



## AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

estamos  
 Qué  
 construyendo  
 haciendo

Diplomado en Profesorado de EGB. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Experto y Master en Psicología Escolar. Doctor en Educación. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus trabajos intentan contribuir a la fundamentación de una Didáctica para el siglo XXI y siguientes, apoyada en constructos que podría conformar una Pedagogía Radical (porque -inspirados en Comenio- atiende temas y retos ocultos que nutren, sostienen y condicionan lo visible, como las raíces de un arbusto). Algunos de estos temas en los que trabaja desde hace más de veinte años son: la Educación de la Conciencia, la Educación para la Disolución del Egocentrismo, la Educación para el Descondicionamiento, la Educación para la Muerte, la Educación para la Universalidad, la Educación para el Autoconocimiento, la Educación para la Evolución Humana, etc. Critica la Didáctica en general por su escasa

apertura a la innovación fundamental en este sentido o por su tendencia a percibir la misma cara de la enseñanza, el aprendizaje didáctico y la formación. Pero la Didáctica que se investiga y enseña, como la Luna, no equivale sólo a su cara cercana (mal llamada ‘visible’). Entiendo que lo que se percibe e investiga no es todo el fenómeno objeto de estudio potencial del área DOE. Miembro del grupo de investigación FORPROICE [http://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/](http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/).

### **1. ¿Qué es para ti la educación?**

Que sepamos, un fenómeno único en el universo. El impulso que, desde que hace 3800 millones de años después del origen de la Tierra y de que la materia se hiciera consciente -como afirma Arsuaga-, más ha contribuido a la complejidad de la conciencia y por ende a la construcción evolutiva y filogenética del cerebro que hoy somos. Socialmente, la educación es una hipótesis. Tantea e investiga creo que con un conocimiento desenfocado, como quizás tengamos ocasión de matizar.

La educación tiene muchos significados, pero expresaré tres fundamentales para mí: a) Como bien personal presente, es lo que hemos llegado a ser -gracias a la naturaleza, a otros seres humanos y a nosotros mismos- desde nuestra potencialidad orgánica. b) Como bien personal futuro, es lo que nos podría ayudar a ser más conscientes, más maduros y siempre más humanos. c) Como metodología de doble vía -personal y social-, es aquello de lo que depende para el desarrollo y la evolución humanas. Responde al proverbio: “Cuando el agua sube, el barco también”, donde el agua es la educación y el barco cualquier otra cosa. Por tanto, la educación ni es sólo vida ni es para la vida: es para cambiar la vida, que tanto íntima como globalmente es poco más que un desastre.

### **2. ¿Cuáles son, a tu juicio, las preguntas fundamentales de la Didáctica y Organización Escolar?**

Pues pueden ser infinidad o una sola. Optaré por la segunda disyuntiva: “¿Cómo favorecer desde la enseñanza un cambio orientado a ser más y mejores personas y una sociedad más evolucionada?” De esta pregunta podrían desprenderse otras es-

pecíficas, que cruzarían todos los tópicos del área. Pero hoy día esos temas no están orientados así. Su ‘spin’ gira hacia otro lado. Es por lo que hay y por lo que se hace que sospecho y propongo redefinir radicalmente la Pedagogía y, concretamente, la Didáctica y la Organización Escolar, o paulatinamente ir construyendo una Pedagogía Radical.

Lo radical y lo evolutivo de la Pedagogía asocia epicentros y sentidos cruciales que es preciso intentar clarificar, desde su naturaleza fundamental a lo concreto. Me explico: Por todas partes se anhela un cambio. Pero todo lo que aparece ante la vista tiene exterior e interior. Percibir bien es interpretar bien: global, compleja y enteramente. Desde esta perspectiva hay tres posibles cambios: o es exterior, o bien es interior o es interior y exterior a la vez. La realidad siempre supera esta dialéctica: en educación y en enseñanza no hay cambio exterior sin cambio interior. Por tanto, de lo oculto depende lo visible. Los cambios interiores del ser humano son, en su mejor versión, cambios educativos. Por ello pueden interpretarse en términos de evolución de complejidad de conciencia: visión intelectual que da el conocimiento y capacidad de la que depende la posible evolución humana.

### **3. ¿Cuál crees que es el papel que deben jugar las TIC en la enseñanza?**

Quisiera plantear la respuesta en dos planos: uno socioeducativo y otro didáctico.

- Desde un plano socioeducativo, quiero comenzar diciendo que creo que el interés político hacia la educación está desenfocado. Se orienta a los recursos asignados, a los presupuestos asociados y a su uso en todos los niveles. Y los recursos, siendo importantes, no son el centro de la educación. Incluso son un obstáculo para entender la educación. Lo cierto es que la articulación entre la exacerbación de los recursos unida a la falta de formación pedagógica de los gestores y el aparato mediático ha conseguido que se opere sobre la educación desconociéndola. Y esta debilitación pedagógica ha facilitado que la educación se instrumente y sesgue en función de intereses y fines no pedagógicos. Dependiendo de los entornos, se ha sesgado política, religiosa o/y comercialmente. Y para caminar más rápido instrumentalmente (sin proponer sentidos o *telos*) las TIC son esenciales. Para el sesgo comercial, que es el más cercano a nuestra cultura occidental, favorece una educación basada en evidencias e indicadores exteriorizantes y volcada a lo tangible, a lo vendible.

