

Deterioro de la creación científica en el ámbito educativo: una perspectiva evolucionista

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este artículo trata de la incidencia de los *círculos autocomplacientes de investigación* en la calidad de la investigación científica. La tesis central es que este fenómeno, especialmente característico en Educación, lastra y sesga el *conocimiento dominante*, deteriorando a la ciencia misma y empobreciendo tanto a *investigadores* como a investigaciones o la propia sociedad.

Palabras clave: Investigación, conocimiento, ego, conciencia, formación, información, creatividad, enseñanza.

ABSTRACT

This article deals with the incidence of the *research self obliging groups* into the scientific research quality. The main thesis is that this phenomenon, specially characteristic in Education, burden and slants the *prevailing knowledge*, spoiling the science itself and impoverishing the *researchers* as well as the research and even the society.

Key words: Research, knowledge, ego, conscience, education, information, creativity, teaching.

I. Contexto: investigaciones e investigadores

Clases de investigaciones educativas

Por su capacidad y efecto *administrativo*, debemos ser autocríticos con la investigación que de un modo más abundante se realiza en el ámbito científico, con especial referencia a la desarrollada en educación. Entre pasillos o con un café delante, no es infrecuente compartir comentarios como que desde hace más de 30 años los fundamentos educativos no se renuevan esencialmente, pese a tanta publicación y tanto congreso. Al mismo tiempo, se percibe una reiteración de contenidos y un despliegue desolador de planteamientos escasamente útiles que nos deben llevar a un análisis serio en torno a la pregunta «¿Qué estamos construyendo?».

En primer lugar, hablamos de estancamiento, de crisis de originalidad, de creatividad mal empleada, de casi ausencia de innovación fundamental, de confusión condensada, de conocimiento disperso y de ética diluida, a lo extenso y profundo de la frazada científica. En un segundo momento, describimos que, en educación, es más habitual la investigación homeostática, paradigmática o modelizada que la creativa, relacionante, ampliadora o generadora de *corpus* e inductora a cambios profundos. Distingámoslas brevemente:

- a) Investigación prurito: Consiste en investigar sobre lo que ya está investigado, en abundar sobre lo mismo con nombres distintos, que obligan al cambio de registro o a quedarse paradójicamente obsoleto. Sus tendencias *homeostáticas* o *de cierre* casi siempre se acuñan vía autoridad, desde autores de nombre y apellido eufónicos, preferentemente anglosajones, y que desarrollan en los investigadores receptores una productividad con frecuencia basada en la ausencia de voluntad imaginativa.
 1. Hemos de reconocer que en cualquier ámbito científico, incluida la educación, este enfoque es, no sólo básico sino necesario. Tanto como lo pueda ser el ejercicio de las repeticiones para el aprendizaje significativo. Sus funciones son, por un lado, confirmar, ratificar y otorgar relativa seguridad a los planteamientos, y por otro matizar y aplicar en torno a lo que se sabe y se conoce, descubriendo novedades relativas desde acomodaciones leves o importantes de las premisas originales.
 2. A mi entender, la principal consecuencia del exceso de este enfoque investigador es difícil de percibir, y es el *empaste* de la investigación

educativa y las comprensiones y relaciones sobre la realidad que pretenden orientar.

3. Además, podemos considerarla una investigación diseñada y desarrollada para no cambiar, para seguir pasándose de un miembro a otro la *patata caliente*, para que no se enfríe, aunque ya le hayan salido raíces.
- b) Investigación para el cambio evolutivo: Es menos frecuente analizar e inquirir la realidad para abrir campo, lo que a su vez suele realizarse de dos modos: Estableciendo relaciones originales, inéditas, o construyendo corpus científicos ex novo, porque realmente lo que se ignora es mucho más de lo que se conoce.
 1. En este último caso, es interesante que el descubrimiento objetivamente original, para generar procesos creativos de alguna entidad.
 2. Es posible —casi inevitable y siempre recomendable, no obstante— que la investigación parta de realizaciones previas, de elaboraciones parciales incluso o sobre todo de otros entornos científicos, transferibles, pertinentes o útiles, que puedan servir de referentes o impulsores de hipótesis lógicas¹ transdisciplinares.

La descompensación de actitudes *homeostáticas* podría llegar a constituirse en principio de *degeneración científicartística* para la educación y en especial para la Didáctica, desde sus raíces. Las *nuevas savias* pueden ser *vitaminas* para los viejos troncos disciplinares, aunque su sabor pueda no ser agradable.

- a) Cuando Riemann, y Lobachevsky crearon su geometría no euclidiana no sabían cuál podría ser su completa funcionalidad. Treinta años después, Einstein la dio forma, aplicándola a la relatividad, una teoría que explica fenómenos cuya significación en la vida cotidiana es prácticamente nula, pero que revolucionó la historia de la ciencia.
- b) En artes plásticas, por ejemplo, se admite que se pueda «pintar» con colores-luz, o que construir cuadros en relieve sea pintar.
- c) La historia se repite con contenidos muy distintos. Por ejemplo, ¿no es esto formalmente análogo a aquel anhelo de *uniformización* que tuvieron las gentes de la localidad soriana de Coruña del Conde y la Iglesia de la

¹ Entiéndase *lógica dialéctica*, no *lógica dual* o tradicional.

época, hacia el inventor Diego Marín Aguilera, el hombre que por primera vez pudo haber realizado el sueño *leonardino* de volar, cuando, por salirse de la ruta marcada por la Santa Inquisición, se le quemó su máquina y su sueño, siendo tachado de demente y de brujo? Al fin y al cabo, sí, como todos sabían, sólo los hechiceros volaban, quien lo podía hacer tenía que ser uno de ellos.

Es importante pretender, como dice M. Almendro (1995), «no confundir el mapa con el territorio». Pensar en *fuera y dentro* es interpretar dualmente las cosas. Porque no se trata más que de ser testigos del curso normal del conocimiento, cuya orientación es crecer sobre sí mismo, o sea, hacia una mayor complejidad.

El problema surge cuando de las abstracciones se pasa a lo concreto, de las palabras a los fenómenos, y la complejidad aparece ante la vista. En ese caso, pueden surgir los «Sí, pero...», bastante más propios del quehacer del *político tradicional* que del *educador político*. Una actitud análoga a la del docente que, en abstracto, siempre ha elogiado la bondad y conveniencia de la creatividad en sus alumnos, pero que no es capaz de digerir una expresión creativa, distinta a lo que su prejuicioso e intolerante *ego* entendía como tal. O sea, a aquel en el que se verifica gran distancia entre lo que dice y hace, por lo que, como decía P. Freire (1996), desarrolla una enseñanza que no es ejemplar.

Y aunque se diga y se repita que estas cosas, en ningún grado, circunstancia o ámbito deben volver a ocurrir, lo cierto es que vuelven a pasar. ¡Cuánto nos queda por llegar a la *coherencia*, condición de *superioridad interior* según Confucio! Porque, si antes eran unas, hoy desde luego son otras y distintas las *comunidades dependientes*. Pero los comportamientos que pueden llegar a adoptar pueden ser muy parecidos.

El coro de la ciencia

Estamos fundamentando una crítica al *hamburguesamiento* de la investigación educativa, que invade y por desgracia permea y satura todos los órdenes *formativos*, empezando por las mentalidades investigadoras. Este fenómeno alcanza a las comunidades científicas, cuyas investigaciones con demasiada frecuencia orbitan alrededor de la *información* y no del *conocimiento*, gesto que define automáticamente a dos clases de investigadores:

- a) Los investigadores-eco: Son la mayoría y su contribución es necesaria e importante. Su actividad básica es la *relectura* de las obras de otros.

Sobre todo *aportan* desde y sobre contenidos ajenos. Casi siempre pueden identificarse con *investigadores crisálida*, que desde sus *encriptamientos*, rara vez acaban por metamorfosearse. Suelen entender los *campos de investigación* como corpus macizos, rocas, estatuas sólidas con formas aceptables. Ciertamente, no les es aplicable el concepto «origen-títtere», de la teoría de la motivación de DeCharms, que:

indica que las personas que se consideran manipuladas por fuerzas que escapan de su control (títteres) tienen menor motivación de logro que las personas que creen que tienen la capacidad de fijarse objetivos realistas y planear actividades para lograr esos objetivos (orígenes) [...] la motivación queda reforzada por los sentimientos de causalidad personal y deprimida por los sentimientos de compulsión y presión externas (en D. P Liston, y K. M. Zeichner, 1993, p. 184).

Y no lo es por otro fracaso epistemológico-contextual: la inercia de la normalidad, que hace que no se requiera ni se experimente *presión autocrítica* hacia ninguna clase de *equilibración* (Piaget). No les es de aplicación el concepto de «origen-títtere», pero quizá sí el de «origen-autotíttere». Sospecho que la conciencia es suficiente para desligarse, pero en ellos falta verdadera buena voluntad científica.

- b) Los investigadores-voz: Son pocos y su contribución es esencial. Sobre todo opinan y piensan desde conocimientos que generan, quizá por *repensar* (reflexionar, indagar, criticar, redefinir, transformar, desarrollar, contradecir, sintetizar...) y *dudar* sobre lo que otros dan por bueno. Pueden asimilarse a *investigadores mariposa*, que, desde sus *vuelos* persiguen enriquecer de relaciones la realidad. Suelen entender los *campos de investigación* como corpus plagados de oquedades, geodas hermosas o quesos *gruyere*, con casi todo por descubrir.

Los adjetivos *eco* y *voz* son de aplicación a personas, comunidades científicas, pero también a *sistemas internacionales*, formales y no-formales. Por ejemplo, debido a inercias e intereses de las más variada índole, el ámbito anglosajón es globalmente *productor*, y el latinoamericano es generalmente *consumidor*; de hecho, en las obras relevantes de uno y otro entorno cultural, ¿a cuántos autores del ámbito complementario se citan? Digamos que en cualquier trabajo *latinoamericano* se revisan fuentes angloparlantes. Lo contrario, no ocurre tanto. Y esto es descompensador, pero sobre todo *intersubjetivo*, acientífico e injusto. Suele ocurrir que quienes llevan la voz *dominante* en otros terrenos no-educati-

vos (político, económico, cultural, armamentístico y de influencia en general) también se imponen en educación. A esto se puede llamarse, con propiedad, *imperialismo educativo*. Después, surgen *ecos* de las *voces*, que se entienden como *voces*. Y *voces de los ecos* que se ocultan con los *ecos*. Y todo este *polifónico coro* actúa así, con independencia de la calidad vocal real.

Invito desde estas líneas a la crítica más incisiva respecto al particular, siempre acompañada de autocritica (autoaplicación en primer plano), para después acceder al ámbito de la transformación, buscando sin obsesión y sin egolatría ser una voz propia. Porque, si no, seremos *sombras*: alargadas, anchas, originales, difusas o concretas, pero *sombras* al fin. Recordemos, con F. Rielo (2000), que: «muerto cristianamente D. Quijote, salido de su feliz locura que representa para mí nuevo encantamiento, la figura de Sancho desaparece» (p. 185).

Síntesis gráfica

Cruzando ambas variables resultan cuatro combinaciones que son las que articulan de un modo general el proceso de investigación de la comunidad científica. Sin embargo, sus frecuencias están descompensadas:

<i>Investigaciones</i>	<i>Investigadores</i>	
	<i>Eco</i>	<i>Voz</i>
Homeostática	Muy frecuentes	Frecuentes
Evolutiva	Escasos	Muy escasos

Lo que subyace a nuestro discurso es una voluntad transformadora de denuncia de algunos resortes y estructuras informales que deterioran desde su origen la calidad de la creación o investigación pedagógica. Pero sobre todo nos haremos preguntas: ¿En qué se asienta? ¿Qué lo motiva? ¿Cómo incide en la universidad y en la docencia? Parte de las consiguientes respuestas quedarán atrapadas, como en un *colador*, con el desarrollo de lo que denominamos (*d*)*efecto corro de la patata*. O, por lo menos, podrían servir para argumentar lo que entiendo que al menos es un *debate necesario*.

II. Conceptuación y condicionantes

«Tribus» o «Cadenas»

Evelyn Waugh en 1959 y Burton Clark en 1963 ya hablaban de «tribus académicas». D. J. S. Price se hacía eco en 1963 de los llamados «colegios invisibles», «grupos de científicos que se leen y citan entre sí y mantienen vínculos comunicativos extraoficiales, con parcial o total ignorancia de otras investigaciones que no entran en su círculo» (en I. Orellana, y L. M. Romero Fernández, 1997). En otro lugar reparamos en ellos (A. de la Herrán Gascón, 1993), denominándolos *corros*, porque al estar profundamente motivados o estructurados por *egocentrismo narcisista*, no están exentos de cierta *inmadurez* investigadora o profesional. Este «efecto corro de la patata» consiste pues en el apoyo egocéntrico, mutuamente avalado, de unos investigadores con otros del mismo tema, tradición, enfoque, *pseudoparadigma* o perspectiva que en ocasiones alcanza un ámbito internacional, no siempre en relación con la calidad. Lo considero una *concreción deteriorada* del *criterio intersubjetivo kuhniano*, según el cual *ciencia normal*, en función de sus formaciones paradigmáticas, es lo que los científicos normales consideran ciencia, y el trabajo esotérico del científico normal, que explora la naturaleza, pasa por una ausencia de crítica, en el paradigma en que trabaja (T. S. Kuhn, 1975).

