

# LA MALAPRAXIS DOCENTE: UN ÁMBITO POCO ATENDIDO Y MUY NECESARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO<sup>1</sup>

Agustín de la Herrán Gascón  
Universidad Autónoma de Madrid

## Capítulo 3

### POSIBLES ERRORES DOCENTES: UNA INTRODUCCIÓN A LA *MALAPRAXIS DOCENTE*

Como siempre es sensato recordar a los sabios, como *autoridades e ilustraciones de la razón*, vayan por delante unas meditaciones:

a) Chuang tzu (1977):

*Reconocerse idiota es ya no ser muy idiota; reconocer el propio error es no estar ya en gran error. El gran error es el que nunca se llega a entender. La gran idiotez es la que dura toda la vida sin esclarecerla (p. 290).*

b) J.L. Vives (1984): “No hay cosa de que más te hayas de acordar que de aquéllas en que has errado, por no tomar otra vez a caer en ello. Quien quiera puede errar, mas sólo el necio es el que persevera en el error”.

c) R. Tagore: “Si cerramos la puerta a todos los errores, dejaremos la verdad fuera”.

d) V. Pareto: “Dadme en cualquier momento un error fructífero, lleno de semillas, repleto de sus propias correcciones. Y ya podéis guardaros vuestras verdades estériles” (en F. Crick, 1994, p. 287).

e) F. Nietzsche (1984):

*El hombre ha sido criado por sus errores: en primer lugar, se ve siempre incompletamente y nada más; en segundo lugar, se atribuye cualidades imaginarias; en tercer lugar, se figura hallarse en una relación, que es falsa, con los animales y con la Naturaleza, y en cuarto lugar, inventa tablas de bienes siempre nuevas, que por espacio de algún tiempo considera, no obstante, como eternas y absolutas; de modo que, ya este instinto humano o ya aquel otro, vienen a ocupar el lugar de preferencia, ennoblecido por el aprecio que de él se hace. Réstese el efecto de estos cuatro errores, y se habrá restado a la vez la humanidad, el humanitarismo y la “dignidad humana” (F. Nietzsche, 1984, pp. 104,105).*

f) H.-G. Gadamer (2000): “¿Quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores?” (p. 48).

g) J. Saramago (2000): “los errores pueden ser consecuencia de haber pensado bien” (p. 447).

Estas reflexiones son de aplicación a la comunicación didáctica y la formación docente en competencias, desde el más y mejor orientado desarrollo profesional posible, pero, mejor, de mano de la conciencia necesaria y de la mayor ausencia de egocentrismo. Resulta fundamental a

---

<sup>1</sup> 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 (capítulos 3 y 4: pp. 99-102 y 103-140).

nuestro entender apercebirse de que el *centro de gravedad* de esta *malpraxis* se encuentra desplazado más allá de la técnica, amplia, artística o críticamente entendida.

UNA CLASIFICACIÓN DE *POSIBLES* ERRORES DOCENTES. Procedemos a una clasificación válida para lo que pretendemos, necesariamente compleja, luego mejor simple, concisa, desdoblada en dos riele:

i *Malpraxis* técnica docente. Si los *errores técnicos* de un profesional del derecho o de la arquitectura tienen mucha importancia para el ciudadano, porque le puedan afectar directamente, los de un maestro no se quedan a la zaga. Más bien al contrario, porque, aunque casi nadie se entere, puede estar sesgando cohortes enteras de alumnos, año tras año.

Si, por ejemplo, dentro de la Medicina Legal, la *malpraxis* se estudia como un ámbito de prioritario interés, no vemos por qué en Didáctica no se pueda desarrollar un espacio análogo. Sin embargo, como matiza M. van Manen (1998), es precisamente en esto en lo que radica una diferencia esencial de la Pedagogía con la Medicina, lo que, si se quiere, otorga una superior relevancia a nuestro planteamiento, porque:

*Cuando un médico comete un error puede tener serias consecuencias para la salud del paciente. Cuando un dentista extrae la muela equivocada, la muela ya no se puede volver a colocar en su sitio. Pero cuando un padre o un profesor cometen un error casi siempre se puede remediar o rectificar. De hecho, el admitir que se ha cometido un error, y hablarlo abiertamente, tiene consecuencias positivas para el desarrollo personal y para la relación entre el padre o el profesor y el niño (p. 130).*

De los *errores posibles* podrían considerarse fundamentalmente *técnicos* los que podrían deberse al desconocimiento o mal conocimiento del docente, y que por reconocimiento se corregirían. Por ejemplo, sería el caso de una programación mal hecha o de un equipo docente que no lleva a su práctica el *principio de individualización*, por una deficitaria formación o por un mal aprendizaje, la ausencia de dominio de lo que se pretende enseñar, el desconocimiento previo de técnicas relativas al modo de enseñar, la escasa claridad metodológica, la propuesta inadecuada de actividades, la evaluación inválida, etc.

Supuesta la necesaria voluntad y capacidad profesional, sólo parte de ellos es susceptible de *corrección* vía formativa y vía inspectora. En este plano, que toma lo técnico como punto de partida, sería donde la conexión teoría-práctica cobraría su máximo sentido y funcionalidad, en orden a pretender que el profesional de la enseñanza sepa fundamentar (éticamente, técnicamente, críticamente, etc.) sus decisiones y perfeccione su trabajo reflexionando sobre ellas. Desde este punto de vista, los errores técnicos, como ha desarrollado S. de la Torre (1993) para los alumnos, se pueden transformar en objetos privilegiados de aprendizaje para el hacer profesional de los docentes.

ii *Malpraxis egógena*: más allá del error técnico. La *formatividad* de los errores técnicos, considerados desde el punto de vista de la *praxis*, es enorme. Sin embargo, existe otra clase de posibles errores, que frecuentemente aparecen relacionados, combinados y solapados con los anteriores *errores técnicos*<sup>2</sup>, pero cuyo baricentro no se sitúa en el *saber* ni en el *hacer* ni en el *saber hacer*. Son los errores *egóticos (relativos al ego)*, cuya característica principal es la de estar centrados en la propia persona del maestro/a, y más concretamente en sus actitudes, mentalidad, carácter o en sus motivaciones, afectando desde allí a su razonamiento, comunicación, realizaciones, etc.

Los errores fundamentalmente *egógenos*, más allá de los que hemos denominado *técnicos*, se pueden situar a caballo entre la *personalidad* y la *formación*, y los asociamos al *ser* y al *comportamiento* del maestro, y, más que a *errores seguros* u *objetivos*, pueden conceptuarse como *posibles errores* o “*vicios*” *profesionales*, en el sentido de M. García Morente (1936).

---

<sup>2</sup> La correspondencia, aplicación o solapamiento es relativa y privativa de cada profesional, equipo coherente, situación, circunstancia, etc. Quiere esto decir que un error técnico puede ser en otro caso o situación egótico, y, en otro, un evidente caso de solapamiento.

Representando la complejidad de los posibles errores docentes, desde el punto de vista de su origen, proponemos un sencillo esquema. Teniendo en cuenta que el análisis y tratamiento de los errores calificables como *técnicos* es objeto de estudio [todavía demasiado *implícito*] de numerosas investigaciones y planteamientos metodológicos, nos centraremos en los que denominamos *errores personales, egógenos o radicados en el ego docente*.

Nuestras observaciones muestran que los errores total o parcialmente personales que los docentes expresan tener constituyen entre un 75% y un 85% de los errores docentes habituales.

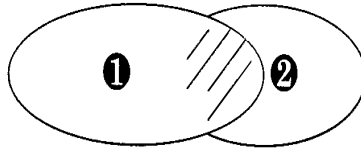
En consecuencia, nos parece fundamental intentar un análisis suficiente del *ego docente* y su proyección en la enseñanza, en las relaciones con los compañeros y en el desarrollo profesional o, al menos, iniciar esta línea de investigación.

**CONCLUSIÓN.** La *Malap Praxis Docente* podría constituirse en un *corpus sistemático y relevante para la formación inicial y continua* del profesorado, que comprendería aquellas acciones de enseñanza realizadas desde individuos, equipos, centros y sistemas en general que podrían frenar, bloquear o sesgar, tanto su propio desarrollo profesional, como la formación de los *sujetos concretos* de educación y la propia sociedad. Esta área formativa atendería los *posibles errores* desde el punto de vista de sus fuentes, personas, ambientes, procesos y prácticas, bien de naturaleza predominantemente *técnica, egoica o mixta*, y de repercusión inmediata o mediata, concreta o general. Sobre el particular creemos de aplicación que:

*La práctica en educación no espera, normalmente, ni puede esperar a que exista un corpus de conocimientos capaz de regularla, responde a necesidades o son respuestas intuitivas a esas necesidades cuya justificación, si se busca y si se llega, vendrá más tarde (J. Gimeno Sacristán, 1990).*

No por no existir, se va a tener que renunciarse a su presencia. Más bien al contrario.

**②**TÉCNICOS  
(MÁS CENTRADOS  
EN SU *HACER*)



**①**EGÓTICOS  
(MÁS CENTRADOS  
EN SU *SER*)

## "GRANDES CLASES DE ERRORES" DOCENTES

Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4

### ANÁLISIS DEL *CAMPO EGÓTICO*

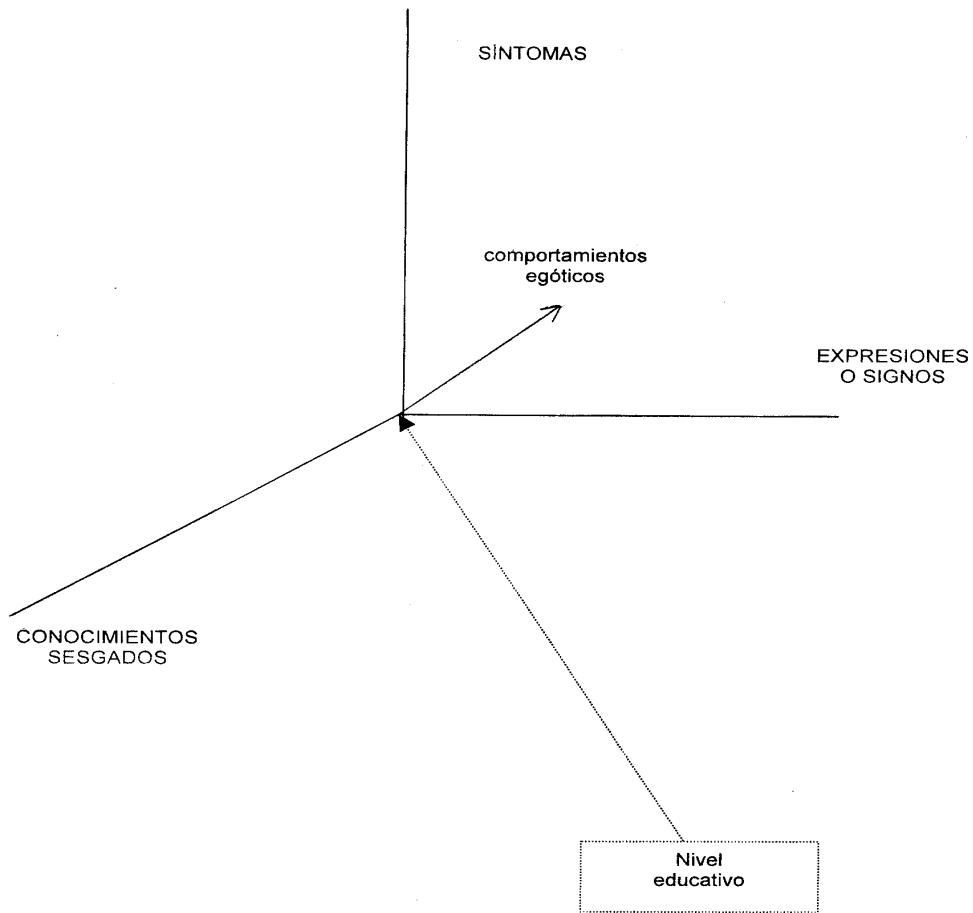
COORDENADAS PARA UNA CARTOGRAFÍA INDAGADORA DEL *CAMPO EGÓTICO*. Desde el punto de vista del profesional de la enseñanza, el fenómeno del ego (en sí y en los demás) se transforma en privilegiado *campo de reflexión e indagación*, orientado a la experiencia y a la posible transformación.

Definimos *campo egótico* como un espacio de análisis capaz de proporcionar explicaciones válidas en torno a los siguientes *expresiones, síntomas, y conocimientos-procesos sesgados*. Podemos contemplarlo desde sus grandes orígenes agrupables en sendas variables.

