

An abstract painting with a central spiral motif. The spiral is composed of concentric, swirling brushstrokes in shades of yellow, orange, and red, creating a sense of depth and movement. The background is a mix of vibrant colors including blue, green, and red, with visible, energetic brushwork throughout. The overall composition is dynamic and textured.

Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada

Agustín de la Herrán Gascón

Aurelio Jaén

eug

fundación
José-Luis Tejada

**CREATIVIDAD Y FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA:
CUANDO LA CREATIVIDAD NO SIRVE PARA NADA**

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

**CREATIVIDAD Y FORMACIÓN
RADICAL E INCLUSIVA:
CUANDO LA CREATIVIDAD
NO SIRVE PARA NADA**

fundación
José-Luis Tejada

eug

TÍTULO

Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada.

AUTOR

Agustín de la Herrán Gascón.

EDITORES

Pablo José García Sempere y Pablo Luis Tejada Romero.

CITACIÓN (APA)

Herrán, A. de la (2014). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.



Este libro y cada uno de los capítulos que contiene, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported. Puede ver una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada.

Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con el autor del libro: a coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

Primera edición, abril, 2014.

© DEL TEXTO: AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN.

© DE ESTA EDICIÓN: UNIVERSIDAD DE GRANADA.

CREATIVIDAD Y FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA:
CUANDO LA CREATIVIDAD NO SIRVE PARA NADA.

ISBN: 978-84-338-5649-4

Depósito legal: GR.798-2014

Edita: Editorial Universidad de Granada.

Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Ilustración de Portada: “Remolino de fuego” de Aurelio Jaén Millán.

Printed in Spain

Impreso en España

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Resumen	01
---------	----

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL MARCO DE REFERENCIA. 03

1. Exordio.	05
2. Contexto de referencia y contexto posible.	06
3. Posibles hándicaps para el desarrollo de la creatividad y lastres para su mejor comprensión.	07
4. Una redefinición del marco comprensivo de la creatividad.	10
5. Una redefinición del contexto didáctico interior.	10

CAPÍTULO II. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA CREATIVIDAD. 13

1. Introducción.	15
2. Críticas a las aproximaciones habituales al concepto de creatividad.	15
3. Algunos tópicos erróneos relacionados con la creatividad y su enseñanza.	19
3.1. Tópicos relativos a los sujetos de creatividad.	19
3.2. Tópicos relativos a la naturaleza y el sentido de la creatividad.	20
3.3. Tópicos relativos a la metodología didáctica y la creatividad.	21
3.4. Tópicos relativos a la relación entre creatividad y formación.	24
4. Hacia una conceptualización válida de la creatividad: La teoría de la circunferencia.	26
4.1. Introducción.	26
4.2. Aproximaciones (esenciales) al concepto de creatividad.	26
4.3. Algunas tesis compatibles.	27
5. Una conceptualización de la creatividad aplicable a la Didáctica.	29
5.1. Algunas aproximaciones conceptuales.	29
5.2. Algunas tesis compatibles.	30
5.3. Fundamentos para una Didáctica de la Creatividad.	31
5.3.1. Intenciones generales de la Didáctica de la Creatividad.	31
5.3.2. Intenciones docentes en la Didáctica de la Creatividad.	32
5.3.3. Referencias para un currículo creativo, desde una perspectiva compleja y evolutiva.	33
5.3.4. Principios didácticos para la enseñanza de una creatividad formativa.	33
5.3.5. Fundamentos para la planificación de ambientes didácticos creativos.	34
5.3.6. Orientaciones didácticas o pautas para la enseñanza creativa.	34
5.3.7. Relativa importancia didáctica de las técnicas de creatividad.	38

CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS PARA UNA FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA. 39

1. Introducción.	41
2. Propuesta epistemológica complejo-evolucionista o radical inclusiva.	42
3. Insuficiencia de la formación habitual.	44
4. Diagnóstico y alternativa al problema formativo radical.	45
5. Metodologías formativas generales.	47
6. Niveles de formación. El problema de la frontera formativa científica, profesional y social.	48
7. Un enfoque radical inclusivo de la formación (síntesis).	50