Lo de *corro* es una analogía imprecisa. Las más de las veces vienen a ser una especie de *cadena confesionalista*, compuesta de eslabones *ad latere* que tiran uno de otro, aunque a veces —casi literalmente— algunos no sepan hacer la «o» con un canuto. Además de ello o quizá por ello, estos *tirones* también sirven para que afines de la misma *programación mental* (de pensamiento a la vez elemental, compartido y previsible) se cuelen en la universidad. Antes y después, desde fuera y desde dentro, esta cadena constriñe el conocimiento, ahogando la *conciencia científica*, con lo que la suya es más bien una *sinciencia* cuajada de información con la que poder tapar fisuras de la calidad de conocimiento que a veces presentan, y a veces, ni eso. En la universidad *normal* no se pretende cambio alguno a este respecto. El fenómeno se da con notable independencia de las características de los ámbitos. Podría pensarse que a mayor *inmadurez* o *blandura* epistemológica, mayor conflictividad. Creo que no es así, porque este proceder no depende tanto de las áreas, de las ciencias o de las líneas de investigación cuanto del *ego* de los científicos. Sin embargo, M.Á. Zabalza Beraza (1991) repara en la mayor *conflictividad* de las Ciencias Sociales y de la Didáctica en particular respecto a otros campos científicos, porque existe insuficiente nivel de consenso en contenidos estructurales y porque presenta personalizaciones (autores, corrientes, ámbitos, etc.) (p. 131, adaptado).

A mi entender, este hecho matiza los contenidos, pero no el fenómeno en sí. Centrándose también en la Didáctica, A.W. de Camilloni (1998) abunda en, algunas corrientes más estructuradas, que:

Como dirían Moscovici y Hewstone (1986), están personificadas, al modo como se identifican con un individuo de renombre ciertos conocimientos científicos cuando se transforman en conocimiento popular. En este caso, uno de los fenómenos característicos es que las teorías son simbolizadas por personas y que, inversamente, determinadas personas se identifican con teorías esquematizadas en la forma de un pequeño conjunto de enunciados categóricos. Por lo tanto [concluye la autora], importa ocuparse de corrientes y autores (p. 17).

Característica

Estos círculos no se desarrollan por *generación espontánea*. Arraigan como *setas epistemológicas* en campos propicios o *medios de cultivo* idóneos, que no terminan de alcanzar la categoría de *sociedad del conocimiento*. Para pertenecer a uno de estos círculos se requiere un mínimo de identificación con las premisas del *programa mental* (predisposiciones, generalizaciones, valoraciones, convencionalismos, prejuicios, etc.) *compartido*. Cualquiera de estos investigadores participa hacia las ideas [propias] de los demás, con menor *crítica* que hacia las de otras *comunidades científicas concursantes*, hacia las que puede desplegar multitud de comportamientos típicos. A medida que tales agrupamientos informales incrementan su *peso específico* en las comunidades científicas, se pueden hacer más poderosos y también menos originales. Sobre las distintas *racionalidades* actúan como *tapón de creatividad* y, lo que es más grave, como *inhibidor de complejidad*.

Puesto que «La ciencia como tal, y no sólo sus productos, tiene una entraña ética» (L.M. Romero Fernández, 1999, p. 56) y que este hecho es crecientemente aceptado, quizá sea momento de pasar de la detección del fenómeno a su asunción como problema fundamental, con repercusiones investigativas y didácticas muy importantes, causantes y consecuentes de lo que I. Orellana, y L.M. Romero Fernández (1997) han llamado «cierre epistemológico» y «rigidez intelectual institucionalizada», comprensible a su vez como:

- a) «Absolutismo»: O pretensión de interpretación definitiva —la suya— de la realidad.
- b) «Afán de seguridad gnoseológica»: O fantasía ilusa de saberlo todo ya.

Condicionantes

Diferenciamos varios niveles, del exterior al interior de estos círculos:

i) La sociedad de la *información excesiva y degradada*

Para I. Pozo Muncio (1999): «Estamos de hecho en la sociedad de la información. Según la feliz expresión de Pylyshyn, los seres humanos somos auténticos informívoros, necesitamos información para sobrevivir, igual que necesitamos alimento, calor o contacto social» (p. 43). Quizá por esto, hasta lo que se define por la *forriación* se matiza orientándolo a lo *informativo*. Por ejemplo, cada vez se habla más de «formación del profesorado en la sociedad de la información» (A. Gutiérrez Martín, 1998) que de *conocimiento*, hasta el punto que éste ha pasado a un segundo plano.

Definitivamente, no estamos en las coordenadas de Sócrates —que para los más *informados*, está *superado*—, hemos dado una *patada en el trasero* de Kant y, después de ignorar el guiño de Eucken o de Teilhard de Chardin, hemos colocado otra *pedra* para crear sustrato propicio para nuevas confesiones o sistemas de identificación y dependencia compartidas, esta vez en nombre de la *ciencia*, con las nuevas tecnologías como protagonista invitada. ¿Qué estamos haciendo? De lo que creo que se puede hablar es de la generalización de una falta de formación o de una educación no culminada. A mi juicio, estamos en una sociedad descafeinada, de espíritu frágil e intelecto débil, poco madura y generosa —por tanto poco culta— y notablemente egocéntrica, que nada en un mar de información, excesivo para la orientación de la ignorancia, con aguas no muy limpias y a merced de las corrientes del mercado que la arrastra al exclusivo bienestar y a la ganancia, desde un miope interés por progresar sin evolucionar; proceder que puede ser costoso a mayor plazo.

Por tanto, no estamos en la *sociedad del conocimiento*, porque éste casi ha sido enterrado por un ancho estrato de aquella información. Si estuviéramos en la sociedad del conocimiento, la cantidad de información importaría mucho menos, y las personas nos importarían mucho más. Llama la atención que el *conocimiento* sea un elemento en el que la tradición curricular no haya reparado suficientemente. Decía F. Mayor Zaragoza (2000c), al recibir uno de los 11 Premios «Educación y Libertad»²:

² Otorgados por FUNDEL (Fundación Europea Educación y Libertad).

Se nos dice ¡qué bien, ya tenemos todos estos sistemas de información! Está bien, está bien, es igual a como tener libros, pero lo que es importante es que después se lean y que se mediten y que no seamos exclusivamente estos espectadores del mundo de la información, espectadores que ya no tenemos tiempo para pensar, y por tanto no tenemos para existir, y por tanto no tenemos para sentir, y por tanto actuamos al dictado, no somos libres (p. 79).

Y añadía:

José Saramago ha dicho algo que me parece muy importante, ha dicho, corremos el peligro de tener tecnología 100 pensamiento 0. Este sería realmente el cambio más importante desde un punto de vista de valor de civilización y de identidad cultural, de defensa de la unicidad de cada ser humano que ya se ha producido en los últimos siglos. Yo espero que no. Yo espero que no tenga razón (p. 79).

En una entrevista, C. J. Cela (1999) expresaba dos juicios que creo aportan sendos motivos de reflexión útiles, prácticos y relevantes para científicos y educadores: por una lado, que quizá en esta *sociedad de la información* exista más información de la *necesaria*, y, por otro, que ese exceso de información [en determinados contextos] puede ser *factor de ansiedad*. Creo que la *necesidad* a que hace referencia C.J. Cela puede ser sobre todo un concepto y una experiencia arbitrarias, porque las necesidades de información se inducen, se crean y se fomentan por la propia *sociedad de la información*. La cuestión básica es, por tanto, *¿necesaria para qué?* Y para su respuesta podríamos considerarla desde una meditación previa: *¿Damos prioridad al progresar y al bienestar o tomamos como organizador y eje a la evolución profunda del ser humano y el más ser?*

ii) Vivencia del tiempo

A la sociedad de las posibilidades informativas y de la confusa postmodernidad se asocia un mal uso del tiempo, experimentado como prisa y rapidez, una vuelta de *tuerca* sobre la cargada vida productiva como rasgo de un enfoque neoindustrial. Algunas de sus consecuencias formales son:

- a) Las soluciones artificiales a que impulsa la rapidez de la vida y la falta de tiempo, según A. Hargreaves (1996).
- b) Una comprensión acelerada del tiempo y del espacio, que puede entrañar riesgos:

1. Decisiones precipitadas, ineficacia y superficialidad.
2. Multiplicación de innovaciones.
3. Aceleraciones de los ritmos de cambio y acortamiento de plazos.
4. Sobrecargas, culpabilidad, incapacidad de conseguir metas.
5. Atención en la estética del cambio, no en la calidad.
6. Exacerbación de la incertidumbre, a medida que se produzca, divulgue y transforme al saber.
7. Reducción de las oportunidades de reflexión y relajación personales.
8. Superior estrés, pérdida de contacto con objetivos básicos.
9. Primacía de las nuevas técnicas y pérdida de visión a largo plazo.
10. Menor dedicación al yo (pp. 113, 114).

La investigación universitaria debiera independizarse de alguno de los anteriores condicionantes temporarios, capaces de alterar sus funciones y de perjudicar su trabajo indagador. Se requiere una organización adecuada, como respuesta a una evaluación desde la conciencia, guiada por la ética y la mayor profesionalidad posible.

iii) La organización universitaria

La inhibición de la complejidad del conocimiento queda avalada por una organización universitaria obsoleta (*disciplinaria y departamentalizada*) y cuajada de grupúsculos sesgados cuyas raíces se clavan, normalmente, en unos docentes incapaces de ver más allá de sus *apriscos proxémicos*³ (asignaturas, materias, áreas, departamentos, centros, cuerdas, premisas, prejuicios, etc.) y de sus intereses parciales. Como consecuencia de ello, falta voluntad de relación *transversal o radical* de temas perennes, desafíos fundamentales que generación tras generación permanecen casi inmutables, desperdiándose el recurso disponible más precioso: el tiempo actual en función de la evolución posible. Como consecuencia de ello, se admiten mezclas o combinaciones disciplinares entre áreas

³ La *proxemia* es la necesidad de *espacio vital* (E. T. Hall) que, empero, el ser humano elabora y expande a otros dominios cognoscitivos, institucionales, sociales, etc. de naturaleza sistémica y motivación fundamental egocéntrica (A. de la Herrán, 1997, pp. 88-91).

conocidas. Por ejemplo, no sorprende hablar de *Didáctica de las Matemáticas o de la Lengua*. Pero se aceptan peor o se rechazan, sin razones objetivas que lo avalen, expresiones como *Didáctica de la Generosidad, de la Conciencia, de la Universalidad, de la Muerte, de la Evolución Humana*, etc., quizá más útiles, aunque menos claras desde la conciencia ordinaria. ¿Por qué? Quizá, finalmente, porque se atiende y se dota la investigación desde una proyección socioeconómica relacionada expresa o tácitamente con la línea socioeconómica neoliberal-capitalista y «global»-izadora que nos lleva, pero que podemos contribuir a elevar. O porque la educación esperanzada en lo novedoso e insesgado, en lo creativo e independiente, no triunfa realmente en las mentes de quienes tienen que decidir y poner el dinero sobre la mesa, y a veces tampoco en quienes han de investigar y enseñar.

