL AUTOCONOCIMIENTO.

A pesar de ser tan antiguo como el hombre, el conocimiento obtenido sobre la cuestión ha sido escaso. Su porqué filosófico o psicológico ha desembocado, invariablemente y sin esclarecerse, en las propias filosofía y psicología. Los esfuerzos invertidos han parecido demostrar que, en efecto, como decía X. Zubiri, el qué de la naturaleza que somos no es precisamente lo mismo que el quién de la persona que asimismo somos.

A mi juicio, las probables causas del fracaso (o raquítica y errónea repercusión educativa) arrastrado por estas *zambullidas* son dos, mutuamente encontradas: a) Su restricción analítica y especulativa, desgajada de la experiencia y la transformación, características de la filosofía y la psicología occidentales; b) Su consecuente desligamiento de la educación, la didáctica y más concretamente la formación del profesorado.

Y parece que continúa siendo esa misma la lectura que de la realidad docente se desprende, al explorar el significado que se atribuye a esta cuestión, tanto por profesores en formación como por docentes en ejercicio. De una veintena de encuestados por cada tipo, desde diálogos breves realizados a partir de la pregunta "*¿Qué opinión te merece el autoconocimiento como motivo de formación básica de los profesores?*", dos fueron las categorías de respuesta más frecuentes: a) La primera, consistiría en reconocer la importancia del autoconocimiento para sí mismo y para los demás,

con la más absoluta ignorancia de cómo fundamentar su posible influencia y su comunicación didáctica; b) La segunda sería la constatación de un gesto de extrañeza o desinterés evidente.

A mi juicio, estos resultados representan un fracaso de causalidad múltiple: a) De la filosofía, la psicología y la pedagogía, por no resolver satisfactoriamente la cuestión; b) Del sistema social, por no mostrar apertura en forma de inquietud por el conocimiento, hacia el sector que más se ha aproximado a su solución, que no es el anterior; c) Institucional (principalmente de las carreras docentes), por eludir y no demandar la posibilidad de iniciar el conocimiento y desarrollo profundo de esta cuestión en los escenarios educativos; d) De los propios profesores (en primer término los formadores de profesores), por no exigirse a sí mismos de un modo general este requisito permanente, y en consecuencia no comunicar su posibilidad a sus alumnos. La causa matriz de todas éstas no es otra que el apego formal o informal por una filiación a sistemas de creencias que asumían la *exclusiva* de este conocimiento, impidiendo a priori que ámbitos diferentes lo abarcasen o que se pudiera buscar en otras fuentes análogas.

NECESIDAD DE SU CONTEMPLACIÓN EN DIDÁCTICA. La didáctica no debe permanecer al margen de esta fertilidad disminuida, por el hecho de estarlo, tanto más si una parte de la sociedad demanda este tipo de profundización. El sistema educativo no ha de estar sólo requerido para satisfacer necesidades urgentes de clara repercusión socioeconómica, sino sobre todo para requerimientos esenciales que coadyuven a la posibilidad de evolucionar interiormente, en función de los cuales, en

todo caso, se coloquen los primeros. En efecto, N. Caballero (1979) apreciaba esta necesidad de conocimiento:

*Uno de los signos actuales de los tiempos [que corren] es el de la interiorización, hacia la que muchos aspiran. No hay que confundirla con la introversión. Mientras ésta representa solamente una ausencia del ambiente y de la convivencia, aquélla es una profundidad mayor que se crea en la relación con todo (p. 2).*

Es preciso hacer notar la hipótesis plausible de que esta inquietud inicialmente sana se tuerza y pueda aquietarse en sistemas sociales muy egotizados o en parcialidades relativamente mayores y consentidas, con el riesgo para la maduración personal que ambas opciones acarrearán, aunque a veces cueste reconocerlo. Es además por este carácter preventivo por lo que la didáctica también debe pronunciarse, asegurando que entre sus fundamentos dispone de uno que, sin ser contradictorio con parcialidad alguna, sea capaz de obrar en el sentido de la condición humana, sobre cualquier cualificación más restringida. En caso contrario, podría estarse incurriendo en cierta irresponsabilidad profesional, no tanto por lo escaso que se hace, sino por lo que, teniendo el deber de realizarse, permanece inédito.

**EL AUTOCONOCIMIENTO COMO CONCEPTO.** Una vez alcanzada cierta perspectiva, será preciso revisar algunos conceptos tradicionales, impropios, afines y próximos a lo que nos disponemos a abordar de un modo directo. No se trata aquí de engrosar con más las infértiles retóricas o las investigaciones exentas de para qués claros que su

cuestionamiento ha suscitado, sino de: a) Resumir lo que para nuestro ámbito pueda ser más útil y deba conocerse; b) Esclarecer lo más concretamente posible su definición; c) Disponerlo para ser adaptado como pilar cognitivo fundamental para la didáctica, con especial referencia a la formación básica y la evolución interior de los profesores, y el descubrimiento de su proyección práctica. Por este concepto, un profesor medio no entiende algo significativo o de importancia para sí y para el alumno. En las carreras docentes, apenas se menciona para movilizar actitudes que no tienen donde asirse, pero de ordinario quienes lo hacen no tienen noción certera ni pueden dilucidar la proyección práctica de dicho conocimiento.

No asumiremos por autoconocimiento, como en determinados marcos psicológicos se entiende, la introspección mórbida característica de algunas patologías psíquicas de personalidades marcadamente introvertidas.

Tampoco ha de hacerse equivaler a *autoconcepto*. Marquemos algunas diferencias esenciales desde las que dilucidar un poco más lo que tratamos: a) El autoconcepto hace referencia a una concepción global y poco matizada de sí a una representación de la propia imagen o, incluso, a una inducción marcadamente emotiva de la misma, en función de la cual se estima la propia valía; podría responder bien a la pregunta *¿Cómo soy?*, condicionada por un relativo *¿Cuánto soy?*; en cambio, por autoconocimiento nos referiremos al paulatino desarrollo de una capacidad natural, poco atendida didácticamente, consistente básicamente en el descubrimiento de respuestas a la pregunta *¿Quién soy yo?*, justificada y estimulada por un *¿Para qué ser?*;