CAPÍTULO IV. CONSTRUCTOS RADICALES INCLUSIVOS PARA LA FORMACIÓN.	55
1. Aspectos introductorios y presentación de los constructos formativos radicales.	57
2. Algunas causas de su exclusión educación y en Pedagogía (investigación, enseñanza, currículo, procesos de cambio, evaluación, etc.).	59
3. Aspectos introductorios y presentación de los constructos formativos radicales.	62
4. Cinco constructos formativos radicales.	62
4.1. Conciencia.	62
4.1.1. Introducción.	62
4.1.2. La conciencia en Didáctica.	63
4.1.3. Conciencia y formación.	64
4.2. Egocentrismo.	65
4.2.1. Introducción.	65
4.2.2. Pensamiento egocéntrico.	68
4.2.3. Egocentrismo y Didáctica.	70
4.2.4. Inclusión del error docente en Pedagogía y Didáctica.	71
4.2.5. Autoevaluación formadora basada en el ego e interiorización docente.	74
4.2.6. Conclusiones formativas.	77
4.3. Madurez personal.	78
4.3.1. Introducción.	78
4.3.2. Madurez personal y pensamiento maduro.	79
4.3.3. La madurez del docente desde una investigación didáctica. Algunas conclusiones.	80
4.4. Autoconocimiento.	82
4.4.1. Introducción.	82
4.4.2. Qué no es y qué es el autoconocimiento.	85
4.4.3. Valoración formativa.	87
4.4.4. Corolario formativo: Del yo existencial al ser esencial.	87
4.4.5. Didáctica: del ego al autoconocimiento.	88
4.5. Evolución (universal) de la humanidad.	90
4.5.1. Introducción.	90
4.5.2. Humanidad, universalidad, evolución y educación.	91
4.5.3. Implicaciones para la Didáctica.	92
4.5.4. Síntesis formativa.	95
CAPÍTULO V. HACIA UNA CREATIVIDAD TOTAL, CONSCIENTE O RADICAL E INCLUSIVA.	99
1. Clases de creatividad deducidas desde un marco de referencia complejo-evolutivo.	101
2. ¿Qué creatividad no sirve para nada? ¿Cuál es útil para una formación radical inclusiva?	102
3. Tesis metodológicas para transitar (investigar y enseñar) de una creatividad y formación ordinarias a una creatividad total y a una formación radical inclusiva.	103
CONCLUSIONES.	107
BIBLIOGRAFÍA.	111

PRESENTACIÓN

En esta publicación recogemos la conferencia del Profesor Agustín de la Herrán Gascón, que por su extensión y rigor crítico hemos considerado adecuado editar como libro independiente, pero dentro del contexto de producción del I Congreso de Investigación y Docencia en la Creación Artística (CICREART), celebrado en Granada el 5 y 6 de septiembre de 2014, en su modalidad presencial y del 15 al 30 de septiembre de 2014 de forma virtual.

Desde la coordinación de este congreso entendemos que es necesario crear sinergias que hagan posible enfrentarnos a los nuevos retos de la pedagogía y del arte, por ello hemos diseñado la edición de esta publicación junto con la Fundación del poeta José Luis Tejada, que no sólo tiene como objetivo la difusión de su obra, sino también el promover la literatura el arte como caminos de promoción de la persona.

Este encuentro es posible porque son coincidentes los planteamientos del profesor de la Herrán con los que vivió y escribió el poeta. Ambos entienden que la creatividad o la creación artística deben incluir tres destinos formativos: *el autoconocimiento, el crecimiento personal y la mejora social.*

Además de los poemas de Tejada que recogemos al final de este prólogo como ejemplo de esta coincidencia, destacamos la sección de *Aula* de la Web de la Fundación José Luis Tejada¹ en la que, a partir de su poesía para niños se proponen unos recursos didácticos relacionándolos con otras manifestaciones artística. Con ello aportamos un ejemplo práctico a otra de las conclusiones de Agustín de Herrán: *...es posible que esta orientación redefinida de la formación y de la creatividad sea exportable a otras ciencias y profesiones.*

De esta manera, las actas del congreso están compuestas por dos libros de ponencias y por un libro de comunicaciones que contempla las más de 100 aportaciones escritas, plásticas, pósters y audiovisuales presentadas en el Congreso.–Los resultados, la alta participación y las buenas valoraciones de los participantes, nos animan a continuar con esta experiencia.

¹ Fundación José-Luis Tejada.

Disponible en: <http://www.poeta-joseluistejada.org/aula.html> [Consultado el 02-04-2014]

Poemas de José Luis Tejada:

A modo de ejemplo de cómo Tejada entiende la creación artística como forma de conocimiento reproducimos el poema **A veces**:

*Algunas veces nos rozamos
con el misterio de repente.*

*Algunas veces vemos claro,
por un instante solamente,
para volver, desalumbrados,
a la penumbra gris de siempre.*

*Algunas veces una grieta
brinda sus labios divergentes
sobre la costra de la tierra
como en un beso sin repliegues.*

*Algunas, pocas veces, damos
contra una estrella con la frente.*

*Alguna rara vez, las cosas
se abren de pronto, se comprenden
y nos empujan la esperanza
siquiera provisionalmente.*

*No sabemos cómo sabemos
todo de pronto algunas veces.*

*Pero es lo cierto que la esfinge
un día, incomprensiblemente,
de ardua leona insoslayable
se ha convertido en un juguete.*

*Claro es que no todas las horas
ni para todos, ciertamente,
suena la música sagrada
del carillón alto y celeste.*

*Claro que es rara su armonía,
claro que no todos la entienden
y que es más ancha la tiniebla
que este vislumbre intermitente...*

*Pero, con todo, qué alegría,
qué plenitud, qué complaciente
se nos entrega en paz la vida
abierta en flor de desnudeces
cuando Dios sopla, dicta, inspira,
algunas, pocas, raras veces.²*

² Tejada, J.L. (1968). *El cadáver del alba*. Arbole. p.41 Disponible en:
http://www.poeta-joselujestejada.org/poemas_poesia_religiosa.html#8 [consultado el 07- 04-2014]

En este segundo poema mostramos, como al igual que el profesor de la Herrán, el poeta fundamenta el crecimiento personal en el amor, como razón de lo que nos constituye como personas.