A medida que vayamos presentándolas, probablemente podrá pensarse en comportamientos egóticos vividos (que, en una primera lectura, normalmente estarán más centrados en otros que en nosotros mismos). Pero también podrá procederse a la inversa: una vez extendido por la comprensión el retículo reflexivo, multitud de vivencias cotidianas quedarán *atrapadas* en un sistema complejo de *telas de araña (ego)*, desde el cual podrá procederse a una detenida *autorreflexión*, a nuestro entender condición necesaria para el *cambio interior*.

Por lo tanto, se verifica también aquí la reflexión de M. Fernández Pérez (2001) de que, más allá del “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”, de A. Machado, siempre puede utilizarse la *brújula* para orientarse. En nuestro caso, la *brújula* es el vector orientado “ego-conciencia”. Pero además ofrecemos un sistema de coordenadas como referencia explicativa, que nos sitúa a la vez con mayor indeterminación y con superior precisión.

A pesar de que puedan sorprender términos como “expresión del ego”, “síntoma”, “conocimiento sesgado”, etc. para calificar la *normalidad* más abrumadora, puede observarse que *maestros/as extraordinarios* (consumados, reconocidos, cultivados y maduros), no suelen verificar tales rasgos, expresiones, etc., o que los manifiestan en menor medida que otros docentes *ordinarios*. Dicho de otro modo, este modelo (o explicación) del ego humano, aplicado a la docencia, se compara tácitamente con los grandes pedagogos que a lo largo de la historia han cuajado de brillantez humana y didáctica su hacer, hasta el punto de mostrar características formales de una Educación (con mayúscula) convergente y para la convergencia, al lado de la cual nuestra Didáctica es incompleta y muy poco ambiciosa.



Fuente: elaboración propia

UNA INTRODUCCIÓN A LAS VARIABLES. A continuación, explicaremos escuetamente el sentido de las variables y valores que tales coordenadas presentan en la figura anterior.

I ASIENTO DIMENSIONAL: EL NIVEL O ETAPA DE REFERENCIA. Hace alusión a las características psicogenéticas de los alumnos con los que es está, como condicionantes a priori del *ego docente*. O sea, al hecho de que los maestros y profesores adquieran características del *ego de sus alumnos*, hasta grados de significatividad considerables que llegan a afectar a su enseñanza, tanto positiva como negativamente. Desde esta segunda óptica, que es la que estudiamos, aunque se trate de una fuente de influencia obviamente *débil*, puede tener bastante sentido:

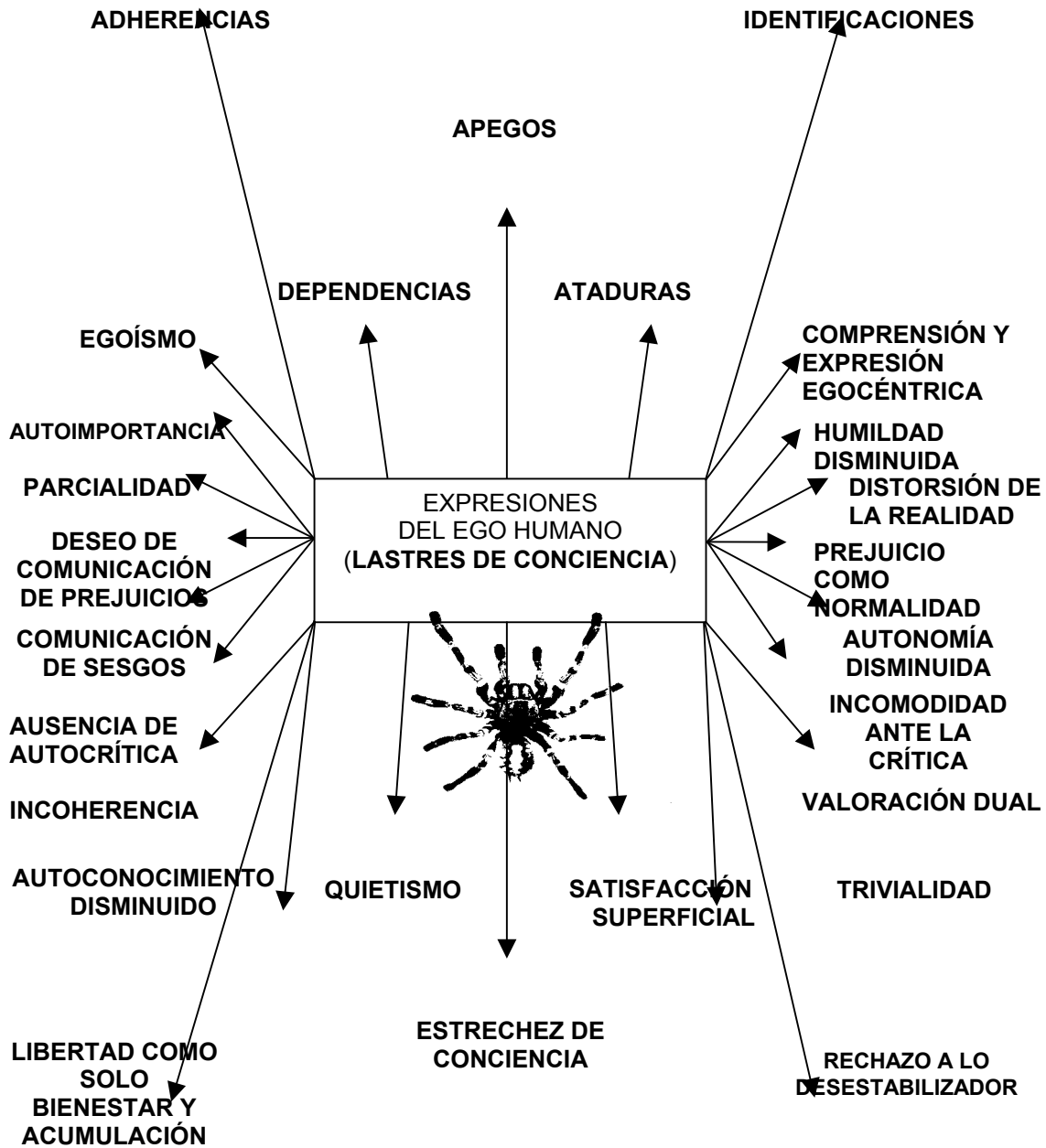
- a) Desde este punto de vista, los docentes de Educación Infantil tienen como ventaja principal estar diariamente con niños con los que se pretenden alcanzar objetivos muy ligados a su desarrollo. ¿Podría tener que ver esto con su mayor flexibilidad didáctica? Por otra parte, el natural egocentrismo del niño en casi toda la etapa, ¿podría tener que ver con la *omnipotencia* [atreverse a *todo*] que este profesorado que de vez en cuando muestra?
- b) Quizá sean los docentes de Educación Primaria los más serenos en este sentido y por término medio. ¿Estará esto relacionado con la relativa *calma* (*latencia*) de los niños de esta etapa?
- c) Frecuentemente, los alumnos de enseñanza secundaria se muestran intensamente independientes y seguros de sí mismos. ¿No podría decirse que las actitudes generalizadas de seguridad, independencia, demostración de capacidad de poder *vivir sin ayuda* de los docentes de secundaria pueda estar relacionada con un cierto *aprendizaje por contagio* (*de ego a ego*) característico de la forma de ser de sus alumnos?
- d) Los estudiantes de educación superior o de educación universitaria, tradicionalmente se han considerado en la etapa más elevada en cuanto a contenidos específicos y más escasa preparación pedagógica. ¿Es un prejuicio suponer que las experiencias subjetivas apuntan a que allí se encuentran los profesores más *soberbios* de todos, y quizá también los mejor valorados?

En consecuencia, estas vías muestran posibles *contaminaciones*<sup>3</sup> que sin duda invitan a continuar investigándose.

---

<sup>3</sup> Entiéndase como *contagio* de ser a ser, desde el marco interpretativo de la “pedagogía de la contaminación” de la que hablaba J. Ortega y Gasset, pero en esta ocasión desde los alumnos hacia los docentes.

II EJE X: EXPRESIONES O SIGNOS PRINCIPALES DEL EGO DOCENTE.



Fuente: elaboración propia



El enfoque formativo que proponemos consiste en mostrar, en vez de *referencias iluminativas* (*estrellas, luceros, etc.*), algunos condicionantes de posible negatividad (más bien *agujeros negros* o *enanas marrones*), desde rasgos característicos fácilmente reconocibles. Constituirían algo así como el entramado de una pegajosa *primera tela de araña* del *ego docente*, sin cuya madura observación o “*mirada*” *atenta* (A. Cuenca) los errores interpersonales y muy específicamente los didácticos se cometen una y otra vez, a veces sin percatarse apenas de su naturaleza. Reparar en ellos, analizarlos, reconocerlos en la práctica es un paso importante para el establecimiento de *balizas* del camino que transcurre, como diría K.G. Dürckheim (1982), del *discípulo interior* al *maestro interior*.

- a) Apegos, dependencias o inclinaciones particulares, que *ladean* de un modo objetivamente inconveniente los cursos del conocimiento. Un/a maestro/a pretende superar estos rasgos.
- b) Condicionamientos afectocognitivos de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan causalmente toda clase de contenidos mentales y, por ende, la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. Un/a maestro/a pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene miedo a esa libertad (E. Fromm).
- c) Adherencias o ataduras del conocimiento, que cristaliza su homeostasis e impide en ocasiones los procesos de cambio. Un/a maestro/a las pretende disolver.
- d) Consideración egocéntrica de los objetos de identificación: la clase, los alumnos, los procesos, las circunstancias, las experiencias, etc. Un/a maestro/a no utiliza su circunstancia, sus alumnos, su papel profesional, etc. en función de su ego.
- e) Egoísmo o atención desmedida hacia el propio interés, que de la misma manera invade a los alumnos y les puede comunicar pautas contrarias a la generosidad. Un/a maestro/a se interesa desprendidamente por sus alumnos, sus compañeros, los padres (en su caso), etc. para avanzar y crecer con ellos, y junto a ellos se cultiva.
- f) Identificaciones o equivalencias del yo profundo con cosas, personas, creencias, etiquetas, etc., que determinan verdaderos *programas mentales* capaces de seleccionar determinadas preferencias y de no facilitar, en consecuencia, la realización y aceptación de descubrimientos no-condicionados a sus alumnos. Un/a maestro/a no se identifica con ellas.
- g) Satisfacción superficial relacionada con el tema de su identificación, que lleva a una autocomplacencia contraria a la crisis, así como a actitudes narcisistas. Frecuentemente, esta actitud conduce a la trivialidad y a la aceptación y desarrollo del *simplismo*. Un/a maestro/a no se siente satisfecho con soluciones parciales que contradicen la capacidad de reflexión indagatoria (no sólo objetal) del ser humano.
- h) Menor autonomía en el ámbito de su identificación, o hacia la cuestión atendida por la fuente de parcialidad, precisamente porque se depende de ella y ella misma rellena las ausencias que genera (efecto termostato). Un/a maestro/a está liberado en profundidad. Luego no experimenta prácticamente esta clase de dependencia.
- i) Autoimportancia, e importancia y polarización de deseos hacia lo entendido como propio o como afín, que se expresa como desequilibrio o valoración distorsionada entre sí y lo propio, y el resto de opciones. Un/a maestro/a se polariza hacia su profesión y a los demás, catapultado por la generosidad y la conciencia.
- j) Humildad disminuida o menor/mal conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y de los comportamientos correspondientes. Un/a maestro/a conoce sus posibilidades, y, tomando este conocimiento como *recurso didáctico fundamental*, pretende superarlas.

- k) Distorsión de la realidad (sesgos en los planteamientos, interpretaciones y valoraciones), dependiendo de las circunstancias o de la propia conveniencia. Un/a maestro/a desarrolla y comparte un conocimiento riguroso, íntimamente pegado a la realidad. Como expresaba F.E. González Jiménez para las matemáticas, este conocimiento parte de la realidad, se eleva sobre ella y vuelve a ella para enriquecerla.
- l) Presencia y manejo (deseo de comunicación) normalizado de prejuicios-expectativas radicados en las propias creencias, el carácter o ideología de la propia fuente de adherencia. Piénsese, por ejemplo, en los *orígenes o apoyos de expectativas* y de comportamientos y rendimientos modificados por ellas (efecto Pigmalion) que investigó Brown u otras que podríamos añadir. En otro orden de cosas, pueden ser capaces de producir en el alumno sentimientos y construcciones significativas de tipo dual: fóbicas o filicas, y en todo caso *antidialécticas*. Un/a maestro/a enjuicia y critica sus prejuicios y los sustituye por conocimientos rigurosos, objetivos, insesgados, no-parciales o más universales.
- m) Actitud acrítica y fomento de predisposiciones, creencias, preferencias, inclinaciones, etc. de la ideología de la propia fuente de adherencia. Un fundamento aplicable, capaz de explicar bien los posibles errores y la falta de originalidad asociados a las predisposiciones docentes desde la atención, que además puede ilustrar las consecuencias emotivocognoscitivas de las expectativas comunicadas (del docente a los alumnos: efecto Pigmalion; o de los alumnos u otro entorno a los docentes), lo detalla la psicología cognitiva de S. Freud:

*Pues tan pronto como la atención se concentra deliberadamente en un cierto grado, se comienza a seleccionar de entre el material presente: se puede fijar en la mente con especial claridad un punto, y desatender en consecuencia otros, y en esta selección las propias expectativas o las propias inclinaciones llegarán a cumplirse. Pero esto es precisamente lo que no debe hacerse, pues si en esta selección se cumplen las propias expectativas, existe el peligro de no hallar sino lo que ya es conocido, y si se siguen las propias inclinaciones, todo lo que se llegará a percibir estará con toda certeza falsificado (en A. Watts, 1992, p. 185).*

Un/a maestro/a no depende ni yerra su razonamiento por la influencia de sistemas predeterminados o compartidos de ideologías, predisposiciones, simpatías, expectativas, etc., sino desde su autonomía, su honestidad y su conciencia ética.

