

LA SUPERACIÓN DEL PROPIO EGOCENTRISMO COMO COMPETENCIA BÁSICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO¹

Agustín de la Herrán Gascón
Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN. Doce años de investigación sobre el particular² han concluido con la tesis de que el *egocentrismo* de los profesores es una causa primera de la *mala práctica* o *malap Praxis docente*. El *egocentrismo docente*, tanto en su lectura individual como colectiva, puede condicionar de forma grave la forma de planificar y desarrollar la enseñanza, la relación con los compañeros y el propio desarrollo profesional e institucional. Esta evidencia se puede reconocer de un modo especialmente diáfano en la Educación Superior.

De momento, se trata de un ámbito (auto)formativo eludido, rodeado o relegado. Sin embargo, tenemos el convencimiento de que su consideración como parte importante de la *formación básica del profesorado* es sólo cuestión de tiempo, de conocimiento y de conciencia. Es esta misma capacidad de creciente comprensión lo que, además, podría elevarlo a la categoría de *competencia básica para la Educación Superior*.

PALABRAS CLAVE. Egocentrismo, formación, Didáctica.

DESARROLLO

1. Objetivos

1. Definir y habilitar el *egocentrismo docente* como competencia básica para la Educación Superior.

2. Descripción del trabajo

UNA CONCEPTUACIÓN DE EGOCENTRISMO APLICADA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Nuestra acepción de *ego(centrismo)* coincide con la percepción más vulgar del término -*mirarse, actuar o ser desde y para uno mismo o lo propio*, tanto individual como colectivamente-, o con el concepto que aporta Piaget -la dificultad de darse cuenta de que el propio punto de vista es uno entre varios-. Estaría relacionado, como dice J. Hick, con la limitación de la vida personal (en J.C. Eccles, 1986, p. 262,

¹ Herrán, A. de la (2004). La Superación del Propio Egocentrismo como Competencia Básica en la Formación del Profesorado. Actas del III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Girona: Universitat de Girona. 30 de junio, 1 y 2 de julio. ISBN: 84-88795-78-5

² Herrán, 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: Universitas.

adaptado). Coincidimos con M. Almendro (1995), en que el ego estaría formado por aspectos concretos de la [propia] programación negativa. Constituiría la envoltura, el molde negativo, lo que actúa en la ignorancia interna desde una posición de soberbia y eventualmente de endiosamiento ilusorio, que se manifiesta con frecuencia en las más tergiversadas e hipócritas de las expresiones, incluso desde el subconsciente. Se refiere a los procesos de pensamiento por sí y para sí, incluso utilizando la energía o la capacidad del otro. Se ceba en la autoimagen, individual o colectiva, y se nutre de lo que separa al ser humano de lo(s) que le rodea(n). En sus aspectos cotidianos, nos introduce en una atmósfera de falta de perspectiva de *universalidad* (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002) y de trivialidad. Así mismo nos conduce a otorgar relevancia a actitudes poco importantes o inconsistentes, como la complacencia de ser elegido o el sentirse herido, aludido, rebajado, etc., por la menor flexibilidad que le acompaña.

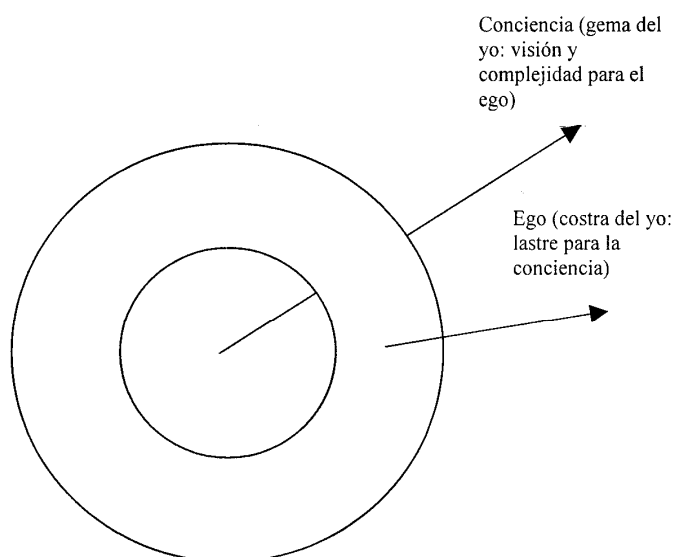
En cuanto a la formación del profesor, estamos próximos a la consideración de *ego docente* de A.S. Neill (1975), cuando define como *ego* como aquello que emerge cuando me intereso más por mí que por otra persona, y como “una psicología peculiar que se manifiesta en los hombres y en las mujeres que suelen presentarse mucho ante el público” (p. 33), y por ende en los profesores. Quizá por esta razón, este autor conceptúa la enseñanza como una profesión especialmente propicia para el incremento desmesurado del ego. A.S. Neill (1975) ha relacionado el ego docente con: la “omnipotencia”, el “egoísmo exteriorizado”, el “afianzamiento al pasado”, la “autoprotección”, el “servir de ejemplo a los alumnos”, el “interés por sí mismo antes que por nadie”, el “choque de egos”, la “hipocresía”, la “ausencia de sinceridad”, el “retorno al ego infantil”³, etc. (pp. 33-41, adaptado). Análogamente, H. Pelegrina Cetrán (s/f) expresa que: “El apego al propio Ego es un estancamiento en el proceso de maduración personal, que hace pervivir el ego infantil”. (En esta medida el concepto ya señalado de Piaget para el niño del período preoperatorio es relevante para cualquier adulto, incluido el profesor universitario.) Nosotros entendemos que la lucha por la disolución del egocentrismo propio puede ser origen de posible autoconocimiento y autoindagación crítica, a caballo entre la personalidad y la necesaria formación (autoformación, diría Gadamer) de todo profesional, especialmente de los profesores universitarios.