Desde esta premisa se promueve una educación para producir individuos útiles en la sociedad, y no para formar personas sociales, felices, lo más sabias y transformadoras posible. Por eso la sociedad del acceso a la información o del egocentrismo -en la que estamos-, quizá se deba considerar además de una fase anterior a la sociedad del conocimiento, un condicionante, un lastre, casi un bloqueo.

- Desde un plano didáctico, las TICs son dispositivos o recursos que pueden mejorar la enseñanza. Como dispositivos, pueden ser ventanas por donde mirar o puertas por donde pasar. Pero lo relevante no es la ventana, sino lo que podemos observar. Ni la puerta, sino a dónde marchamos. Como recursos didácticos, son posibilidades para la enseñanza. No deben ser obligaciones para el profesor o profesora. En nuestro contexto pedagógico, esa posibilidad será formativa si demuestra su condición de acceder a cotas de mayor complejidad para el enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje formativo. Si la complejidad es verdadera, no generará dualidad (distinción, disyuntiva, superioridad, jerarquía, etc.) respecto a otras formas de trabajo y otros recursos, sino complementariedad. Hasta podríamos afirmar que las TIC hoy día son centrales. Pero no son el centro. Son flores, arborescencia o porte, pero no son raíces. Y el problema principal de la escuela es el mismo problema principal que el de la propia sociedad: es radical y está en su mayor parte enterrado. Por eso pocas veces se percibe. Pero lo condiciona todo. Hasta hace poco, se verificaba un equilibrio, al modo de un ‘principio de Arquímedes’ aplicado a lo que nos ocupa: lo de fuera, que no era profuso, estaba más o menos compensado con un desarrollo interior suficiente. Sin embargo, desde hace unos diez años las ramas y las hojas se están desarrollando con profusión y aumentan de tamaño aceleradamente. Ello requiere el ahondamiento de las raíces del árbol humano, porque sólo con unas raíces largas y fuertes el árbol puede ser alto. Pero hay mucha resistencia al crecimiento radical. El hecho es que en educación las nuevas tecnologías han acaparado la atención sobremedida. Y como lo que ofrecen es muy interesante, y deslumbrante o ‘didácticamente útil’, nos están distrayendo de lo esencial. Nos apegamos a lo sustantivo y a lo adjetivo y nos olvidamos de lo verbal y adverbial. Para concretar la reflexión sobre esta idea, recurramos a otro ‘recurso’ con el que concommita: ‘Dios’. Einstein creía que Dios no era más que un reflejo de la fragilidad humana. Osho (2011) asegura que ‘Dios’ es una invención y un recurso para la mente infantil de la sociedad adulta. Pues bien, los recursos como ‘Dios’ o las TIC son instrumentales: ni tienen ni son un norte, aunque puedan ser muy atractivos o útiles, en tanto que

recursos para generarlo. De hecho, los dos se pueden utilizar para condicionar cabezas, bombardear y cometer injusticias en nombre de la tolerancia, para interponerse entre la verdadera identidad y la vida, y desde luego para el desarrollo -o el subdesarrollo, según se mire. Como la posible condición pedagógica del conocimiento todavía no ha calado en lo social, vivimos no tanto una crisis de modelo, ni mucho menos una crisis económica, sino una crisis educativa, una crisis de conocimiento, por la falta de una ‘vitamina esencial’: una Pedagogía Experimental profunda o de la Transformación radical, una Didáctica de la Conciencia o una Educación de la Razón<sup>1</sup> que traspasen las fronteras del propio sistema educativo, saturando de conocimiento formativo al resto de sistemas sociales, incluyendo a los poderes fácticos.

La respuesta en estos planos puede interpretarse hacia un doble contexto dialéctico y futuro:

- De las TIC y/a la naturaleza: J.A. Comenio proponía en su Didáctica Magna, influido entre otros muchos por Francis Bacon o Wolfgang Ratke: “Sustituir los libros y la palabra del profesor por una progresiva presencia de los seres y la observación cuidadosa y atenta de la naturaleza”. Esto es dual, pero menciona a la naturaleza, que es nuestro escenario de vida exterior e interior y a la vez es el gran recurso didáctico, porque engloba a todos. A la luz de este principio y en la medida en que la naturaleza es profunda y superficialmente dialéctica, nos parece muy importante que las TIC no incrementen la distancia entre el ser humano y la naturaleza, sino lo contrario, la no-dualidad o la unidad con ella, como propuso Ratke. Si actúan como puentes o como istmos estarán favoreciendo su metodología natural. Pero si favorecen ismos (identificaciones, dependencias) nos estarán alejando de una mayor plenitud de vida interior y exterior.
- De las TIC y/a la conciencia humana: Nos es sólo que las TIC nos entretengan, como antes se ha dicho: Es que vivimos entretenidos, despistados. La alternativa no puede ser un aparato doctrinal reaccionario de ninguna clase, que asocie una