Amor es la razón

*No hay más razón que amor ni hay más salida
por la tangente: todas interiores.
Dios habló de tinieblas exteriores
y el trueque –yo por ti- mueve la vida.*

*Hay que rasgar la cápsula encogida
que nos define y nos da fin. Mayores
cuanto más damos somos y mejores.
Quien se niega a la entrega se suicida.*

*Estás en los demás aunque no quieras
y los demás en ti y aun Dios con todos
trascendiendo tu nada con su abismo.*

*Cuando te das se funden las fronteras
y recibes muy más de todos modos.
Pues todos son a darte y aun tú mismo.³*

En tercer lugar vemos cómo son igualmente coincidentes al entender la creación artística como promoción social. En su libro *Hoy por hoy*, al hablar del hambre en el mundo en el Poema *Lo peor*, confiesa: *Nadie es poeta porque nadie sabe / gritar este delito de manera / que nunca más en paz alguien respire / mientras tal guerra siga / sin siquiera empezar. / Nadie es poeta, mienten / los que así se llamaron, nos llamamos.⁴*

Esta misma actitud de entender la poesía en su dimensión catártica y de transformación de la sociedad se manifiesta igualmente en su libro *Prosa española*, a modo de ejemplo citamos el poema con que se cierra el libro:

Cargos

*Toda guerra es civil, toda reyerta,
familiar, todo pleito injusto, todo
fallo fallido si condena.*

*Profanación toda violencia, toda
ofensa, sacrilegio si de obra;
fraude, si de omisión; si de palabra,
toda ofensa es blasfemia.*

*No hay violación que escape
a los mimbres hirsutos del incesto.*

³ Tejada, J.L. (1967). *Razón de ser*. Ediciones cultura Hispánica. p. 43. Disponible en: http://www.poeta-joselujestejada.org/poemas_poesia_religiosa.html#7 [consultado el 07-04-2014]

⁴ Tejada, J.L. (1966). *Hoy por hoy*. Ángel Caffarena. Disponible en: http://www.poeta-joselujestejada.org/poemas_hoyporhoy.html#1 [consultado el 07-04-2014]

*Calumnia es toda voz armada. Crimen
la abstención congelada de los indiferentes,
la rebeldía toda, parricidio;
sacrilegio, la gula vecina de otras hambres;
profanación y robo, el lujo aislante;
desafuero, el rencor, contra el espíritu;
cualquier ejecución, infanticidio.
Rapto, cualquier prisión.*

*Mercedoras todas nuestras culpas
de la eterna condena irremisible
sin perdón, sin final, sin paz ni olvido,
incursos como estamos los más en agravantes
de abusos de esperanza en mayor grado
y de alevosa consanguinidad.⁵*

Pablo Luis Tejada Romero y Pablo José García Sempere
(Coordinadores CICREART)

⁵ Tejada, J.L. (1977). *Prosa española*. Del río del olvido. p. 73. Disponible en:
http://www.poeta-joseluistejada.org/poemas_hoyporhoy.html#1 [consultado el 07- 04-2014]

CREATIVIDAD Y FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA: CUANDO LA CREATIVIDAD NO SIRVE PARA NADA

CREATIVITY AND RADICAL TRAINING: WHEN CREATIVITY SERVES FOR NOTHING

Agustín de la Herrán Gascón
agustin.delaherran@uam.es

*Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid*

Resumen: Esta contribución pedagógica se realiza desde la dialéctica 'formación radical'– 'creatividad', elaborada desde un enfoque complejo-evolucionista (Herrán, 2003, 2005), que desarrolla el autor. Se desarrolla sobre las siguientes hipótesis: "El conocimiento sobre creatividad y sobre formación es superficial. Si algo no se conoce profundamente, no se comprende. Comprender requiere profundizar. Por tanto y salvo excepciones, ninguna de las dos se comprende en absoluto, aunque este hecho parezca ignorarse. Ambas se pueden redefinir y comprenderse más en un plano de conocimiento más profundo". La metodología es dialéctica, crítica y destructiva. Estas actividades se entienden fundamentales en la clarificación conceptual y en el proceso científico de definición de los temas y de los problemas tratados. Una de las cuestiones que es preciso destruir e intentar redefinir en otro plano es el modo en que se comprende, se interpreta y se trabaja la creatividad en el ámbito de la enseñanza. Para hacerlo se describirá una sucesión de seis momentos, que se presentan desde una metodología dialéctica: Al comienzo se introduce y presenta el marco de referencia, el problema de investigación reflexiva y su motivación. En segundo lugar, se estudian razones por las que, según el autor, la creatividad, salvo excepciones, no se comprende. En tercer lugar se expresa y se debate la posibilidad de que tampoco se esté comprendiendo ni por tanto pretendiendo bien lo que es la formación, proponiéndose una fundamentación para la definición de una formación radical inclusiva. En cuarto lugar se propone un conjunto de constructos básicos para estructurar su hondura y su sentido. En un quinto momento, se intentarán definir rasgos de un enfoque de creatividad que sí podría ser útil y ayudar a promover esta formación más profunda y compleja. En la sexta parte se sintetizan someramente algunas conclusiones relevantes.