b) El autoconcepto es importante para la satisfacción de una necesidad inmediata, actual y conducente a un bienestar preciso; considerado in extremis, es una condición necesaria de salud mental; el autoconocimiento, en cambio, es un proceso de búsqueda y logros no necesariamente tempranos, con carácter trascendente y orientada hacia el más ser; es permanente causa y consecuencia de evolución personal; c) Para el autoconcepto es relevante la propia opinión personal, la estima hacia sí mismo, las connotaciones valorativas y las impresiones afectivas; para el autoconocimiento quizá sea más propio el uso de la razón, cargado de una menor emotividad; d) Desde el punto de vista del autoconcepto, cada estadio evolutivo condiciona un tipo de sujeto característico; desde el sistema de referencia del autoconocimiento, más bien ocurre lo contrario: cada nivel de calidad consecuente define un rango diferente de conocimiento y madurez, que pocas veces se ha agrupado en forma de *estadio evolutivo*; e) El autoconcepto es altamente influible por la imagen que los demás aportan al sujeto, desde algún ámbito o actividad determinados; además, es variable, dependiendo de los grupos sociales en que tengan lugar y los tipos de relaciones interpersonales que el sujeto establezca con su medio; podría entenderse, entonces, que el autoconcepto tiene una naturaleza múltiple y relativa; en cambio, el autoconocimiento es menos dependiente del entorno, que sí puede afectar acelerando, lentificando, interfiriendo, interrumpiendo, confundiendo, etc., sobre todo al principio, ya que una vez consolidado su proceso a una altura apreciable, el ambiente pierde capacidad de influencia; f) El autoconcepto puede servir de soporte y estímulo al autoconocimiento; por su parte, éste puede afectar al autoconcepto de un modo positivo, negativo, irrelevante o radical; g) El

autoconcepto ha sido objeto de investigación desde nociones como *sujeto objeto de mí mismo*, "self", el yo considerado (*me, mi, mí, yo*) (C. R. Rogers) y todo el conjunto de *valores* asociados a este concepto, realizados y sometidos a cambios en la relación con los demás, percibidos según esa misma relación; el autoconocimiento, muy ligado a la conciencia del sujeto, más que investigado con ánimo de objetividad ha sido inquirido como representativo del *sujeto sujeto de sí mismo*, el sí mismo o el verdadero yo.

Otro concepto semejante es el de *autoidentidad* o identidad de sí mismo, entendido como constancia del yo. Se inscribe, en todo caso, en el ámbito de la salud, a caballo entre el autoconcepto y la noción de autoconocimiento a que nos referiremos, con vistas a la adquisición, estructuración y preservación del bienestar. Según A. Ávila Espada, y C. Rodríguez Sutil (1987), la autoidentidad proporciona a la personalidad un apoyo estable, cuya utilidad es proporcionar una sensación de la continuidad (homeostasis) ante la experiencia y circunstancias cambiantes. Constituye una referencia fiable al ejercicio de la introspección. Se refiere, por tanto, a la conveniencia de autodefinirse con cierta claridad, para estar en condiciones de articular una imagen con la que ser capaz de decir cómo se ven a sí mismos y cómo se entienden (p. 247, adaptado).

El significado tradicional que se le atribuye al *autoconocimiento* se debate entre dos grupos de acepciones: a) Como capacidad innata: el entendimiento, inteligencia o razón naturales relativas a uno mismo; b) Como posibilidad cultivada: la noción, ciencia o sabiduría de uno mismo. En cualquier caso, la primera justifica la segunda, y ésta debería ser la

legítima formalización de la primera.

La psicología lo entiende, en una doble vertiente, como resultados de: a) Cierta conciencia de las propias ambiciones, deseos, motivos, procesos, sentimientos, etc.; b) Discernimiento relativo a la capacidad de apreciar bien las propias virtudes y defectos (J. O. Witthaker, 1971). Por su parte, la psiquiatría lo suele asociar a: a) El reconocimiento de las características de la personalidad (rasgos, carácter, mecanismos de defensa, modo de ser); b) La disposición bien articulada de un proyecto de vida (E. Rojas, 1992).

Otro modo de situar este concepto homeostáticamente es en el seno de una serie de categorías secuenciales de conductas y de variables intermedias del comportamiento humano. Esto ocurre en el caso de O. Snygg, y A. W. Combs (1959), que sitúan al autoconocimiento como punto máximo dentro de su escala de necesidades. La más conocida de A. H. Maslow (1954, 1987b) hace lo propio con otra de motivaciones. Esta conceptualización también se verifica en las clásicas tablas de motivos primarios de Young, Cattell o Madsen.

#### DIFICULTADES DEL AUTOCONOCIMIENTO.

Una vez someramente revisada la perspectiva conceptual del autoconocimiento, considero necesario apuntar algunas notas relativas a sus dificultades a priori, como proceso de aprendizaje, enormemente pertinentes para la didáctica, en la medida en que suelen constituirse en obstáculos para el desarrollo de las capacidades que convergen en su realización: a) La primera acotación se refiere a la imposibilidad lógica de alcanzar un autoconocimiento completo, si se parte

de la premisa de que el ser humano, por una parte, no es un ente finiquito. Más que un *ser*, es un *siendo*: "Me parece de importancia considerable que no nazcamos como otros tantos yo, sino que tengamos que aprender lo que somos: de hecho, aprendemos a ser un yo" (K. R. Popper, 1980, p. 123). b) Por otra, que no ha desarrollado social, histórica o individualmente su potencial de capacidades, lo cual suele asociar una paradoja: 1) Algunos creen que el autocnacimiento es, precisamente, el conocimiento de aquello que normalmente no se ha desarrollado, y que, por tanto, es algo propio de *paranormales*; 2) Otros, que es lo que la conciencia ordinaria experimenta a diario; recordamos la frase de Blavatsky: "No eres lo que piensas, pero lo que piensas, eres"; c) Otra dificultad son los sistemas sociales egotizados, que comunican al sujeto que sólo ellos disponen de la solución al interrogante y que los demás están en un error; suelen producir en el sujeto dos efectos así mismo duales: 1) El abandono del reducto sistémico, por apercibimiento de insatisfacción esencial; 2) Un incremento de profundización reactiva, por experimentar una mayor necesidad, provocada frecuentemente por el propio "ismo"; d) Otra dificultad proviene de un enfoque incompleto (en tanto que dual) del procedimiento de búsqueda, muestra de lo cual se encuentra, a mi entender, en esta sugerencia de K. R. Popper (1980): "¿Cómo obtenemos autoconocimiento? Sugiero que no es por autoobservación, sino convirtiéndonos en un yo y desarrollando teorías acerca de nosotros mismos" (p. 123); esbozo de proceso criticable desde varios puntos de vista: 1) Empezar convirtiéndonos en *un* yo, y no en *el* yo que profundamente somos es comenzar a identificarse esencialmente con las circunstancias (orteguianas) que, por su variabilidad, o son

estrictamente existenciales o no son estrictamente esenciales; 2) El método instintivo del ensayo y el error es posiblemente superable, siempre y cuando quien imparta educación esté interiorizado; si no, el autoconocimiento de un ser actual no será necesariamente superior a otro de hace catorce siglos, lo cual no es lógico; 3) Si bien la formulación de teorías o la especulación meditativa es el medio por excelencia para superar lógicamente las conquistas cognitivas previas, su contraste empírico y la consecuente realimentación de esas teorías no puede llevarse a cabo de otro modo que por autoobservación; e) Otra importante, también de naturaleza egótica, es la ilusión de autoconocimiento, que para P. D. Ouspensky (1978) es el obstáculo más importante:

*El más grande es nuestra ignorancia de nosotros mismos y nuestra ilusoria convicción de conocernos, al menos en cierta medida, y de poder contar con nosotros mismos, cuando en realidad no nos conocemos en absoluto y de ningún modo podemos contar con nosotros, ni siquiera en las cosas más pequeñas (p. 26).*

MÁS PROFUNDAMENTE. En este capítulo hemos revisado lo que se conoce y pretende por autoconocimiento y el modo en que se sabe. Parece que la tendencia es a no asumir en la práctica didáctica lo que por tal proceso se dice conocer, aunque tal concepto esté avalado por investigadores de los más variados ámbitos (filosófico, religioso, psicológico, psiquiátrico, etc.). La cuestión es, quizá, si no se asume porque no se enseña, o si no se enseña porque el conocimiento no está sazonado todavía. Lo que tradicionalmente se admite como tal puede entenderse como necesario, pero no satisface ni profundiza lo

suficiente. Para habilitar este ámbito del conocimiento a la formación del profesorado, es preciso profundizar más; llegar al núcleo de la cuestión sin intermediarios, y comenzar ya a asumir que una cosa son las características y cualidades que pueden clasificar multivariadamente a un sujeto, y otra su yo profundo, inefable y experimentable.

## PROYECCIÓN PRÁCTICA

## **REQUISITOS, PROCEDIMIENTOS DE ACCESO Y DIDÁCTICA**

EXORDIO. Epistémicamente hablando, el autoconocimiento es un proceso de aprendizaje ineludible y prioritario al resto de los aprendizajes posibles, por razones lógicas. Sin embargo, sorprendentemente se pasa por alto, porque no se sabe bien cómo satisfacer, mediante la enseñanza, esta tendencia racional, con graves consecuencias, no sólo personales sino también sociales. Éste es el primer principio de didáctica, de otros varios que intentaremos justificar en este capítulo, por cuanto pueda tener de relevante para la comunicación didáctica y su consecuente formación del profesorado, a mi entender, la disciplina humana que, en caso de mostrarse como plausible lo que apuntamos, se habría de dar por aludida, en primer lugar.

En primer lugar, porque no es ésta una inercia exclusivamente educativa, sino también científica y, por ende, global. En ello reparaba P. Teilhard de Chardin (1984), al inquirir: "¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la Ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no sea nosotros mismos?" (p. 41). La cuestión es que toda ciencia es, en sentido estricto, *hija* de la didáctica, y que, paradójicamente, en la didáctica siempre ha subyacido el acomplejado prurito de aplicarse, con calzador, los imperativos epistemológicos de la ciencia, aunque no le fueran propios. Proponemos, desde estos razonamientos, que la didáctica pueda aportar esta fundamentación a la ciencia, porque éste es el curso natural, a pesar de que algunos científicos estén comenzando a justificar la necesidad de que el conocimiento de uno mismo sea abordado con urgencia por la educación.

#### LOGICA DEL AUTOCONOCIMIENTO.

Dentro del ámbito de la didáctica de las matemáticas, se cuestiona poco que antes de enseñar el significado, procedimiento y aplicaciones de la operación producto (multiplicación) haya de hacerse lo propio con la adición (suma). Las razones principales de tal hecho son de índole epistémica y específicamente lógicas. Con el autoconocimiento respecto a los conocimientos objetales, ocurre lo propio. En consecuencia, sostenemos que lo lógico es que el autoconocimiento anteceda a todo conocimiento ajeno al yo profundo (exento de circunstancia y cualificación), de modo que entre ambos grandes tipos de aprendizajes se verifique una armonía satisfactoria.

Mantener que el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento es el primer aprendizaje, es una

invitación a reflexionar antes en uno mismo que en lo demás. Muy cerca de ello gravita la cuestión casi inabordable en el marco de las carreras docentes de la coherencia personal del profesor; la incoherencia docente es, posiblemente, una de las más importantes consecuencias de la falta o el erróneo enfoque del autoconocimiento.

Esta premisa lógica del autoconocimiento es la misma que podríamos proponer para el ego. Decía el gran pedagogo Confucio (1969), en el siglo V a.n.e., en el "Ta hio": "Un hombre que no se corrige a sí mismo de sus inclinaciones injustas, es incapaz de poner orden a su familia" (p. 224). Y en el "Shuo fu", del maestro Lie, del siglo IV a.n.e., se escribía así la misma enseñanza: "Gobernarse a sí mismo, antes de gobernar a los demás" (Lie zi, 1987, p. 166).

Sustitúyase "familia" por grupo de alumnos, y "gobernar" por responsabilizarse de la comunicación didáctica y podrán extraerse consecuencias fundamentales. Por ejemplo, que en tal premisa no radica fundamento alguno (en caso de admitirse) de la *formación de los profesores, en las carreras docentes*. En ellas no se persigue de un modo fundamental el cambio profundo de los profesores alumnos, ni su evolución interior en alguna medida significativa; no son éstas, de hecho, *variables dependientes* que se estudien o se procuren estimar. Al profesor alumno se le mantiene fuera de sí, volcado en contenidos *curriculares*, del mismo modo a como se le está enseñando formalmente a hacer con sus futuros alumnos. Es preciso notar que la comunicación didáctica es (o debe ser) una innovación permanente en sí misma, siempre evolucionista y fundadamente revolucionaria (inquiridora de cambios profundos);

pero que la formulación de intenciones resulta de escaso valor, si no se articula un procedimiento lógico para conseguirlo, y posteriormente se sigue. Esquema de cambio similar al que propuso el filósofo hindú de formación occidental J. Krishnamurti en su obra "Urge transformarnos radicalmente", al decir: "'Queremos alterar las cosas externas sin revolución interior. Pero la revolución interior debe producirse primero, y ella traerá el orden en lo externo'" (en N. Caballero, 1979, p. 98).