---

<sup>1</sup> Puesto que la razón siempre ha incluido sentimientos, afectos, pensamientos, creatividad, experiencias, conocimientos, muerte, anhelo, etc., entiéndase ‘razón’ en adelante entendida en su complejidad. O sea, incluyendo el sentimiento, las emociones, la lógica dual y la lógica uno-ternaria, la comunicación, las ganancias, las pérdidas, las consolidaciones, los comportamientos, los errores, etc.

desorientación mayor, sino una autoeducación con base en la conciencia, desde un paso más allá del legado de Kant o de Herder, centrado en la educación de la razón, o de los filósofos de la "Frankfurter Schule" (Adorno, Habermas, Honneth). Para ese paso más la contribución de una Pedagogía Radical y Evolucionista o centrada en la posible evolución humana, personal y social -inérita, desde el punto de vista de la ciencia normal- es un reto para las próximas décadas. Es sencilla, coherente con la educación y perenne. Por eso es la Pedagogía más antigua. Lleva enterrada y siendo enterrada muchos años. Pero se descubrirá o, como otras veces ha pasado, nos la descubrirán. Entonces, a lo mejor pensamos como J. Saramago: "Parecía que habíamos llegado al final del camino, y resulta que era sólo una curva abierta a otro paisaje y a nuevas curiosidades".

#### **4. ¿Cómo valoras una enseñanza basada en competencias?**

El enfoque de enseñanza universitaria basado en competencias parte del análisis de perfiles y entornos profesionales y de la perspectiva del empleador. Si se admite esto, deducimos algunas reflexiones críticas:

- Desde el punto de vista del enfoque, es claro que no está fundamentado en primer término en la formación del estudiante. O bien lo está, si al estudiante se le percibe básicamente desde su potencial profesional.
- Desde un punto de vista analítico, las competencias son como piezas de un motor cuyo funcionamiento óptimo se pretende desde su consideración individual y en conjunto. En el mejor de los casos, el producto será eficiente. ¿Y? ¿No es más importante conocer y formar para la velocidad y el sentido adecuados del vehículo del que forma parte ese motor? ¿Y no lo es más aún hacerlo para la educación del conductor de ese vehículo? ¿Acaso el ser humano no es más evolución que maquinaria?
- Desde un punto de vista sintético, llegamos a la misma conclusión: ¿Es el ser humano un sumatorio y una sinergia de competencias? Si la respuesta es sí, es que nuestra mirada carece de profundidad. Si la respuesta es no, ¿cómo puede valorarse una enseñanza basada en competencias? Quizá como necesaria, pero nunca como suficiente. Por ello la Pedagogía, desde su profunda naturaleza transdisciplinar, debe referirse al fenómeno, pero a todo el fenó-

meno. Y para hacerlo dispone de dos recursos metodológicos imprescindibles: la complejidad -para ir más allá de la dualidad, el fraccionamiento, la compartimentación, el prejuicio, etc.- y la conciencia -para ver más y orientar permanentemente las inducciones, las deducciones y las conclusiones hacia un sentido evolutivo. Para esto último, como nos enseñó Comenio, puede ser muy útil tomar a la naturaleza como maestra. Por ejemplo, podemos observar que en el reino vegetal las hojas crecen hacia arriba y las raíces lo hacen hacia abajo. Y que en el animal, la cabeza está delante y la cola va detrás. ¿Qué sentido tiene entonces plantar la educación boca abajo? ¿Por qué insistir en que camine de espaldas sin mirar por dónde pisa?

- Desde un punto de vista metafórico y a modo de corolario, digamos que un perfil -lo decimos por lo de los análisis de perfiles en que se basa la enseñanza universitaria en competencias- es un contorno. Es por definición periferia, imagen dual y plana de una cosa, no la cosa en sí. Por tanto, el trabajo desde perfiles -o modelos- es insatisfactorio a priori, desde un enfoque complejo y evolucionista como el nuestro.

Concretemos las consideraciones anteriores, para demostrarlo. Cualquier o casi cualquier planificación didáctica basada en competencias tiene dos grandes lagunas: 1ª) La primera es que no incluyen ‘competencias negativas’, susceptibles de lo que en otro lugar hemos denominado ‘didáctica negativa’ (A. de la Herrán e I. González, 2002). Es decir, aquella que se centra en presencias con cuya ausencia se gana o pérdidas deseables. En efecto, las competencias se conciben sólo como adquisiciones deseables o con cuya ganancia se gana. Pero si se percibieran desde el otro lado -desde un ‘enfoque de lastres’-, podríamos observar que, sin tirar lastres o soltar cabos, ningún globo se eleva. ¿Y acaso, por ejemplo, el egocentrismo individual, colectivo o institucional no tiene algo que ver con la mala praxis docente? Proponemos que el abordaje de este enfoque didáctico ‘negativo’ debiera desarrollarse en cinco planos básicos: el del ‘ego docente’, el del ‘ego del estudiante en formación’, el del ‘ego del profesional en ejercicio’, el del ‘ego institucional’ y el del ‘ego social’. 2ª) La segunda gran laguna es la conciencia: Competencias sin conciencia son miopía formativa. Permiten ver bien, pero sólo de cerca. Por eso no permiten incorporar a su práctica la complejidad ni la profundidad de la formación. Es decir, son refractarias tanto a horizontes interiores-exteriores (autoconocimiento, trabajo personal, interiorización, crecimiento y evolución personal, autoconciencia, etc.) como a ho-

rizontes exteriores-interiores (humanidad, educación para la universalidad, evolución humana, etc.). Siendo así, la Pedagogía, comprendida como ciencia del conocimiento para la posible evolución educativa del ser humano, no puede desplegar su potencialidad o su vuelo, como un águila real atada.