Palabras claves: Conciencia, formación, creatividad, autoconocimiento, Pedagogía

Abstract: This pedagogical contribution is from the dialectic 'training radical'- 'creativity ', made from a complex-evolutionary approach (Herrán, 2003, 2005), which develops the author. It develops on the following hypothesis: "The creativity and knowledge training is superficial. If something is not known deeply, not understood. Understanding requires deepening. Therefore, and with few exceptions, neither understood at all, although this seems ignored. Both can be redefined and understood more in a deeper plane." The methodology is dialectical, critical and destructive. These activities are considered fundamental conceptual clarification and the scientific process of defining the issues and problems addressed. One of the issues that need to destroy and try on another plane is redefining how we understand, interpret and work creativity in the field of education. To do this will be described a series of six times, presented from a dialectical methodology: At first it introduces and presents the framework, the problem of reflective inquiry and motivation. Second, we study reasons, according to the author, creativity, without exception, is not understood. Thirdly expressed and discussed the possibility of not being understanding or pretending so well what training, proposing a rationale for defining inclusive radical formation. Fourth proposes a set of basic constructs to structure its depth and meaning. In a fifth time, try defining traits of a creative approach that it could be useful and help promote this training deeper and more complex. In the sixth part briefly summarizes some relevant conclusions.

Keywords: Awareness, training, creativity, self-knowledge, Pedagogy.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN AL MARCO DE REFERENCIA

1. Exordio.

El siguiente es un intento de contribución pedagógica, crítica y destructiva hacia el modo en que se comprende, interpreta y se trabaja la creatividad en el ámbito de la enseñanza. Obviamente, el proceso destructivo que se inicia, en tanto que pedagógico, no pretende la destrucción misma o el fin mismo de lo que atiende. Todo lo contrario. Debe entenderse la destrucción como metodología para su cuestionamiento, redefinición y eventual desarrollo, además de un modo de trabajo del autor. Con esta orientación, se percibe como un paso con anhelo evolutivo. Después, el lector o lectora podrá o no retomar o aprovechar sus repercusiones, si es que se admiten. El trabajo incluye una sucesión de cinco momentos, que se presentan desde una metodología dialéctica:

- Al comienzo se introduce y presenta de manera sucinta el marco de referencia, incluyendo en él una síntesis motivadora del trabajo, el problema de investigación reflexiva y su motivación, consideraciones acerca de algunas causas secundarias que coadyuvan a una limitada comprensión de la creatividad y una redefinición del marco comprensivo y del contexto didáctico desde los que se organiza la propuesta.
- En segundo lugar se indaga en razones y procesos por los que la creatividad se entiende de un modo deficiente, analiza y justifica lo que se entiende como error número 1 en la conceptualización de la creatividad en la que a nuestro juicio incurre la mayor parte de expertos, investigadores y profesionales. Esto coadyuva a que no pueda comprenderse bien ni se pueda con frecuencia traspasar una lectura superficial de ella. A continuación, se ofrecerán dos métodos de aproximación definidora sobre lo que podría llamarse teoría de la circunferencia aplicada al concepto de la creatividad. Para reforzar el sistema conceptual anterior, se expresan algunos tópicos erróneos relacionados con la comprensión de la creatividad y de la enseñanza creativa, desde varias perspectivas: su finalidad, como cualidad metodológica y como contenido didáctico, todas ellas asociadas a las conceptualizaciones parciales o incompletas anteriores y a otros enfoques duales y simplificadores de la realidad. Para terminar este apartado, se ofrecerán algunas aproximaciones que se entienden más válidas desde la enseñanza creativa.
- En tercer lugar se expresa y se debate la posibilidad de que tampoco se esté comprendiendo ni por tanto pretendiendo bien lo que es la formación. A tal efecto, se critica la formación habitual y se propone una fundamentación para la definición de una formación más compleja y profunda, que se denomina radical e inclusiva. Se trabaja desde una perspectiva compleja y evolutiva con la hipótesis de que la creatividad objetual o superficial, que coincide con el modo habitual de comprenderla, enseñarla y referirnos a ella, no sólo es un constructo inútil para la formación radical e inclusiva, sino que puede ser una dificultad para la interiorización o a la formación basada en la evolución de la conciencia.
- En cuarto lugar se propone un conjunto de constructos básicos que nutren y soportan la 'formación radical inclusiva', notablemente alejados tanto de la

educación y de la Pedagogía normal como de la creatividad ordinaria, objetal o superficial.