Con todo, quizá la *supradisciplinariedad* requieran un análisis algo mayor, en relación a los *corros invisibles*, dentro de lo que puede entenderse como *organización del conocimiento universitario*:

- a) En principio, los *corros* podrían parecer lo opuesto a lo *supra* o *epidisciplinar*; por definición abierto a la conexión más allá de los *propios terrenos*. Por ello, I. Orellana, y L.M. Romero Fernández (1997) han señalado el surgimiento de la perspectiva interdisciplinar como alternativa más consciente. La suposición es que estos *cierres* son fundamentalmente de naturaleza disciplinar.
- b) Pero quiero hacer notar que tales *fuentes, factores y referentes* motivacionales son antes de *naturaleza egótica* que *científica*. O sea que, aunque las perspectivas y las temáticas puedan ser *inter, trans* o *meta-disciplinarias*, la cerrazón epistemológica puede permanecer o incluso incrementarse. No depende pues de la forma de organizarse los contenidos científicos, sino de los científicos mismos. Dicho más sencillamente: los enfoques y las producciones *epidisciplinarias* son susceptibles de *corro*; el talante o incluso la acción investigadora *supradisciplinar* no asegura, no garantiza su creatividad. Porque, si finalmente los investigadores *inter* o *transdisciplinarios* consultan y cierran sobre las mismas fuentes *inter* o *transdisciplinarias* y reproducen las conclusiones de otros *inter* o *transinvestigadores*, el resultado volverá a ser dual [aunque pueda que el diámetro de la circunferencia pueda ser mayor]: Reducido enriquecimiento y aportaciones poco productivas.
- c) Esto se constata con frecuencia en los congresos, las jornadas, los simposios, etc., donde se comprueba que algo falla, más allá de los enfoques *a priori*. La *voluntad de originalidad*, la *canalización más honesta de la*

potencia verdaderamente renovadora se transforma así en una variable dependiente que podría además considerarse factor de la *inteligencia emocional de los investigadores*, sean *disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares*.

iv) Variables internas

Otras variables formales imprimen el mayor o menor sesgo del *conocimiento dominante* en este *tuberculoso efecto*:

- a) Oscilaciones o vueltas alrededor del centro. Aunque *estabilizantes*, pueden generar posibles rupturas y transformaciones.
- b) Redondez: A mayor alejamiento de la forma circular, mayores posibilidades de apertura o de expulsión de *esporas* posiblemente fértiles.
- c) Diámetro: El *diámetro* puede restringirse a una institución o conjunto de ellas, o llegar a ámbitos internacionales.
- d) Centro: La o las figuras de autoridad, el movimiento o la reforma antecedente, *textos canónicos y sus características*.
- e) Soniquete o *cancioncilla* con la que sus componentes, se animan y motivan entre sí.
- f) La densidad de sus relaciones o la cohesión de la plataforma —dependencia con el líder o movimiento liderador—, que así mismo suele estar relacionada con la vida del círculo.
- g) El tema o *vórtice*, que hace las veces de *epicentro estructurante*, que los distintos autores desarrollarán, del modo más *despersonalizado o predecible* transformando su discurso en *eco de ecos*, a veces tan vulgar como apreciado por quienes reflejan un alto grado de *identificación* con soluciones afines o, simplemente, con alguna clase de *neofilia* [otra *hamburguesa*].
- h) El/la líder o movimiento-líder en cuestión, desde el punto de vista de su atractivo intelectual, su creatividad, su *auctoritas*, etc., en la medida en que pueden condicionar la estructura interna y, a veces, la cualidad de su dinámica.

III. Comportamientos y actitudes

Comportamientos propios

El efecto comentado asocia una serie de *comportamientos concretos*:

- a) La renuncia tácita a la inquietud, más allá de su círculo, que a veces se expresa como *rechazo y desconfianza* «unánime» y apriorística de las propuestas de innovación realizadas desde fuera.
- b) La *aceptación* «uniforme» de los planteamientos que, realizados desde fuera, se dirigen a validar las premisas de dentro del *corro*.
- c) El desarrollo de investigaciones reiterativas que, a medida que pueden llegar a transformar en *importantes o fundamentales* temas que podrían estar muy alejados de las necesidades profesionales de los destinatarios, en los que se terminan por *crear necesidades extrínsecas* e implicaciones frustrantes a la larga.
- d) La definición o creación de líderes (los nuevos *mandarines o arzobispos* o como se quieran llamar), que son los que abren ruta o recrean y se recrean en la ruta abierta por otros.
 1. Con este comportamiento, a veces inmaduro, invitan a sus acólitos a hacer lo mismo, y ocurrirá de esta manera, tanto más cuanto mayor sea la inmadurez o la falta de compromiso con el conocimiento y con la evolución humana. Los primeros leerán por ellos, reproduciendo razones o pensando en su lugar, les suplantarán, harán su trabajo, a cambio de ser los más citados, comprados y comentados por sus *criadores*. Y éstos, una y otra vez, casi siempre de la misma forma y sobre lo mismo, casi nunca críticamente, alimentarán la hiperestesia por sus prebostes en sí y en sus estudiantes, con lo que contribuirán a sellar, a cegar el *tapón* para la originalidad y la complejidad genuinamente científicas, que se transformarán en excepción.
 2. El mayor riesgo que entrañan estas figuras es que su autoridad imprime y genera rigidez, sensación de seguridad y prejuicios, de modo que puede arrastrar errores durante muchos años. A esto podemos llamarlo el *efecto de Aristóteles*. Porque, como explican A. Einstein, y L. Infeld (1993, p. 3, adaptado), muy probablemente su *auctoritas* avaló un error histórico-científico de larga duración: su *teoría del movimiento*, cuya corrección por Galileo y definitiva formulación por Newton dio origen irreversible a la física científica, que dejó atrás la

física intuitiva, aunque, como vemos, no la *ciencia egocéntrica*, como forma generalizada de *ciencia normal*, y no por ello en cierto modo *pseudociencia*.

- e) La profundización bibliográfica sobre esos mismos autores y de la misma manera, centrada más en aquellos *nombres consensuados* que en la calidad de sus mensajes, su reflexividad o su verdadera aportación.
- f) La *censura* «en bloque», tácita o pública, de quienes habiendo pertenecido al *corro*, se salen o divergen del mismo, con independencia de que las nuevas posturas sean más avanzadas que la de dentro, o aun peor si se da el caso.
- g) La definición *automática* de la figura del/la *hereje epistémico*, a la que cabe asimilar a quienes, estando dentro o fuera de la *estructura socioegocéntrica*, no comparten, no se identifican y sobre todo critican al *nuevo confesionalismo* científico, ideológico o artístico.

Actitudes características

A mi juicio, estas estructuras, aunque tratasen de ciencia, rayarían el campo de la *no-ciencia* (K.R. Popper, 1982), en la medida en que no se configuran, ni se dirigen, ni pretenden en su desarrollo ético de una *neutralidad ideológica*, una autocrítica del sesgo parcial y menos un interés por una actuación compensatoria de la parcialidad. Por tanto, ocurre lo contrario, en la medida en que se definen por su dualidad, como además es normal en la ciencia, en la que la cooperación generosa, centrada en lo que es más conveniente a la sociedad en general y a la evolución el conocimiento en particular, no abunda, como expresa G. Agudelo (2001):

Puedo sostener que el grueso de los libros científicos publicados durante la última década son tanto interpretación como explicación de hechos, efectuados a través de la lupa distorsionada del autor o aún más, hechos organizados confines proselitistas, confines para ganar conversos a la propia escuela (pp. 18, 19).

El mismo A. Einstein, gran psicólogo, conceptuaba la percepción de la propia condición de científico «como gozoso sentimiento de poderío y superioridad intelectual». Esta motivación, normal, sólo mueve la bajeza del científico. Y parte de ella son estos aglomerados de medianía organizada que analizamos.

i) Actitudes normales de la identificación disciplinar rígida

Dentro de lo que en la actualidad pueden ser determinadas disciplinas podría diferenciarse dos grandes disposiciones hacia los nuevos conocimientos o ampliaciones de sus actuales espacios circulares⁴:

- a) *La sincrónica*: Según esta actitud, del nuevo conocimiento puede decirse que *no es esta cienciaarte*, porque en la actualidad no pertenece a ella.
- b) *La histórica*: Según ésta, el nuevo conocimiento *no pertenece a esta cienciaarte*, porque no formó parte de ella.

No es una paradoja que se olvide lo que todavía no ha ocurrido, y que a la posibilidad de adelantarlo y aprenderlo se llame *razonamiento*. Esta postura, propia de las disciplinas más desarrolladas y conscientes, vendría definida por la siguiente actitud: desde un punto de vista dual, el nuevo conocimiento no es esta cienciaarte, pero desde unas coordenadas dialécticas, o lo podría ser o podría enriquecerlas.

Las ciencias, las artes, no se hacen solas, y si en ellas predomina el *quietismo*, es-que no gozan de buena salud como sistema. Por ello, es legítimo intentar *ampliar los campos*, desde nuevas relaciones y siempre mirando a lo que podría llegar a ser. Porque, si no, se puede incurrir en un fenómeno curioso, muy propio de estos corros de dos dimensiones cuyo tercer eje (conciencia) en ocasiones está inhibido y puesto en función de los otros dos: que se considere más *disciplinado* al que conserva y recopila que al que amplía y origina. De forma tal, que los *pesos pesados* de estas conformaciones epistémicas podrían ser los menos creativos, los mejores sintetizadores, los más homeostáticos. ¿Quién está más próximo a un arte, quien lo cría o quien lo crea?

ii) Actitudes normales de los corros dominantes

Las actitudes de las *tendencias dominantes*, se expresan de maneras típicas:

- a) *Inmovilista*: O tendencia a mantenerse en el mismo estado, que apoltrona e hipoteca la natural inquietud por el conocimiento y la tendencia a la

⁴ Disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares.

duda, contradiciendo por tanto el A,B,C... de la actitud investigadora, objetivamente entendida.

- b) *Determinista*: Sobre la seguridad convencida de cuáles son los temas, fundamentos y métodos actuales, y en consecuencia cuáles son *no pertinentes* con las necesidades sociales y profesionales. Así pues, para saber lo *que se lleva ahora* o para *actualizarse*, nada mejor que constatar los ralles trazados por las tendencias dominantes.
- c) *Reiterativa*: Podría considerarse la versión dinámica del anterior. Sería la tendencia a continuar «profundizando», *ejemplificando*, detallando o ratificando lo que ya se sabe y del modo y en el sentido que se conoce, sobre todo para demostrar lo importante que resulta seguir en el mismo sitio y justificar el propio inmovilismo emotivocognitivo.
- d) *Preservadora*: Orientada al *quietisnlo* para evitar «dispersarse» por otras influencias o posibles *desestabilizaciones* y *desequilibrios* cognitivos (¡ay, Piaget!), y, quizá, poner de manifiesto que lo que se creía la mejor de las opciones o la relativa *verdad* puede ponerse en entredicho, por ser completable, modificable, sustituible o hasta suprimible...
- e) *Taponadora*. Hacia las demás opciones no afines o concordantes, anteriores o futuras, ejerciendo, por tanto, una actitud *epistemológicamente intolerante*. Y suele ocurrir desde luego en Educación, que la práctica profesional tiende a corregir el sesgo formativo⁵, en el sentido de reconocer que tanto las aportaciones de la línea dominante como las criticadas por ella pueden ser útiles. Si ocurre esto —y ocurre—, los planteamientos formativos iniciales pueden ser tanto más erróneos cuanto más escorados estén.
- f) *Dogmática*: Desde la creencia en que la propia opción es la verdadera, la cierta, la única o la más válida y que, por tanto, las demás posturas y opciones, o tienen menos posibilidades de desarrollo o de acierto, o están en un error. Se trata de la principal fuente de motivación que lleva a los sujetos identificados con una determinada a postura a colmar los propios vacíos derivados o producidos por ella, con soluciones correspondientes al mismo sesgo.
- g) *Negadora*: O centrada en la imposibilidad de que otras opciones (posturas, planteamientos, líneas de trabajo, etc.) proporcionen soluciones o alternativas mejores o más acertadas que las propias, comúnmente acep-

⁵ A no ser que los *practicantes* estén tan sesgados que no perciban otra validez que la de dentro de su entorno interior (*intorno*).

tadas o defendidas por la propia comunidad de creencias, realizaciones, etc. Esta actitud divergente y egocéntrica, cuya máxima expresión es negar o negarse a reconocer las evidencias que entran por los ojos, puede dirigirse a tres clases de *propuestas* no excluyentes y relativas:

1. *Sintultáneas* o coetáneas, que se entienden como concursantes, competidoras o rivales, pero cuya tendencia de futuro, por su complementariedad, es la convergencia.
2. *Históricas* o surgidas en otros períodos, que se conceptúan como *superadas* o como ocupadas en contenidos sin solución, como es el que tratamos.
3. *Ajenas* o pertenecientes a ámbitos disciplinarios, epistemológicos o culturales distintos, que, por lo tanto, se entienden como impropios. A su vez, éstos pueden estar arraigados en una tradición histórica o ser coexistentes.

h) *Agresiva*: Cuando, pese a la *negación*, la presencia e importancia relativa de las opciones alternativas es creciente, se suele pasar a desarrollar algunos comportamientos agresivos, bien *pasivos* (ignorancia, menosprecio, etc.), o *activos* (crítica descalificadora, etc.). Esta actitud suele estar más basada en *prejuicios* que en conocimientos válidos.

i) *Indiferente*: Parte de la idea, lógicamente falsa, de que la convergencia de opciones no es conveniente, y de que la cooperación es imposible. Estas actitudes son de duración indeterminada. Están más arraigadas en rigideces o incompetencias personales e institucionales y en prejuicios compartidos que en imposibilidades o inconveniencias lógicas. Normalmente, el tiempo las disuelve. La lástima es que esto pueda ocurrir más allá de su período operativo, con lo que la falta de convergencia se ha podido traducir en tiempo perdido.