DISCRIMINACIÓN ENTRE EGO Y YO. El ego y el yo están tan ensartados, unidos y entremezclados, que resulta difícil separarlos. Nadie te recomienda que prescindas del yo, que resultaría tanto como renunciar a la propia e individual personalidad. Pero los pensadores y experimentadores más conscientes de lo humano, o los actuales científicos que contemplan lo transpersonal como objeto y método de conocimiento, coinciden en recomendar la desaparición del ego. [Análogamente, es recomendable la desaparición de la obesidad de un cuerpo, pero no del cuerpo mismo.] Entendemos que el ego es la parte del yo inmadura, limitadora, condicionante, dependiente, apegada, identificada, parcial, centrípeta, diluible, que impide una evolución profunda, que lastra la conciencia. Su desatención educativa y social desde las que se desarrolla avala su omnipresencia y olvido. Y, sin embargo, en ocasiones no hace falta que nadie nos diga lo que es el *ego*. Con la suficiente sensibilidad y voluntad, por no hablar de capacidad de duda y verdadero deseo de aprender, se puede descubrir, primero en los demás, y en el mejor de los casos, en uno mismo.

³ Esta intuición se tiene desde antiguo. Se atribuye a Confucio esta reflexión: “¿Cómo, pues, puedo yo andar buscando o pensando si los hombres me alaban o no me alaban? A este modo de proceder llaman los hombres simplicidad infantil” (en Chuang tzu, 1977, p. 209).

ANALÓGICO GEOMÉTRICO COMO MODELO DE PERSONA POTENCIAL PARA LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD DOCENTE. Utilizando como recurso didáctico la siguiente FIGURA, entendemos que nuestra persona (yo) - individual, colectiva o institucional- está constreñida, condicionada, limitada, matizada... por una *envoltura de ego(centrismo)*, con la que se identifica [yo soy mi ego]. Ésta anilla, inhibe y comprime a la conciencia, como una membrana celular porosa. La conciencia, que se alimenta de toda clase de aprendizajes y que particularmente se comunica con el conocimiento a través de las *síntesis* (culminaciones de razón dialéctica), alguna vez asoma del interior, por procesos que podrían llamarse *ósmosis de interiorización* y por otros realmente poco conocidos, que además no parecen interesar en exceso a la Educación. Pues bien, esta dinámica no estaría, ni siquiera contemplada por la actual *educación en valores*. Pongamos unos ejemplos: la *educación para la duda*, la *educación para la muerte*, la *educación para la síntesis*, la *educación para la no-dependencia*, la *educación para la universalidad*, la *educación para la eliminación*, la *educación para el autoconocimiento*, etc.

El esquema de la *persona potencial* que proponemos queda bien representado, en este sencillo analógico geométrico:



Fuente: elaboración propia

En él cabrían diferenciarse una serie de *variables constitutivas*, que quizá algún día se resuelvan o definan más. Por ejemplo: El diámetro exterior, el diámetro interior, la anchura del anillo, la densidad de su materia, la porosidad o impermeabilidad entre el interior y el exterior, la situación de la figura, la posición de su centro (virtualidad existente), etc. La madurez personal se verifica cuando la *corteza de condicionamientos del egocentrismo* cede paso a la *conciencia*, y el yo, en definitiva, cada vez es menos *ego* y más *conciencia*. Cuando el sujeto es progresivamente *menos ego* y *más yo*, normalmente es porque va conquistando niveles sucesivos de *complejidad de conciencia* y *evolución interior*, que podrían denominarse *zonas de próxima evolución de la conciencia*, adecuando el concepto vigotskyano.

COROLARIO: UN NUEVO ENFOQUE EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES: EL *ENFOQUE DE LASTRES* Y DE *DIDÁCTICAS NEGATIVAS*

En Pedagogía y Didáctica es normal el planteamiento de estrategias centradas en capacidades y aprendizajes deseables. Nuestra perspectiva es justamente la complementaria: se trata de percibir y trabajar sobre el *egocentrismo*, entendido como *lastre a soltar* o *referente a superar o disolver*, y desde él, a diluir o desaprender capacidades indeseables, personal, colectiva, institucionalmente contempladas.