- n) Práctica del razonamiento parcial, entendido como orientado hacia opciones incompletas. Un/a maestro/a pretende enseñar (mostrar) equilibradamente y completar los conocimientos, o favorecer que el alumno los complete, o los compensa con otros que favorecen descubrimientos más ecuánimes.
- o) Enseñanza normalizada sobre conocimientos sesgados, con tendencia a justificar y a acrecer escoras del mismo tipo, lo que jamás puede ser idéntico a *formar*, sino a alimentar (reforzar, promover, inducir, deformar) el conocimiento desde creencias, opiniones, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc. de un solo signo. Un/a maestro/a no desarrolla de un modo normalizado una enseñanza sesgada, sino que respeta profundamente al alumno, hasta el punto de pretender promover una autonomía integral (de pensamiento, sentimiento, ética, etc.).
- p) Incomodidad, tensión, contrariedad, resistencia y/o ansiedad ante la crítica externa a la propia fuente de parcialidad, que en su mayor expresión es intolerancia. Un/a maestro/a acepta y aprende de las críticas que se le pueden hacer, se construye con ellas y enseña a sus alumnos a hacer lo propio.
- q) Ausencia de autocrítica, en cuanto a la fuente de parcialidad (íntima, ideológica, circunstancial, creencias, etc.), lo que tácitamente está enseñando significativamente la no-necesidad de cuestionarse determinadas áreas o ámbitos de la propia experiencia. Un/a maestro/a enseña a autocriticar *autocriticándose*, empleando el proceso y el resultado como referentes de una mejor comunicación didáctica.

- r) Quietismo (ausencia de cambio) interior, apoltronamiento, por la sensación de estar en la mejor opción, en lo verdadero o en lo mejor, lo que, además de operar en sentido contrario al cambio razonado, es ya una forma de desprecio dual hacia *lo otro*. Un/a maestro/a es capaz de darse cuenta de errores o de ideas o comportamientos con los que mejorar, cambiando en consecuencia.
- s) Dificultad para entender, aprender de, aceptar, cooperar, converger, etc. con otras personas, parcialidades, sistemas personales o de ideas, u opciones de la misma categoría o finalidad, o distintas a la propia, porque el interés queda restringido a sí o a lo entendido como propio. O sea, de centrarse más en lo que une que en lo que separa y en la conveniencia objetiva de comunicarse constructivamente, de superar las diferencias, de solucionar conflictos pasados, actuales o posibles, etc. Un/a maestro/a no encuentra o supera obstáculos egóticos para cooperar, aprender y converger en aquellas actividades que se prestan a ello. En este sentido, dispone de una actitud de *transaprendizaje* (de apertura para el aprendizaje), en la medida en que modifica su acervo de partida y crece en espiral.
- t) Desconsideración o desestimación de la validez de las demás posturas, que se juzgan como peores o como rivales, a priori. El caso extremo sería la violencia contra ellas, entendida como ataque, marginación, etc. Un/a maestro/a pretende aprender de las demás posturas, y no las rechaza por ser diferentes a la propia.
- u) Sentimiento reactivo (lógica dual) de apreciación de que el resto de actitudes o parcialidades que no coinciden con la propia o la propuesta, se encuentra en un error, lo que cierra el bucle de la posibilidad de reflexión objetiva sobre sí y sobre los demás. Un/a maestro/a entiende la diversidad como condición necesaria para la autonomía de las personas. Lo ilustramos con una reflexión de D. Bohm (1997), cuando sintetizaba en este hábito emotivocognoscitivo una de las raíces de todos los males, lo cual, antes que ingenuo, considero imprescindible de indagar:
- La auténtica crisis no consiste en los hechos a los que nos enfrentamos –las guerras, la delincuencia, las drogas, la contaminación y el caos económico–, sino en el pensamiento que ha generado todo eso. Y puesto que todos somos capaces de pensar, todos podemos hacer algo a ese respecto. Uno de los obstáculos con los que solemos tropezar es la creencia de que “yo estoy haciendo bien las cosas y son los demás quienes las hacen mal” (p. 86,87).*
- En el clásico taoísta “Chuang tzu” (1977) se expresa una reflexión convergente con la nuestra: “El comportamiento de los antiguos *hombres verdad* era correcto, sin pecar de parcialidad [...] Amplios y anchurosos en la vaciedad de su espíritu, sin ser ampulosos ni fastuosos” (p. 230).
- v) Tendencia a afiliarse o adscribirse a sistemas personales o cotos sociales duales, cerrados, como medio de realizar las propias premisas y de continuar en el mismo estado, en un entorno reforzante, que apoya desde fuera la idea del bucle *abrochado*. Un/a maestro/a o no se afilia a sistemas cerrados, tiende a optar por la *herejía* (libertad de conciencia y comportamiento consecuente) o, si lo hace, es para inducir a crisis de *totalización* (compleción).
- w) En ocasiones, *superficialidad reactiva*, focalizada en alguna ocupación específica reiterada, ocasional o sistemática, como canalización *defensiva* de una energía interna cuyo destino *autoconstructivo* se ha desviado. Un/a maestro/a no practica una ocupación específica como reacción sólo-superficial. Si practicara sistemáticamente una ocupación, sería como medio de acceso a una más compleja conciencia, o por otras motivaciones no defensivas.
- x) Autoconocimiento disminuido, por la atención y los desarrollos exteriorizados y exteriorizantes, definitorios de una superficialidad generalizada, que todo ello provoca. Un/a maestro/a verdadero pretende aprender hacia un más y mejor autoconocimiento.
- y) *Estrechez de conciencia*, entendida como:

- 1) Capacidad de visión disminuida, quizá porque unos pocos árboles no dejen ver el bosque, ni el lago que hay a su lado, ni el horizonte. Un/a maestro/a dispone de una amplia visión.
- 2) Menor comprensión, generada por el apego a determinados procesos de dependencia afectocognitiva. Un/a maestro/a dispone de gran comprensión.
- 3) Menor confianza en sí mismo, como argumento para no asumir responsabilidades y para aceptar capacidades de otros.
- 4) Menor amor, entendida como dificultad para integrar y practicar el “tener ojos en el corazón y corazón en los ojos” (M. Moya, 1999), para entender la *vocación* como entrega personal y profesional, más allá de la situación funcional, laboral o del contrato, y para escuchar y trabajar por los demás. Y es que, si “El corazón tiene razones que la razón no entiende” (Pascal), es porque “el corazón sabe” (S. Agustín). Un/a maestro/a integra e incorpora armónicamente esta experiencia a su trabajo.
- 5) Menor capacidad de síntesis superadoras de dualidades, o de enseñar tolerancia de mano de la lógica subyacente al conocimiento integrador. Un/a maestro/a supera en sí toda dualidad y suele enseñar a hacerlo.
- 6) Rechazo a la *complejidad*, o bien apego a las soluciones, planteamientos, desarrollos y evaluaciones simples y simplificadoras. Un/a maestro/a está abierto al conocimiento no condicionado (áreas, disciplinas, culturas, etc.).
- 7) Menor flexibilidad mental, o creatividad limitada o rígida. Puede llevar a enormes contradicciones didácticas. Por ejemplo, defender la creatividad por un lado, y por otro no soportarla, si se sale de las previsiones de *ámbito*, de *flexibilidad*, de originalidad, de fluencia, de elaboración, etc. Un/a maestro/a dispone de una enorme creatividad, adquirida como consecuencia de su evolución personal, para la mejora de la vida inmediata y mediata.
- 8) Dificultad para la rectificación, aunque se consigan contemplar los errores, deficiencias, lagunas, etc. Un/a maestro/a, desde su humildad y su capacidad de autocrítica, es capaz de cambiar sus comportamientos, cara a los demás.
- 9) Ausencia de *sentimiento* o *interés por la universalidad*, ya que el que predomina es el de *parcialidad*, aunque se *totalice* como mecanismo de defensa:

*Cuando el hombre piensa así de sí mismo [fragmentariamente], tiende inevitablemente a defender las necesidades de su propio “Ego” contra las de los demás, o, si se identifica con un grupo de gente de la misma clase, defenderá su grupo de un modo parecido. No puede pensar seriamente en la humanidad como una realidad básica que exige su prioridad (D. Bohm, 1987, p. 11).*

Un/a maestro/a se orienta a lo no-universal y a lo universal a la vez, colocando lo primero en función de lo segundo.
- 10) Escasa virtud o generosidad, en la medida en que la rigidez y dualidad no puede reflejar, más que en casos (quizá compensatorios) muy determinados, lo opuesto a lo que la mantiene. Un/a maestro/a es virtuoso, entendiendo por *virtud* lo que desde hace miles de años se ha hecho equivaler a la *generosidad*, coherencia y madurez personal.
- 11) Menor disposición para el desarrollo de la *autoconciencia* desde sus dimensiones sincrónica (compromiso social), *diacrónica* (histórico) y *transcrónica* (cooperación en el proceso global de evolución humana). Un/a maestro/a está siempre dispuesto a identificarse con la más amplia y plena *autoconciencia*.
- z) Posible serenidad interior disminuida, generada por un mal uso de las posibilidades asociadas a la propia razón, o apoltronamiento en la quietud. Un/a maestro/a está más *serenado* en la *inquietud*.

- aa) Orientación de su libertad, valores y recursos personales y materiales a reunir, acumular o a acopiar, y al solo bienestar, ya que la conciencia no puede crecer hacia una complejidad dialéctica e integradora. Un/a maestro/a, más que *bienestar*, pretende *ser más para ser mejor*, y realizar mejor su trabajo docente y su vida en general.
- bb) Intolerancia o rechazo a las opciones distintas a la propia, que en mayor medida se expresan si quien difiere participa del mismo sistema de identificaciones. Bien podría denominarse a esto el *síndrome de San Martín*. Un/a maestro/a opta en libertad por lo más beneficioso para el ser humano, más allá de la dualidad.
- cc) Intolerancia, rechazo y/o desarrollo de actitudes fóbicas hacia todo lo desestabilizador de la propia *homeostasis*: análisis del ego/conciencia, práctica de la duda, ejercicio ecuánime de la autocrítica, desarrollo no inhibido de la creatividad, cultivo no condicionado de la inquietud por el conocimiento, expansión de la complejidad, incorporación de humildad, práctica del amor, etc. Un/a maestro/a está en crisis, en cambio y en *autoconstrucción* permanente, desde su conciencia, no sólo para el cambio exterior necesariamente crítico, sino para contribuir al mejoramiento de la vida humana, más allá de la crítica y de la transformación, esto es, desde su *autoconciencia*.

III EJE Y: SÍNTOMAS EGÓTICOS. Si pudiéramos hacer un inventario exhaustivo de *comportamientos docentes radicados en el ego*, o bien formular cualquiera de ellos observado durante la práctica educativa, podríamos explicarlos desde uno o más de los *núcleos atractores*, o epicentros de su síndrome egótico, que a continuación presentamos. Los expresamos y concretamos, con el ánimo de descubrir las bases del *síndrome egótico*, aplicado al quehacer de los docentes de cualquier etapa educativa:

#### i Egocentrismo

Podría considerarse la *motivación fundamental* del *ego humano*, la característica básica a la que cabría asimilarse. Se refleja especialmente en el interés y el comportamiento cotidiano, y de un modo peculiar en la expresión y términos lingüísticos (yo, mi, mí, nosotros, nuestro, aquí, ahora, etc.). No se diferencia formalmente del *egocentrismo preoperatorio* infantil (J. Piaget), que tiende a arrastrar y actualizar durante toda la vida. Como todo lo relativo al ego, puede desarrollarse colectivamente como *socioegocentrismo*.