Un modo dialéctico de levantar un plano inclinado desde lo que normalmente se entiende por enseñanza basada en competencias y lo que proponemos es recurrir al constructo ‘conocimiento’. Lo que proponemos es de hecho conocimiento. Y lo que pretendemos no es más que conocimiento. Incluso desde el enfoque que criticamos se nos dice habitualmente: la competencia no es conocimiento, porque además es x, y ó z. Lo que ocurre es que, desde nuestra acepción, x, y y z son formas variadas del conocimiento, del mismo modo a como las competencias también lo son. Porque el conocimiento es lo que somos: “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (F. E. González Jiménez, 2007, comunicación personal). Por eso, nada humano puede ser calificado de ‘irracional’. Pudiendo ser así, el reto pedagógico o didáctico no puede ser sólo formar personas competentes, sino personas completas (F. Savater). Y esa compleción puede equivaler a mejores seres humanos en todos los sentidos. Se deduce de lo anterior que la Pedagogía no sólo tiene que abrirse, sobre todo tiene que profundizarse.

### **5. ¿Para qué enseñar, para qué formar?**

La formación es integral por definición: incluye a la instrucción, las actitudes, los valores y virtudes y un componente axiológico que redefine a los anteriores elementos. Pero nada de eso es distinto al conocimiento. Desde esta premisa, basaré mi respuesta en la Historia de la Innovación Educativa, comprendida como Historia de la enseñanza. Básicamente, para dos finalidades:

- Para educar la razón -ampliamente entendida- de todas las personas y de la sociedad en la libertad, más allá de los condicionamientos personales o sociales. Antecedentes de ello pueden ser pedagogos olvidados, como Lao Tse (h.-604 a h.-531), autor de una verdadera Didáctica de la sabiduría; Buda (-560 a -480), que desarrolla una Didáctica experimental más allá de la razón egocéntrica o inmadura; Confucio (-551 a -479), que desarrolla una Didáctica basada en la virtud; Protágoras de Abdera (-480 a -410), que propone educar la razón en lo social y para la humanidad a través de la palabra; Sócrates (-470 a -399), que desarrolla



una Didáctica basada en la humildad y la dialéctica; Isócrates (-436 a -338), verdadero antecedente del currículo, que diseña un plan educativo para realizar la paideia como humanismo cívico; Bacon (1220-1292), antecedente de la razón científica, Ockham (1285-1349), antecedente de la razón laica, y otros muchos, hasta llegar a Kant (1724-1804), Condorcet (1743-1794), y actualmente a Krishnamurti (1895-1986), Blay (1924-1985), Osho (1932-1990), etc.

- Y para contribuir, desde lo anterior, a la evolución de la humanidad. Lo propusieron desde ángulos diversos pedagogos excelentes de la Edad Antigua, como los ya citados Confucio, Protágoras de Abdera, Sócrates, etc. En el Renacimiento, Comenio (1592-1670). En la Edad Moderna, Rousseau (1712-1778), los ya citados Kant, y Condorcet o Herder (1744-1803). En la Edad Contemporánea, Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Eucken (1846-1926), Martí (1853-1895), Gandhi (1869-1948), Montessori (1870-1952), Maharshi (1879-1950), Einstein (1879-1955), Teilhard de Chardin (1881-1955), Makarenko (1888-1939), Dürckheim (1896-1988), Freinet (1896-1966), Sujomlinsky (1918-1970) y también los ya citados Krishnamurti, Blay u Osho, etc.

De cualquier modo, la vida invita a optar. Aprender a optar exige conocer. Conocer demanda razonar, y el razonamiento requiere el planteamiento de la duda. Por tanto, entre conocimiento, conciencia, libertad y evolución personal y social no hay gran diferencia. Pero todos estos constructos y su interrelación están demasiado lejos de la Didáctica actual, que parece haber renunciado o no haber sabido jugar en la primera división de la formación humana. Por ello, la comunicación didáctica ha de basarse en la posibilidad de dudar libremente desde el razonamiento propio y de otros para generar dialécticamente conocimiento propio, o sea, tejido consciente de sí mismo. Percibido desde el lado opuesto: Nada más lejos de la formación y por ende de la Didáctica que el prejuicio, la invención de creencias pseudológicas o el adoctrinamiento en cualquiera de sus variantes y contenidos. A su promoción y desarrollos no debiera cooperar la Pedagogía ni la Didáctica.