Encontramos dificultades en este planteamiento no-ordinario de la Didáctica, por algunas razones:

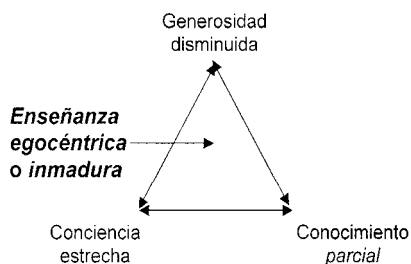
- a) Si las primeras promueven la formación y la mejora, las que proponemos lo que favorecen es algo así como *desempeoramiento*, que en nuestro contexto occidental es un enfoque *raro* o *inusual* de contemplar la formación misma.
- b) Casi todos estos *lastres* entroncan con el *egocentrismo* individual y colectivo, y por ende con la inmadurez o la miseria de lo cotidiano. En la medida en que *nadie nos libramos de ello*, puede resultar incómoda su consideración.
- c) Por su peculiaridad, encontramos serios problemas para *encajarlas* en el currículo.
- d) Se trata de un ámbito del que se habla poco y se investiga y publica menos. Pese a su presencia cotidiana, es como si no se viera o se percibiera mal. Por eso lo hemos denominado *punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*.
- e) No se percibe, a bote pronto, su alcance.
- f) Quizá se piense que no resulta práctico. Esto ocurre precisamente porque su reflexión e investigación es incipiente.
- g) Eventualmente se piensa en ello como una constante inmodificable y ajena a la formación docente.
- h) En conjunto, parece un contenido y enfoque *infrecuente*, cuya normalización, no obstante, es predecible. Estamos convencidos que es uno de los temas de la inmediata *zona de próximo desarrollo de la formación del profesorado*.

Nos atrevemos a pronosticar para la Didáctica y la formación del profesorado en general que, a no mucho tardar, tendrán que generalizarse *didácticas negativas*, organizadas sobre *capacidades negativas* radicadas en el ego (de docentes, alumnos, instituciones, administraciones, etc.), con cuya pérdida, se gane en formación. Ellas constituirán los núcleos de un verdadero *filón formativo* máximamente complementario a las perspectivas directas o convencionales, cuya mayor aplicación para la enseñanza será tomar conciencia de la naturaleza de la *mala práctica (malapaxis)* de origen parcial o totalmente personal (no-técnico). El *filón*, las tareas nuevas, surgen desde el momento en que la calidad se considera desde el interior, desde la madurez personal y el conocimiento de quien la realiza, y, consecuentemente, se aplica la *teoría del remiendo*. Según ésta, cuando se cose una prenda (una camisa, un abrigo, un calcetín, un guante...) se arregla desde el interior, de modo que su estado real y su utilidad no sólo depende de su apariencia (aspecto exterior), sino por la calidad de su hilvanado.

Acceder a esa *relativa profundidad* es una condición de madurez personal, que incluye el “atreverse a saber” de Kant, el “saber atreverse” de F. Mayor Zaragoza y el atreverse a analizarse (conocerse) y sintetizarse (tomar conciencia de sí mismo) para *desempeorarse y mejorar*.

ALCANCE DEL EGOCENTRISMO DOCENTE EN EL CONOCIMIENTO Y LA ENSEÑANZA. Cuando el yo está saturado de ego, la realidad se percibe distorsionada. El análisis de los propios condicionantes internos puede actuar como antesala del conocimiento. Sin embargo, la enseñanza normalizada se realiza 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.

Los fundamentos básicos del arte de enseñar, podrían sintetizarse en la *generosidad*, la *conciencia* y el *conocimiento (reflexión)*. La enseñanza que adolece de *generosidad* en su desarrollo, se caracteriza por una *conciencia disminuida* y presenta un *conocimiento docente inmaduro*, *hace aguas* por sus cimientos, por su troncalidad y por sus florescencias. Analicémoslas por separado, entendiéndolas como triángulos, en cuya área la práctica didáctica tiene lugar, y teniendo en cuenta que en la formación del profesorado, de los tres, dos vértices y medio –casi toda el área triangular- sigue casi inédita, atendida de refilón, si acaso.