j) *Prudente*: Ni apoyan ni niegan. Suele identificarse con un silencio sonoro o con mensajes vacíos, o bien dotados de extrema cordura sintética, cuya vertiente menos positiva es la ausencia de compromiso, la tibieza y, eventualmente, el oportunismo. Su fuente de motivación principal es la huida del ridículo, del posible error, del qué dirán, etc. siempre tomando a los demás como referencia, con independencia de que profundamente se experimente acuerdo o desacuerdo.

k) *Selectiva*: Viene dada por la amistad, que a modo de almohadilla de prejuicios constructivos, aportan y comunican seguridad. Se diferencian de la mayor parte de las demás posiciones en que se desarrollan sobre el conocimiento efectivo de la persona o personas que protagonizan la novedad, la ampliación o la ruptura, y suelen constituirse en una importante fuente de motivación para los

investigadores que abren camino. Pese a que no representen una verdadera convergencia o cooperación, puede constituirse en origen de nuevos grupos y corrillos de *investigación*, aunque la consistencia del prejuicio constructivo pueda pasar factura y traducirse en discrepancias, reajustes o rupturas postreras, que no suelen ser negativas.

iii) Algunas actitudes de líderes de corros dominantes

Los líderes de los corros pueden ser personas muy preparadas y con el *garfio* de la creatividad dispuesto. Una primera clase de ellas es la que no pretende el conglomerado de seguidores, pero se acaba creando a iniciativa de ellos, quizá porque lo necesitan, porque son incapaces de constituirse en líderes de sí mismos o porque no pueden soportar la libertad intelectual que ello comporta. A este primer caso es de aplicación aquella genial escena descrita por F. Nietzsche (1984) como motivo «para morir de risa», y que sintetizaba así: «¡Mirad! ¡Mirad! El huye de los hombres, pero éstos le siguen porque corre delante de ellos. ¡Hasta tal punto se sienten rebañado!» (p. 124).

Un segundo caso es el del creador consciente de su capacidad de influencia y de la distancia que existe entre su capacidad y/o su acción y de los de quienes les siguen. De ellos expresa K. Jaspers (1996) que su *fuerza de atracción centripeta* es intensa, y suele verificar que:

Todo creador suele ser absoluto. Sin embargo, el creador experimenta entonces el entusiasmo, la fecundidad y no la ruina. Tan sólo los sucesores malogran el entusiasmo fecundo, se vuelven vacíos y fanáticos, tienen interés por la posesión y el ergoteo como tales, en el poder por un conocimiento fácilmente adquirible (p. 937).

Un corro científico o artístico con una figura de autoridad poderosa y muy creativa puede resultar a la postre menos favorecido que otra constelación con la autoridad más diluida o con una capacidad creadora menos poderosa. Esta delegación de actividad mental creadora, en la que ya repararon cada uno a su manera Skinner, Piaget o Torrance, paga un precio social, a cambio del cual obtiene una ventaja mayor, más sensible y formativa: bien el producto pudiera ser menos brillante o rápido, con seguridad el proceso podría ser en mayor medida respetuoso, sólido y autónomo para quienes lo realizan:

Otro tipo de investigador es el que se mantiene racionalmente, que deja libre el espacio. Pequeño en fuerza creadora en el descubrir de

conocimientos radicalmente nuevos y en el crear un movimiento intelectual dominante, es capaz de deformar una atmósfera en que puede prosperar lo creador. Su unión de lo positivo, su crítica sin preconceptos, su evitamiento de todas las generalizaciones absolutas da valor. Es estricto en relación con la veracidad y la humanidad; el nivel es como una medida (K. Jaspers, 1996, p. 938).

Y sin embargo, este tercer tipo de líder no es aún la autoridad ideal para el centro de un *corro científico*. El ideal es el creador que promueve la creatividad en los demás. Pudiera llamarse el líder democrático y pedagogo. Lo explica K. Jaspers (1996):

Un ideal raro es un investigador creador, cuya energía de descubridor no paralice su crítica, sino que la aumente, porque su descubrimiento mismo es metódico y porque su saber lo hace modesto por el sentido de lo descubierto. (...) Donde unos pocos hombres se encuentran constantemente interesados en la discusión, nace realmente movimiento (p. 938).

Admitiendo lo anterior como ideal, se da el hecho de que, cuando nos encontramos con una estructura de relaciones semejante a la descrita, el *corro* como tal ha dejado de presionar hacia dentro y hacia fuera. No atrapa ya, no se queda con la ciencia que produce. Se ha abierto y ha relajado su tensión egocéntrica, ha mutado a *red convergente*. Por tanto, ha dejado de existir.

iv) El *vedettismo*, actitud frecuente en líderes y liderados:
el caso de la creatividad

Los líderes de los *corros* pueden llegar a ser *vedettes* epistemológicas, estrellas en el firmamento, tanto más destacadas cuanto más oscuro sea su entorno. Si en los ámbitos científicos y artísticos el fenómeno tratado es preocupante, cuando el tema que aglutina es la creatividad, la prevención necesariamente se torna especial, por la índole de su conocimiento. Porque también aquí brillan *los luceros*. Me refiero, entre otros, a los Ricardo Marín, Rodríguez Estrada, Czistenmihalyi, Sternberg, Gardner, Goleman, Marina, De la Torre..., y otros a medio camino (?) cuyos motivos egocéntricos escalan el muro de su *propia levedad*, aunque en lo profundo de sí mismos sepan que no por hablar de creatividad se sabe lo que la creatividad es, y que lo único que les importa verdaderamente, en muchos casos, es su prestigio y su cátedra. Tales figuras actúan como indicado-

res *desvitalizados* de la *zona de próximo desarrollo* epistemológico sobre el estudio de la creatividad, polarizan el interés de quienes la estudian, con notable independencia de la calidad de lo que expresan, y abotonan o cementan los límites de las líneas dominantes. Además, suelen encarnar la *autoridad académica*, el sentido de la razón convergente, la normalidad de la *agenda*, el *norte de las aperturas*, lo que vale y lo que no... Y generan respuestas dependientes, de refuerzo homeostático de todo lo anterior, que a la propia creatividad no sienta bien, porque la contradice en lo más íntimo de su razón de ser. De hecho, sus actividades científicas, publicaciones y enseñanzas suelen actuar como *taponos de búsqueda*, como *atentados contra la originalidad*, como *broches* aseguradores de incoherencia, como fuentes de *hamburguesamiento* epistemológico, personal y colectivo, como techos o máximos de nuevos crecimientos, como canales de movimientos centrípetos, como vórtices para nuevos *confesionalismos*, como referentes de movimientos *circulares y planos*, como inductores de contradicción, como *gestores de deterioro*, como *balizas* a superar, porque algo enseñan...

Las peores motivaciones de este esquema de comunicación surgen, de nuevo, como consecuencia de un excesivo egocentrismo y una conciencia disminuida por parte de todos. Del lado del/la líder, el desarrollo de un trabajo más o menos estimulado por los *refuerzos positivos* de naturaleza social. Por parte de los *secundarios*, la *hiperestesia* y el mal uso de la *duda*, y *por tanto* del conocimiento mismo, que se pliega y paraliza (radicaliza) ante las aportaciones de cualquiera de *sus figuras referentes*. Lo que más nos interesa destacar es que, si unos esquemas de relación como los anteriores durasen el tiempo suficiente, estaríamos garantizando una gran pérdida, la parálisis del *avance creativo de la imaginación*, su muerte, en detrimento de la *hipertrofia* de la pseudocreatividad, basada en un mal aprendizaje o en un aprendizaje confuso: el que no diferencia entre *la luna y el dedo que apunta a la luna*, porque *todo le suena a luna*, y *eso es muy bonito*, o porque *no quiere*, porque carece de buena y verdadera voluntad.

Tras una intervención de R. Sternberg (2001) en el Congreso de «Creatividad y Sociedad» celebrado en Barcelona, quise hacerle una pregunta, que podría sintetizarse en lo siguiente: «Usted es un *vedette*, su presencia casi ha llenado este salón de actos. Pero sus aportaciones no son extraordinarias. Creo que el interés que despiertan sus trabajos no sienta bien a la creatividad. ¿Qué podría hacer usted para favorecerla?». Como no pude hacer la pregunta, no conozco su respuesta. Lo que sí puedo asegurar, como estudioso del ego y de la conciencia humanas, es que su respuesta podría estar elaborada, bien desde el ego o bien desde la conciencia. En el primer caso, pivotaría sobre el «yo», el «mí», el egocentrismo, el narcisismo, la dificultad para rectificar, etc. En el segundo, hubiese sido elaborada desde la generosidad, el pensamiento desde la actividad de las

demás personas, desde la creatividad y desde lo que es más conveniente para la evolución humana: el crecimiento, versus el adocenamiento. Otra respuesta posible pudo ser la inesperada, chistosa, quebradora o creativa... quizá acorde con su forma de exponer aquel día. Desde aquí invito a las personas que polarizan estructuras de *corro* a que reflexionen autocríticamente sobre el mejor modo de servir a la construcción del conocimiento, sin sesgarlo, sea en torno al tema que sea: creatividad, teoría del caos, cirugía plástica, derecho canónico o didáctica. Porque el origen del cambio radical debería venir de su autoconciencia y de su voluntad transformadora, primero de su pensamiento y después del medio exterior.

v) Ceguera o invisibilidad del conocimiento

Aunque puedan parecer exageradas, muchas de estas actitudes inadecuadas se encargan al unísono de evitar que las novedades asomen por el conocimiento habitual y puedan conllevar la aparición del *fantasma de la crisis* (o sea, del juicio, de la duda, de la propia razón), la *disolución del corro*, el fin del juego. Estamos deseosos de nuevo conocimiento, de soluciones distintas, válidas y respetuosas. Se premian los esfuerzos de muchos por lograrlo, y, sin embargo, con cierta frecuencia se dan situaciones en las que las más excelsas conclusiones pasan desapercibidas. Evidentemente, la causa común es el ego que asola al conocimiento parcial, no la conciencia, que carece de sesgos. Distingamos éstas:

- a) Desapercibimiento por *disonancia*: Se verifica cuando una elaboración, investigación o construcción se distingue del resto, por no compartir o no participar de las premisas (metodología, contenidos, pretensiones, aplicaciones, tecnología componente, etc.) de una determinada comunidad científica o artística, relativa o generalmente dominante. Pero también puede diferenciarse y *disonar* por situarse en un nivel de *complejidad* superior al del momento presente. En este caso, simplemente, no se acepta o valora porque no se comprende; es demasiado pronto para aceptarlo como parte de la *normalidad*. Cuando en la perspectiva se apoya la visión, ésta es la situación más disculpable. En virtud de su no-pertenencia a los *corros de investigación*, tienen menos posibilidades de hacerse públicas y difundirse, en unos entornos de normalidad simplificante plagada de reiteraciones y controles hacia lo instituido. Este fenómeno, que a lo largo de la historia se ha venido denunciando y estudiando con fruición, sigue cometiéndose, a veces por quienes mejor lo comprenden. Por tanto, su *impercepción* es un problema radicado en el ego, o sea, en la

identificación, apego, adherencia, dependencia a lo propio, y en la dificultad de aprender (adaptar) propuestas distintas a la nuestra. O sea, a ser coherentes con lo que decimos que es mejor, porque objetivamente lo es sobre el papel. Las producciones *isonantes* en cualquier sentido suelen pasar desapercibidas o ser tímidamente valoradas por personas cercanas al autor o autores, con tal de que su conciencia (comprensión) haya podido desidentificarse de la normal barrera de prejuicios.