Los aprendizajes objetales u objetivados aportan conocimiento y ocasionalmente experiencia (quizá positiva, quizá no), pero los aprendizajes relativos al conocimiento de sí suelen conllevar transformación. Por otra parte, huelga decir que los alumnos, desde su conocimiento o su inconsciente, normalmente perciben estas discrepancias entre lo que dice y lo que se hace, o entre la madurez que se intenta enseñar con palabras y actitudes intencionales, y la que profundamente se muestra, quizá con comportamientos y palabras y actitudes contradictorias. Aplicando estas anotaciones al esquema de la formación institucional de profesores (se entienda inicial o en servicio), se percibe que está orientado de modo invertido a como, a mi juicio, debiera. Los profesores -lo hemos dicho ya- deben formarse para ser excepcionales, o es mejor cerrar la escuela. Excepcionales significa personas que se distingan positivamente de la norma, sobre todo por estar más interiorizadas, tener menos activado el ego y ser más conscientes que la generalidad. Estos campos de fundamentación, que son propios de la evolución personal de los profesores, apenas se rozan. En consecuencia, se induce a los profesores alumnos sólo a entregarse a conocimientos inflamados cercanos y

estructuradores de su futura actuación profesional, pasando por alto su propia mismidad. Independientemente de que, como ocurre con otros estudios, por la naturaleza de los conocimientos de sus materias de trabajo los profesores en formación activen más que otros cierta madurez profesional, el resultado formalmente percibido es análogo al de cualquier otro artista o especialista. Es decir, aunque el universo objetual (bagaje) cambie, el conocimiento de sí mismo finiquita sin diferencias significativas al de un físico, un médico, un filósofo o un ingeniero. Todo ello, a pesar de que: "El resultado más importante de toda educación intelectual es el conocimiento de sí mismo" (E. de Feuchtersleben, 1897, p. 115).

Más de una vez, el catedrático de didáctica M. Fernández Pérez ha argumentado en sus clases que, para enseñar una materia a un alumno, es más importante conocer a ese alumno que conocer esa materia. A nuestro juicio, es todavía más prioritario que el profesor se conozca a sí mismo que conozca al alumno, porque conociéndose mejor uno mismo, se comprende más y mejor a los demás. Es algo que R. Maharsi (1986), el sabio hindú a quien tanto admiró C. G. Jung, le comentaba a su interlocutor en el transcurso de una entrevista, con su acostumbrada frescura didáctica, sencillez y capacidad de síntesis: "Tú hablas de ver y conocer el mundo. Pero sin conocerte tú mismo, el sujeto cognoscente (sin el cual no hay conocimiento del objeto), ¿cómo puedes conocer la verdadera naturaleza del mundo, del objeto conocido?" (p. 120). En efecto, así como sin conocer al alumno la enseñanza de la materia no podría individualizarse, el conocimiento de un alumno realizado por un profesor que no se conociese suficientemente podría ser, como máximo, meramente

técnico, muy poco profesional y nunca podrá labrar el arte de la comprensión con el alumno.

Es muy importante para los profesores en formación -y, por tanto, para sus futuros alumnos- comunicarles que, si bien en sus carreras docentes se les puede enseñar a comunicar, observar, interpretar, investigar, reflexionar, argumentar, comprobar, evaluar, crear, profundizar, etc. cuestiones externas a sí, aquel que aprende todo eso ha de ser así mismo inquirido. Ya lo decía la famosa sentencia de Lao Tse (1983): "Sabio es quien conoce a los hombres, y clarividente quien a sí mismo se conoce" (p. 118). Apreciación deficientemente dispuesta, por cuanto no es posible ser "sabio" (conocer a los demás) sin ser "clarividente" (conocerse a sí mismo). Porque: "La sabiduría empieza con el conocimiento propio" (J. Krishnamurti, 1983, p. 43). Es decir, que ambas vertientes del conocimiento (la *auto-* y la *hetero-*) han de compensarse, y si por cada *libro exterior* se pudiera leer una línea del *libro interior*, la formación del futuro profesor estaría más próxima a aquella excepcionalidad a la que anteriormente se aludía.

**MEDIOS DE ACCESO.** Es posible acceder al autoconocimiento y constatar su aprendizaje. El conocimiento de uno mismo no es una quimera o una constante ilustrativa y etérea para la que no parece fácil definir una proyección práctica en la comunicación didáctica. No es precisamente eso, sino más bien lo contrario: se trata de un ámbito axial que el profesor ha de tener presente como causa y consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos de objetos.

Siendo fundamental, ocasionalmente se han

podido percibir una serie de intentos espontáneos, marginales de enseñanza del autoconocimiento, si bien en un número muy reducido de profesores de carreras docentes. De tales situaciones podemos concluir provisionalmente: a) Se han observado más en los casos de docentes menos egotizados (superior número e intensidad de *síntomas, efectos, conocimientos sesgados y comportamientos* egóticos); b) Las tentativas no se constituían en núcleos principal de la comunicación didáctica, sino más bien surgían *naturalmente* como necesidades colaterales o como parte sustancial de situaciones secundarias de la misma comunicación académica; c) Cobraban mayor importancia relativa en marcos de mayor cercanía (entrevistas previas o posteriores); d) La enseñanza comunicada parecía carecer de justificación psicológica y didáctica; e) Desde el papel de observador y entrevistado, en ningún caso se *forzó* el abordaje de la cuestión; las apreciaciones se percibieron de un modo no forzado y ex post facto.

Las observaciones realizadas son categorizables a priori, en tres formas de acceso al autoconocimiento, posteriormente enriquecidas y documentadas desde la conceptualización de ego que ya conocemos. No son excluyentes entre sí, y pueden apoyarse mutuamente. Se entienden aquí como una contribución a la mejora de lo que parece realizarse en la práctica didáctica, en los casos excepcionales en que se lleva a efecto. Parece lógico suponer que, previamente a su práctica didáctica, el profesor lo experimente satisfactoriamente antes en sí mismo, y no pretenda comunicar en su enseñanza algo que exceda lo que desde su conocimiento ha alcanzado. Se han denominado: I *INDIRECTO*, II *EN NEGATIVO*, Y III *DIRECTO*.

I DEL ACCESO *INDIRECTO*. Como ocurre con cualquier circunferencia respecto a su centro, el autoconocimiento es una de sus características definitorias, el aprendizaje primordial que centra a los demás, el punto del que nace cualquier radio, el lugar en donde todos los diámetros se cortan y una de sus principales características definitorias.