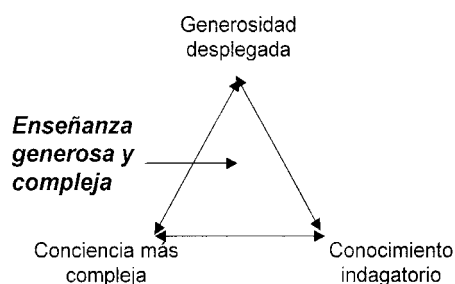
Fuente: elaboración propia

i Fundamentos de *enseñanza egocéntrica o inmadura*:

- a) *Generosidad disminuida* o apertura limitada: Excesiva *centración* en uno mismo y en lo entendido como propio; motivaciones básicas orientadas al *recibir*, al *bienestar* y al *influir* en alumnos, compañeros, etc.; cerrazón a inercias afectocognoscitivas que no sean las habituales o las que no le hacen sentirse seguro, y que frecuentemente se traducen en un *no querer-querer cambiar*; práctica *habitual* de la incoherencia entre lo que la educación es y pretende y lo que realiza y demuestra desde su comportamiento: unas veces, se define por ser lo contrario, pero no pocas simplemente por no dar la talla; dificultad para compartir y converger con quienes disponen de otras coordenadas o *programas de identificaciones* colectivas distintas; predisposición al enfrentamiento, al *conmigo o contra mí*, al *fuera-dentro*, al *verdadero (yo y los míos)* y *equivocado (los otros)*, etc.; generosidad selectiva, restringida, orientada a la formación de agrupamientos narcisistas, mutuamente reforzantes, autocomplacientes, etc.
- b) *Conciencia estrecha* o complejidad disminuida: Comprensión *limitada*, por dificultad para la relación; atracción polarizada hacia el propio interés o a lo *para sí*; tendencia al reduccionismo, simplificación, *modelización*, linealidad *determinista*, *mecanicismo*...; evasión, huida o fobia a la *complejidad*, que se interpreta como *complicación*; razonamiento *dual*, que se interpreta como *lógico*; práctica de la

parcialidad y el *sesgo* como normalidad educativa; dificultad para la complementariedad y la síntesis, etc.

- c) *Conocimiento parcial* o reflexión inmadura: Comprensión *angosta*, por dificultad para la síntesis; centrarse en sí mismo y lo entendido como propio; refugio en lo objetal (alumnos, currículo, acciones...) y *objetalización*; menor autocrítica y peor rectificación; seguridad y ausencia de duda; rechazo (repugnancia, en ocasiones fobia y tensión agresiva, más o menos contenida, más o menos aplazada) al autoanálisis del propio ego, que se entiende como *desestabilizador*, etc.



Fuente: elaboración propia

ii Fundamentos de *enseñanza generosa y compleja*:

- a) **Generosidad desplegada**: Respeto didáctico, amor a la profesión y a los alumnos, calidad motivacional y *corazón* invertido en la tarea; interés por mejorar, disposición a aprender, esfuerzo por rectificar; *abnegación* o inhibición de lo quizá condicionante (García Morente); coherencia, *ejemplaridad* (Confucio, Freire)⁴; ayuda no-selectiva, etc.
- b) **Mayor complejidad de conciencia**: Capacidad para la integración simultánea de numerosos elementos distantes o incluso *aparentemente* alejados; establecimiento múltiple de relaciones; dialéctica visión-misión o comprensión-autoconciencia amplias; motivación por la convergencia y la unidad, desde un amor previo; transformación interior hacia la mejora personal; razonamiento dialéctico y práctica de la complementariedad y de la síntesis, etc.
- c) **Mejor conocimiento indagatorio**: Hacia lo objetal (elementos personales, organización, currículo, actuación, contenidos específicos, etc.), pero sin permanecer en ello; sobre su autoconocimiento; desde y para favorecer el desarrollo de capacidades instrumentales para la madurez: duda, pregunta, autocrítica, autoanálisis, *eliminación*, *desegotización*, *interiorización*, *desaprendizaje relevante*, *autocreación*, etc.

ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS Y SUPERACIÓN DE EGOCENTRISMO DOCENTE. Con las siguientes pautas se aspira a comunicar *modos concretos*⁵ (quizá

⁴ Digamos, con P. Freire (1996), que cuando se verifica gran distancia entre lo que dice y hace, es cuando la enseñanza que se desarrolla no es *ejemplar*.

⁵ Retomamos el sentido original de la *didáctica*, que, desde Comenio, se ha preocupado por responder al *cómo*, dando pasos sobre la dimensión explicativa. No queremos *dañar la sensibilidad* de tecnólogos, interpretativos, críticos, posmodernos o evolucionistas. Tan sólo queremos ofrecer algo inicialmente útil a los *profesores motivados*.

*andamiajes*⁶, como diría L.S. Vigotski) para la *indagación* (entiéndase *reflexión* sobre el *hacer*, e *implicación*, desde *motivaciones* y *limitaciones*, del *ser*), con el fin de:

- a) Contribuir a *desempeorar* la enseñanza o el proceso docente-educativo habitual.
- b) Orientar el diseño-desarrollo de una comunicación didáctica lo más *desegotizada* (liberada de sesgos) posible.
- c) Ofrecer vías para analizar en este sentido conocimientos, procesos, proyectos, evaluaciones, etc.
- d) Ofrecer vías de entrada didáctica para iniciar investigaciones diversas, que relacionar efectivamente comunicación didáctica, egocentrismo individual o colectivo y posible evolución interior o madurez personal.