- b) Desapercibimiento por *relativa ratificación*: En cierto modo, podría considerarse una lectura contraria de un cierto efecto de *progreso al pasado*. Hace referencia al descubrimiento, elaboración o construcción de observaciones, tesis, conclusiones, etc. honestamente realizados, pero que, al coincidir con otros análogos o idénticos, de *autoridades de referencia* ya existentes, se *desaperciben*. Incluso se da el caso de la crítica negativa, porque el *descubridor* no ha revisado o no se ha basado en los trabajos cuyos resultados ratifican. Por una parte, la coincidencia con los hallazgos de otros es algo normal, dado el volumen de investigación científica, artística, didáctica, etc. que en la actualidad se realiza. Las *causas o explicaciones* pueden ser variopintas, aunque todas radicadas en la *lógica del conocimiento*: sincronicidad, casualidad, nivel de complejidad semejante, etc. Por otra, lo que pasa desapercibido es el hecho de que, quizá, el proceso de investigación o de elaboración que concluye lo mismo que ya había sido descubierto o realizado, sea tanto o más loable que el publicado antes por la *autoridad de referencia*. Dicho de otro modo, podemos observar que sendos procesos de investigación o construcción pueden ser equiparables formalmente, si se contemplan desde el punto de vista del sujeto activo. Y que, desde un punto de vista didáctico y objetivo, ambos deberían ser reconocidos de un modo análogo. Es aquí donde el *ego* puede intervenir o condicionar la valoración objetiva. Puede no reconocerse el mérito de un compañerola por envidia o porque no se está dispuesto a aprender de esa persona, para contrarrestar la propia incapacidad o vagancia, por hipervaloración de la *autoridad de referencia*, a la que hay que *idolatrar* y no hacer sombra, etc. ¿Podría considerarse esto que tratamos como una versión *epistémica* del «Nadie es profeta en su tierra»? ¿Desinterés por el conocimiento? ¿Falta de atención? ¿Ego asombroso? ¿Humildad ausente? ¿Envidia? ¿Pésimos aprendizajes? ¿Paletaría? ¿Otros? Quizá lo que subyazca a tales actitudes sea una importante falta de comprensión del significado del valor didáctico del aprendizaje por descubrimiento, que siempre es *subjetivamente* original, por ende, del significado de la *creatividad*, que en el fondo se detesta contemplar en otros.

Valoración

Muchos de estos comportamientos y actitudes de los investigadores insertos en *corros* pueden constituir una verdadera *contradictio in terminis*, si de lo que se trata es de cultivar tejido de conocimiento hacia la complejidad. Sus motivaciones se pueden explicar desde el ego compartido y criticarse desde la reflexión que proporciona la conciencia, tanto más, cuanto, como ha escrito J. Saramago (2000), a veces, «El error [...] también puede ser la consecuencia de haber pensado bien» (p. 447). Y esto debe ir por todos, con la autocritica como proa y con la conciencia como presidencia de la ciencia y la docencia.

IV. Actividades viciadas como *pseudoeuiclopedia* subjetivo

Las siguientes actividades «científicas» nutren y son propias de los círculos a que nos referimos. Pueden asociarse a mentalidades científicas débiles. Identifican conocimiento y conglomerados de *virtus* prensadas con la *cola del paradigma*, *enfoque o modelo de turno*, a la vez apretado y disperso, capaz de contener selectos fragmentos de *enciclopedismo*, que Agustín Cueva calificaba como «océano con un milímetro de profundidad» (en E. Vera Manzo, 1999). Contribuyen así a la confusión entre objeto y lo que señala al objeto, entre información (*anchura marítima*) y conocimiento (*profundidad oceánica*), dejando aparte la conciencia (*situación marina*).

Estos modos de proceder pueden compararse a la *mala práctica traductora* de algunos poetas romanos, hacia sus antecedentes clásicos, realizada con un afán conquistador de la más baja motivación *egocéntrica*:

No conocían el deleite del sentido histórico; lo pasado, lo extraño se les hacía enojoso y era para ellos, en su calidad de romanos, una incitación a la conquista. Traducir era entonces conquistar, no sólo prescindiendo de lo histórico, sino haciendo más aún, agregando tal vez una alusión a algún acontecimiento contemporáneo y, sobre todo, borraban el nombre del primitivo poeta para poner en su lugar el suyo, sin experimentar por eso el remordimiento del robo, sino la mayor tranquilidad de conciencia; se trataba de una conquista del Imperium romanum.

(F. Mayor Zaragoza, 2000c, p. 79).

i) Investigación centrada en la fecha

Esta actividad investigadora se suele centrar en un tema concreto y recurrente (normal). Es realizada por un relativamente *nuevo tipo de científico y de investigaciones*, cuyas características son la actualización *de cobertura*, la exposición compulsiva, la relación horizontal de 1 mm de espesor, la escasa meditación⁶ y el escaso sedimento, la reiteración normal de autores, etc. Esta figura es capaz de publicar en pocas semanas artículos y libros, basándose en *búsquedas bibliográficas* cuyas referencias citadas pueden llegar a un alto número, y cuya peculiaridad es que la práctica totalidad de ellas pertenece al último año o en su defecto al anterior. Algunos de los más destacados errores, asientos de prejuicio, son:

- a) Se identifica sobreabundancia de fuentes con calidad del saber.
- b) Se asimila fecha de publicación a fecha de generación, producción o dato real.
- c) Se relaciona actualidad del contenido expresado con relevancia.

Con tan peculiar perfil, se dan paradojas:

- a) Se puede *apoyar* la propia producción en obras posteriores.
- b) Se puede *fundamentar* la propia investigación en trabajos de menor complejidad o consistencia, como medio de *llegar*.
- c) Se citan obras que jamás se han visto. A veces casi ninguna ha sido revisada o consultada.
- d) Lo que se cita es, ni más ni menos, lo que normalmente se cita. Los citados, sin saberlo y con frecuencia sin mérito, parecen abonados al recurso.
- e) Las referencias suelen muy recientes; las citas más cotizadas son las últimas comunicaciones de los autores de siempre (líderes del corro). Se parte de base tácita de que lo *nuevo es lo mejor*; cuando tan sólo puede ser mullido asiento para la conveniencia y el razonamiento vacío.
- f) A lo anterior incorpora una excepción, consistente en las citas de obras con algunos años, siempre que sean de aquellos autores consagrados (consensuados) por las autoridades del corro, y a los que se han otorgado un liderazgo genético o histórico. En estos casos, siempre que sean introductorias o al menos no excesivas, se aceptan y exhiben de buen grado, a

⁶ Aunque el objeto de estudio pueda ser *la reflexión* o *la meditación*.

veces por un mecanismo compensador motivado también por la apariencia. Si lo que exponen son obviedades, se consagrarán; si son buenas relaciones, no se profundizarán.

- g) Casi da igual lo que se diga, o bien importa mucho quién lo diga.
- h) Por razones análogas, pero invertidas, se evita citar aportaciones pertinentes de otras áreas o *corros invisibles*, bien porque provenga de otro *terrenito*, porque la fuente no disponga de prestigio a priori, porque no se simpatice, etc.
- i) La obra puede incorporar un cociente de *reflexividad*⁷ escasísimo, pudiendo ocurrir que se convierta en trabajo de referencia para los demás investigadores del *corro* —o más—, sin prácticamente un gramo de aportación o de intento de aportación. Este esperpento es una práctica frecuente, que desemboca en títulos concretos que imprimen un estilo *reproductivo* muy apreciado por algunos.
- j) Se desprecia a los *gigantes a cuyos hombros vatnos*⁸, porque el pasado oscurecido, que no es otra cosa que el olvido ignorante, puede actuar como inmenso *cuco de basura* en el que caben bien holgados, sin ape nas escuchar protestas de muertos, de vivos o de esta especie de *comunidades de vecinos* sobre la que meditamos.

Para esta *variante de ciencia insincera o de mentira*, también puede ser útil Internet.

Con este proceder, entre otras cosas, pierde el libro⁹ (sillar básico del conocimiento) y la historia se nos escapa entre las manos. También se pierde la perspectiva del verdadero valor del trabajo intelectual innovador y comprometido, porque se fundamenta a todas luces su desprecio.

Como causa-consecuencia de ello, se verifica una verdadera *dificultad de aprendizaje* asociada al consumo de bibliografía. Es un hecho tan obvio como objetivo que el consumo bibliográfico de literatura científica «no sigue una distribución aleatoria para un área determinada» (I. Orellana, y L. M. Romero Fernández, 1997). Quizá el fenómeno pueda deberse, entre otras, a la confluencia de varias causas:

⁷ Masa de elaboración original dividida entre masa de trabajo total.

⁸ «Somos como enanos caminando a hombros de gigantes» (John de Salisbury).

⁹ Aprendí a apreciar mejor los libros viendo cómo algunos compañeros de las Universidades de La Habana y Camagüey (Cuba) valoraban los suyos, considerándolos como verdaderos tesoros. Algunos lo son. Creo que esta actitud es un indicador de verdadera cultura.

- a) Histórico-contextual. El gran volumen de bibliográfica disponible difícil de procesar.
- b) Idiomática. El idioma es una extraordinaria barrera humanística, cultural, científica, etc. que debería superarse en los próximos años (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002). «No en vano se habla, al menos, de filosofía [piénsese en cualquier otro ámbito del conocimiento] en lengua inglesa, francesa o alemana, con artículos clave totalmente ignorados hasta que la concurrencia de determinadas circunstancias permite que sea franqueada la barrera» (I. Orellana, y L. M. Romero Fernández, 1997).
- c) Psicológica-limitada, tanto de tiempo vital como de potencia intelectual, que induce a que la adscripción a tal opción sea incluso inevitable, con escaso o total desconocimiento de posturas diferentes.
- d) Egocéntrica, que mueve o promueve esa adscripción a la parcialidad, desde intereses formalmente duales y escasos de verdadera duda o deseo de síntesis, ciencia o de conciencia.

Valoración

Realmente, nos encontramos en un nuevo *paradigma*, el *paradigma* de la *vulgaridad* o de la *negación de la generosidad*, donde *saber* es, más, *conocer* lo que los grandes *magnates* han dicho, que indagar creativa y conscientemente en los temas, aunque las rutas hayan sido abiertas por otros. Este procedimiento, necesario para la supervivencia de las constelaciones de grupos y comunidades científicas identificadas con el *corro*, se asienta en unas concepciones a mi juicio erróneas (creencias implícitas, motivaciones, expectativas prejuiciosas, etc.) y de especial gravedad en el ámbito educativo y didáctico. Si el campo de trabajo fuese el ámbito de la Biología, investigando con A. Calzolari una vacuna contra la *mastitis bovina*, no podríamos dejar pasar un año sin conocer los avances científicos conseguidos en este ámbito concreto. Pero, en educación, casi nunca ocurre esto. ¿Cómo puede decirse que se estima en 3-5 años el *período de obsolescencia* de la producción científica, si todavía no hemos superado a Comenio? Esto interesa a las fuentes de información del currículo. Estoy con J. M. Rozada (1997) en que:

En el estudio de las fuentes los profesores no deben ir buscando los resultados de sus investigaciones, corriendo frenéticamente detrás del último trabajo publicado sobre las dificultades para que un niño comprenda determinados conceptos o pueda realizar determinadas tareas; no

es que esas sean lecturas perniciosas que deban evitarse, sino que lo que se debe procurar es entender las fuentes en profundidad (p. 183).

Ni siquiera las publicaciones de nuevas tecnologías aplicadas a la educación se ajustan rígidamente a ello. Además, si así fuera y entre los trabajos publicados hubiera aportaciones de calado, lo que normal y esperable, entre 3 y 5 años no daría tiempo a comprenderlas, a asimilarlas y a validarlas con perspectiva. Con lo que ni siquiera podría superarse el contingente de obras caducas, que nos llevaría a vivir en un otoño permanente. Ése es un prejuicio válido tan sólo para estas obras caducas¹⁰, que son la mayoría. Pero las que en algún momento fueron *descubrimiento original o novedoso* deberían apreciarse como tales y no otorgarles la *puntilla de la caducidad*. Además en las investigaciones concretas, el ámbito educativo tiene el plano de la reflexión y la indagación, que es el que puede otorgarles. Así pues, el plano de la *investigación concreta* es caduco, pero el de la reflexión no tiene fecha. La verdadera fecha es la que está relacionada con su complejidad, profundidad y relación. Desde este referente, se deduce que hay obras que pierden, obras que no pierden y obras que ganan con los años. Por tanto, es profundamente criticable:

- a) No retomar aquellas que con los años ganan, y cuya ausencia garantiza la perennidad o circularidad en torno a multitud de cuestiones que por constantes se desatienden, conduciendo la atención a la superficie de los asuntos y enfoques en torno a los cuales muchos de estos *corros planos* giran y dialogan.
- b) Transferir la *caducidad* de las investigaciones concretas a las investigaciones de fondo.
- c) Priorizar la reducción y la simpleza, sea cuantitativa o cualitativa, a la vez que cegar perspectivas más ricas a base de enfoques y modelos cerrados.

¹⁰ El esfuerzo humano, y específicamente el *educativo*, se mueve entre lo perenne, lo circunstancialmente importante y lo cambiante o caduco. A estos últimos contenidos objetivos, el Club de Roma les otorga una validez media entre 5 y 7 años. Pero sería un error identificar lo caduco o lo circunstancial con la condición de *fuentes de innovación*. La verdadera innovación, las aportaciones *no-proxémicas* o menos *egotizadas* son más conscientes, ven más y se dirigen a lo verdaderamente *novedoso*. ¿Y qué más *novedoso* puede ser que la atención a lo que puede llevar demasiado tiempo sin atenderse?

ii) Recopi(l)aciones centradas en la fecha

Como otra consecuencia de la emergencia de tantas investigaciones *centradas en la fecha*, surge otra clase de investigador *pseudoenciclopédico intersubjetivo*, que trabaja con ellos como materia prima y los integra. Les es de aplicación los errores y paradojas de los *investigadores centrados en la fecha*, si bien se da en ellos el agravante de trabajar con producciones que no siempre disponen de la profundidad deseable. A veces sin saberlo se convierten en *mercachifles editoriales o en leguleyos*¹¹ de las bibliografías, cuya acción estructura hacia la homeostasis a los *corros* de los que a su vez se nutren. Incorporan por tanto un protagonismo informativo necesario para la cohesión del corro y para la sistematización de contenidos, tanto para investigadores genuinos como para pseudos. Su función puede considerarse útil o pragmática, pero objetivamente subsidiaria de la investigación novedosa.