## **6. ¿La enseñanza está evolucionando?**

Lo que evoluciona irreversible, pero no gratuitamente, es la conciencia humana. Y lo hace principalmente gracias a la educación, que a su vez es causa y efecto de la enseñanza, entre otras fuentes. Pero esa evolución no transcurre en línea recta, sino en

espiral, y hacia adelante y hacia arriba. Lo hace despacio, porque permanentemente confundimos desarrollo o progreso con evolución, y lo que se necesita para progresar no siempre coincide con lo que es útil para evolucionar. Aun así, finalmente, todo se utiliza: lo que se hace bien, lo que se hace mal, lo que se deja por hacer y lo que se anhela. La enseñanza para la formación (formal y paralela, como diría Suchodolski) componen la energía humana que promueve la evolución de la conciencia a través del conocimiento y la educación de la razón, tanto en los planos personal, familiar, institucional o colectivo. Por tanto, en la medida en que la enseñanza es un producto de la razón humana, la respuesta es sí. Aunque lo haga mucho más despacio que como se desarrolla su periferia. Se percibe, pues, desequilibrio y descompensación entre lo exterior y lo interior, entre el tronco y la raíz, y esto no es positivo.

### **7. ¿Hay aprendizaje formativo sin enseñanza?**

A mi juicio no hay aprendizaje formativo sin enseñanza, porque todo lo que existe se muestra permanentemente. Nada queda fuera de la enseñanza, porque, o bien hay quien enseña, o bien la enseñanza es una actividad del flujo de la vida exterior e interior (dos lados de la misma tela). En cada segundo hay enseñanza, y para que haya aprendizaje formativo sólo es preciso estar atentos, conscientes, algo en lo que la Didáctica apenas ha reparado. Desde nuestro cuerpo hay enseñanza, desde los demás hay enseñanza, la experiencia nos enseña y la naturaleza, de la que forma parte el ser humano, es el mayor y más complejo recurso didáctico. Eso ya nos lo intentaron comunicar Lao zi o Comenio. Hasta la meditación, comprendida como una metodología autoformativa con múltiples variantes proviene de enseñanza. Y nunca es autoenseñanza en estado puro. De hecho, el aprendizaje formativo basado en el *nada hacer* (*wu wei*), que presentó la sabiduría de Lao zi y retomaron Rousseau -y la educación activa posterior-, o, en otro orden, Buber, puede comprenderse como un producto de enseñanza de la vida, que se genera a sí misma.

### **8. ¿Entiendes que es suficiente la formación inicial del profesorado que se desarrolla para los distintos niveles educativos?**

La formación inicial del profesorado no debería llamarse formación. Es una suerte de preparación con base en la información y/o en las competencias. Pero es superficial e incompleta. Es objetal (centrada en objetos externos al docente), porque

versa sobre el alumno, la organización, la comunicación, la metodología, los recursos, el currículo, el desarrollo profesional del docente, la indagación sobre la práctica, las competencias didácticas, la investigación desde la enseñanza, la innovación educativa, etc., desde un perfil de profesor investigador y reflexivo, que a nosotros nos resulta del todo insuficiente (A. de la Herrán, 2010). Y se queda ahí. Y esto nos insatisface, porque sólo superficialmente tiene que ver con la formación del profesorado.

Tal y como proponemos, el camino formativo no sólo es la reflexión, que no es más que lo exterior de lo interior. El camino es la autoformación. Porque, si la formación no es autoformación y la autoformación es profundamente transformadora en un sentido evolutivo (evolución de la conciencia, madurez personal y profesional, pérdida de egocentrismo, apertura a la complejidad, humanización, universalidad, etc.), desde nuestro punto de vista no se debería hablar de formación. Metaforizando: el consenso didáctico, que promueve y persuade de adquirir un perfil de profesor investigador y práctico-reflexivo pretende obtener buenos frutos (la práctica) atendiendo al tronco, las ramas y las hojas del árbol. Nosotros proponemos una mejora de esos mismos frutos (la práctica) desde una atención radical al mismo árbol completo.

### **9. ¿Cuáles son las claves para favorecer el desarrollo profesional de los docentes de los distintos niveles educativos?**

Desde mi punto de vista, las claves de una nueva concepción didáctica o pedagógica del fenómeno y del constructo son: 1ª) El desarrollo personal del docente: disminución de egocentrismo e incremento de conciencia aplicados a la enseñanza y al propio desarrollo profesional y personal, y madurez personal. 2ª) La calidad y articulación entre su formación disciplinar de origen (en su caso) y su formación pedagógica convencional, condensable en diferentes mentalidades didácticas. 3ª) Los condicionantes externos, sociales, institucionales, orgánicos, didácticos y organizativos. 4ª) Las intenciones de enseñanza (contenidos, objetivos, competencias, metodología didáctica y criterios de evaluación). 5ª) Su concepción social y su articulación con su formación global.