- En un quinto momento se intentarán definir rasgos claves de un enfoque de creatividad que sí podría ser útil y ayudar a promover esta formación más profunda y compleja.
- En la sexta parte se sintetizan someramente algunas conclusiones relevantes, seguida de una bibliografía citada y de estudio.

2. Contexto de referencia y contexto posible.

El contexto educativo que observamos no está demarcado geográficamente (física, política, cultural, etc.) o profesionalmente. Es el que define una sociedad inmadura o adolescente (Herrán, 2008), que se construye a sí misma de una forma desequilibrada, superficial y dual. En ella domina la conciencia de saber (*homo sapiens sapiens*), pese a caracterizarse por un desconocimiento generalizado (Newton, Edison) que no obstante pueden definir dos clases de individuos: los que son conscientes o parcialmente conscientes de su estado de ignorancia (*homo sapiens ignorans*), y quienes ignoran que ignoran (*homo ignorans ignorans*). La vida humana interior es un erial, poco más que un desierto para la formación. Y la exterior es un desastre así mismo dual, a pesar de la ciencia, del arte, de la religión, de la democracia: sólo un 20% vive dentro de la empalizada del primer mundo. El interés y los problemas de ambos mundos son incomparables: mientras que el de fuera gira en torno a una 'cultura de la sobrevivencia' cuyo polo atractor es el desarrollo económico y social, el de dentro lo hace alrededor de una 'cultura del entretenimiento', que se traduce individualmente en progresivo estrechamiento de conciencia y, como dice Krishnamurti (1981), en un empobrecimiento cerebral, personal y social que, polarizado en los deseos, los miedos y el sufrimiento, aleja a la persona de la posibilidad de un funcionamiento global de su cerebro.

Si hubiera que definir un factor causal común de una y de otra, sería doble, a modo de par de fuerzas: la falta de conciencia o conciencia disminuida, y el egocentrismo generalizado, tanto a nivel personal como colectivo. Si la conciencia es la capacidad de visión que da el conocimiento para la evolución humana, el egocentrismo tiene que ver con sentirse, creerse y ponerse en el centro tanto a sí mismo como a lo entendido como propio. Al resultado denominaremos 'conciencia ordinaria' o 'conciencia miope'. Miope en este contexto quiere decir que ve bien, pero de cerca. En esta clase de miopía el horizonte general de todos apenas cuenta en su razón, que está polarizada en los propios intereses de los sistemas de pertenencia y en sus *ismos*, lo concreto y lo aparente, en su rentabilidad y su eficacia. Dicho de otro modo, lo que satura la vida humana es, a la vez, una falta de visión y una percepción mal enfocada en la que lo que se deja de ver y de atender son dos ámbitos: el proceso evolutivo de la Humanidad y el propio interior. La amplitud y la profundidad son caminos que la conciencia ordinaria no puede recorrer, al parecer incompatibles con el ego y sus productos, principalmente intereses de los proyectos egocéntricos, tanto personales como colectivos. Por tanto, el problema teleológico no es que exista una carencia de sentido (Frankl, 2002), sino que se ha optado, en general, por sentidos sistémicos, superficiales y alejados del bien común de la Humanidad y del

autoconocimiento. Llama la atención cómo con estas dos referencias desatendidas en la actualidad nace la Pedagogía en la Edad Antigua (Herrán, 2012).

En este contexto, ¿a qué está ayudando la creatividad? Si la creatividad fuese un sujeto autoconsciente, la pregunta tendría algún sentido. Pero la creatividad no es nada ni nadie con independencia de quien la tiene. En el contexto de este discurso, la creatividad es sólo un producto y un factor acompañante de la actuación del ser humano. Por tanto, aquella cuestión está mal formulada. La única posibilidad es preguntarse por el ser humano, como sujeto del que depende su creatividad y que es capaz de utilizarla. Podríamos hacerlo más o menos así: ¿ayuda el ser humano con su creatividad? La creatividad no es separable de la persona o de la sociedad. No es un factor teleológico. No tiene nada que ver con el sentido de sus acciones. No forma parte del timón o de la brújula del vehículo. La creatividad humana sólo ayuda a que el camino sea relativamente distinto, fluido, rápido y confortable. A una conciencia miope le corresponde una creatividad miope. A una conciencia despierta le corresponde una creatividad despierta. Ni siquiera a nivel personal la creatividad está asociada a la madurez personal (Zacarés y Serra, 1998). Es decir, la creatividad puede ser una cualidad propia de personas y sistemas tanto inmaduros como maduros, estúpidos o sensatos. Este enfoque epistémico trae como consecuencia un déficit de conciencia aplicada y la relevancia de redefinir la educación y la creatividad con constructos como la propia conciencia, el egocentrismo, la Humanidad, el autoconocimiento, etc., mal identificados o indiferentes. De hecho, están escasamente en los currícula, en los programas de enseñanza, en la comunicación didáctica, en el arte y en la sociedad en general. Lo paradójico es que estén inéditos en lo que debería ser epicentro del cambio hacia una renovación evolutiva, esto es, en la formación.