Las características propias de estas «*recopi(l)aciones*» son:

- a) No se encuentra en sus trabajos aportación creativa inductora de cambio. Para ellos recordamos las palabras de J. Ortega y Gasset, quien en cierta ocasión expresó que, *quien escribe es para arriesgarse a innovar*. Yo añado que, quien no innove, arriesgándose o no, que no escriba como *autor*, porque colma de reiteraciones innecesarias, más *egoicas* que *conscientes*, las ya repletas arcas de la información disponible. Y aunque el conocimiento esté enterrado por ella, podrá resurgir, si y sólo si el estrato que lo ahoga no es muy alto.
- b) También es relativamente frecuente que los autores *recopi(l)adores* [sobre todo en los casos de líderes en ventas] se copien a sí mismos y entre sí, y decaigan —aunque nunca totalmente, gracias al corro—, mostrando con ello que pasa el tiempo pero menos la distancia entre sus obras de antaño y lo postrero.
- c) Su efecto secundario más grave es que sepulta gratuitamente obras creativas anteriores, que, por su naturaleza original, carecen de fecha de caducidad o presentan un período de extinción mayor.
- d) Tácitamente —como los anteriores *pseudoenciclopedistas selectivos*—, admiten una relación de causa y efecto entre la complejidad, calidad y

¹¹ Malos utilizadores de la ley, porque con frecuencia emplean las propias disposiciones legales educativas como escobas enterradoras de autores, ideas y proyectos.

pertinencia y el momento o fecha de edición (ni siquiera, por tanto, de realización) de los trabajos. Y, desde luego, aunque la ciencia evolucione irreversiblemente, la influencia del tiempo histórico en la calidad real de los trabajos puede ser insignificante, si es que la producción que pudiera cuestionarse no hubiera sido reflexionada lo suficiente. Por tanto, omiten dos posibilidades básicas: que haya elaboraciones que por su *complejidad-conciencia* puedan estar obsoletas antes de salir al mercado, y que otras pueden estar muy adelantadas a su tiempo, o tener un contenido *perenne*¹².

Las consecuencias de esta la presión *hacia la fecha* que suele caracterizar a estos colectivos de investigadores *recopi(l)adores*, pueden conducirlos a:

- a) La sobrevaloración del criterio de autoridad (liderazgo) vigente como factor selectivo.
- b) La *superficialización* de los conocimientos y la consiguiente *paletaría*, cuyo riesgo mayor puede ser su *normalización*.
- c) La menor creatividad, frecuentemente unida a la supeditación de la propia originalidad y flexibilidad a las líneas, temas y estilos ya establecidos, que a su vez puede estar asociada al exceso de información.
- d) El menor cultivo de la reflexión crítica y autónoma, o bien a su práctica condicionada.
- e) La falta de respeto a la propia historia, entendida como conjunto de esfuerzos concatenados que desembocan y fundan el presente.
- f) Los descubrimientos de «nuevos» continentes, océanos, bosques, montes, árboles, etc. con nombres distintos.
- g) La *unifortnización* de las fuentes, que se generalizan y que casi siempre son las mismas, lo que, con perspectiva histórica puede traducirse en empobrecimiento significativo o en inducciones a períodos de *anti crisis*.
- h) Un progreso *al pasado*.

¹² Quizá haya que formular y concretar un nuevo concepto, cualitativamente estimable, cual sea el de *la edad de las ideas*. Porque, atendiéndolo, descubriremos verdaderos abortos que murieron de viejos antes de surgir, y argumentos complejos, de mayor edad que los actuales o normales, y razones prácticamente perennes. Pues bien, en todos los campos disciplinares y *epidisciplinarios*, los más relevantes deberían ser éstos, que, en todo caso, estarían relacionados con la complejidad, luego con la inteligencia, la emocionalidad y la conciencia, sobre todo con la conciencia.

Valoración

- a) El mantenimiento del rigor científico es una tarea bastante más compleja en educación que en las ciencias puras. Una actitud *acrítica* durante tan sólo diez años puede escorar de modo importante una cohorte de aportaciones posteriores. También puede relegar aportaciones avanzadas, y terminar por apoyar producciones de menor calidad. Pues bien, esto es lo que a mi juicio, en educación ocurre.
- b) La presión bibliográfica indiscriminada conduce inexorablemente a la creación de autoridades de poco cuestionada calidad.
- c) Pero lo que resulta en menor medida incierto es que induce a la menor creatividad o al abandono de la reflexión original, que verdaderamente se margina, porque se transforma en bien poco reforzante (de los corros) y menos publicable. ¿Pero cuándo lo ha sido? Expresado inversamente: cuanto menos se reflexiona, más libros parece hacer falta leer, y cuantos más se leen, si se continúa sin reflexionar, la superficialidad se consolida.
- d) Una buena y aclamada *recopi(l)ación* puede pasar por alto grandes *aportaciones*, pero no olvidan ninguno de los «autores» de moda, porque su ausencia podría ser motivo de ruptura de inercia, de llamada de atención o de extrañeza por parte de quienes comparten *identificación*, premisas, autores, programaciones mentales y prejuicios.

iii) Investigación centrada en entornos geográficos propios y afines

Entre el sesgo *temporario* y el *sincrónico* o espacial no hay diferencias formales. Por tanto, mucho de lo apuntado en las otras dos clases de actividades son de aplicación a ésta, por lo que nos limitaremos a una breve referencia diferencial. Animados por el omnipresente nacionalismo e internacionalismo limitado que satura a la educación de los diversos sistemas educativos, con frecuencia este ladeamiento investigador nos pasa desapercibido. Así, es posible que, de entre los autores de novísimas investigaciones, casi ninguno sea chino, cubano, indio, ecuatoriano o marroquí. Este fenómeno, contemplado desde el punto de vista de la producción científica educativa, carece de sentido. Sin embargo, la presencia de *corros invisibles* requiere desplazamiento geográfico.

iv) Tesinas, tesis de maestría y tesis doctorales de calidad disminuida

Las *entradas de investigación* por estas vías podrían constituirse en fuerza constructiva para la generación de conocimiento. Pero la estructura y fisiología superficializante de los *corros* llegan a ellas, a veces a través de un *profesorado*, casi siempre promotor de información o especialismo en primer plano. H.-G. Gadamer (2000) viene a concluir, como entendemos nosotros, que las recientes tesis doctorales se suelen orientar más a la generación de información que al conocimiento:

Si observamos los trabajos científicos que se presentan como tesis doctorales, es terrible constatar hasta qué punto esto se limita a la proliferación de especialidades. Circunstancialmente, puede dar lugar a fructíferas contribuciones científicas; pero, en tanto que actitud básica para abrirse camino y llegar a estar en casa en nuestro mundo, las experiencias decisivas y la propia capacidad de juicio y formación quedan muy restringidas. Hoy en día se trata más bien de adaptarse a lo que está en curso, de manera que uno no puede decir qué le parece algo, a no ser que pueda documentarlo en un libro. Hay que oponerse a esto, aun en el caso de que el éxito no esté claro (pp. 47, 48).

Entiendo una gran parte de *tesinas y tesis* son *defensivas*, o sea, están diseñadas para superar el examen de grado, barrera de la inmediatez. Muchas adolecen de *aportación de calidad*, en sentido estricto, o sea, de relación, de amplitud y de profundidad, luego de conocimiento, por lo que no deben ser consideradas ciencia de primera línea. Pero como decimos el origen no está en los doctorandos, sino, en todo caso, en los directores de tesis y en los sistemas de referencia, que por desgracia lo son además de pertenencia ideológica, y que además suele adoptar la estructura *endogámica informal* que comentamos. Es preciso animar a los doctorandos a indagar genuina y rigurosamente en el conocimiento, que intrínsecamente es *dudable y creativo*. Pero creo que es mucho más importante que cuando un director/a de tesis se vea superado por el proceso de los acontecimientos, no opte por colocar el aprendizaje en función de la enseñanza, sino que, antes bien, abra su comunicación didáctica (se oriente, coopere e incluso derive a otros compañeros/as), para el mejor desenlace de la investigación. Desde luego, en principio, las buenas investigaciones originales debieran ser del mayor interés para toda la comunidad científica, más allá del ego.

- v) Fundamentación pedagógica centrada en tesinas, tesis doctorales y proyectos docentes

Para terminar la fase de un ciclo investigativo, para rentabilizar su esfuerzo, para enriquecer el currículum vitae o por otras razones compensatorias, investigadores (doctores y docentes, fundamentalmente) desean publicar. Porque cuando se ha invertido gran esfuerzo en una tesis doctoral o en un proyecto docente, es raro que un profesor universitario se resista a no pretender su edición, bien por partes o como un todo macizo, y su consecuente máxima difusión a sus compañeros y alumnos. Esto, que pudiera parecer positivo y notable, entraña un riesgo, porque el sistema universitario se va desenfocando, desconectando del resto de la escuela y encastillándose poco a poco ante la realidad a que se refiere, al tiempo que se aproxima cada vez más a la dudosa validez de las *recopi (l)aciones*. Y es que si se vierte indiscriminadamente al cauce del discurso teórico de la formación docente, *despojos* más o menos selectos de tesinas, tesis doctorales y proyectos docentes, quizá se esté haciendo un flaco favor a la Pedagogía, la Didáctica y la universidad. Por lo que respecta a la formación en Didáctica, estos restos o selecciones de proyectos docentes universitarios deberían ser, como máximo, obras preambulares. Podrán comunicar muchas reflexiones epistemológicas de última hora, pero también pueden imprimir —y de hecho lo hacen— un alejamiento de la realidad a la que se refieren, por razones objetivas-subjetivas que acaban por componer una *red de posible invalidez didáctica*, tanto más inconveniente, a mi parecer, cuanto mejor contruidos estén.

Tales documentos se sitúan en contextos distintos, apuntan a pretensiones diferentes, y están contruidos por profesionales complementarios. Es posible que la fundamentación sea *pseudoenciclopédica-selectiva* y que apoye razones expresas por quienes, por falta de experiencia, no pueden saber bien lo que dicen. En estos casos, ¿qué se está aportando? Quizá negatividad, contaminación, información deteriorada. Así como se multan a quienes contaminan el *medio ambiente natural*, algo habría que hacer con quienes contaminan el *medio ambiente informativo*. De nuevo requerimos a Confucio y a Sócrates. ¡Qué importante es decir *no sé y reconocer* lo que se sabe! Este es el verdadero camino de la ciencia, pero sobre todo de la necesaria disciplina del científico. Porque el contenido de esta clase de obras se refiere, en el caso de los *proyectos docentes*, a la fundamentación de una actuación docente, que a su vez se orienta al desarrollo de la formación de unos profesionales que de momento son alumnos universitarios. Por tanto, puede estar referida al fundamento de una enseñanza-aprendizaje a su vez orientada al aprendizaje-enseñanza de la educación, en cualquiera de sus ámbitos. Ello puede *desenfocar* la percepción del propio currículo y de la escuela.

la misma, entendidos como *campo de actuación educativa* de los actuales y futuros profesionales.

Por su naturaleza disciplinar, se desarrollan tomando como epicentro un *área de conocimiento*, que podrá ser muy congruente con la organización de una facultad o centro universitario determinado, pero que los profesionales de la escuela no resulta ni mucho menos significativa o suficientemente válida. Porque quienes vierten sus producciones al cauce editorial a menudo carecen de la experiencia de los profesionales que la aprovechan y desarrollan bien, y en cambio, pueden compensar su carencia con recursos que ni siquiera han ojeado, y que demasiado poco ayudan o enriquecen al profesional de referencia. La cosa se agrava cuando para fundamentar esa clase de publicaciones, se recurre a obras cuyo fundamento son otras que ya estaban desconectadas de la realidad educativa, y que en ningún caso serían *significativas* a un profesional de la educación. Por ejemplo, en el marco de las carreras docentes, podemos encontrar a maestros/as de Educación Infantil o de Educación Primaria, estudiando para aprobar la asignatura correspondiente temáticas que en todo caso pueden gozar de validez directa para un profesor de Didáctica General o de Pedagogía en la universidad, pero no para sus futuros niños. En síntesis, esta es una versión no-positiva de un hecho más amplio, que hoy es un problema para la Didáctica General:

La didáctica general ha producido una fuga hacia las metateorías (Davini, 1996), generando un discurso interpretativo cada vez más alimentado por conceptos del conjunto de las Ciencias Sociales —en especial, de las teorías críticas— pero cada vez más alejado de la producción de reglas de acción (G. Diker y F. Terigi, 1997, p. 149).