Sin punto de referencia, el resultado geométrico podría ser una figura grotesca. No obstante, puede observarse que, virtualmente, cuando al sujeto no se le propicia la ocasión de tomar contacto (conciencia) con ese punto esencial, puede canalizar esa natural necesidad de interiorización, entregándose reactivamente a su universo objetual, con el oculto y probable fin de reconocer su verdadero yo.

*El conocimiento es cualquier imagen inevitablemente finita de una verdad presuntamente infinita. Y seamos sinceros: en lo más hondo, lo único que nos interesa de cualquier conocimiento es su relación con ciertas partes de este mundo, los hombres. Y si forzamos aún más nuestra sinceridad, incluso estaremos dispuestos a admitir, con el corazón en la mano, que lo que cada uno busca en todo conocimiento es un indicio de sí mismo (J. Wagensberg, 1986, p. 11).*

Desde la anterior analogía es evidente que la trayectoria desde cualquier punto perimétrico de la circunferencia a su centro siempre será más corta, sencilla, económica y probable que su completo rodeo.

Toda persona accede automáticamente a cierto

autoconocimiento indirecto (a partir de los conocimientos objetales). El hecho de que espontánea o naturalmente se verifique esta posibilidad -junto con la directa-, indica que en todo ser subyace, primero, esa necesidad, y, después, una capacidad para autoconocerse. De aquí que, una vez definida, sea un derecho-deber de la didáctica su promoción, para hacer al sujeto lo más consciente posible de sus potenciales psíquicos, en la medida en que pueden ser recursos útiles para su autoconocimiento.

Si la conciencia de esta capacidad instrumental se estimula adecuadamente, habrá menos probabilidad de incurrir en errores, en este proceso de autoconocimiento indirecto. Entre los principales, por ser más frecuentes, pueden destacarse tres, que enuncio observando el analógico arbitrariamente significativo que estamos utilizando: a) Aquietarse o apegarse a algún punto de la circunferencia, incluido el centro; se incurre en este error cuando la duda deja de actuar promoviendo el conocimiento, cuando haber llegado a *la* solución, a la meta, a la verdad definitiva, etc.; b) Perder la referencia del centro, y, en conclusión, la regularidad de la curva; se comete este error, cuando el sujeto se entrega al conocimiento y experiencia objetal (superficial), pasando por alto completamente su interiorización; una vez más, podemos acudir a la precisión del filósofo J. Krishnamurti (1983) cuando decía: "sin conocimiento propio, la nueva información conduce a la destrucción" (p. 43); c) Tomar otro punto (normalmente, aquel donde se está) como centro; se incide en éste cuando se produce una falsa identificación entre lo existencial o circunstancial (perimetría) y lo esencial (conciencia de sí); sobre esta terminología, podemos describir este fenómeno, muy típico de la sociedad moderna, como

*vivir en lo existencial y jugar con lo esencial, en lugar de lo correcto a todas luces, que podría ser jugar (lo mejor posible) con lo existencial, pero vivir -en- lo esencial.*

#### EGO PERSONAL Y AUTOCONOCIMIENTO.

Realmente, estos errores del proceso indirecto de autoconocimiento pueden equivaler y ser interpretados desde los tipos de identificación egótica que ya se revisaron. Lo importante, en conclusión, es coadyuvar a la interiorización como recurso didáctico fundamental e importantísimo, no sólo desde el punto de vista de este aprendizaje en sí, sino para proporcionar al resto de las adaptaciones mentales una referencia permanentemente fiable para la vida del sujeto. Si no, el resultado será, lógicamente, la identificación del potencial personal del sujeto con objetos de apego que nunca le serenarán esencialmente. Lo decía J. J. Rousseau (1987), al exclamar: "¡Oh, hombre!, concentra tu existencia en tu interior, y no serás ya miserable" (p. 89).

Si la existencia no se concentra en el interior (centro de la circunferencia), la perspectiva (comprensión, conocimiento) desde cualquier otro punto no estará equilibrada: parecerá que unos están más cercanos que otros y no se percibirá la circularidad de la figura que entre todos se compone. Si bien este fenómeno puede traer consecuencias graves llevado a su extremo, en el caso de un profesor, que debe contemplar las diferencias, identidades y semejanzas individuales de sus alumnos, y que ha de comunicarles los conocimientos que representan la realidad mediata e inmediata que los envuelve, puede ser enormemente importante. Porque encontrarse más *centrado* (próximo al centro simbólico

que tratamos) proporciona, además, una capacidad superior para colocar el propio sistema de referencia interpretativo, en el lugar de los otros. A tal efecto, es interesante reflexionar sobre una meditación de A. de Mello (1987b), cuando afirmaba:

*De haber sido yo víctima de la violencia, de la represión, de la crueldad o el sadismo, y, además, estar drogado por una programación que me da inseguridad y dispara mis deseos de poder, ¿quién sería yo? Sería seguramente dictador o asesino, o cualquier otra clase de malhechor (p. 62).*

II DEL ACCESO EN NEGATIVO. Lo que nos da pie a diferenciar la *corteza* egótica (perímetro), compuesta por las identificaciones con las que uno se hace equivaler (incurriendo, fundamentalmente, en el tercer error de los citados), de lo que la persona es esencialmente (centro), discriminando el ego del verdadero yo. Desde este punto de vista, a la pregunta *¿quién soy yo (esencialmente)?* cabría responder: lo que resulta de excluir a mi unidad psicosomática el soma y el ego. Para desarrollar esta conceptualización relativa entre ego personal y autoconocimiento, nada más apropiado que acudir a un canon del pensamiento universal, como es el "Tao Te Ching", donde se dice:

*Treinta radios lleva el cubo de una rueda; lo útil para el carro es su nada [su hueco].*

*Con arcilla se fabrican las vasijas; en ellas lo útil es la nada [de su oquedad].*

*Se agujerean puertas y ventanas para hacer la casa, y la nada de ellas es lo más útil para ella.*

*Así, pues, en lo que tiene ser está el interés. Pero en el no ser está la utilidad (Lao Tse, 1983, p. 104).*

Aplicando esta enseñanza a nuestro contexto, podemos concluir con el siguiente significado: desde la premisa de la interiorización, en el estudio del ego (ser) puede estar el interés (didáctico, psicológico, filosófico, ético, orientador, etc.); pero, en la medida en que su conocimiento y experiencia acoten y circunscriban al verdadero yo (no ser), el aprendizaje resultante podrá ser de utilidad (para el sujeto), porque: "Lo importante es ser, y no el figurar" (A. de Mello, 1987b, p. 36), sobre todo contemplándose desde la más exquisita sinceridad.