3. Posibles *hándicaps* para el desarrollo de la creatividad y lastres para su mejor comprensión.

Casi todo cambia, aunque parezca que no. Aun así, algunas cosas parece que cambian poco con el tiempo. Piénsese en la sierra, la aguja, el anzuelo, las redes de pesca, el paraguas, el hormigón... Otras, como la tecnología, no disimulan su edad de oro basada en el cambio continuo y acelerado. Ese cambio en el 'con qué' o de parte del 'cómo' apenas afecta interiormente al ser humano. Incluso le puede perjudicar en parcelas relevantes. Otros temas, como las relaciones sociales o la relación pedagógica, cambian poco esencialmente. Las TIC les afectan, pero su alcance es limitado. Por lo que respecta a la creatividad, creemos que hay varias causas que inciden en su comprensión y por ende en su desarrollo, deducidas por observaciones realizadas en los últimos quince años:

- 1) Su simplicidad interpretativa, al menos en estos sentidos:
 - a) En primer lugar, cuando su conocimiento se plantea como un fenómeno único –la creatividad–, cuando no es así: hay muchas clases de 'creatividades' susceptibles de consideración desde múltiples ángulos comprensivos.
 - b) En segundo lugar, cuando se conceptúa de forma parcial o incorrecta como algo separado o diferente del conocimiento. Este error se comete también al hablar, investigar y enseñar en torno a constructos con fuerte carga afectiva,

como los valores, las actitudes, etc., sin considerar que son formas o manifestaciones diversas de conocimiento (González Jiménez, 2008), o sea, de significados experimentales.

- c) En tercer lugar, se conceptúa dualmente. Por ejemplo, se aproxima a 'incertidumbre', 'fluir', 'flexibilidad', 'múltiples soluciones', etc. y se opone a 'certidumbre', 'estancamiento', 'rigidez', 'solución única', etc. Y esto es falso.
- 2) La compensación de muchos 'expertos', profesores e investigadores que se dedican a la creatividad tras ella precisamente para compensar el que carecen de ella en un grado deseable. Con frecuencia se aferran a ella como si fuese un salvavidas y, si les es posible, le sacan partido y viven de ella. A veces la creatividad de personas, alumnos, hijos, colegas, conocidos... cercanos se muestra ante ellos/as, pero no la reconocen. Como su compromiso con las implicaciones de la creatividad es escaso, con frecuencia la ignoran; otras veces la rechazan, la anulan, la atacan, etc. ¿Qué ocurre cuando estos 'expertos/as' investigan creatividad y sobre todo la enseñan? No se puede estudiar plenamente la creatividad sin la suficiente conciencia de la propia experiencia creativa. No se puede comunicar bien lo que no se comprende. Lo peor es creer conocerlo e ignorarlo, esto es, no saber que no se sabe (Confucio). Así solo se podrá investigar superficialmente y enseñar mal (en contenidos) y con frecuencia 'anticreativamente' (en metodología). En efecto, en seguida se incurrirá en contradicciones. Cuando por experiencia se desconoce la creatividad, sólo se podrá construir un discurso didáctico o investigador desde ecos, no desde la propia voz. Por tanto, estará alejado de su propia naturaleza: conocimiento, experiencia, comunicación, formación y cambio de la realidad.
 - 3) La dedicación de otros 'expertos' a la investigación y a la enseñanza de la creatividad como un tema más. Esto es, cuando no sólo no la han experimentado y tomado profunda conciencia de ella y de su alcance autoformativo, sino que la manejan como cualquier otro tema enseñable o susceptible de investigación mediante un método científico. Por tanto, no la sienten en absoluto, y en el fondo no tienen compromiso con ella, no les importa: les da lo mismo.
 - 4) Relacionada con las dos anteriores causas, la estrechez epistemológica o de conciencia asociada a una forma rígida y estática de percibir la creatividad traída de la llamada 'psicología de la creatividad', que ha constreñido su comprensión. Su influencia monopolizante y parcial en la percepción o conocimiento de la creatividad ha sido decisiva para perder de vista no sólo a la creatividad, sino al ser humano. Los errores asociados a la monopolización obsesiva de la Psicología han sido cuatro:
 - a) Percibirla e investigarla desde demasiado cerca, molecularmente (esto es, desde sus factores e indicadores; desde sus expertos; desde variables como el quién, el qué, el cómo, el con qué, el cuánto, el cuándo, el por qué, el para qué..., etc., el sujeto, el proceso, el producto, el contexto, la cantidad, la calidad, la respuesta del entorno epistemológico y social (Csikszentmihalyi, 1996), etc.-).
 - b) Contribuir a priorizarla o colocarla en un primer plano de importancia personal y social.