Este panorama facilita que la *administración (suministradora) educativa investigadora* pueda marchar al frente de la escuela sin pertenecer a ella ni entenderla, y que, entre ésta, la *administración educativa política* y la *administración educativa editorial* consigan que el principal actor (el docente) sea el ser más expectante¹³ de sus propios procesos.

¿Cómo puede pasar así *la bibliografía sobre la escuela a la biografía de la escuela*? ¿Cómo va a pretenderse *en serio* que contenidos de otros *vórtices de interés* pasen a ser conocimientos profesionales? Luego se dirá aquello del enriquecimiento mutuo y cíclico o espiral entre teoría y práctica, etc., la universidad y la escuela, etc., que desde luego tiene un fuerte fundamento lógico, pero que no

¹³ Casi una expectación *piagetiana*.

debiera guiarse *internamente* por ninguna clase de *todo vale*. *Vale*, si el pretendido *enriquecimiento* está presidido por el *respeto didáctico* que, como acto de conciencia, puede expresar el resultado de una buena formación. Y *vale*, a mi entender, si y sólo si la teoría guarda referencia con la práctica y es válida para enriquecerla. Porque, si no es válida o está relacionada, no debería merecer el calificativo de teoría. De nuevo para esta consideración se requiere el pronunciamiento de la escuela a sus demandas, y la supeditación parcial de los suministradores a tales necesidades, de un modo análogo a como ocurre con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el interior de las aulas. Por tanto, necesaria es la apertura de actitudes, oídos y *paradigmas*. Tal disposición:

- a) Iniciaría ámbitos actualmente inéditos que interesan sobremanera a la escuela.
- b) Metería provisional o definitivamente en un cajón otros, excesivamente gastados y de escasa repercusión, por mucho que se empeñen los adalides de las cuerdas dominantes de turno.
- c) Podría empezar a contestar las preguntas perennes, por imperativo de la propia escuela.
- d) Colocaría en la alacena aquellas cuestiones superficiales, *fáticas*, duales y pesadas, que una y otra vez se hacen para no avanzar, y cuya mejor formulación la ilustran muchísimos docentes todos los días¹⁴.

Quiéralo o no, este fenómeno distancia al profesorado pedagógico universitario de la escuela, y esta evidente *desconexión* con la realidad desprestigia a todo el cuerpo de pedagogos, a veces merecidamente. Entonces, el pedagogo tiene ante sí dos caminos:

- a) El camino del ego, basado en la continuidad, la inercia, en la dificultad de rectificación o en la ausencia de duda: La insistencia (como persuasión, obligación y republicación) en su *línea y meta*, ante la mirada expectante de quienes actualmente actúan como alumnos, con la práctica seguridad de que la mayoría de los pocos de ellos/as que consigan trabajar en su profesión declararán, al empezar a trabajar, que *casi nada de lo*

¹⁴ Un ejemplo: Dijo R. Tyler en 1949: «¿Deberían las escuelas formar a los jóvenes para que se adapten a la actual sociedad tal como ella es de hecho? O, por el contrario, ¿tiene la escuela la misión revolucionaria de formar a jóvenes que tratarán de mejorar esa misma sociedad?» (en H. Giroux y A. N. Penna, 1997, p. 71).

que estudiaron les sirve para nada. Algo que a todos los que nos hemos dedicado a la formación docente nos suena.

- b) El camino de la conciencia, aplicada a la coherencia, la autocrítica y la transformación. La introducción de un recurso de validación de contenido, como medida de *evaluación de su discurso*. Por ejemplo, suponer que gran parte de eso que enseña en su clase lo compartiera, en un curso o seminario, con profesionales que llevaran 10 ó 25 años de profesión. Preguntándose con honestidad o idealmente comprobando que así fuera, probablemente muchas enseñanzas cambiarían, virarían hacia una mayor funcionalidad para los destinatarios, y alcanzarían una cota superior de coherencia.

V. Incidencias y efectos

i) *Binomio sociedad-escuela*

Las aportaciones de estas estructuras pueden ser tan interesantes socialmente como profundamente indigestas para la escuela, universidad incluida, e indican, a mi juicio:

- a) Falta de respeto a la sociedad en general y a la escuela en particular.
- b) Baja comprensión de los posibles efectos del sesgo en el conocimiento.
- c) Cooperativismo parcial.
- d) Comprensión disminuida de la naturaleza misma del conocimiento científico, que no puede prescindir de la duda, a riesgo de dejar de serlo.
- e) Narcisismo de base, que pasa no sólo por la ausencia de criterios éticos en la selección de fuentes de influencia (autoridades intelectuales, obras, etc.), sino por rechazos reiterados¹⁵. En estos casos, el prejuicio erigido sobre vacío aleja mucho a la ciencia del sentido social que ha de tener.

¹⁵ Es frecuente este efecto, en forma de ausencias características [autores que sistemáticamente no citan o otros o no se citan entre sí], y autores de áreas del conocimiento que, en virtud de su identificación *proxémica*, son excluidos de toda referencia, a priori. Casos como éstos, constituirían los *anticorros*, los *huecos*. Lo que prueba su motivación egótica, desde otro sistema de referencia.

Normalmente, en lugar de ayudar a crecer, se da un *efecto* contrario, agravado en los ámbitos de educación —por aquello de la *coherencia*—, que se manifiesta como:

- a) Un apoltronamiento o *cerramiento* de *conciencia-ciencia poco* enriquecedor, que a veces merma la capacidad de *interesarse*. Se delega con frecuencia en la acción espectacular de los *medios*, y *científicamente* también se practica eso de que sean otros quienes expresen hacia dónde debe ahora virar la proa de la canoa común, reactivando aquella actitud de Unamuno de *que sean otros quienes investiguen*. Es decir, una actitud orientada a que se hable más de contenidos que *se saben*, sobre *resultantes de otros*, que de *conocimientos adquiridos* por esfuerzo reflexivo, o sea, sobre *componentes indagados-descubiertos* estrictamente creativos.
- b) Una cierta *premura (estrés científico)* orientada ala rápida difusión de conclusiones, a costa de la reflexión sosegada. Se nos olvida o creemos inconveniente aquel tono templado de Comenius, que para la comunicación didáctica sugería que todo era mejor sin prisa, como la naturaleza¹⁶.
- c) Un fomento de la obsesión, unido a un mal uso del refuerzo, por parte de algunas Administraciones, que consolidan estos *corros* mediante indicadores evaluativos atentatorios de la creatividad, por no decir *obsesivos, ansiógenos y superficializantes*, como:
 1. Publicaciones en revistas de «reconocido» prestigio.
 2. Consideración de las veces que ha figurado la propia obra como referencia bibliográfica de otras [que convendría haber citado].
- d) Una desconsideración a la labor de autores fecundos, pasados y presentes, algunos muertos ya, pero todos *enterrados*, precipitando su indiferencia, su relegamiento o su disolución, ocurriendo que con ello:
 1. Se falta el respeto a la historia misma.
 2. Se incurre en el error de descubrir Mediterráneos, comunicando que tales mares son originales.
 3. Se dejan de apreciar océanos inéditos.

¹⁶ Quizá como las buenas maderas que crecen despacio, o como la *caña guadúa*, una variedad de bambú típicamente ecuatoriana, que puede estar durante un tiempo echando raíces, sin apenas crecer hacia lo alto. Y una vez dispuesto el sustento, en apenas tres meses, elevarse varios metros. Porque en ciencia a veces *la cola mueve al pero*.

- e) Una reactivación del *principio de autoridad* que ya cuestionó Bacon, que hoy parece confirmarse y resurgir, más generalizado, mejor organizado y encubierto que nunca, transformado para poder ser tolerado, empero con nuevos ímpetus, como principio de gestión colectiva de ciencia, promovida por organizaciones jerárquicas de la administración evaluativa, en conexión eficaz con las ótras administraciones (investigadora, política, editorial, etc.), para el apoltronamiento de la verdadera innovación y el estrechamiento de la creatividad.
- f) Una tendencia a la desatención, relegamiento e indiferencia hacia aquellos esfuerzos y resultados emergentes por vías no-oficiales y una traición a la creatividad desnuda.

ii) *Universidad y originalidad*

Una función fundamental de la universidad, como *manantial* básico de la administración educativa investigadora, no sólo ha de consistir en situarse en la vanguardia del conocimiento, sino *aportar novedades no-sesgadas*. La «Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI» (UNESCO, 1998) lo señala, al decir que los sistemas de educación superior deben: «preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad». Por tanto, ese conocimiento no ha de desarrollarse predominantemente *hacia los cursos* facilitados por lo que otros han expresado —tanto más, si esos otros tampoco han realizado el esfuerzo de generar conclusiones originales—, sino *desde ellos*. Porque lo esencial siempre será la reflexión y el cambio interior-exterior que se realiza tanto en el profesor y en los alumnos sobre las ideas, y ni siquiera las ideas mismas, si es que somos coherentes con las premisas más elementales de la Didáctica universitaria.

Pero por encima de aquella función esencial está la de formar a los futuros profesionales. Por la misma tendencia a la reproducción, tampoco se favorece de manera normal la reflexión profunda sobre las cosas —es algo que la mayoría de los estudiantes podría suscribir—, con lo que lo esencial para ellos y para la sociedad que van a nutrir, queda como una excepcionalidad, y el conjunto de la misión universitaria, en este sentido, como una *anormalidad* paradójica. Porque todo esto también hay que enseñarlo. Y para hacerlo el camino infalible suele ser la *coherencia didáctica*, es decir, primero practicarlo (enseñarse) y luego comunicarlo, enseñar a *jalar* contracorriente, porque sólo los peces moribundos y muertos siguen fielmente el curso de los ríos. Y esta orientación no debiera resultar

extraña, en la medida en que se aproxima a la curiosidad, esencia de la motivación (Piaget) y actitud propulsora de la investigación científica. Quizá desde su reconocimiento exhortaba J.A. Wheeler: «En todos los campos, busca lo más extraño y explóralo» (en F. Crick, 1994, p. 17). Para nosotros, esto no es más que sugerir: ¡investiga, haz lo que debes! Porque, como ha dicho Medawar: «El arte de la investigación [es] el arte de hacer solubles los problemas difíciles inventando medios para afrontarlos» (en F. Crick, 1994, p. 131).

Evidentemente, es grave que estas actitudes no abunden ni se refuercen; es grave que exista una tendencia a su *castración epistémica*. Pero lo más grave siempre será su *proyección didáctica*, quizá como *experiencia normal* en la vida del estudiante universitario. Porque cuando a una formación e inquietud investigadora que se ha quedado a mitad de camino se une un exceso de egocentrismo docente —lo que resulta ser más frecuente que infrecuente, según nuestras conclusiones (A. de la Herrán, e I. González, 2002)— surge el *atentado directo contra la creatividad de los alumnos* y, peor aún, la *falta de respeto didáctico* generalizado contra su formación.

iii) *Conocimiento docente*

Para M. García Morente (1936), una virtud del profesor es la sabiduría. A ella se aproxima el saber bien, y se aleja refugiándose en la pedantería [vicio correspondiente, según el autor] o «saber sin pensamiento». ¿Qué es *sabiduría o saber bien* para este autor? Centración de la actividad intelectual, desde dos métodos o puntos de vista complementarios: horizontal (etapa o tramo educativo) y vertical (materia). No es un saber en cantidad, sino en calidad, desde el «saber pensado» o auténtico, con entera conciencia, intuyendo esencias, para después, intentar conseguir que esa chispa incommunicable del verdadero conocimiento se encienda en la mente del alumno, haciendo, como decía Sócrates, de partera. Ante la sabiduría que proporciona el saber pensado, auténtico, consciente, todo resulta llano y claro. ¿Y cómo es entonces para este autor el «saber sin pensamiento»? Superficial, externo, aparente, de costra, de fórmula, de receta, útil para vivir, propio del entendimiento mecánico, que no ha llegado a la evidencia intelectual profunda, que se comunica fácilmente. «Este —concluye M. García Morente (1936)— no debe ser, en todo caso, el saber predominante en el maestro».