Esta forma de acceso *en negativo* o *inversa* no es desconocida en la cultura occidental. Podría provenir de San Dionisio el Areopagita, obispo de Atenas durante el siglo I, quien perteneció "a la tradición llamada 'apofática' por su tendencia a acentuar que Dios es mejor conocido por la negación: podemos saber más sobre lo que no es Dios que lo que es" (W. Johnston, 1981, p. 44).

El psicólogo A. de Mello (1987b) resume bien esta forma de acceso, que nosotros justificamos como fundamental para la formación básica de los profesores:

*La pregunta más importante del mundo, base de todo acto maduro es: ¿Yo quién soy? [...] Conocerse uno a sí mismo es fundamental y, sin embargo, lo curioso del caso es que no hay respuesta para la pregunta ¿quién soy yo?, porque lo que tienes que averiguar es lo que no eres, para llegar al ser que ya eres (p. 35).*

En un sentido semejante se pronunciaba Bhaktivedanta Swami Prabhupāda (1979), pero acaba por responder a la crítica pregunta, designando la equivalencia del verdadero yo, como sigue: "Yo no soy este cuerpo. Yo no soy hindú... Ustedes no son americanos... Somos todos almas espirituales" (p. VII).

Profundizando algo más en el contenido de las primeras enunciaciones, el mismo autor analiza análogamente, volviendo a nominar el resultado de la paulatina exclusión egótica:

*El yo, ¿quién es?, ¿soy un cuerpo? No, porque las células de mi cuerpo son renovadas continuamente y, en siete años, no queda ni una de las anteriores y, sin embargo, tú sigues siendo el mismo. Yo no soy mi cuerpo, pero tampoco soy mis pensamientos, pues ellos cambian continuamente y yo no. Ni tampoco soy mis actitudes, ni mi forma de expresarme, ni de andar. Yo no puedo identificarme con lo cambiante, que no son más que las formas de mi yo, pero no soy yo.*

*Yo soy el ser, lo que es (p. 39).*

Este autor coincide con el que para algunos ha sido uno de los grandes pedagogos y maestros de este siglo, R. Maharsi, del que C. G. Jung (1986) decía que sus "palabras resumen los principales elementos que ha acumulado el Espíritu de la India durante los miles de años pasados en contemplación del Sí-mismo Interior" (p. 13). El procedimiento de autoconocimiento de R. Maharsi (1986) denominado vichara toma la forma de la pregunta *¿Quién soy yo?*, y lo expresa así:

*El cuerpo burdo, que se compone de los siete humores (dhatu), eso no soy; los cinco órganos sensoriales cognoscitivos, a saber, los sentidos del oído, el tacto, la vista, el gusto y el olfato, que aprehenden sus respectivos objetos, a saber, el sonido, las cualidades táctiles, el color, el sabor y el olor, eso no soy; los cinco órganos sensoriales conativos, a saber, los órganos del habla, de la locomoción, del asimiento, de la excreción y de la procreación, que tienen como sus funciones respectivas hablar, moverse, asir, excretar y disfrutar, eso no soy; los cinco aires vitales, el prana, etc., que desempeñan respectivamente las*

*cinco funciones de la inhalación, etc., eso no soy; no soy siquiera la mente que piensa, y tampoco la nescencia (sic), que sólo está dotada con las impresiones residuales de los objetos, y en la cual no hay objetos ni funcionamientos. [...]*

*Tras haber negado todo lo arriba mencionado diciendo "eso no", "eso no", esa Conciencia es lo único que permanece, eso soy (pp. 19, 20).*

Posteriormente, autores occidentales como A. Blay (1991) han estudiado esta vía de conocimiento *en negativo*, capaz de esclarecer o limitar algo más la condición humana. Así, dentro de un capítulo cuyo título es "Lo que no soy", desarrolla tres subtítulos: a) "Yo no soy el cuerpo, tengo el cuerpo"; b) "Yo no soy mis sentimientos y emociones"; c) "Yo no soy mi mente ni mis pensamientos" (pp. 130-133).

En nuestro caso, los apegos señalados en el capítulo "(Meta)Clasificación de las identificaciones" o los analizados en las escalas pueden servir de soporte cognitivo para el devenir sobre esta forma de acceso.

III DEL ACCESO *DIRECTO*. El acceso directo equivale a dirigirse, desde cualquier punto de la circunferencia en que el sujeto se encuentre, hacia su centro, no ya discriminando qué no soy esencialmente, sino inquiriendo y buscando respuestas a cuestiones equivalentes a las realizadas por P. Brunton (1979), en una línea parecida a la de R. Maharsi: "¿Quién es el que piensa?" (p. 83), "¿Quién está haciendo esto?", "¿Quién siente esta emoción?", "¿Quién dice estas palabras?", "¿Quién está pensando estos pensamientos?" (p. 101); "¿A quién perturba esto?, ¿A quién apena esto?, ¿A quién sorprende esto?. ¿A quién abruma esto?, ¿A quién tienta esto?" (pp. 155, 156), etc.

En la medida en que toda persona está inmersa en condicionantes internos y circunstancias externas, este modo de acceso no es algo que el ambiente favorezca o a lo que la progresiva estructuración de las personalidades normales favorezca. Lo identifico, no obstante, con la meditación, entendida como actitud y componente activo y modulador de técnicas, caminos ascéticos (no parciales), vías para la evolución de la conciencia, etc., cultivadas sobre todo desde la tradición oriental, que en otro apartado se abordarán con más detalle. Es interesante, por el componente validador que pueda aportar, que estudiosos occidentales como E. Rojas (1992) acaben coligiendo que sólo a través de la meditación sea posible llegar a responder a la pregunta "¿quién soy yo?".

Sería de incalculable interés que los profesores, durante sus carreras docentes, aprendiesen a meditar y a interrogarse; y mucho más que practicasen alguna técnica específica de meditación

(yoga, zen, dô, etc.), como complemento a su entrega al aprendizaje de conocimientos objetales a su yo profundo; y así como sería profesionalmente necesaria la generalización de periodos de prácticas docentes, normalizar en conexión con éstas y el resto de la actividad intelectual universitaria, tiempo de meditación, fundamentales para *desempolvar* la conciencia que, bajo cada ego, late. Pero cuidando, eso sí de que éstas u otras técnicas, inicialmente no parciales, se pongan en función de la evolución personal como instrumento de formación profunda (cultivo) de los profesores, y no se constituyen en el inicio de un "ismo" (conjunto de apegos organizados) por ellas, en cuyo caso los logros adquiridos aportarán menores beneficios.