Desde un punto de vista general, su atención y actuación se desglosa, al menos, en una triple utilidad:

- a) Orientación de la enseñanza, por cuanto:
 - 1) Desplegará opciones suficientes en cantidad y similarmente significativas para los alumnos.
 - 2) Destacará lo que comunica y une sobre lo que fragmenta y distancia.
 - 3) Favorecerá el respeto a las actitudes parciales, en tanto que posiblemente provisionales, y promoverá análisis necesarios para el descubrimiento de su naturaleza *parcial* y su superación dialéctica.
 - 4) Favorecerá los análisis necesarios para que el alumno pueda compensar, cualquier posible sesgo gratuito, debido al docente.
- b) La evaluación-aprendizaje, por cuanto:
 - 1) Ayudará a evitar influencias ideológicas y personales, tanto más si lo que se evalúa es un proceso de relación didáctica largo, donde ha dado tiempo a averiguar las tendencias intelectuales de los alumnos, o alguna prueba sumativa y abierta (interpretativa) donde se muestre su sesgo, en forma de opiniones, críticas, etc.
 - 2) Inducirá la observación de variaciones de parcialidad en los alumnos, de sus fluctuaciones y de su capacidad de autoanálisis aplicado.
- c) La investigación-aprendizaje, del profesor consigo y con sus alumnos, para:
 - 1) Ofrecer un más respetuoso comportamiento como motivo de aprendizaje
 - 2) Evitando incurrir en incoherencias, o en una comunicación didáctica poco fiable
 - 3) Desarrollar una didáctica orientada a la evolución del grupo.
 - 4) Analizar las variables que favorecen este tipo de rendimiento, de modo que los resultados provisionales repercutan reciclando y mejorando su comunicación didáctica.

Se han extraído desde la observación y entrevistas en múltiples situaciones y acciones formativas, recogidas a lo largo de doce años y unas 2000 horas de *formación en centros*, con cerca de mil quinientos docentes de todas las etapas educativas, desde la

⁶ Cuya razón de ser puede ser ayudar al principio, pero ser retirados después, para que la obra se efectúe

Educación Infantil hasta el tercer ciclo universitario, y tanto en España como en varios países de América Latina.

MOTIVACIÓN FUNDAMENTAL Y CAUTELAS. Se parte de la premisa motivadora de que el alumno cuya madurez progresa por una comunicación didáctica de gran profundidad, lo hace mejor en la medida que el profesor, siguiendo un enfoque y un ritmo del todo natural, desarrolla iniciativas lo más *respetuosas, universales* (no-parciales) y *complejas* (relacionadas) posibles.

Ser docente es, para nosotros, ser educador, y esto comporta un *pretender ser formador*, lo que puede finalmente entenderse como *comunicador de posible madurez personal*, a la par que de conocimiento válido. Esto pasa por evitar el egocentrismo docente y los *errores habituales*⁷ que en todos los planos pueden aparecer. La ausencia de conciencia aplicada a este particular puede traducirse en diseños y desarrollos en menor medida *formativos* o incluso *deformativos*.

En la medida en que las siguientes pautas pueden desembocar en procesos coadyuvantes a cambios hacia la madurez, sugerimos tener en cuenta que:

- a) Las prisas no ayudan a la digestión de lo *autogenerador*.
- b) El deseo de sesgo (más o menos inconsciente) hacia el quietismo o lo parcial, es una *rémora* que contradice todo lo que sigue.
- c) El profesional de la educación necesario para atender el sentido formativo que apuntamos debiera ser suficientemente *consciente* y/o con voluntad de no-parcialidad
- d) La insuficiente madurez personal⁸ y profesional de quien enseña debe ser atendida y compensada antes de intentar proceder a la orientación a otros en el mismo sentido. Éste es el esquema de la coherencia confuciana, de inestimable valor para todo lo que se refiere a la formación.
- e) Una falta de una indagación en torno a sí por parte de un formador, es una contradictio in terminis.
- f) La ausencia de conciencia (honestidad) de su necesidad hace del trabajo desde las pautas un absurdo.
- g) El profesional de la educación debe meditar sobre dos hechos principales:
 - 1) La tendencia de los propios sesgos a ser alimentados o sustituidos por otros.
 - 2) Que cada individuo participa a la vez de muchos sistemas y comunidades sociales, formales e informales, con muchos y diversos grados de profundidad.

RELACIÓN DE PROPUESTAS. A continuación se ofrece una serie de 50 pautas contrastadas para diluir egocentrismos individuales y colectivos en contexto de enseñanza universitaria, válidas para ser aplicadas en todo nivel educativo y especialmente en la Educación Universitaria. Podrían dar lugar a principios, o, mejor, a *umbrales de inicios*, que en ningún caso se invita a conceptuar como *puntos impersonales y no-situados de llegada*:

⁷ En el trabajo ya citado se presenta un sistema de clasificación de *errores habituales*, que en número de más de 2000 se cometen en las aulas.