En el caso de los maestros/as y profesores en general, se da a varios niveles, algunos de los cuales son: el colectivo profesional, los equipos didácticos, los departamentos, ciertos grupos o grupúsculos de amistades, funcionales, por antigüedad, por el lugar de vivienda o nacimiento, aficiones, favores debidos, etc.

Suele traducirse para el docente o el colectivo<sup>4</sup> egocéntrico en:

- a) Menor capacidad para *relativizar* y *empatizar* con los demás (por ejemplo, alumnos, compañeros, padres y madres, etc.).
- b) Atención a lo propio o a lo que se considera propio, y consecuente *difuminación* de todo lo demás. Por ejemplo, algún programa, la propia actuación, etc.

---

<sup>4</sup> En Psicología, la dimensión social del egocentrismo y el egocentrismo social no se estudia tan intensamente como la individual. Más bien, fundamentalmente se inscribe en el estudio de la inteligencia emocional (Eddman), y de los estilos de personalidad (Millon).

- c) Dificultad para integrar su tarea en coordenadas amplias cuyos beneficiarios sean otros ajenos al entorno *socioegocéntrico*. Por ejemplo, algún proyecto o actividad que pueda causar beneficio a otros que no sean de la propia cuerda, etc.
- d) Dificultad para la autocrítica, de sí y del entorno de identificación. Esto es porque el sujeto o colectivo egocéntrico no se autocritica. ¿Cómo se podría criticar el *(único) ombligo del mundo?*

## ii Razonamiento sesgado (parcial)

Expresado como:

### a) Incapacidades fundamentales:

- 1) Para aperebirse y objetivar el sesgo propio o colectivo, y por tanto para rectificarlo voluntariamente. En cambio, se puede desplegar un enorme repertorio de habilidades y justificaciones para demostrar (dualmente) su innecesidad. Por ejemplo, para reconocer que su enseñanza está centrada en contenidos conceptuales.
- 2) Para reidentificarse con síntesis superadoras de las opciones componentes lógicamente inferiores. Por ejemplo, para equilibrar la consideración de objetivos relativos a capacidades de todas las clases de una forma armónica.

### b) Una búsqueda de fiabilidad:

- 1) *Vertical*, tendencia al desarrollo y al reconocimiento del sesgo, en su mismo sentido. Por ejemplo, en otros docentes muy bien valorados, desde su punto de vista, que hacen lo mismo.
- 2) *Horizontal*, orientada a ampliarlo a otros ámbitos, para pretender éxito y refuerzo social. Por ejemplo, apoyándose en padres, en los propios alumnos...

### c) Unas actitudes emocionales-cognitivas duales:

- 1) De atracción hacia lo que constituye el mismo signo.
- 2) De rechazo hacia las propuestas contrarias o las sintéticas.

### d) Unos cursos de desarrollo característicos, en tres sentidos principales:

- 1) Hacia el desarrollo del propio sesgo: Podemos denominarlo por ello: dual, *ladeado*, sesgado o no ecuánime. Un ejemplo extremo desde el punto de vista de la enseñanza podría ser el *adoctrinamiento*<sup>5</sup>, que, según nuestra conceptualización, en mayor o menor grado puede estar enormemente más extendido y normalizado de lo que se pueda suponer.
- 2) Hacia la consolidación o fijeza del propio sesgo: Podría calificarse como inhibido o disminuido, en cuanto a intensidad, curiosidad y capacidad de apreciación y penetración intelectual. Un ejemplo didáctico es la enseñanza que comunica *quietudes* (contenidos superficiales con ausencia de *curiosidad epistémica*), más que la posibilidad de dudar, criticar y moverse. En la medida en que la didáctica debe basarse en la comunicación de inquietud por el conocimiento, este proceder podría calificarse de *antididáctico*.
- 3) Hacia opciones distintas (contrarias o más amplias): Quizá entonces podríamos nombrarlo propiamente como fragmentador, destructivo, descomponedor, transferible en los casos extremos como aprendizajes *antirrelacionantes*. Un ejemplo desde el punto de vista del aprendizaje vendría motivado por el desarrollo de actitudes intolerantes y agresivas.

---

<sup>5</sup> F. Rielo (2001) se hace eco de este hecho: “El educador que, por prejuicios inconfesables, se abstuviera de testimoniar su propia fe en los valores que deben inspirar su propia vida, o proyectara los disvalores de su mal ejemplo, no sólo perdería una ocasión preciosa de influir positivamente en el educando, sino que se convierte en *skandalítson*, esto es, en un seudoeducador que ha convertido su oficio en el antiarte de la manipulación y de la emboscada (skándalos) psicológica y moral” (p. 84).

Análogamente, queremos persuadir de la conveniencia de reflexionar sobre en qué medida ésta pueda darse en las aulas de un modo cotidiano.

### iii Narcisismo

Lo entendemos como una elaboración y aplicación *autoafectiva*, de causa egocéntrica, capaz de constituirse en una fuente de motivación enormemente *polarizadora*. Es relevante tanto desde un punto de vista personal como comunicativo y colectivo.

Los sentidos de sus actitudes/actividades sociales son básicamente dos:

a) *Centrífugo* (hacia los entornos no narcisistas), que tiende a expresarse mediante una serie de sentimientos y predisposiciones:

- 1) Distanciamiento o sensación de no poder converger.
- 2) Distinción que justifica el distanciamiento.
- 3) Superioridad que fundamentan distanciamiento y distinción.
- 4) Selectividad relacional<sup>6</sup> o comunicación preferente o ausencia de comunicación, más o menos rígida o funcional.

b) *Centrípeto* (hacia los entornos narcisistas o afines), que se desarrolla mediante necesidades y sentimientos característicos:

- 1) Necesidad de cohesión, afianzamiento o aseguración, mediante mantenimientos de statu quo o realización de actividades que la justifican.
- 2) Necesidad de vínculos de mutuo aprecio, expectativa positiva, refuerzo, reconocimiento, estima, ayuda, apoyo preferente, etc.
- 3) Necesidad de repetir patrones *fascinantes*.
- 4) Sentimiento de seguridad en uno mismo.
- 5) Sentimiento de orgullo de pertenecer.
- 6) Sentimiento de autoimportancia.
- 7) Sentimiento de soberbia, autocomplacencia.

O sea, en significativas distorsiones voluntarias de la realidad, personales o compartidas, que sobre todo muestran una profunda fragilidad potencial. La principal diferencia entre los *bucles narcisistas* normales (necesarios) y neuróticos radica en la dependencia personal de ellos. Por ejemplo, entre la necesidad de suministro de apreciaciones y expectativas autovalorativas de compañeros, alumnos, figuras de autoridad, padres y madres, etc., y la autoestima y la seguridad docente.

Es importante señalar que, para muchos autores, el narcisismo es una característica de nuestros tiempos, quizá centrado en el *culto al cuerpo*. Según Ch. Lasch (1979), y ya señalaron antes Adorno, y Horkheimer, de la escuela de Frankfurt, la sociedad se encuentra [léase, en Estados Unidos de Norteamérica] en una cultura que promueve el narcisismo, mediante:

- a) La burocracia, que combina capacidad de control con agresividad obturada, porque tras ella no hay nadie concreto.
- b) La maternidad y paternidad como elección libre y deseada, que lleva a la madre y padre que deseen ser reconocidos (rasgo narcisista). La madre narcisista no quiere a su hijo, sino que lo adopta como instrumento para ser una mujer maravillosa.

---

<sup>6</sup> O *relacionismo* selectivo.

- c) La velocidad vertiginosa de los cambios, que distancia a las generaciones, algo que a veces también ocurre en la escuela.
- d) El acento en la autorrealización personal, si comporta la negación del otro y la insensibilidad, porque se les toma como medios para la realización propia.
- e) La ausencia del padre y la madre, que alimenta en la mujer *el mito de la supermujer*<sup>7</sup>, supuestamente capaz de ocuparse de la familia y de ganarse la vida, y de aparecer a ojos del niño como padre y madre (en M.J. Izquierdo, 1997, pp. 44-46, adaptado).

#### iv Proxemia psíquica

La necesidad biológica del *espacio vital* se racionaliza en el ser humano, y por tanto en el docente, hasta alcanzar cotas que, más que *humanizar el instinto*, *egotizan la razón* de la persona. Con lo que, por mor del ego, lo animal y lo racional se desdibujan hasta confundirse. De este modo, esta conveniente *necesidad genética* ligada a la supervivencia, muta en necesidad de *propiedad, posesión y disposición* de sucesivos ámbitos y niveles de identificación saturados de ego. Así, nos encontramos con “mi espacio íntimo”, “mi espacio comunicativo interpersonal”, “mi coche”, “mi hogar”, “mi aula”, “mi centro educativo”, “mi barrio”, “mi localidad”, “mi comunidad autónoma”, “mi nación”, “mi continente”, etc.

Un ejemplo de *proxemia física (territorial)*. Junto con la propia casa, el automóvil es uno de los entornos que favorecen una mejor expresión del ego, desde el *regreso* infantil. Desde el interior automóvil, se haga lo que se haga, resulta verdaderamente infrecuente equivocarse. El infractor es el otro, y por respuestas más frecuentes se dan interacciones con ánimo agresor (gestos, insultos, gritos, etc.). Desde el automóvil se recuperan y actualizan algunas características del pensamiento preoperatorio, como el *egocentrismo* (dificultad para considerar otros puntos de vista distinto al propio), la *centración* (tendencia a fijarse sólo en lo que más llama la atención), el *razonamiento transductivo* (puede traducirse en la dificultad para establecer relaciones entre hechos y anticipar sucesos, más allá de la correspondencia de lo particular a lo particular), el *sincretismo* (tendencia a percibir globalmente sin integrar las partes), la *yuxtaposición* (conocimiento del todo y de las partes sin llegar a síntesis) o hasta el *animismo* (dotar de vida a los objetos inanimados, viendo a personas, a coches, por su forma, color, marca, tamaño, matrícula, etc. como buenos o malos, provocando miedos y conductas inadecuadas).

Aunque con un sentido más restringido que el que aquí se desarrolla, S. de la Torre (1993), citando a Birdwhistell, Kendon, Davis, Efron, Ekman, Fast, Hall, Poyatos, Knapp o Bateson, señala que tanto la *proxémica* y la *cronética* debieran ser tenidos en cuenta en el proceso didáctico (p. 97, adaptado). Retomando esta premisa, precisamente nuestra propuesta intenta dar el salto de lo biopsicofísico, a lo afectocognoscitivo, más allá de lo físico.

En efecto, una vez conquistado lo físico-territorial, inmediatamente utilizamos ese proceso formal de *identificación-apropiación* egótica para hacernos eco de otras *posesiones* claramente distintas, centradas en los posesivos “mi o mis” (“mis alumnos”, “mi asignatura”, “mis papeles”, “mi metodología”, “mi sistema de enseñanza, evaluación, refuerzo, etc.”, “mis costumbres”, “mis creencias”, “mis proyectos”, “mis investigaciones”, “mi equipo”, etc.), “nuestro”, “-me”, “nos”, etc.

La *proxemia*, tal y como la planteamos, compone un campo de proyección y de actuación para el egoísmo, tal y como lo conceptúa F. Nietzsche (1984): “El egoísmo es la ley de la perspectiva en la esfera del sentimiento. Según esta ley, las cosas más próximas parecen grandes y pesadas, y a medida que se alejan disminuyen en magnitud y en peso” (p. 120).

---

<sup>7</sup> Injusto y distorsionado, a nuestro parecer.



La expansión de la *proxemia psíquica* podría desplegarse a lo largo de muchos objetos de identificación y apego, desde luego comunes a profesores y alumnos:

- a) Personales: Mis personas, mis amigos, mi profe/mis alumnos, etc.
- b) Materiales: Mis libros, mi cartera, mis lápices, etc.
- c) Temporales: Mi tiempo, mis horarios, mis días, mi [periodo de] evaluación, mi edad, mi experiencia, mi época, etc.
- d) Espaciales: Mi sitio, mi casa, etc.
- e) Afectocognoscitivas: Mis proyectos, mis recuerdos, mis costumbres, mis manías, mis lecturas, etc.
- f) Expresivas: Mis realizaciones, mis obras, mis ideas, mis producciones, etc.
- g) Institucionales: Mi centro, mi curso, mis notas, mi dibujo, mis asignaturas, mi método, etc.