**COMENTARIO                    SOBRE                    LOS**  
**PROCEDIMIENTOS DE ACCESO.** Se trate de autores orientales u occidentales, pasados o modernos, convergen en lo fundamental y parecen coincidir en cuestiones formales, aunque discrepen en matices y significantes ligados a su idiosincrasia sociocultural. Esto ocurre, por ejemplo, a la hora de denominar el resultado de tales indagaciones, resultante de excluir de la personalidad al ego personal: verdadero yo, yo esencial, ser, alma, espíritu, conciencia, autoconciencia... Al tratar esta cuestión en el marco de las carreras docentes, o al entablar sobre el particular una comunicación didáctica del nivel que sea donde se vaya a aludir este particular, es importante emplear un significante que connote lo menos posible con otras disciplinas o saberes. A mi juicio, cualquiera de los anteriores es válido, menos *alma* y *espíritu*, que, por estar tan manidos por doctrinas parciales despiertan significados confusos e irracionales asociados a determinados "ismos". La razón es obvia: la función del profesor que incita, aunque sea muy levemente a sus alumnos al autoconocimiento, no puede desembocar sus inquietudes en una parcialidad concreta, por muy buena que se tenga. Ha de instrumentar esa inquietud para que el alumno pueda a su vez indagar a su manera. La virtual mayor identificación de dicho alumno con una opción parcial quedaría al arbitrio de éste y, en todo caso, escapa a la orientación de la didáctica.

**EL AUTOCONOCIMIENTO COMO PROCESO**  
**DE EXPERIENCIA-APRENDIZAJE.** Desde el marco de las carreras docentes es preciso trabajar con los profesores en formación desde la premisa de que, por lo que respecta a la enseñanza del autoconocimiento,

sólo hay que comunicar a los alumnos aquello que por sí mismos han experimentado. Debe evitarse, por tanto, la incoherencia consistente en expresar lo que no proviene de su autoaplicación. Desde aquí, es muy importante que los profesores comuniquen a los alumnos que: a) Además de los libros de matemáticas, lenguaje, filosofía, etc., hay siempre un *libro interior* pendiente de apertura; b) Su lectura comprensiva es posible; c) En todo caso, su aprendizaje no se realiza de modo análogo a como se adaptan conocimientos exteriores.

En efecto, el proceso de autoconocimiento podría conceptuarse básicamente como el resultado de un adaptación afectocognitiva proveniente de la propia experiencia, con tendencia a manifestarse idiosincrásicamente. Pero no es un aprendizaje endógeno puro. Mediante la didáctica puede facilitarse y encauzar así la personalidad del alumno hacia la resolución de uno de los interrogantes más importantes de la vida, causa y consecuencia de evolución interior.

APROXIMACIONES EDUCATIVAS. Este aprendizaje podría facilitarse, decimos, pero realmente no se ejecuta tal educación. Ello no quita que, corroborando esta razón, existan varias declaraciones de intenciones y muchos menos intentos de desarrollo didáctico. Del primer grupo podemos destacar la del catedrático de filosofía A. López Quintás (1991):

*Nada tan urgente y fecundo en Pedagogía como cultivar la "mirada interior", la capacidad de descubrir la articulación de los diversos aspectos de la vida personal y saber discernir lo que nos plenifica como seres personales y lo que nos*

*desplaza a un nivel infrahumano (p. 69).*

Y como medida educativa destinada a su enseñanza-aprendizaje, la propuesta (poco operativa y rigurosa, a nuestro juicio) por el psicólogo N. Caballero (1979), destinada a la exploración, no sólo de la subconsciencia y la consciencia, sino también de la supraconsciencia. Se trata de un enfoque que combina conocimientos psicológicos, cristianos y orientales, cuya base es: a) Aprender a descubrir capaz más profundas de uno mismo; b) Desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia; c) Realizar una progresiva integración de la persona en los diferentes niveles que la persona tiene; y d) Vivir con la neutralidad de quien puede superar el tiempo y el espacio y de quien se prepara para vivir en lugar de prepararse para morir (p. 49, adaptado).

A mi juicio, de toda la *oferta curricular* oficial, lo que más se aproxima a nuestro tema se localiza en el segmento de la educación infantil, bajo epígrafes y menciones tituladas: "Identidad personal", "Autonomía personal", "El cuerpo y la propia imagen" y otras similares que, a mi juicio, tienen de positivo iniciarse en este temprano tramo de edad, y de negativo comenzar a identificar al niño con lo que, precisamente, no es. De hecho, se inician procesos de enseñanza-aprendizaje que inducen el conocimiento a identificaciones básicas de las cuales el adulto normalmente ya no se libera y le resulta verdaderamente difícil de objetivar.

La didáctica del cuerpo, el esquema y la imagen corporal, los hábitos, las posibilidades motrices, el sistema sensorial, etc. es del todo indispensable. Pero, si lo que se pretende es desarrollar

una enseñanza destinada a la experiencia-aprendizaje del autoconocimiento, lo primero que hay que hacer desde este tramo infantil es desidentificar al niño con su cuerpo. "Yo no soy mi cuerpo" podría ser la primera lección de autoconocimiento, el primer motivo de *investigación-acción* para el alumno, y el primer uso riguroso de la razón realizado por el niño sobre su naturaleza. Una vez se realiza esta objetivación, desimplicación o discriminación elemental, el conocimiento del futuro adulto se proyectará de manera diferente:

*El Yo no se identifica en este caso con el cuerpo, y en consecuencia los pensamientos más estrechamente ligados a la vida física comparativamente "separados" de su concepto de Yo. Un hombre así piensa "mi estómago esto", "mi pierna aquello" o "mi cuerpo así", en vez de "Yo esto" o "Yo aquello". Es capaz, casi automáticamente, de pensar en el cuerpo y sus sensaciones como cosas de él y pertenecientes a él, que requieren atención y cuidado, pero sin ser partes del Yo. Puede concebir el Yo existente por sí mismo sin el cuerpo y sus sensaciones, y habrá dado el primer paso en el reconocimiento del Yo (Yogi Ramacharaka, s/fb, pp. 40, 41).*