### **10. ¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la humanidad (como fuente de identidad), apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?**

Eso mismo me pregunto yo. Me detendré un poco en cada uno de ellos:

- Respecto al autoconocimiento, hay que recordar que Sócrates, antecedente fundamental de la Didáctica occidental, articuló su Pedagogía en un triángulo de tres vértices, en cuya área trabajaba: a) El reconocimiento de la propia ignorancia. b) Una metodología didáctica: el ‘diálogo’, una de cuyas fases era la ‘mayéutica’. Y c) El conocimiento de uno mismo. Pero este tercer pilar no lo desarrolló. Y también parece que lo mejor que se ha extraído de su sistema ha sido lo que han se ha llamado ‘constructivismo’, un pálido reflejo del ‘diálogo’ de Sócrates. Del autoconocimiento, apenas nada o confusión, por un error de enfoque arraigado en ignorancia: Hemos dicho ya que la Psicología desde su desorientación epistemológica nos está equivocando, al confundir ‘autoconocimiento’ (respuesta al ‘¿Quién soy yo esencialmente?’) con ‘autoanálisis’ (respuesta al ‘¿Cómo soy yo?’). Lo cierto es que morimos sin tener ni idea de quiénes somos esencialmente. Ahora bien, ¿esto no tendría algo que ver con la formación pedagógica? Quizá Sócrates respondería que sí, aunque sólo fue uno de los que hicieron la pregunta. Y con seguridad también tiene que ver con su opuesto, el adoctrinamiento, que desde su cristalización no obstante refleja luz. Porque el adiestramiento de crédulos o creyentes (en lo que sea) no puede considerarse, ni por asomo, un proceso formativo. Más bien al contrario, se trata de un proceso de condicionamiento progresivo, de programación mental colectiva conducente a la identificación y al razonamiento previsible que difumina y acaba por disfrazar a la persona, haciéndole perder de vista su identidad original o su sí mismo o yo esencial. Por tanto, dificulta directamente el autoconocimiento, que desde los Upanishad y después con Lao zi, Confucio o Sócrates constituye un pilar de la Didáctica y por ende de lo por venir.
- Sobre la conciencia decir que, si la Didáctica pretende educación y formación, se ha de ocupar de enseñar a ver más para ser más y mejores y así poder empeorar y mejorar la realidad y la vida de una forma más madura. Lo que nos da visión es el conocimiento que, como la razón, debe ser entendido en toda su complejidad. Entonces, ¿por qué la conciencia -como órgano de la visión que el conocimiento formativo ofrece- y su lastre principal -el egocentrismo humano- están tan alejados de la Pedagogía y de la práctica didáctica? ¿Qué diríamos si la salud estuviese así de alejada de la Medicina?

- ¿Y por qué hay tan lábil relación entre la formación inicial del profesorado y la evolución humana? A mi juicio, porque ésta y la educación que después se le demanda se orienta más conscientemente al desarrollo o progreso que a la evolución. Es como si estuviésemos más pendientes de la calidad y la velocidad de nuestro vehículo que del sentido de la marcha y de la lucidez del conductor. Cuando esto ocurre, se puede perder el norte, nos podemos salir de la carretera, volcar o estrellarnos. E insisto: como de la evolución se es poco consciente, el prurito del cambio por el cambio pudiera llevar a errores, ineficiencias, deterioros o tragedias, porque cuando no hay conciencia hay egocentrismo, individual y colectivo. En cambio, cuando el norte es la humanización y el anhelo de ser más para ser mejores, el proceso educativo puede ser esperanzador. Ello requiere reconocer que la evolución humana es un fenómeno complejo: es personal y social, y es orgánica, cognoscitiva (basada en el conocimiento y la educación de la razón, comprendidos en su complejidad) y noogenética (basada en la complejidad de la conciencia humana en su conjunto). Y desde luego, requiere distanciarse para percibirse como lo que somos: dos clases de eslabones perdidos: el que hay entre los otros primates y el ser humano que todavía no ha nacido, y el que hay entre nosotros y quien, gracias a una comunicación didáctica formativa, podríamos llegar a ser.
- Y sobre la humanidad, una razón así mismo compleja: Todos hemos nacido aquí o allí por casualidad: unos europeos, otros africanos, otros católicos, otros nos hemos tenido que hacer apóstatas. Pero sobre todo desde nuestra condición -y mucho menos desde nuestra calificación o cualificación- todos somos cooperadores necesarios -directores, autores, actores, lectores y espectadores- de la humanidad. Pese a ello, la humanidad apenas se cultiva como identidad. No nos reconocemos parte de ella, aunque desde los cuatro años aproximadamente el niño prefiera sentirse parte de ella que parte de una parte de ella. Preferimos identificarnos con una o más piezas del puzle, y no con quien lo construye. La Pedagogía apenas se plantea este reto como prioritario, porque si lo hiciese en los informes PISA se incluiría el etnocentrismo como presencia indeseable, y el sentimiento de universalidad como éxito educativo de todos. El caso es que la Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto educativo en la que convive una sociedad cuarteada calificable como ‘del acceso a la información’ que nosotros hemos rebautizado como ‘sociedad de la inmadurez o del egocentrismo’,

porque responde a poco más que a las características del niño en el ‘estadio pre-operatorio’ piagetiano o a rasgos marcadamente adolescentes. No se ve todavía en el horizonte el mástil del barco de la sociedad del conocimiento o de la educación.