Un ejemplo sustantivo: la *disciplinarietà*. Su origen pudiera estar en actitudes *absolutas* como las de Helvecio, respecto a la Educación: “La Educación lo puede todo”. Por su parte Descartes utilizó “la metáfora de un árbol para representar el conocimiento humano, cuyas raíces eran la metafísica, el tronco la física y sus ramas todas las demás ciencias” (en F. Capra, 1991, p. 81). “Estas se reducen principalmente a la medicina, mecánica y ética” (en E. Jimeno Gil, 1958, p. 61). El propio F. Capra (1991) reconoce haber cometido un error semejante al presentar la Física como modelo de todas las demás ciencias. Algo semejante ha ocurrido en las Matemáticas: “¡En matemáticas no hay *ignorabimus!* Eso dijo el gran David Hilbert en el Congreso Internacional de Matemáticas de 1900, proclamando a las matemáticas como el paraíso de la Verdad Absoluta” (en A. Doxiadis, 2000, p. 87).

Desde aquella actitud *copernicana* se ha pasado a esquemas de tendencia paritaria en los se practican orientaciones egocéntricas de las definiciones disciplinares y a comportamientos característicos:

- a) Diferente valoración o aprecio según se sepa que se trabaja en el propio ámbito, disciplina, línea de investigación, proyecto, método, técnica, etc., y especial actitud valorativa (a veces *de complicidad*) o para quienes practican la misma técnica, método, participan en el mismo proyecto, etc., siempre que se sea afín a nuestro juicio.
- b) Disminución del sentido de la propia responsabilidad, si la cuestión o el problema se entiende que *se sale del coto dual* del cual ha de ocuparse.
- c) *Actuación preservativa* o trabajo para el *aislamiento* o *preservación* de la propia materia, realizado sobre ella o incluso sobre otras.
- d) *Enfadados egóticos*, marcadamente fóbicos, porque se interpreta que un compañero *ha entrado en la propia área*, aun cuando la índole de lo tratado así lo precise y lo haga inevitable<sup>8</sup>. Esto se puede percibir institucionalmente, pero también en conversaciones informales, ante las que el *ego contemplador*, cuando se da por aludido, se siente invadido o afectado o se tensa, se ve impelido a responder (a veces, a ninguna pregunta), a completar, a rectificar, a elogiar, a ratificar... o recicla su angustia devolviendo al foro una complaciente sonrisa. ¿Y acaso estas reacciones no son harto frecuentes entre profesor y alumno?
- e) *Censura* hacia quien entra en los contenidos o se interpreta que imita *procedimientos* de nuestra disciplina, reprochando que se  *ejerza (sin tener licencia para ello)* de filósofo, de

---

<sup>8</sup> Evidentemente, ha de diferenciarse este caso, producto del conocimiento o de la necesidad, del *intrusismo deliberado*, desde cuyo punto de vista se verifican, al menos, procesos de *disciplinarietà* o *epidisciplinarietà* no *disciplinadas*.

psicólogo, de crítico de arte o de enólogo, sólo por haber aplicado el sentido común a algún contenido de interés.

- f) Descalificación de quien se adentra en otros espacios disciplinares al propio
- g) Luchas de intereses institucionales y territoriales orientados para alcanzar más poder, para el propio ámbito, disciplina, proyecto, etc.
- h) Descalificaciones a priori de las incursiones *no disciplinares*, ignorando cuántas y cuántas autoridades consideradas por el *experto de turno* no son *razas puras*, porque si lo fueran, quizá no hubiesen alcanzado las cotas de relación y enriquecimiento admiradas.
- i) Luchas e intereses institucionales y territoriales orientados a alcanzar más competencias y radio de acción de naturaleza *proxémica* (especialidades, alumnos, créditos, contenidos, recursos, materias, investigaciones, dotación, capacidades de gestión y evaluación, etc.).

Cuando esto pasa, el cambio de la *disciplinarietà* a la *interdisciplinarietà* o a la *transdisciplinarietà*, o sea, la aproximación mayor a la realidad a la que se pueden referir los contenidos tratados, se hace muy difícil.

Crítica a planteamientos *proxémicos* actuales, no tan formativos. Sin embargo, quizá por ausencia de fundamentación de este principio de acción didáctica o por exceso de *motivación parcializante-egocéntrica*, desde las administraciones educativas se fomenta la *proxemia* impunemente, favoreciendo la consolidación del ego normal, que analizamos, desde las pretendidas reformas de educación, llegando a condicionar no sólo desde metas, sino las expectativas de los estudiantes, haciendo equivaler la comunidad en que se vive sólo al propio entorno, a la "Comunidad Autónoma", a "España", a la "Comunidad Europea", etc. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 79).

Con lo que parece que, a lo más o a lo último que se puede aspirar es a continuar con soportes de sentimiento de *proxemia* fragmentada, que puede incluso comenzar en consideraciones *localistas* del propio centro docente. Éste es un asunto esencial de conocer e investigar, probablemente desde una perspectiva cualitativa (interpretativa o crítica), pero sobre todo evolucionista. Mientras recorremos el camino, recordamos a Á.I. Pérez Gómez (1992c) cuando reflexionaba: "Superar el ego o etno-centrismo de las interpretaciones localistas de los individuos y de los grupos es un objetivo prioritario de toda investigación desarrollada dentro del enfoque interpretativo" (p. 136).

Finalmente, la desconexión sinérgica de los sistemas educativos entre sí y escasas ambiciones de estas realimentaciones cuarteadoras reproducen con fidelidad especular en el sistema humano carencias globales (mundiales) y discutibles virtudes que no lo son tanto por haber perdido la visión de conjunto, como por no querer entender que la Tierra es una *escuela* sin proyecto educativo y sin políticas para la evolución humana, más allá de los progresos y de los desarrollos miopes (A. de la Herrán Gascón, 1993), y con una gran necesidad de tenerlo. Sobre todo porque, salvando las distancias; "porque se vence [decía E. "Che" Guevara], sí, preparando las condiciones del pueblo, aumentando la conciencia revolucionaria, estableciendo la unidad" (Discurso en el Encuentro Nacional Azucarero, en Santa Clara, el 28 de marzo de 1961) (en M. del C. Ariet, 2000).

Conclusión. A la Educación -también- le interesa, al menos, pretender que algún día se pueda aprender, enseñar, reflexionar, más allá de las limitaciones egóticas de cualquier índole y sin inhibir la tendencia natural del ser humano a la complejidad, a la liberación de las referencias separadoras, e incorporando fundamentos y sentidos proyectantes a la universalidad desde la singularidad.

v Identificaciones con programaciones mentales

Tomamos como punto de partida la reflexión de A. Blay Fontcuberta (1992): “Nos identificamos con las cosas que hacemos, con las que percibimos, pensamos, sentimos y vivimos. Nos identificamos, pero ¿qué quiere decir identificarse? Significa que uno confunde la propia realidad de sí mismo con la realidad de la cosa” (p. 474).

En virtud del fenómeno psicológico de la *identificación*, se trastoca el *autoconocimiento*, lo invalida: “Confundimos constantemente la realidad intrínseca del Yo con las cosas, con los fenómenos que nos suceden, con los que vivimos y con los que experimenta el Yo” (A. Blay Fontcuberta Fontcuberta, 1992, p. 477).

En consecuencia, la identificación con *programas mentales idénticos* (sistemas de opiniones, intereses, objetivos, estrategias de crítica, fobias y filias cognitivas, comportamientos actuales e incluso conductas que aún no han tenido lugar), individuales o compartidos por una serie de individuos identificados con un *ismo*, pueden atentar con la individualidad y restringir la posibilidad de realizar genuinos *aprendizajes significativos por descubrimiento*.

Desde una perspectiva social, la *adaptación* a un determinado *programa de identificaciones* es positivamente percibida por el ego colectivo de quienes defienden la conveniencia de seguir reforzando los vínculos compartidos, en el mismo sentido de la identificación, casi siempre en detrimento de otras opciones (*ofertas programáticas*) con las que, de un modo más o menos oculto, se concursa.

Pero, en la medida en que estos procesos de *afianzamiento dependiente* pueden hipotecar la libertad (liberación) y la *capacidad reflexiva no-egotizada* de la persona, parece fundamental que el docente favorezca la autocrítica de/con sus alumnos hacia los menús o paquetes integrados de apegos, opciones, construcciones mentales predeterminadas o *programas mentales* al que permanentemente se invita a identificarse. Es precisamente esta *polarización* la que se puede traducir en *dificultades de aprendizaje* a que antes aludimos.

Un modo *estratégico* de desarrollar la actuación educativa es a partir del descubrimiento gradual y siempre crítico de los recursos básicos *egotizantes* de que se sirven los promotores de estos *programas sistemáticos de identificación*:

- a) Comunicación de sensación de fiabilidad hacia la opción elegida.
- b) Interés específico de que surja la innecesidad de *readaptación* a otros *programas de identificaciones concursantes o concurrentes*.
- c) Hacia la idea de posible cambio, por:
  - 1) Motivaciones fóbico-cognitivas.
  - 2) Angustia de vacío cognoscitivo.
  - 3) Apego a personas o a ideas que se interpretan como insustituibles o exclusivas, mucho más que a lo que dicen. Ello suele conducir al abandono del espíritu científico autocrítico y, con ello, al *descubrimiento de numerosos Mediterráneos*, a la dejación de *océanos inéditos*.
  - 4) Bienestar debido a la identificación *programática*.
  - d) Interés específico de que emerjan actitudes y argumentos críticos negativos hacia otros *programas rivales*, por rechazo, exclusión o resistencia consolidados e incluso a veces *cultivados* inconscientemente por la educación.
  - e) Apaciguamiento o tendencia a anular el sentido crítico hacia el propio *sistema de adherencias* y hacia los afines o compatibles.
  - f) Interés específico de que continúen *aprendizajes significativos*, en dos sentidos básicos:

- 1) Mayor profundización (identificación) en el *programa de apegos*.
- 2) Creciente inflexibilidad (consolidación), que se desapercibe o se evita reconocer.
- g) Condicionamiento (restrictivo) de futuros *aprendizajes significativos*, a distinto nivel formal:
  - 1) En cuanto a sus objetivos y contenidos.
  - 2) En cuanto a su profundidad.
  - 3) En cuanto a su grado de complejidad.
  - 4) En cuanto a su originalidad.
  - 5) En cuanto a sus conocimientos sesgados: prejuicios, generalizaciones, nuevos conceptos, creencias, opiniones, críticas, etc.
  - 6) En cuanto a las *rutras de conocimiento (neurológicas)* previsibles.

Así mismo, puede interesar al profesor conocer las actitudes típicas de los sujetos *identificados*, porque desde ellas se habrá de partir para los *análisis previos* a los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- a) Apego pasivo o *continuator* en el mismo estado o con parecida intensidad, por ignorar o no admitir la posibilidad de modificación.
- b) Apego activo o *potenciador* del apego hacia el programa:
  - 1) Por percibir una acción externa.
  - 2) Por insatisfacción profunda.
- c) Apego centrífugo o *expansor-aplicador* del potencial de apego del propio *programa*, a otros objetos de identificación próximos, afines o articulados con el objeto de apego primero o central, a los que se extiende o transfiere
- d) Apego centrípeto o *investigador*, desde el propio *programa*, sobre otros "ismos" distintos, bien para criticarlos, relacionar, comparar, reflexionar, etc.
- e) Apego neutro o *equilibrador*, para desapegarse de todos (sólo *universal* o *pseudouniversal*) o no identificarse especialmente con ninguno de los analizados (sólo no-parcial).
- f) Desapego o de pretensión *no-dependiente*, aunque se parta de algún *programa mental* específico.
- g) No-apego o de realidad *no-dependiente*, por haberse situado más allá del problema dual *apego-no-apego a programas de identificación*.

#### vi Inercia afectocognitiva

Resultante de todos los síntomas anteriores y a caballo entre la *homeostasis* (egotización rígida) y la *capacidad de cambio* (progresiva desegotización) que caracterizan a todo sistema (personal, grupal, institucional, social, etc.), se encuentra la *tendencia a continuar realizando una clase de cambios*, finalmente orientados a permanecer en el mismo *estado de identificación*. Tendencia cuyos sentidos principales son:

- a) Hacia la quietud y la reproducción, versus la *inquietud* y la *indagación*.
- b) Hacia la aceptación y la identificación, versus el *rechazo* y la *crisis* con la circunstancia.
- c) Hacia la normalidad y la seguridad, versus la *excepcionalidad* y la *inestabilidad abierta*.

Geometrizado lo anterior en un sistema de *ejes coordenados*, la porción *positiva* de ellos compondría algo así como el *campo psíquico ideal* en que la *inercia afectocognitiva* conveniente

al *ego* pudiera desarrollar, sin resistencias, desaceleraciones endógenas ni influencias externas, su tendencia a continuar en el mismo *estado de identificación*.

Obvio es, pues, en qué sentidos o sobre qué dimensiones didácticas los docentes podrán plantear sus estrategias y metodologías, para conducir a los alumnos a descubrimientos más allá del *ego*.