Con frecuencia los *corros de investigación* se hacen impermeables al conocimiento profundo y al sosiego que precisa ese *buen saber* que comentamos, porque los *desestabilizaría*. Desde luego, escapa a los contenidos relacionados con el *desempeoramiento y la mejora personal* (indagación, interiorización, ego, con-

ciencia, autoconocimiento, evolución humana, etc.), para cuyo aprendizaje es fundamental tanto la meditación como un masivo *desaprendizaje relevante*. En consecuencia, se perciben déficits importantes en este sentido. Estas cuestiones no suelen ser proporcionadas, ni siquiera pretendidas, aunque se mantenga que *madurez y reflexión* pueden converger en cierta *actitud de interiorización*, que tampoco se enseña en las escuelas ni en las universidades, pese a ir ligado a la propia condición humana. Por tanto, hemos de preguntarnos, verdadera, honestamente: ¿Se pretende innovación fundamental en investigación educativa? ¿Acaso esta actitud abunda en este ámbito?

Trabajamos con la hipótesis de que, en toda persona sana, una serena y continuada *meditación* sobre los aspectos fundamentales del *ser humano* capacita para *ser mejores* personas y para enseñar (se) mejor. Pero, cuando de quien se trata es de educadores, esta explicación es un *imperativo*, y su sería pretensión una consecuencia de la misma formación. Como decía Confucio, éste es el orden correcto o más lógico: madurar primero uno mismo, antes de pretender hacer madurar o educar a los demás. La clave a la que a través de la virtud *abnegación* también llega M. García Morente (1936), es la *ejemplaridad*, capaz de llegar más allá e la docencia:

Desde el punto de vista de la ejemplaridad, la profesión docente imprime carácter a la vida entera en todos sus aspectos y crea obligaciones no sólo para la actuación pública, profesional, sino también para la actividad personal y privada. EL maestro, el buen maestro, lo es por completo, en la clase y en la calle y en la casa, y lo es a través de su ejemplo. Así resulta que la virtud de la abnegación llega en el magisterio a extremos de máxima profundidad.

Porque es real, y tanto más cuanto menor es el niño, que a los alumnos se les enseña sobre todo la propia *madurez*, o sea, lo que uno es o ha conseguido llegar a ser como persona. Y, en la gran Investigación-Acción que puede ser la vida en esta *escuela* que es el planeta Tierra y sus anexos, esta evidencia debería ser un conocimiento habitual de quien tiene por profesión la educación de los otros, en todos los ámbitos, desde la Educación Infantil hasta la universidad.

Valoración

Como ya se ha apuntado a lo largo del escrito, al final, sólo nos queda la posibilidad de la conciencia y de la complementariedad entre investigadores eco, investigadores voz y docentes, estrechamente unidos por una voluntad conver-

gente. Porque quienes se afanan por la altura y porte del árbol del conocimiento, quienes trabajan por su anchura y solidez, y los que indagan en su profundidad no pueden divergir, no tiene ningún sentido que lo hagan, ya que no tienen objetivos diferentes, aunque tantos se empeñen en demostrar lo contrario.

A esta razón subyace la necesidad de un incremento de conciencia para percibir que lo que se realiza tiene un calado mayor que lo que aparece ante la vista. En el Shichishuo (h. 1600), antiguo texto chino escrito por Chang Nai (2000), se dice que: «En las plantas, las flores y los frutos crecen hacia arriba mientras las raíces se ocultan abajo, pero en ningún momento deja de alimentarse ni de reparar sus daños» (p. 184). De este texto se desprende que, como la naturaleza, a veces es bueno rectificar y converger en una *racionalidad más compleja y orientada a la evolución conjunta* que, sobre el pensamiento parcial —*en clave de rama* o de *raíz*—, puede proyectar en términos de ecosistemas cada vez más amplios y precisamente contemplados. Acaso ya Teilhard de Chardin nos enseñó que formábamos parte de una totalidad en evolución que nos trasciende, que somos primeros peldaños o primeros centímetros de un viaje apasionante que acaba de empezar, pero que sólo podremos apreciar si hacemos el esfuerzo de construir, no sólo desde la ciencia, sino desde la conciencia.

VI. Soluciones

¿Cómo corregir esta inercia *superficializante*, desde sus causas, sus procesos o incluso desde sus efectos?

i) *Líneas generales*

Probablemente, una vía de solución que con cierta probabilidad se tenderá a dar sola, sea la vuelta a las ideas y a las fuentes valiosas, por encima de autores de paradigmas, de *ismos*, de tiempos o de siembras de modas provisionales. Hace pocos años un problema básico de los investigadores era buscar información, porque ésta era escasa. Hoy se dice que la cuestión básica es saber acceder a ella y seleccionarla. A mi juicio, la más importante tarea del investigador es indagarla crítica e insesgadamente, en función de la posible evolución, respetando el pasado y orientando todas sus acciones al futuro. Por ello, tal indagación ha de suceder a una autoindagación y una autocrítica. Las actividades y producciones recopilatorias de cortar y pegar, realizadas desde una inteligencia más lineal y mecánica que relacionante —aunque las evidencias apunten a todo lo contrario— son más propias de *sistematizadores*, de *portavoces de tribus investigadoras* o

incluso de *biblioteconomías especializadas*, según el caso, que de investigadores-productores. Es tan importante distinguir a estos últimos —que con frecuencia pueden publicar menos— como no identificar a los primeros como *autoridades intelectuales*. Una complejidad científica bien entendida coloca lo realizado y lo reproductivo se coloque en función de la producción y de la novedad; proceder a la inversa es insensato, porque la *indagación creadora*, o lo que es idéntico, la *generación de conocimiento*, jamás pasan de moda, precisamente porque no dependen de ella.

La posibilidad de verdadera *apertura mental* pasa por la transformación de *los corros planos a espirales tridimensionales*, cuya tercera dimensión sea, claro, la conciencia, capaz de dar entrada a la visión de una autoimagen necesaria, que desde el plano egocéntrico no se puede tener. Es preciso seguir siendo fieles al compromiso de la creación intelectual, y ni la ciencia ni las inercias reproductivas deben interponerse en este progresar, ni dejar de reforzar y de reconocer estas aportaciones, evidentemente orientadas a una *complejidad radical*, absolutamente básica para que las crecientes alturas no hagan peligrar el edificio.

ii) Nueva comprensión y sensibilidad intelectual

La comprensión reduccionista, dual, de sí o no, de dentro o fuera (de la propia disciplina, tema, enfoque, modelo, paradigma, etc.), es más pragmática e insensible, pero sobre todo más *miope*, cuando los asuntos objeto de investigación se sitúan al borde de lo que se interpreta como propio. También conceptos como *flexibilidad, apertura, complejidad, reflexión, crítica y conciencia* son indispensables aquí. El pensamiento *liberado o complejo-evolucionista* integra una mayor dosis de *sensibilidad*. Esta *sensibilidad* es el fermento que le permite crecer en varios sentidos a la vez, al tiempo que ahondar sus raíces, siempre en función de la posible evolución humana. ¿No será lo esencial una cuestión de *sensibilidad intelectual*, de un mejor uso de la racionalidad, de una razón más afilada o mejor afinada? A mi entender, esta cualidad *compleja-orientada* consistiría:

- a) En la capacidad de saber dejar que los *temas nos piensen a nosotros*, permitiendo que las células grises hagan su trabajo, para poder ponernos a la altura tanto de nuestro cerebro y razonamiento posible, como de la realidad que representan.
- b) En desear conocer, estudiar y esforzarse durante largo tiempo para ello.
- c) En cosechar, sin prisas, los frutos de los descubrimientos que paulatinamente vayan madurando.

- d) En canalizar la atención consciente e inconsciente hacia la *indagación* y la reflexión honesta.
- e) En no dejar que el conocimiento se vea invadido por lo egótico (quietismo, ausencia de duda, ausencia de humildad, parcialidad, dependencia, etc.), tanto individual como socialmente entendido.
- f) En buscar las síntesis, las relaciones, la convergencia, la universalidad (no-parcialidad), y en anhelar detrás de todo ello autoconocimiento, *desempeoramiento* y *madurez* personal, o sea, el mejor punto de partida posible para hacer ciencia constructiva capaz de contribuir lo más conscientemente posible al mejoramiento de la vida humana.

VII. Valoración final

Los *corros invisibles* inciden negativamente en la calidad del conocimiento científico. La historia de la ciencia es testigo fiable de ello. Con ellos vuelve a ocurrir lo mismo que con la mayoría de los «ismos» doctrinales: que pretenden ser los únicos o más acertados intérpretes de la realidad objetiva; sólo que, como ha señalado L.M. Romero Fernández (1993): 1.º) Ha habido demasiadas verdades objetivas para los mismos ámbitos de la realidad objetiva, y 2.º) Las consecuencias humanas han sido en la mayoría de los casos nefastas». Hemos de tomar este fenómeno «científico» como no específicamente propio de este cambio de época, pero sobre todo evidente y normal. Aun así, puede haber quien lo niegue; cosa hasta cierto punto comprensible, en la medida en que la dinámica *corrista* cursa con ausencia de autocritica y en que, como parecen haberse evidenciado R.D. Tweney, y E. Doherty (1983), tanto personas no cualificadas como graduados no universitarios e incluso científicos, pueden presentar dificultades significativas para verificar asertos del tipo «si p, entonces q» (en L.M. Romero Fernández, 1992). Y este fenómeno *egóticocientífico* es de ese tipo, a poco que se reflexione tan epistemológica como honestamente.

La tendencia a la precipitación genética o reproductiva muy cercana a motivaciones más próximas a la esfera de lo preprofesional —como *el qué dirán*, sobre todo hoy, en que los escaparates son accesibles vía Internet—, no aficiona a los investigadores a desplegar *hipótesis de descubrimientos lentos y sosegados*. En casi ninguna área del conocimiento se citan tantos autores por *metro cuadrado de letra impresa*, comunicando menos contenido original o novedoso, que en Psicología, Pedagogía y Didáctica. Esa referencia *endurecida*, ese *centralismo contradictorio*, ese *negocio seguro* es una vuelta expansiva de otra *dogmática*. *intelectual* con la que, a veces, sólo se puede entablar un *diálogo de sordos* que

no permite *ver*. Y nada más contraproducente para el desarrollo y la ciencia, que se nieguen sus más elementales premisas constructivas. Ya lo decía A. Einstein (2000), en un artículo fechado en 1938: «la centralización —es decir, la eliminación de los grupos independientes— conduce a la unilateralidad y a la esterilidad en la ciencia y en el arte, porque al centralizar se controla y hasta suprime la diversidad de opiniones y de formas de investigación» (p. 172).

Referencias bibliográficas

- Agudelo, G. (2001). *EL universo sensible*. México: Instituto Para la Investigación de la Evolución Humana.
- Almendro, M. (1995). *Psicología y psicoterapia transpersonal*. Barcelona: Editorial Kairós, S. A.
- Einstein, A. (2000). *Albert Einstein. Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Editorial Bon Ton.
- Freire, P. (1996). *Encuentro con Paulo Freire. Su Visión del Mundo Hoy*. San Luis: Universidad de San Luis.
- García Morente, M. (1936). Virtudes y Vicios de la Profesión Docente. *Revista de Pedagogía* (169), 1-11.
- Gutiérrez Martín, A. (Coord.) (1998). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia: E.U. de Formación del Profesorado de Segovia. (Universidad de Valladolid).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Editorial Morata, S. A.
- Herrán Gascón, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Editorial Ciencia 3, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (2002). *Hacia una educación evolucionista. De la globalización a la humanización*. Huelva: Hergué.
- Herrán Gascón, A. de la, y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán Gascón, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Editorial Dilex.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Ediciones F.C.E. España, S.A. (e.o.: 1962).
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Editorial Morata, S.A.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). Educar para la Individualidad. Una Formación Permanente y de Calidad para el Siglo XXI. *Acade* (28), 18-22.

- (2000b). Federico Mayor Zaragoza. *Encantoblanco*. *Revista de la Asociación General de Antiguos Alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid* (abril-mayo/junio).
- (2000c). Discurso pronunciado con motivo de la entrega del Premio Educación y Libertad. *Revista Acade. Libro de Ponencias. III Foro Europeo de la Educación* (29), 78-79.
- Orellana, I., y Romero Fernández, L. M. (1997). Aportes Éticos de la Perspectiva Interdisciplinar a la Epistemología Contemporánea. II *Congreso de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España*. 6-8 de febrero.
- Popper, K. R. (1982). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos (e.o.: 1972).
- Pozo Muncio, I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (e.o.: 1996).
- Romero Fernández, L. M. (1992). Crisis de Racionalidad, Presuposiciones y Apertura Trascendente. II *Encuentro Boliviano de Filosofía*. La Paz.
- (1993). Las Relaciones Psicología-Epistemología desde una Perspectiva Ética y Humanística. *Congreso Nacional de Investigación Científica de Estudiantes de Psicología*. La Paz (Bolivia).
- (1999). Implicaciones Éticas del Conocimiento. *Búsquedas* (2), 55-61.
- Russell, B. (1992). *El conocimiento humano*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S. A. (e.o.: 1948).
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. París: UNESCO.