### **11. ¿Por qué el conocimiento del cerebro -como órgano de la razón y de la formación- no forma parte de la formación inicial del profesorado o de la educación?**

Porque todavía no se ha incorporado a la Pedagogía. Unas consideraciones asociadas. Tenemos pelo y tenemos un corazón. Pero nuestro cerebro no lo tenemos: lo somos. El cerebro no soporta la razón: es la razón que somos: “Somos nuestra razón, no tenemos otra cosa” (F.E. González Jiménez). Si existe una identidad educativa entre cerebro y razón, y la razón -insistimos, desde la complejidad que aquí hemos expresado- es lo que centralmente hay que educar, resulta raro que lo poco que se sepa del cerebro para la comunicación didáctica los profesores en formación no lo aprendan, porque nuestros colegas pedagogos no lo enseñen. No se trataría a mi juicio de aprender Neurología. El reto es que desde la Pedagogía y la Didáctica emergiera una Neurodidáctica o una Neuropedagogía diseñadas desde el minuto 1 para la formación, primero del docente (formación pedagógica inicial, formación permanente y autoformación del profesor), luego del alumnado, y finalmente para una necesaria Pedagogía Social (familias, medios de comunicación, sistemas educativos, organismos internacionales y estatales, etc.) que pudiese, con las fuertes vigas y traviesas de la investigación y la reflexión, ayudar a construir el edificio de la educación.

Decimos formar para el conocimiento. Pero no basta con formar para el conocimiento. Además es imprescindible la conciencia del conocimiento. Me explico: El conocimiento puede estar sesgado y ser dual. Se deduce de ello que hay conocimientos que pueden ser más conscientes. La diferencia entre conocimiento dual y conocimiento maduro radica en el estado de conciencia asociado, su grado de complejidad y su sentido o destino. Pero el ser humano, en general, no desarrolla su potencialidad cerebral formativa, vive una inmadurez social generalizada o una conciencia ordinaria. La racionalidad ordinaria es dual o parcial, separada y separadora, y no es el rango más alto de la razón humana. La racionalidad extraordinaria es dialéctica, sintética, holística, global, convergente. Al ser más compleja que la

ordinaria, la engloba, pero no difiere ni reniega de ella. Incluso puede manifestarse dualmente. Nuestras sinapsis están preparadas para la dialéctica y una complejidad vertebradas por la evolución de la conciencia. Siendo así, esta Neurodidáctica trataría de favorecer una formación, un conocimiento y una comunicación educativas a la altura del cerebro. O sea, definitivamente complejos y orientados a la evolución personal y a la mejora social. Para ello, proponemos las siguientes premisas metodológicas:

- Formamos parte de una sociedad inmadura, que poco tiene que ver con una hipotética sociedad del conocimiento, de la educación o de la conciencia.
- Esta sociedad se nutre de conciencia ordinaria: dual, fragmentaria, parcial, egocéntrica, inmadura.
- Toda parcialidad o dualidad es superable hacia la complejidad mediante la duda, la complementariedad y las síntesis superadoras.
- Un razonamiento más complejo es más consciente. De hecho, la complejidad se puede conceptualizar en términos de más relaciones y elementos de juicio.
- Las síntesis son las moléculas de la complejidad y de la conciencia, que biológicamente provienen de interacciones sincronizadas entre grupos sináptico-neuronales (Edelman; Tononi).
- Aproximan fenómeno y conocimiento del fenómeno.
- Las síntesis incluyen una mayor conciencia relativa que las opciones duales que la componen (tesis/antítesis).
- Desde esa mayor conciencia relativa, pueden expresarse como dualidades (Sin embargo, la apariencia no debe confundir).

La formación es interés, dedicación, tiempo dado, años de atención, vida de observación, de reflexión, de investigación, de experiencia, de transformación interior y exterior, etc. Luego lo es de autoconstrucción cerebral. Pero la formación no sólo es construcción cerebral, es destrucción e incluso deconstrucción. Porque no sólo se genera conocimiento mediante incrementos o ganancias de sinapsis, de vivencias, de experiencias, de conocimientos, de innovaciones y mucho menos mediante ‘aprendizajes significativos’. También depende de la interrupción de ellas, de las podas neuronales, de la opción de caminos, de los abandonos, de las pérdidas, de los olvidos, de la pérdida funcional de microzonas del córtex y de otras regiones del cerebro, de las síntesis superadoras o de la interiorización de la muerte como metodología vital y trascendente. Esta segunda acepción de la formación no es más que

la otra parte de la tela, la otra cara de la Luna, que es ‘ser’ aunque apenas se perciba. Es congruente con la propuesta de un insuficientemente leído Dewey, quien calificaba al profesor reflexivo como el que era capaz de abandonar hasta lo más querido. Todo lo cual confirma la ‘teoría del globo’ (manu Gascón, 1994), que afirma que para que un globo se eleve hace falta, además de energía positiva, soltar lastres y cabos, y que fundamenta metafóricamente la pertinencia de “didácticas negativas” (A. de la Herrán e I. González, 2002), articuladas sobre presencias con cuya ausencia se gana.