⁸ Aunque fenoménicamente lo anterior sea admisible, ocurre, precisamente, por causa de esta dialéctica entre el ego y la madurez, que los sujetos o colectivos *egotizados* no reconocen su inmadurez, y que algunos maduros no quieren reconocerlo.

- a) Desarrollar la mayor ecuanimidad informativa y expresiva, basada en la pretensión de objetividad⁹ y en la lógica (matemática) del razonamiento dialéctico.
- b) Practicar el respeto al alumno, en todo momento, mediante sencillas pautas docentes: Poner en la mayor medida posible la enseñanza en función de la formación del alumno:
 - 1) Contemplar activamente y en todo su alcance y profundidad la dimensión motivadora del alumno.
 - 2) Apoyar el cultivo de la *creatividad total* del alumno, esto es, la que yendo más allá de los *factores* y de las *acciones*, se relaciona con y promueve su posible autocreación o evolución interior y la mejora social.
 - 3) Al menos, escuchar a los alumnos, antes de tomar alguna decisión que les afecte, de asentar algún método, etc.
 - 4) Planificar las clases, para que no cansen y gratifiquen.
 - 5) No apegarse a ningún contenido específico o modo de hacer.
 - 6) Desplegar opciones metodológicas similarmente significativas para los alumnos, y pretender negociarlas, aunque sea parcialmente, siempre que sea posible.
 - 7) Ofrecer *diástoles* sin premuras. Expresar mensajes como éste a los alumnos: "tengo 15 minutos, y son para vosotros", y dejar que aflore la posible inquietud en cualquier sentido. Mostrar cómo ese sentido es el más oportuno, para comenzar a abordar lo que se tenía previsto proponer y analizar para ese día.
 - 8) Preparar concienzudamente las cuestiones profundas destinadas para cada clase.
 - 9) Enseñar al alumno a autoevaluarse o a autoanalizar para incrementar su conciencia y mejorar. Por ejemplo, percibiendo sus variaciones de sesgo, sus fluctuaciones y su capacidad de conciencia aplicada al particular, mediante un procedimiento de *indagación-acción*, que contribuya a un crecimiento *en espiral*.
 - 10) Pretender un *aprendizaje complejo* (completo, relacionado, etc.) en todos y cada uno de los alumnos.
 - 11) Tener en cuenta el entremetimiento que pueden representar los *métodos poderosos de enseñar*. Ya lo decía el mismo B.F. Skinner (1982): "una técnica poderosa de enseñar diríase que le quita al estudiante todo el mérito del aprender" (p. 148).

Pero, si bien se mira, no es ésta una cuestión de méritos. ¿Acaso es simplemente el estudiante un producto de su historia ambiental a la que la educación contribuye cada vez con más eficacia? Ese medio ambiental se planifica y construye, porque sus efectos sobre el estudiante pueden predecirse. ¿No habrá, pues, cabida en él para lo imprevisto? Dispuesto ya el ambiente para controlar la conducta del estudiante, ¿no quedará todavía algún lugar en él para lo incontrolado, lo original o "creativo"? (p. 175).

El enseñar demasiado bien puede que parezca igualmente una amenaza contra la personalidad del individuo, por restringir su comportamiento original. Construyendo en el estudiante un extenso repertorio de comportamientos, le preparamos para enfrentarse eficazmente con el mundo, y cuanto más poderosa sea nuestra técnica de instrucción, es de creer que mayor será ese repertorio. Lo que no será es muy original (p. 180).

- El mismo J. Piaget (1964) aclaraba, siendo fiel a su modelo de enseñanza, que: "Cada vez que le enseñamos algo al niño, impedimos que lo descubra por sí mismo" (en Á. Pérez Gómez, 1992, p. 64).
- Desde el punto de vista piagetiano, el respeto didáctico que discutimos a veces se traduce en orientación (realizada desde atrás) de las paulatinas conquistas del que

⁹ También M. Weber (1919) decía que el docente tenía la obligación de ser objetivo, en cuanto al mantenimiento de su neutralidad valorativa.

aprende, siguiendo lo que el alumno realiza y fundamentando inquietudes¹⁰ no polarizadas

- Por ello, como medio necesario pero a nuestro juicio insuficiente, destacó la necesidad de educar en la crítica y la creatividad (inventiva), más allá de en la transmisión de moldes conservadores desde un punto de vista pedagógico (J. Piaget, 1986, p. 143, adaptado).
- Percibido ampliamente, el planteamiento piagetiano coincide parcialmente con la sugerente propuesta de *enseñanza inacabada*¹¹ para la promoción e la creatividad, de E.P. Torrance
- Todo lo anterior apunta a la necesidad de que el docente practique la *enseñanza generosa* desde un saber *retirarse*¹², *para favorecer la formación*, aspirando a dejar de ser paulatinamente necesarios, para que la madurez personal aflore como *autonomía consciente*, como eje de la formación del alumno.