Nos interesa a todos descubrir los mecanismos y las *clases de fuerzas* que mantienen y consolidan esta clase de procesos de continuación irreflexiva y acrítica, y es función del docente despertar y orientar la motivación capaz de apuntar a la salida de los *bucles egóticos*:

a) Tensiones homeostáticas, o *fuerzas favorecedoras de la inercia afectocognitiva del ego*:

- 1) Refuerzos y situaciones reforzantes de las identificaciones egóticas.
- 2) Castigos y situaciones punitivas a la emergencia y desarrollo de la curiosidad epistémica y la inquietud por el conocimiento excepcional y el rechazo a lo establecido.
- 3) Ausencia de directrices didácticas favorables a la fundamentación de una educación del *ego*, basada en:
  - La búsqueda de soluciones equilibradas (oscilación próxima, centrada en el origen de coordenadas del anterior sistema de ejes).
  - La indagación hacia el descubrimiento de desidentificaciones egóticas.
- 4) Estructura de personalidad con rasgos significativos de tipo neurótico obsesivo, esquizoparanoide o afectos de complejos de culpa.
- 5) Causas externas que determinen su necesidad.
- 6) Presencia significativa de otros síntomas egóticos y de apegos de afianzamiento.

b) Tensiones dinámicas, o *fuerzas favorables a la rectificación de la inercia afectocognitiva del ego*:

- 1) Motivación por la experiencia del autoconocimiento, con todas sus consecuencias.
- 2) Motivación por el conocimiento de la evolución de la conciencia humana (individual y social).
- 3) Motivación por el análisis y control del *ego*.
- 4) Ausencia de síntomas egóticos.

Desde luego, resulta llamativo que socialmente se refuerce precisamente lo contrario. En efecto, la clase de *inercia afectocognitiva* más cultivada social y educativamente es la que gravita sobre las polaridades positivas de *quietud*, *aceptación* y *normalidad* hacia los objetos de identificación. Sin embargo, cuando el ser humano más ha aportado (social, científica, artística, éticamente, etc.) ha sido cuando la variación de la *inercia afectocognitiva* de su entorno sociocultural (relativo) se ha mostrado como *excepcional*, *crítica* con lo habitual, y se han fundamentado en una actitud de *inquietud por el conocimiento* a que su circunstancia invitaba.

Es enormemente importante persuadir a los alumnos de todas las etapas a pensar desde ellos mismos, hacia una autonomía (educación) que les permita servirse de cualquier clase de *inercia*, gratuitamente impresa desde los sistemas externos, y no verse como *masa despreciada* o como *eslabones mediocres*, realizadores de un papel que cualquiera pudiera realizar.

La persona existe para el éxito y para evolución, biológica (Darwin, Rieu-Vernet), cósmica (Einstein, Agudelo) y autoconsciente (Teilhard de Chardin, García-Bermejo).

vii Dificultades de aprendizaje

Motivadas por la identificación con el propio *ego*, se producen dificultades de diversa clase, que afectan a todo tipo de sujetos: individuos, parejas, grupos formales o informales, sean pequeños o comunidades amplias, instituciones sociales y poderes instituidos, sociedades en su conjunto, etc. La escuela y los subsistemas escolares, en todas las dimensiones anteriores, pueden estar directa e indirectamente interesadas en ellas. Podemos distinguir entre dificultades:

a) De admisión de otras ideas o propuestas, por:

- 1) Carecer de interés, motivación, ganas o voluntad de conocimiento puesta en juego para hacerlo. Por ejemplo, percibir la innecesidad de formarse, porque se piense que uno, con la experiencia acumulada, ya no está para esos *cuentos*.
  - 2) Presentar una adherencia a los propios esquemas cognoscitivos, hábitos, prejuicios, preferencias, etc., motivada bien por *características caracteriales* o por *la consideración del interlocutor*.
- Ilustra esta dificultad la violencia de la Iglesia<sup>9</sup> que forzó a la declaración de “falsa y contraria a las Sagradas y Divinas Escrituras” a la hipótesis copernicana defendida por Galileo; quien, a propósito de sus descubrimientos y de los rechazos y ataques recibidos, escribía, en 1615, a Cristina de Lorena, Gran Duquesa de Toscana, lo siguiente:

*Hace pocos años [...] descubrí en los cielos muchas cosas no vistas antes de nuestra edad. La novedad de tales cosas, así como ciertas consecuencias que se seguían de ellas [...] lanzaron contra mí a no pocos profesores, como si yo hubiera puesto estas cosas en el cielo con mis propias manos, para turbar la naturaleza y trastornar las ciencias. Olvidando, en cierto modo, que la multiplicación de los descubrimientos concurre al progreso de la investigación, al desarrollo y a la consolidación de las ciencias, y no a su debilitamiento o destrucción. Al mostrar mayor afición por sus propias opiniones que por la verdad, pretendieron negar y desaprobando las nuevas cosas que, si se hubieran dedicado a considerarlas con atención, habrían debido pronunciarse por su existencia. A tal fin lanzaron varios cargos y publicaron algunos escritos llenos de argumentos vanos, y cometieron el grave error de salpicarlos con pasajes tomados de las Sagradas Escrituras que no habían entendido correctamente y que no corresponden a las cuestiones abordadas. [...]*

*Pero sucedió que el tiempo ha revelado progresivamente a todos la verdad de lo por mí sentido [...]. Quienes se negaban a reconocer la verdad de lo que yo afirmaba [...] se plegaron poco a poco a mi punto de vista. Pero los hay quienes, amén de su apego a su primer error, manifiestan hallarse mal dispuestos, no tanto para con las cuestiones que expongo, cuanto para con su autor; y como ya no tienen la posibilidad de negar una verdad por hoy bien probada, la ocultan con obstinado silencio. [...]. Esos adversarios tratan de desprestigiarme por todos los medios posibles (en D. Avilés de Torres, J.L., Ruiz Domínguez, y F. Sánchez Guirado, 1999, p. 159,160).*

- Ejemplo de múltiples aplicaciones es el contenido en la historia del encuentro de un maestro japonés, Nan-in (1868-1912), con un erudito profesor de Universidad y que quería conocer el camino del zen. Nan-in sirvió té, colmó hasta el borde y siguió vertiendo con toda naturalidad. El erudito, absorto, no pudo contenerse más y le pidió que no siguiera echando. “Como esta taza”, dijo Nan-in, “estás tú lleno de tus propias opiniones y especulaciones. ¿Cómo podría enseñarte lo que es el zen si no vacías primero tu taza?” (en R. Melcón López-Mingo, 1979, p. 11, adaptado).
- Otro ejemplo sería el caso de la dificultad de relación con determinada persona (un alumno o un compañero, por ejemplo), por ser incapaces de superar una experiencia negativa pasada; en cambio, la desembocadura normal, podría ser el prejuicio, y desde ahí el comportamiento diferencial y la expectativa sesgada.
- Un caso muy semejante sería el de la dificultad para valorar una idea, realización, etc. de alguien, a causa de su *ismo* de pertenencia, su sexo, su cualificación profesional, su comportamiento, su edad, su rendimiento anterior, etc.

---

<sup>9</sup> Menos mal que en esto la Iglesia católica supo rectificar el 31 de octubre de 1992, 359 años después de la condena del matemático y filósofo de Pisa, por un tribunal de la Inquisición presidido por Roberto Belarmino.

- Cuando ese alguien es una persona considerada como *inferior*<sup>10</sup> o como *igual* o *semejante*<sup>11</sup>, puede experimentarse tensión ante sus propuestas, ideas, consejos o correcciones. Puede ocurrir que se verifique una activación de las defensas contra lo que se interpreta inconscientemente como *atentado a la propia autoestima*. En estos casos, opuestos a la *humildad*, se rechaza lo recibido o, desde luego, no se aprende.
  - Es la misma dificultad que algunos docentes pueden tener para integrarse en proyectos liderados por otros y oscurecedores de su *vedettismo*, con independencia de que la propuesta de un compañero/a con quien se recela, más o menos conscientemente, corresponda exactamente con los objetivos de su propia línea, o precisamente por eso. Cuando esto ocurre y además la persona es experta en *innovación didáctica*, se concluye que su conocimiento podrá ser adecuado, incluso extraordinario, pero que cojea por su *ego*. Algo muy grave relativo a la *formación* falla aquí, aunque a veces por *obesidad egótica* la persona sea incapaz de llegar a verse el *ombligo*. Necesita para ello un *espejo* externo, una voluntad para *deshollinarse* y, sobre todo, coherencia y honestidad profesional; verdadera formación.
  - Otro ejemplo de distinto signo a los anteriores, pero de la misma raíz emotiva, es cuando alguien nos propulsa a no dejar de aprender, por generarnos una exagerada simpatía. Paradójicamente y contemplado desde arriba, esta *significatividad potencial para recibir* puede traducirse en descompensación de aprendizaje y, globalmente –no en detalle– en una *estructuración afectocognoscitiva* sesgada.
- b) De comprensión de otros sesgos o *ismos* distintos asociados al del propio reducto, sean:
    - 1) De pretensión semejante: Por ejemplo, entre dos métodos didácticos o actividades distintas que pueden servir para trabajar los mismos objetivos.
    - 2) De diferente ámbito o categoría, pero identificable con el sesgo o *ismo* de pretensión semejante: Por ejemplo, hacia un artículo escrito por un maestro del que se sabe que simpatiza con ciertas ideas políticas.
  - c) Dificultades de creatividad, porque la fuente de recursos, pretensiones, fundamentos, métodos, técnicas, contenidos, etc. se cierra enormemente, por quedar restringida al propio *ismo* o sistema egótico. Muchos profesores son intolerantes a *cierta* creatividad o a algún *factor* de la creatividad de sus alumnos (por ejemplo, pueden potenciar y reconocer la *originalidad*, pero rechazar la *flexibilidad* o el *establecimiento de nuevas relaciones*). También es frecuente que reaccionen dualmente (muy bien o muy mal) ante producciones creativas inesperadas, como respuesta a las *cerrazones* y *rigideces* de su ego.
  - d) De desarrollo o de elaboración más allá del propio coto de sesgo o identificación. Por ejemplo, aunque se admita y valore, no se procede de modo diferente a como se está acostumbrado a actuar, porque desde el principio se desarrolló un procedimiento *que resultaba bien*.

Algunas causas que principalmente motivan estas *dificultades de aprendizaje* centradas en el ego son:

- a) La tendencia a la inmovilidad, frecuentemente justificada con la continuación en una línea, estilo, ámbito, personalidad o característica definitoria, por identificación rígida, comodidad, ausencia de actitud, voluntad, etc.

---

<sup>10</sup> Por edad, papel social, cargo, experiencia, formación inicial, intereses, afinidades, etc. En los casos de *minusvaloración de lo propio*, será por trabajar en el mismo centro, haberse formado en la misma universidad o ser de antigüedad o nacionalidad como las propias.

<sup>11</sup> Podría no serlo, por cargo, responsabilidad, etc. Pero a veces un lazo especial (familiar, vinculado a la historia conjunta, etc.) o una confianza enfática tiende a *minimizar* la diferencia.

- b) La falta de costumbre de actuar sin ejemplos, sin modelos, independientemente o con conciencia de innovación, de creación o de actuación por primera vez, etc. por entender que éstas no son cualidades muy extendidas.
- c) La falta de necesidades de cambio, porque se considere que el actual *statu quo* responde a los objetivos previstos.
- d) La percepción de la necesidad de aprendizaje como irrelevante, lo que es objetivamente no-enriquecedor.
- e) La ausente percepción de razonamientos sesgados, o la ausencia de autocrítica en este sentido.
- f) La sensación de seguridad aportada por la opción actual, que recurre a la evitación de cambio como estrategia de motivación, a veces ligada a la *huida de fracaso*.
- g) El posible *bloqueo reflexivo* (fijeza, empecinamiento, ofuscación, etc.) en la opción actual, fundado en justificaciones homeostáticas, más o menos hábiles o convincentes, en la medida en que las personas implicadas dispongan de diferente capacidad de razonamiento; aunque no suelen ser capaces de resistir una solución dialéctica.
- h) La creencia de estar en una inmejorable o en la mejor opción, o garantía emocional *autocegada*.
- i) La incapacidad de percibir que se tienen dificultades de aprendizaje, por falta de humildad, o sea, por carecer de la virtud que consiste en el reconocimiento de las propias limitaciones y el comportamiento consecuente con ese saber.
- j) Pensar que “creer conocer [algo sobre cualquier tema] es saber” (G. Mialaret, 1975, p. 7), lo que suele conducir a una verdadera dificultad para guardar silencio o para reconocer y decir “no sé” (Sócrates) o “quisiera saber”, y a opinar de lo que se desconoce, bien por complejo o para destacar.
- k) La inexistencia subjetiva de orientaciones y enseñanzas motivadoras que induzcan al descubrimiento de las dificultades y posibilidades de avance en sentidos de aprendizaje más complejos o completos.