Por ello y para esta formación proponemos las siguientes pautas:

- Dudar y enseñar a dudar de las parcialidades y dualidades.
- Aspirar a razonar desde y hacia síntesis superadoras.
- Estar abiertos, y articular esa apertura en función del conocimiento propio.
- Situar el centro de gravedad formativo en la construcción progresiva de la propia razón, tanto incorporando como soltando (desidentificándose de) propuestas y tesis provisionales.
- Apoyarse en la realidad de los fenómenos y los temas. Cuestionar las interpretaciones de los ‘ismos’, los paradigmas, los enfoques, los autores, los recursos, las instituciones, los países, las culturas...
- Autocríticar lo propio o considerado como propio, sobre todo si es comprendido como más acertado o verdadero. Relativizar también los enfoques más abiertos o complejos (complejo-evolutivo, holístico, transpersonal, etc., porque el ego humano los pudiera manipular, parcializar, dualizar, deteriorar).
- Primar el interés-actuación para la mejora y el desempeño humano sobre los intereses parciales o de sistemas, tanto desde la referencia personal, institucional o social.

Lo anterior es congruente un concepto de Didáctica de Félix E. González Jiménez, que compartimos: “La Didáctica es el sistema de ir comunicando conocimientos a alumnos que a su vez tienen que ir haciéndolos”. Dicho de otro modo: la Didáctica debe propiciar la construcción personal desde y para el conocimiento. Esto no es diferente a coadyuvar a que, desde la importante propiedad de la ‘plasticidad cerebral’, los alumnos se construyan orgánicamente, pudiendo incluir idealmente metodologías autoformativas -sin doctrinas- basadas en la meditación (yoga, chan, zen, etc.) cuyos efectos formativos y neurológicos están ampliamente contrastados. Esta



concepción concuerda con nuestro concepto educativo de cerebro, al comprenderlo, con G. Agudelo (2011), como un ‘condensador de conciencia’, dotado, quizá, de una información especial, posiblemente de unos átomos con propiedades especiales.

## **12. ¿Cuál es el mayor error que los investigadores universitarios están cometiendo con la educación?**

Creo que el mayor error que los profesores-investigadores universitarios están cometiendo con la educación es ocuparse de ella haciendo bypass consigo mismos. La educación no comienza en el currículo, ni con los alumnos, tampoco con la sociedad o su futuro, y mucho menos con los artículos científicos. Comienza en uno mismo, es un trabajo pedagógico personal que toma a cada sujeto como objeto formativo de sí mismo. El hecho de que la formación del profesor investigador no se comprenda antes como autoformación y autoindagación genera o reproduce incontables comportamientos inmaduros (incoherencia, ausencia de dudas, parcialidad, sesgos, dualidad, etc.), que acaban por saturar ciencia y docencia. Ciencia y docencia sin conciencia son desarrollos limitados o peligrosos para la evolución social, que no es diferente de la evolución educativa.

Dicho desde otro lado: El cambio necesario de la educación -que es el mismo que el que de manera sorda demanda la sociedad desde el futuro- es un cambio radical basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. El método para favorecerlo no es otro que la educación de la razón desde el conocimiento, comprendidos ambos en su complejidad, y no dualmente, como hacen los psicólogos Gardner o Goleman. Sin embargo, para hacerlo es preciso añadir acción y actuación coherente a la conciencia. Por tanto, creo que el camino más corto es el que comienza en nosotros y lo que hacemos, y no en los tópicos de la Didáctica y la Organización Escolar.

Podemos contemplar el mismo objeto desde otro ángulo. Se persuade de formar un profesor reflexivo, investigador y competente. Investigación y enseñanza deben fertilizarse mutuamente, enriquecerse, sintetizarse y unirse, por mor de un proceso (reflexivo primero e indagador y más profundo después) irreversible pero no gratuito de complejidad de conciencia aplicada. Pero es preciso aclarar una cuestión fundamental. Y es que lo más importante que se puede decir y que se puede aprender de educación no se constata a través de investigación empírica, convencional o no convencional, sino en todo caso mediante investigación reflexiva o especulativa. Porque, ¿de dónde

proviene eso tan relevante a que nos referimos? Creo que del trabajo personal basado en la experiencia de plenitud o soledad consciente. Esta actividad formativa se acomoda bien al concepto de ‘didáctica negativa’, porque se encamina a soltar y a desprenderse de la falsedad en que vivimos a diario y con la que terminamos por identificarnos, más que a incorporar competencias. Se realiza mediante la meditación, que Occidente ha interpretado en general muy mal. Esta dificultad de aprendizaje ha podido ocurrir por razones atribuibles a una razón débil -aun científica, pero construida sobre prejuicios, creencias, exclusiones, sesgos, inercias, identificaciones, dependencias, etc.- y a un conocimiento pedagógico inexistente. Nos referimos al continuo entre la Neurología, el enfoque educativo oriental basado en la ganancia con la pérdida deseable (desde los Upanishads, Baghavat Gita, etc.), el saber indígena ancestral o la llamada Pedagogía o Filosofía Perenne, etc., que no ha penetrado aún en la ciencia normal de carácter pedagógico. Es algo lógico, cuando la propia taza está tan llena que nada cabe en ella y cuando tampoco se está dispuesto a vaciar una sola gota de su contenido, porque en el fondo se rechaza la renovación pedagógica en profundidad. O sea, la esencia del propio discurso.

**13. Por favor, ofrece un titular (periodístico) para la Didáctica y Organización Escolar actual, con la mirada puesta en el futuro.**

“¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo?”