- c) Hacerlo desde certezas y redundancias duales que inicialmente (Guilford, 1955; Torrance, 1979) fueron iluminadoras, pero que después se han reproducido como ecos desde los últimos cincuenta años, consolidando y rigidificando el campo trillado que es hoy y al que nos referíamos con anterioridad.
 - d) Identificar la creatividad con la 'psicología de la creatividad'. Esto es, comunicar la idea de que 'la ciencia de la creatividad' es la psicología, y que por tanto la creatividad es objeto de estudio principal de ella. Este gesto egocéntrico, que demuestra que no se está, no se sabe o no se quiere estar a la altura de un ámbito transdisciplinar como la creatividad también se ha intentado con la educación y otros fenómenos sociales. Las consecuencias para esta indisciplina pasan por una apertura indebida, práctica del intrusismo y abandono de sus objetos de estudio.
- 5) La escasa fiabilidad de la creatividad, como ámbito científico transdisciplinar. En efecto, es uno de los campos epistemológicamente más trillados o paradójicamente reiterativos y recurrentes de cuantos puedan haber. Su escasa fiabilidad responde a que, al presentar tan bajo grado de renovación epistemológica y articularse sobre 'certezas científicas' es intrínsecamente contradictorio.
- 6) Con frecuencia se personifica: Su realidad se propone y se refleja en el conocimiento como si fuera 'alguien', no se sabe bien quién. Y la creatividad es sólo una característica de alguien, el ser humano, personal o colectivamente percibido. Es lo que en el plano físico podría ser el hígado o la pierna izquierda: la creatividad se tiene, no es nadie de quien esperar nada. Este planteamiento es en el fondo infantil, además de poco riguroso: no cabe esperar nada de ella, ni confiar en que nos saque de la situación actual.
- 7) Con frecuencia se aísla y se prioriza, como si de la creatividad dependiera algo: Esta crítica se relaciona con lo anterior. La creatividad es una posibilidad humana y educativamente secundaria. Si se desarrolla de forma aislada, descontextualizada de la persona y de su necesidad social, si no se inscribe y no se desarrolla en función de la formación y de la mejora social, puede ser peligrosa o negativa. Este hecho, que puede ser 'psicológicamente interesante', es pedagógicamente erróneo.
- 8) La creatividad normalmente se está conceptuando mal, al menos en tres sentidos:
- a) Se define parcialmente, desde algunas de sus expresiones (enfoque paquidérmico) (Herrán, 2009, 2010a, 2010b), y no desde ella misma.
 - b) Se asegura que creatividad es "toda innovación valiosa" (Marín, 1975), y esta afirmación es falsa.
 - c) Se transmite la idea de que la creatividad es muy compleja y por tanto muy difícil de definir, y esto también es falso.
 - d) Se asumen como ciertos numerosos tópicos erróneos sobre la creatividad, con frecuencia esgrimidos por 'expertos' en creatividad, relacionados con los sujetos de creatividad, su naturaleza y sentido, la metodología didáctica y la formación

- 9) En síntesis: en general, la creatividad es un fenómeno a cuya altura no están todavía las ciencias ni las artes que la investigan y desarrollan. Por eso se comprende poco, superficialmente y con frecuencia mal. Desde nuestro punto de vista, estos filtros interpretativos incorporan, salvo excepciones, un error que actúa como causa general de su falta de comprensión: aplican a la creatividad un razonamiento lineal, al mismo tiempo parcial y a veces idealizado. El razonamiento lineal es incapaz de contener la complejidad del fenómeno observado, y se manifiesta a través de dualidades. La idealización es un desbordamiento emocional de la razón. Distorsiona el objeto y lo aleja del conocimiento de la realidad.

4. Una redefinición del marco comprensivo de la creatividad.

Para aproximarnos un poco a una comprensión más amplia de la creatividad, se proponen dos medidas:

- 1) La primera es intentar comprender la creatividad desde el fenómeno mismo, sin anteojeras epistemológicas, desembarazándose para ello de estos condicionamientos y quedándonos sólo con el conocimiento útil.
- 2) La segunda es comprender la creatividad –toda creatividad- desde la educación, la enseñanza y la formación y por tanto desde sus ciencias, la Pedagogía y dentro de ella la Didáctica, por ser disciplinas de una complejidad y orientación inherentes a la mejora personal y social. Dentro de ella se propone una perspectiva en la que la evolución de la conciencia personal y colectiva tenga su lugar y su capacidad para redefinir el escenario natural del ser humano, esto es, la Humanidad (Eucken, 1925; Teilhard de Chardin, 1972; Morin, 2003; Herrán y Muñoz, 2002), disponiéndolo hacia una evolución posible con base en la complejidad-conciencia. Se trabajará con una noción de Didáctica General que la entiende como: “Ciencia de la educación que estudia los fundamentos y decisiones sobre la enseñanza para la formación personal y la evolución social” (Herrán, 2008).

Por ello nuestra opción para una mejor comprensión de la creatividad y de la educación es recurrir a la mayor complejidad, apertura, profundidad y orientación evolutiva que proporciona la Pedagogía, como ciencia que estudia la educación, la enseñanza y la formación, uno de cuyos constructos más relevantes es la coherencia.