En cuanto a los colectivos sociales, resulta llamativo que, con frecuencia, promuevan y alimenten estas *dificultades* como condición de su propia supervivencia sistémica. Evidentemente, la educación debe aspirar a que las *conciencias* de los alumnos de cualquier etapa educativa superen, con su razonamiento la dimensión sistémica, para poder acceder a otra de naturaleza *más humana* capaz de colocar todo sistema en función de la evolución humana, y no a la inversa.

Para poder conseguir superar estas *dificultades*, los profesores deben haber superado, en un alto grado, esta clase de *dificultades* primero en sí (tanto individual como colectivamente). Sólo entonces podrán comunicar a sus alumnos contenidos ecuánimes, favorecer que adquieran conocimientos abiertos y tolerantes, favorecer que en las decisiones colectivas se alcancen soluciones convergentes y superadoras de parcialidad, etc.

#### IV EJE Z: CONOCIMIENTOS SESGADOS

El ego docente se transmite y se enseña a sí mismo, expresándose y promoviendo una amplia gama de *conocimientos sesgados* que, en la medida en que se *aprenden significativamente*, generan personas y colectivos egotizados *a priori*.

Es importante recordar que su naturaleza es relativa e incluso mutuamente inclusiva. Quiere esto decir que las clases que a continuación se exponen son categorías que pueden englobarse, combinarse unas en otras y desarrollarse en términos enormemente complejos, y que todo



conocimiento sesgado relativamente más básico que los demás puede escorar a los que sobre sí se articulen, aunque la conciencia sea capaz de capacitar para compensar o equilibrar la torcedura.

La escuela debe darles respuesta a lo largo de todas las etapas educativas, y pretender evitar lo que muchas veces se transforma en obstáculos, a saber:

- a) Las prisas, que impiden terminar los aprendizajes.
- b) La voluntad o deseo de parcialidad o de sesgo, en beneficio del mantenimiento (quietismo) de una opción egótica determinada, situado normalmente en la *parte enseñante* (docente, centro educativo, currículo establecido, sistema educativo, directrices, etc.). F. Rielo (1999) lo expresa de otro modo, apuntando a que la parcialidad no representa la complejidad de la realidad, porque: “No existe peor experiencia que la que se acepta parcialmente porque jamás coincide con la realidad” (p. 93).
- c) La ausencia de una madurez personal y profesional suficiente de quien enseña.
- d) La falta de una reflexión/preparación específica de los profesores en torno a las repercusiones afectocognitivas del ego humano.
- e) La parcialidad involuntaria, promovida por falta de conocimiento, conciencia y reflexión suficiente sobre su naturaleza y efectos.
- f) La ausencia de una conciencia de su necesidad, por conveniencia, en quienes prescriben qué se ha de enseñar y cómo se debe aprender lo que se enseña. Dándose estas condiciones, la escuela podría dar una respuesta, tanto preventiva como correctora, siempre tras el correspondiente análisis de conocimientos previos, simultáneos y postreros, en este caso *sesgados*:

#### i Ideas y creencias

Las *ideas* (en tanto que representaciones mentales simples de la realidad) y las *creencias* (entendidas como conocimientos sesgados, dotados de intención u orientación, hacia el polo de identificación) pueden provenir de, generar, aprenderse y pretender sesgos y aprendizajes sesgados. Además, pueden contener errores o ser falsas. Distinguimos entre *ideas* y *creencias*:

- a) Endógenas o generadas por el propio sujeto, desde su experiencia, a las que acomoda su conocimiento actual o futuro.
- b) Exógenas o dispuestas en *programas de apego* normalmente colectivos que los individuos adaptan.

Ambas pueden no favorecer la evolución interior, en caso de estar organizadas, orientadas y promovidas en función de motivaciones egóticas. En ambos casos, el bloqueo hacia la autoindagación y la complejidad de la conciencia orientada al conocimiento objetivo (insesgado), la libertad interior y la evolución personal es una experiencia común.

El autoanálisis no profundiza demasiado y el *autoconocimiento* no se realiza, porque se topa con ideas y creencias que hacen *rebotar* la reflexión hacia la superficie del ser, con lo que puede avanzarse poco en asuntos esenciales. En otras ocasiones, se produce la identificación de esas representaciones mentales como lo más profundo, con lo que puede incurrirse en *ilusión de profundización*.

#### ii Gustos, opiniones y críticas

Los *gustos* (satisfacciones, deleites, complacencias, voluntades...), las *opiniones* (pareceres o juicios que se forman quizá sobre *gustos*<sup>12</sup> o sobre una cosa cuestionable) y las *críticas* (conjunto de *opiniones* expuestas sobre algo) son siempre intencionales. Por eso son fácilmente sesgables, por el propio sujeto o por inducciones más o menos directas del entorno. Componen un ámbito muy importante, en cuanto al *manejo del pensamiento* o al *uso de la razón*. Hacia cualquier asunto, pueden ser, desde el punto de vista de ese mismo aspecto, favorables, negativas o equitativas.

Sin embargo, si el *sistema de referencia* es egótico, lo que para sí pudiera ser positivo, desde el punto de vista de la *posible evolución humana* –y por tanto de la ética más alta- pudiera no serlo tanto. Por tanto, deben ser muy cuidadas por los profesores de todas las etapas educativas, y promovidas, no tanto desde y para el beneficio de las finalidades del ego, sino desde y para favorecer incrementos de respeto, tolerancia, aprendizaje, desapego, complejidad, convergencia, síntesis o unificación, cooperación generosa, evolución...

### iii Predisposiciones

Entendidas como *disposiciones anticipadas en el ánimo*, capaces de permear desde su raíz emociones y conocimientos, pueden articularse para el logro de dos propósitos:

- a) Propedéutico: Demandar nuevas estructuras mentales y *rutas neurológicas*, en el mismo sentido que las ha movido a surgir, según cierta inercia afectocognitiva.
- b) Terminal: Desde dos vertientes:
  - 1) Cognitiva: Conseguir, en su caso, la probable meta expresa o tácitamente definida y formulada por la creencia, la opinión o la crítica.
  - 2) Motivacional: Orientada a acciones que a su vez realimenten la formación de nuevas creencias, opiniones y críticas respecto a las cuales son aplicables los propósitos anteriores.

Ámbitos básicos. Distinguimos entre varios ámbitos básicos de *predisposiciones*, según se orienten:

- a) Hacia el propio conocimiento.
- b) Hacia la esfera de lo propio.
- c) Hacia el ámbito de lo real (objetivable).
- d) Hacia el ámbito de lo social (los otros).

Fuentes. Pueden afectar y/o ser características de colectivos:

- a) Instituidos o formales: Articulados por instituciones, fundamentalmente.
- b) Informales: Relacionados por amistades, aficiones, circunstancias, etc.
- c) *Transversales*: Funcionales, motivados por cadenas de influencia, favores debidos, jerarquías, amistades, lazos familiares, etc.

Signos. En cuanto a su *signo*, básicamente son:

- a) Positivas o de aceptación, que pueden tomar formas de inclinaciones emotivas, disposiciones del ánimo, aficiones, propensiones sentimentales, debilidades, atracciones, intereses, gustos, tendencias, devociones, apasionamientos, simpatías, vocaciones, favoritismos, preferencias, etc.

---

<sup>12</sup> Estamos de acuerdo con F. Nietzsche (1984) en que, la mayoría de las veces, las opiniones “no son más que síntomas de un cambio en el gusto y no, como generalmente se cree hoy, las causas de tal cambio” (p. 57).

- b) Negativas o de rechazo, todas las opuestas a las anteriores: desconfianzas, rechazos, odios, fobias, envidias, repulsas, indiferencias, saturaciones, resentimientos, rencores, *visceralismos enquistados*, etc.

Clases. Es importante destacar que las predisposiciones pueden ser inmediatas, mediatas y permanentes.

Valoración didáctica. Profesores y alumnos deben reflexionar sobre los fundamentos y las causas de las *predisposiciones* propias y sobre las de otros grupos de identificación porque, en caso de ser egóticas, podrían tener como única finalidad su *continuación* irreflexiva y escasamente consciente. Así, las predisposiciones hacia algo o alguien con quien pueda existir una identificación o apego a priori, puede ser predecible antes de los hechos. Y la misma inercia egótica es la que, en caso de discordancia, puede negarse a reconocer disfunciones o a rectificar.

#### iv Generalizaciones

Las abstracciones de lo que es común a varias representaciones mentales de cosas, hechos o fenómenos, para componer una conclusión general, pueden ser antecedentes, simultáneas o posteriores a los *conocimientos sesgados* ya revisados. Además, como en el caso de las ideas y creencias, pueden contener errores y arrastrar a torcimientos mayores.

Proceso básico de deterioro. El proceso de deterioro puede:

- a) Provenir de una generalización, permaneciendo desviada, hasta ser asumida como axioma.
- b) Elaborarse hacia una generalización, demandando dependencias y apegos ahormados alrededor de la misma sesgadura, que hacen las veces de justificantes.

El bucle queda acriticamente cerrado, con la relación siguiente: *A mayor predisposición, menor no-parcialidad en el juicio y mayor probabilidad de sesgo en la generalización.*

En consecuencia, desde una perspectiva pedagógica, es importante enseñar a pretender pensar sin error, a analizar los mecanismos del yerro y a ser capaz de rectificar. En este sentido, es importante encontrar puntos de equilibrio entre algunas *predisposiciones* y ciertas *generalizaciones*.

De este modo puede ser más fácil asumir una disposición preventiva y de mejora educativa, esperando que las conclusiones que el aprendiz pueda ir obteniendo en generalizaciones inmediatas se transfieran a las incorrectas que ya pueda haber adaptado o las que en un futuro podrá conformar.

Propósitos. Las generalizaciones derivadas de identificaciones y apegos ya consolidados, mantienen propósitos de supremacía o control, rivalidad o competencia y reducción o simplificación.

Las *generalizaciones sesgadas* repercuten en la razón como escaso rigor, fuentes de motivos *estrechos* y otros conocimientos egotizados.

#### v Conceptuaciones

En la escuela nos preocupamos mucho de que los alumnos conceptúen *lo más significativamente posible*, vía *actividad, descubrimiento, recepción significativa, globalización, juego, socialización*, etc. La conceptualización se encuentra altamente relacionada con procesos afectocognitivos tales como la agrupación, categorización, clasificación, ordenamiento, secuenciación, selección, priorización, distinción, sistematización, discriminación, precisión, discernimiento, correspondencia, relación, apreciación, nominación, evaluación, etc.

Casi podríamos decir que la mayor parte de las *conceptuaciones* están egotizadas o son susceptibles de sesgo.

Distorsiones. Normalmente los profesores no suelen reparar en las distorsiones egóticas más importantes respecto a la conceptualización:

i Por parte del ego emisor:

- a) En los sistemas de referencia desde el que se conceptúa o emplea el concepto.
- b) En la formación del concepto: cuando las *identificaciones previas* afectan a:
  - 1) El establecimiento de vínculos entre los elementos que se relacionan.
  - 2) La elección del criterio, en función del cual se procederá a elaborar las categorías.
  - 3) La aplicación de los criterios en los objetos a conceptualizar.
- c) En el manejo o utilización del concepto
- d) en el empleo, la aplicación o destino del concepto.

ii Por parte del ego receptor:

- a) En la interpretación cognoscitiva del concepto.
- b) En la valoración afectocognitiva del concepto.

Es importante destacar que toda conceptualización sesgada:

- a) Llama, en principio, a más *sesgo*, fundamentalmente como conceptualizaciones, sesgadas en el mismo sentido.
- b) *Se defiende* del reconocimiento del propio sesgo, por la propia distorsión que su perspectiva asocia y fomenta.

El conocimiento podría ser interpretado como un agregado de conceptualizaciones, capaz de simplificar las percepciones hasta alejarlas de la realidad, de escorar todo el entramado de esquemas mentales a un sentido parcial, o de catapultarlo al crecimiento y la crítica constructiva con la cooperación como medio y objetivo.

vi Convencionalismos

Están marcados por una tendencia *económico-social* en torno a la conveniencia y a la utilidad, pero a costa de un posible escaso rigor (entendido como secundario) unido a la voluntad mayoritaria, por cuyos resquicios puede campar el ego mediante la inducción de sesgos:

- a) A priori, si esa voluntad es de por sí parcial o es definitivamente sesgada.
- b) A posteriori, en la medida en que es el uso del convencionalismo o su orientación el que marca el sesgo.
- c) Por tanto, caben a su vez convencionalismos sesgados a priori y a posteriori.