12) Desde el punto de vista de la contaminación ideológica o doctrinaria:

- R. Eucken (1925), profesor de la Universidad de Jena, habla de “exigencia pedagógica” cuando se refiere al imperativo de la presencia de un objetivo final educativo, y previene de que la educación se subordine o se instrumente, so pena de perjudicar gravemente el ánimo del alumno (p. 375, adaptado).
- M. García Morente (1936), catedrático de Ética de la Universidad de Madrid, decía al respecto:

De la escuela y de la cátedra debe alejar el docente todas sus convicciones privadas, políticas y religiosas. La misión que la sociedad le ha conferido y él ha aceptado no es la de procurar el cambio del mundo, sino la de elevar las generaciones ascendentes a la posesión de ese mundo mismo. Sin duda esta renuncia del docente a actuar como reformador es una de las más penosas y dolorosas que la virtud de su profesión le exige. Con ella empieza a dibujársenos en su profunda y grave tragedia, el sentido más delicado y hondo que contiene la abnegación, como virtud profesional del maestro.

- F. Ferrer i Guardia (1977), fundador de la Escuela Moderna, ya expresaba una intención parecida:

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

- c) Si lo anterior no es posible, al menos puede procederse como el historiador E.H. Carr (1978) recomendaba hacer al investigador de Historia, como recurso respetuoso y clave interpretativa correctora de la escora propia; o sea, expresando las propias *cojeras*, la propia *filiación*, etc.
- d) Pretender la neutralidad de la enseñanza.
- e) Ofrecer datos neutralizantes para el aprendizaje ecuánime
- f) Pretender la ausencia de sesgo evaluativo, evitando influencias ideológicas, prejuicios o expectativas diferenciales

¹⁰ Quizá a la luz de ello el catedrático F.E. González Jiménez ha conceptualizado con frecuencia a la Didáctica como “la comunicación de más inquietud por el conocimiento que contenidos finiquitos”.

¹¹ El mismo F. Nietzsche (1984) atribuía a la imperfección del artista “un atractivo superior al de las cosas acabadas”, seguramente porque –añadimos nosotros- esa *no-literalidad*, esa *reconstrucción* o ese *quedarse con la naturaleza* es lo que precisamente otorga al arte su razón de ser y su carácter.

¹² Como los océanos para *formar* los continentes, como decía Hölderlin, según cita M. Fernández Pérez (2001).

- g) Respetar las actitudes parciales, y facilitar análisis para sopesar sesgos y contras sesgos.
- h) Evitar precipitar o inhibir razones con *modelos únicos, soluciones definitivas, certezas aseguradas, etc.*
- i) Evitar comunicar parcialidades por el todo o incurrir en *parcialización de lo (relativamente) total.*
- j) Evitar identificar *totalidades* o cuestiones bien aceptadas, bien positivas, con parcialidades o incurrir en procesos de *totalización de lo parcial.*
- k) *Mostrar* (enseñar) con equilibrio, sin predisposición, prejuicio u ocultación del objeto.
- l) Facilitar el descubrimiento de relaciones vinculantes entre contenidos contrapuestos.
- m) Favorecer el establecimiento de relaciones *multidisciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares y metadisciplinares.*
- n) Trabajar las opciones en términos de síntesis o de complementariedad.
- o) Elaborar nuevas unidades de significado basadas en la convergencia de lo parcial.
- p) Destacar lo que aúna sesgos y minimizar desemejanzas relativas.
- q) Enseñar a dudar [de lo que se enseña y de lo que se aprende].
- r) Enseñar a *desidentificarse* y a *reidentificarse.*
- s) Enseñar a *desaprender* (aprendizajes significativos negativos) para *reaprender*, en función de la evolución humana.
- t) Enseñar a eliminar o a integrar en sistemas más complejos (menos sesgados) de orden superior.
- u) En su caso, ofrecer afianzamientos compensadores de sesgos adquiridos, con expectativa y razones *inacabadas de universalidad* hacia las partes, con cuidado de no incurrir en dualidades mayores.
- v) Esforzarse en discriminar las coordenadas didácticas (pretensiones, actitudes, contenidos y criterios de evaluación) susceptibles de enseñanza profunda ("radical"), y las "longitudinales" y "transversales", aunque en la práctica se entrelacen
- w) Interpretar la didáctica centrada en estos conocimientos como muestra, descubrimiento, exposición, inquisición y diálogo con el alumno, para inducir la interiorización, sin la cual su formación continua (durante toda su vida) puede quedar permanentemente incompleta.
- x) *Profundizar* las clases. Esto es, combinar, de vez en cuando y sin que el alumno se percate de ello, cuestiones directamente encaminadas a su madurez, con contenidos "curriculares", transversales o longitudinales.
- y) Satisfacer inmediatamente las demandas, interrogantes y necesidades planteadas por el alumno, relativas a su proceso de crecimiento interior, de manera precisa. O sea, ni por exceso, ni por defecto, sin incurrir en *respuestas a ninguna pregunta* y aprovechando las *ventanas de su motivación.* Y en cada respuesta, preguntar de nuevo, sin necesidad de hacerlo formalmente.
- z) Estimular la apertura de nuevas inquietudes, con la satisfacción no total de interrogantes, mediante la aportación de soluciones incompletas, aunque bien dirigidas, breves e informativamente precisas.
- aa) Reconocer los esfuerzos del alumno por madurar, no vinculando necesariamente logro con refuerzo.
- bb) Comunicación de expectativas de éxito, en lo que se refiere a la posibilidad de madurar o de evolucionar desde el ego a la conciencia.
- cc) Evitar la creación de necesidades extrínsecas o la dispersión hacia *blancos gratuitos.*
- dd) Evitar alimentar el *ego colectivo* o *institucional*, y descondicionar su influencia de cara al aprendizaje didáctico.