De hecho, el modo en que el sujeto comienza a conocerse, o a saber con qué puede no identificarse esencialmente, va a ser muy significativo para su vida futura, porque coadyuvará a la organización de su personalidad desde una lógica y un orden coherentes de sus concepciones y desde los conocimientos relativamente externos a su yo. Es posible, entonces, que con evidentes beneficios en cuanto a la calidad de los conocimientos sobre contenidos exteriores. Como afirma F. E. González Jiménez (1990), al reflexionar

sobre la fundamentación y el valor de la didáctica:

*Lo propio del hombre es el uso de la razón, de tal manera que en sentido estricto, nada de cuanto hace puede ser calificado de irracional. El ejercicio de la razón provoca la actitud de conocer (y autoconocerse; autoconocimiento que conlleva asociada una imagen, una aprehensión del modo y de las cosas) y el almacenamiento de conocimientos categorizados y dispuestos para unas relaciones en él a modo de diagrama impreso por esa imagen captada del mundo (o de lo que llamamos mundo), de tal manera que hay una permanente relación de respectividad y un dinamismo, secuencias definitorias del progreso, entre el conocer y lo conocido, que hace a dicho progreso subsidiario de sus antecedentes en permanente fidelidad a aquel diagrama impreso (p. 241).*

DE SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Es sorprendente que no esté contemplado como un motivo esencial de enseñanza-aprendizaje de las carreras docentes, para luego poder serlo en la educación preuniversitaria. De hecho, salvo error, es rarísimo encontrar siquiera una alusión al autoconocimiento, seguida de alguna propuesta de inquisición encaminada a la maduración interior del docente, en algún texto de formación del profesorado. Por ejemplo, en "La práctica de la enseñanza. Primeros pasos del practicante y del docente", de E. W. Harmer (1970), se afirma: "El dicho 'conócete a ti mismo', por trillado que sea es insustituible" (p. 20). Esta mención es interesante, a pesar de que posteriormente lo identifique al conocimiento de la conducta didáctica.

Con todo, convendría, hacer algunas

observaciones finales: a) El profesor ha de ser una persona cultivadísima, para ser capaz de transmitir la madurez que el sistema educativo ni proporciona, ni en consecuencia puede garantizar; b) Si no se anima al profesorado a profundizar en el significado del autoconocimiento desde su evolución personal, será imposible dar un solo paso en la promoción de la evolución personal del alumno; c) Una magnífica didáctica de conocimientos ordinarios podría frenar a priori la posibilidad de desarrollo de una didáctica del autoconocimiento; cuanto más tarde se retoma la natural inquietud, más espontáneamente se tiende a rechazar, porque su sentido se pierde de vista -aunque sea bastante frecuente que la inquietud por este conocimiento vuelva en la vejez de la persona-; d) Que, como dice E. W. Harmer (1970), el "conócete a ti mismo" esté "trillado" coloca a la cuestión en peores condiciones de enseñanza-aprendizaje: 1) Por un lado, cuanto más *trillado*, más desacreditado; 2) Por otra, al autoconocimiento suelen asociarse otras *etiquetas* (autorrealización, desarrollo pleno, etc.) que, como el mismo autoconocimiento, sospecho que es preferible comunicar lo menos posible como tales al alumno, porque no responden en sentido estricto a lo que anuncian: es preferible pasar de la mención de fórmulas a la experiencia de signos y síntomas positivos de estos *sambenitos* del conocimiento pedagógico; e) La enseñanza del autoconocimiento (síntesis del *no-ser*), como ocurría con la del ego personal (análisis del *ser*), es materia formal, muy relacionada con la experiencia vital de toda persona, y realmente compatible, relacionable y enfocable desde contenidos externos; f) Su didáctica puede desarrollarse sobre las siguientes pautas, también aplicables a la enseñanza destinada al descubrimiento del ego personal: 1) Nunca favorecer aprendizajes que

el profesor no haya conquistado antes; 2) Disponer de algún colega con quien esporádicamente comentar la programación de esta didáctica, su desarrollo y sus resultados; 3) Fomentar en el alumno una actitud de investigación-acción permanente sobre sí mismo; 4) Despertar en el alumno inquietud por su conocimiento; 5) Inducirle a crisis controladas de duda; 6) Reconocer y analizar sus descubrimientos; 7) No ofrecerle respuestas sin antes haber percibido preguntas o comportamientos equivalentes a demandas; 8) Ofrecerle puntos de partida, no conocimientos finiquitos; 9) Vigilar el vínculo profesor-alumno, promoviendo una gradual autonomía cognitiva; 10) Dar pocas explicaciones; 11) Expresar al alumno la mayor importancia del aprendizaje de las materias convencionales; dejar las comunicaciones didácticas relativas al autoconocimiento como secundarias; 12) Evitar acudir, en primer lugar, a esquemas previos de solución manejados por instituciones sociales, "ismos", textos, personajes históricos, figuras de autoridad, etc.; emplearlos, en cambio, como ratificaciones de los descubrimientos conseguidos y de las conclusiones alcanzadas durante la comunicación didáctica, procurando no hacer prevalecer la importancia de unos sobre otros; 13) Evitar todo posible apego e identificación egótica que pueda suceder; respetarlos, si tienen lugar; 14) No pronunciarse, no entrometerse ante lo que se considera conclusión errónea, y reabordarla en futuras sesiones, sin hacer alusión a ella; 15) No pretender resultados o rendimientos inmediatos; 16) Apoyar el proceso de autoconocimiento en el de desegotización personal, utilizando items de las *escalas de estimación del ego*; 17) Contrastar, acaso a lo largo de algunos años, los procesos de autoconocimiento y desegotización con el optimismo del alumno, la sensación de maduración

interior, su creatividad y su rendimiento académico *curricular*.

**CONCLUSION.** En los programas de enseñanza e investigación sobre formación didáctica del profesorado, el autoconocimiento no está contemplado, ni expresa ni tácitamente. Si alguna vez es motivo de comunicación es debido a la interiorización de algún profesor que se aparta de la norma. Sin embargo, como hemos podido constatar, la consideración didáctica del particular nos conduce a concluir que: a) Es posible plantearse su posibilidad y pertinencia, dentro del quehacer profesional; b) Es una condición inevitable de coherencia docente; c) Debe ser el primero (en orden e importancia), más determinante y duradero aprendizaje que se puede promover en un alumno, en tanto que ser humano; d) Es realizable, desde varias formas de acceso; e) Para su desarrollo es importante relacionarlo con el proceso de *desegotización* y de compleción de la conciencia, como proceso *a caballo*, y causa y consecuencia de ambos; f) Es una condición y una característica de evolución personal.

**ABRIR CONCIENCIA**