Observamos que:

- a) Ninguna comunidad garantiza la ausencia de parcialidad.
- b) Ningún tamaño poblacional hace lo propio: aunque su pluralidad teórica favorece la ausencia de sesgo, es frecuente que la *fuerza de gravedad sistémica* atraiga los intereses pragmáticos y convencionalismos a lo generalmente propuesto como conveniente.
- c) Todo convencionalismo tiende primariamente al bienestar. Desde el punto de vista de la *posible evolución humana*, esta disposición es egótica e insuficiente.

Un error motivado por sesgos de identificaciones de esta naturaleza es que los conocimientos (predisposiciones, opiniones, juicios, consideraciones, resoluciones, procedimientos, valores, etc.)

que se fundamentan en ideas que, desde la plataforma de la *conveniencia compartida*, se adoptan como verdaderos, pueden estar sesgados a priori o a posteriori.

Al ser muy dependientes de su entorno, población o circunstancia, los convencionalismos favorecen la adaptación social, pudiendo cristalizar en diversas formas, según el ámbito social en que se forman, como: modas, estilos, tradiciones, paradigmas, costumbres, hábitos colectivos, *racionalidades*, etc.

Cuando la identificación es muy intensa, lleva a la personalidad al gregarismo, al adocenamiento, a la estereotipia de pensamiento, a la trivialidad, a la superficialidad, a la irreflexividad, a la sumisión acrítica, a la vulgaridad, a la ausencia de creatividad, a la pobreza de sentido y, en alguna medida, a la *despersonalización*.

Los convencionalismos se *coagulan* más sólidamente en entornos institucionalizados.

## vii Prejuicios

Entendemos ampliamente que los *prejuicios* son *categorías previas* de:

- a) Naturaleza múltiple: sensorial, sentimental, emocional, actitudinal, conceptual, de procedimientos, etc.
- b) Dimensionalidad individual o compartida.
- c) Fuente y constitucionalidad consciente o inconsciente.

Contra ellos se compara, sitúa e interpreta automáticamente la realidad, para concluir con una *valoración predispositiva* y/o un juicio sobre ella. Pero ocurre que, a su vez, tales *juicios* pueden actuar como *categorías previas* con otros elementos que se vayan a conocer después [generalización prejuiciosa del juicio, o empleo del juicio anterior como prejuicio].

Ésta es una característica esencial del prejuicio: ya está formado antes de conocer los objetos, fenómenos o personas sobre los que se proyecta, y a los que acompaña con una determinada *cotización emocional*. De aquí se desprende una consecuencia grave: el razonamiento en su totalidad tiene, definitivamente, una naturaleza prejuiciosa, cuyo error potencial, eso sí, disminuye en la medida que, a modo de vacuna, somos capaces de aperecernos de esta caución.

Esta clase de creencias (*categorías previas*) se transmite, como el resto de los *conocimientos sesgados*, de generación a generación y de sistema actual a sistema futuro. Lo que ocurre, a diferencia del resto, es que goza de mayor popularidad, es más común y más visible, porque es más fácil de analizar. E incluso se atiende expresamente (desde unos pocos contenidos, aunque sin acceder al proceso formal común a ellos) en las aulas. Su gran valor didáctico para nosotros es que, por su evidencia, puede ser una buena *puerta de entrada* para el posterior análisis comprensivo del *ego humano* y sus repercusiones.

Clases de prejuicios. Los prejuicios pueden ser:

- a) Insesgados o abiertos: Si coinciden o se acomodan a su correspondiente juicio no parcial. Se caracterizan por su *posible rectificación*.
- b) Sesgados o cerrados: Si comportan parcialidad e inmodificabilidad. Esta clase de prejuicios suele distanciar, fragmentar, separar directamente a los *prejuiciadores* entre sí.

Educación. En España, desde los años 80, el MEC expresa metas orientadas a la superación de inhibiciones y prejuicios y el rechazo de discriminaciones personales (edad, sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etc.), representativas de la fase de pañales, todavía no superada.

Al no reparar en su proceso (ego colectivo) común, parece contradictorio que, a la vez, promueva caldos de cultivo (sin *antídoto*) de apegos, hacia la comunidad en que se vive (localidad, comunidad autónoma, España y Europa), sin una fundamentación educativa y rigurosa del prejuicio (A. de la Herrán, 1997, p. 25) y sin ofrecer la oportunidad de una *educación para la universalidad*, mucho más amplia y no excluyente con las opciones parciales.

Errores educativos. Respecto a su posible educación, observamos que:

- a) Desde el punto de vista de los planteamientos iniciales, no se actúa neutralmente o pretendiendo neutralidad; normalmente, tan sólo se procede a diluir un prejuicio (o *clase compacta* de ellos), para sustituirlo por otro, quizá más amplio, aceptado actual o conveniente. Verdaderamente, no es infrecuente observar cómo se *tira la toalla* de la buena voluntad o de la posible lucha por el menor sesgo posible.
- b) Durante los procesos, se tiende a confiar en quienes tenemos la seguridad de que tienen el mismo prejuicio que nosotros; muchos centros educativos, dicho sea de paso, son del agrado de ciertos padres por garantizar unos prejuicios compatibles con su ego.

El tratamiento del prejuicio es un tema pedagógico de primer orden. Sin embargo, faltan por pulirse fundamentos adecuados que proporcionen pautas precisas para justificar la comunicación didáctica ad hoc, o el modo de hacerla. Esto es lo que, modestamente y entre otras metas, pretendemos asentar aquí.

El profesional de la educación necesario para atender el prejuicio debiera estar relativamente *desegotizado* (*desprejuiciado*). El profesional de la educación debe meditar sobre dos hechos principales:

- 1) La tendencia de los propios prejuicios a ser alimentados o sustituidos por otros.
- 2) El hecho de que cada individuo participa a la vez de muchas agrupaciones sociales, y que posiblemente muchos son los prejuicios adoptados de ellas que interioriza.

Asientos. Los prejuicios suelen tener su plataforma de afianzamiento y culminaciones habilitadas para esgrimir o actuar hacia fuera, desde identificaciones interpersonales, arraigadas en grupos sociales amplios y reducidos, formales e informales: familia, escuela, clase social, colectivos, estado, comunidad autónoma, grupo de presión, profesional, etc., que, como reflejo del ego, justifican su permanencia por su identificación compartida y su continuidad favorable y reforzante de su atención participada.

Como proceso afectocognitivo, estos son los asientos básicos del prejuicio:

- a) La ignorancia o el desconocimiento.
- b) La comodidad, entendida como *inercia a continuar en el mismo estado de ignorancia*, apoyada en el bienestar, identificable a su vez con la ausencia de reflexión, en la medida en que significa un esfuerzo puesto para el entendimiento y/o adaptación hacia algo.
- c) La rapidez (*eficacia* mal entendida) con que concluyen las impresiones, las antesalas perceptivas o los principios de conocimiento. Puede entenderse como una pobre acepción de la *economía de esfuerzo*, que pocas veces ha resultado rentable, pero que puede suponer gran daño difícil de erradicar.
- d) El inconsciente. En otro orden de cosas, el mismo inconsciente debe entenderse como asiento o manantial causante de prejuicios, o bien, como hace K. Jaspers (1996), podría reconocerse en el *prejuicio* un posible factor inconsciente, de repercusión consciente o dominable por la reflexión. En su "Psicopatología General", el conocido filósofo y psicólogo hace hincapié en esta dimensión señalando que: "Un procedimiento ilustrativo de nuestro autoconocimiento crítico consiste en hacer consciente lo que habíamos pensado inconscientemente como algo

natural por sí mismo. [...] Los prejuicios pesan en nosotros inconscientemente, sin embargo, como una presión paralizante” (p. 23). Casos particulares, que se dan a un nivel colectivo son los mitos y los arquetipos, que, como señalaba Levi-Strauss, Jung u Ortega y Gasset, *se piensa en nosotros, no lo pensamos nosotros* (adaptado). Por tanto, desmitificar puede equivaler a desprejuizar o *eliminar*.

- e) El *deseo de parcialidad* o la voluntad de promoción del prejuicio como *normalidad deseable*, aunque esta motivación pueda estar más o menos meditada, pueda ser más o menos egocéntrica o pueda existir una más o menos declarada [mala] voluntad.

Efectos:

- a) El prejuicio *tapona* o *rellena* el hueco del buen pensar y del pensar bien, y en algunos casos define a los “bien pensantes”.
- b) El pensador, reducido a su mínima expresión de racionalidad<sup>13</sup>, esgrime el prejuicio ante quien sea menester, casi como mecanismo de defensa contra el reconocimiento de su propia ignorancia.
- c) Por tanto, su ego bloquea la posibilidad de cambio.

Normalmente, a mayor conocimiento, complejidad y conciencia, menor prejuicio. Pero deberíamos ser cautos y reconocer que el conocimiento que ayuda a madurar no abarca todas las esferas del saber. Como ocurre en el campo de la *genialidad*, se puede despuntar en un ámbito, pero demostrar una importante inmadurez de fondo en otros muchos, desde la poderosa validez que otorga la vida cotidiana.

Por tanto, es mucho más exacto y real concluir con que *a mayor conocimiento, complejidad y conciencia aplicada, menor prejuiciosidad, casi siempre, en relación a los contenidos con que se corresponde*.

Y es que hay veces que grandes y buenos *conocedores* han empleado sus conocimientos para sus prejuicios, lo que, siendo lástima objetiva, a nosotros nos permite contemplar mejor el fenómeno egótico, para acotar que esta relatividad se puede diferenciar al conocedor concreto (aunque sea premio Nobel) del sujeto interiorizado.

Clases de comunicaciones didácticas prejuiciosas. En la consideración de comunicaciones didácticas como transmisoras, facilitadoras o mediadoras de prejuicios, podemos distinguir tres variantes del procesos de enseñanza-aprendizaje, según:

- a) Estén originadas en y por prejuicios.
- b) Intercalen prejuicios entre el inicio y el desenlace.
- c) Desemboquen en prejuicios, como conclusiones, incluso desde elaboraciones analíticamente objetivas<sup>14</sup>. Aunque puedan darse modalidades mixtas, el más problemático y peligroso es el del tercer tipo, porque, al mostrarse como más fiable, el entendimiento pudiera no encontrar fisuras (motivos de crítica), en cuanto a sus planteamientos fundamentales se refiere, que aisladamente pueden ser correctos. Esto significa, a priori, que:
  - 1) Se presta a incorporar más apegos, identificaciones y a asociar más dependencia (atrapa, seduce más).
  - 2) Tiende a polarizar o a hacer gravitar sobre sí a otros conocimientos y *empastar aglomerados* (desarrollo *autojustificado* del *prejuicio*).

---

<sup>13</sup> Piénsese, por ejemplo, en los niveles de racionalidad de Van Manen.

<sup>14</sup> Esta razón demuestra que la *objetividad*, aunque pueda ser un buen anhelo de la ciencia, no es un logro suficiente, si se ignora al *ego* y sus efectos.

- 3) Motiva (activar y orientar) a más *conocimiento* e *interés sesgados* y a mayor *velocidad* (irreflexión).

Valoración y prejuicio. Es importante relacionar *valoración* y *prejuicio*. Las *valoraciones* se pueden diferenciar del *prejuicio* en que se desarrollan a partir de un *conocimiento* más o menos válido y variado de los objetos, fenómenos o personas percibidas. Por tanto, básicamente se podrían entender como elaboraciones emotivocognoscitivas *a posteriori*, lo que las diferenciaría virtualmente del *prejuicio*, cuyo rasgo esencial es *ser a priori*. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que una elaboración prejuiciosa puede asentar sistemas valorativos y valores que, aunque compuestos *a posteriori*, pueden ser tan frágiles como los prejuicios. Y peligrosos, en la medida que pueden, a su vez, actuar como premisas afectocognoscitivas de procesos futuros.

Prejuicio y aprendizaje significativo. Se tiende a identificar *prejuicio* con *nuevo aprendizaje*. En efecto, el prejuicio más egotizado, peligroso y fértil *a priori* no es el nuevo, por muy relacionado que esté con los *conocimientos previos*, etc., sino el que radica y ha echado raíces en la memoria y en la historia personal. En estos casos, el *tiempo de maceración* o *putrefacción* le avalan, lo hace *subjetivamente fiable*, y en consecuencia se tiende a *blindar* de diversos modos:

- a) La consolidación y ratificación de su estructura.
- b) La *mineralización* de sus premisas.
- c) El incremento y expansión social.
- d) Una mayor dotación de mecanismos de defensa contra la *desestabilización*, etc.
- e) *Ganar en validez* como certera *plataforma interpretativa* que, con todas luces y a través del *color de cualquier cristal egótico*, “funciona”.