- ee) Procurar la menor presencia de incoherencia docente, que pudiera ser interpretada como fundamento de una comunicación didáctica contradictoria, inválida o poco fiable:
- ff) Entre el contenido de las enseñanzas y su comportamiento ordinario.
- gg) Entre el comportamiento docente y los planteamientos del centro.
- hh) Entre los comportamientos docentes con personas distintas.
- ii) Entre las demandas individuales y hacia el grupo.
- jj) Entre el nivel intencional y los *objetivos inconscientes*.
- kk) Comunicar más inquietud por el conocimiento que contenidos finiquitos en función de la evolución humana (propia y social), aprovechando didácticamente los rendimientos de tales inquietudes.
- ll) O sea, mediante un procedimiento semejante a la recogida del hilo de la inquietud esencial de un alumno, tirando de él, de modo que el alumno pueda percibir tras su final la punta de un nuevo hilo. Ocasionalmente y en el momento oportuno, unir todas las hebras (de varios o de un solo alumno) entre sí, creando una forma con ellos, desde la que valorar y elevar la comprensión emergente de una *conciencia compartida*.
- mm) Mantener viva la llama de la curiosidad (Rousseau) por el conocimiento esencial, lanzando motivos de reflexión o *cargas de profundidad*, esporádica u oportunamente, quizá en una sesión o cara a la sesión siguiente, y aludiendo en cada nueva sesión las reflexiones propuestas en las anteriores.
- nn) Transformar esa nueva comprensión en contenido principal para futuras tareas de (auto)evaluación-aprendizaje. Ser consciente de que es en las coyunturas de (auto)evaluación-aprendizaje, de crisis o de síntesis donde se van a fraguar las actitudes del aprendiz hacia los conocimientos valorados.
- oo) Desarrollar la enseñanza-aprendizaje equilibradamente en estos ejes de comunicación didáctica, según sea la naturaleza del conocimiento a tratar: Explicación del profesor, aplicación o práctica del profesor, explicación, aplicación o práctica del alumno, cooperación, creación, evolución interior, evolución exterior o transformación social autoconsciente.
- pp) Favorecer la cautela o caución en los aprendizajes delicados:
 - 1) Adjuntarles el sentido y la utilidad de la paciencia no forzada para la maduración del conocimiento.
 - 2) Aprender a relativizar las conclusiones.
 - 3) Aprender a utilizar el *procesamiento inconsciente de la información* en beneficio de la propia productividad y crecimiento.
- qq) No pretender cosechar inmediatamente lo que se aprende.
- rr) No pretender cosechar inmediatamente lo que se enseña. En educación no es preciso aspirar a cosechar. Además, lo relativo a la evolución interior, como buena madera, crece despacio, aunque a veces lo haga como el bambú.
- ss) Enseñar tanto o más desde el ejemplo que desde la palabra.
- tt) Hacer lo posible por madurar, para ofrecer el propio comportamiento como mejor contenido y método de aprendizaje del alumno en la acción.
- uu) Desarrollar con el grupo de alumnos procesos de *indagación-acción* que repercutan reciclando y mejorando la comunicación didáctica.

3. Conclusiones

Hemos definido y mostrado el alcance formativo de un ámbito tan cotidiano como omitido, tan obvio como eludido en la formación del profesorado universitario. La

pretensión de este trabajo es tan sólo mover a la (auto)indagación de lo que muchas veces pasa desapercibido, porque la Didáctica se detiene poco en el análisis de lo que subyace al conocimiento docente y se detiene más en sus consecuencias y en otras variables objetales, sin duda fundamentales: alumno, organización, currículum, etc. Sin embargo, al considerar el posible alcance del egocentrismo docente, individual y colectivo, en la formación del alumno, pasa como con los lastres de los globos aerostáticos: que, por mucho que nos fijemos en la calidad de los materiales, en sus logotipos o incluso en las condiciones atmosféricas –léase *quehacer formativo y desarrollo profesional personal e institucional*–, si no se sueltan *lastres* o *cabos*, el conjunto no se elevará. La consideración expresa y comprensible de este factor casi inédito es esencial para la *transformación del profesor* como parte de su *formación*, y el desarrollo de las competencias docentes, entendidas más ampliamente y con mayor complejidad y profundidad.