5. Una redefinición del contexto didáctico interior.

Lo anterior transcurre desde y para el siguiente contexto didáctico interior redefinido, que se expresa como propuesta abierta en sucesivos estratos reflexivos de fuera a dentro:

- 1) “El mundo se nos ofrece como una posibilidad inacabada” (P. Freire, E. Lledó). La utopía es esencial en educación. El horizonte sí cuenta en educación, forma

parte de ella. Esta premisa es transferible a la creatividad.

- 2) “Sólo lo inverosímil tiene alguna probabilidad de ser cierto” (Teilhard de Chardin; m. Gascón, 1996). “Nuestro pensamiento puede decidir qué crear cada día. La realidad exterior depende por entero de nuestro conocimiento” (Buda, Mecánica Cuántica).
- 3) El mundo o la realidad no sólo es exterior: hay realidad exterior y realidad interior. La vida y la enseñanza tienen un factor en común: están demasiado polarizadas en lo exterior, en lo existencial y lo diacrónico. En ambas lo interior, lo esencial y lo presente se perciben, se anhelan y se desarrollan poco. Es preciso atender a las dos y a su dialéctica.
- 4) El sentido de la realidad es educativo. La educación (la de cada uno, la de nuestros sistemas sociales, incluida la escolar y la de la sociedad en su conjunto) tiene un sentido formativo que puede reconocerse.
- 5) El sentido de la educación es evolutivo. La educación puede comprenderse como proceso evolutivo desde el ego a la conciencia (Herrán, 1997, 1998). La evolución humana tiene como epicentro a la formación. Pero esta formación no tiene apenas que ver con lo que se está considerando de este modo.
- 6) El ser humano apenas está despertando a su conciencia (Jung). Su bajo nivel de conciencia generalizada asocia una dificultad para el reconocimiento del propio estado y estadio de conciencia, que amortigua o distorsiona el ego. Somos un eslabón perdido entre el ser que somos y el que podríamos llegar a ser.

CAPÍTULO II

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA CREATIVIDAD

1. Introducción.

En una ocasión, S. de la Torre (2003) escribió: "Si el ser humano no fuese creativo, viviríamos aún en las cavernas, no habría habido desarrollo científico y cultural". Lamentablemente, el contenido de esta frase no se ajusta a la realidad. Puede que el ser humano sea cada vez más creativo. Pero, en general, tiene cada vez más conocimientos, está más disperso y es cada vez más estúpido. ¿Para qué tanta creatividad? Vivimos cada vez más en más y más sutiles cavernas, que permanentemente confundimos con la realidad. La mayor parte de las personas prefiere las cavernas para conocer la realidad.

A lo que se percibe en ellas se llama realidad. Salimos y entramos voluntariamente en una u otra caverna según sea la película que se proyecta en sus paredes, según es lo que queremos ver y oír. Algunos han ido aún más allá, y ya no saben lo que es la realidad. La confunden con lo que perciben, amparándose en *ismos*, grandes masas de personas y colectivos profundamente narcisistas que opinan lo mismo. Como eso les produce gran vacío, necesitan continuar, acumular más. Esto suele ocurrir en toda clase de campos. También en creatividad. Como consecuencia de ello, en general las personas mueren, terminan su vida sin tener ni idea de quiénes son esencialmente. No han iniciado el camino de su formación radical, de su interiorización, porque su vida y su conocimiento han permanecido y transcurrido en un estrato cortical, superficial. Durante el trayecto se han entretenido mucho en el estudio y la observación del mundo exterior y de un mundo interior exteriorizado. Una de las perlas permanentemente emergentes y exteriorizadas es la creatividad. Para esta formación inédita que no obstante se puede concretar, esa creatividad les ha entretenido, pero no les ha servido para nada, porque se ha frecuentado como una caverna más, con características especiales.

2. Críticas a las aproximaciones habituales al concepto de creatividad.

Más allá de anécdotas representativas del hecho –como las 200 definiciones de creatividad de J.J. Deltour o los más de 400 significados distintos de creatividad recogidos en un evento por J. Sikora-, es claro que para la mayor parte de estudiosos la creatividad es un concepto polisémico o difícil de definir. Otras autoras, como Gervilla, han agrupado las definiciones en categorías, como persona, proceso, producto y clima o contexto (Herrán, 2009). Nuestras conclusiones preliminares son dos: La primera es que las aproximaciones conceptuales a la creatividad varían dependiendo de su enfoque comprensivo, del ámbito, del campo de aplicación en que cada autor se encuentre y del egocentrismo de cada autor. La segunda es que la creatividad no es difícil de definir. Parece difícil de definir porque se tiene un enfoque equivocado. El enfoque equivocado que se mantiene y desarrolla hace que su apertura y divergencia conceptual sea un efecto de un posible error de percepción o de conocimiento.

¿Cómo se define normalmente la creatividad? Tanto en contextos no técnicos como expertos o científicos, es habitual echar mano de sinónimos, de características propias o de indicadores que se toman como representativos. Ante ello, deducimos tres observaciones: La primera es que muchos autores la definen sin autocuestionamiento y casi siempre copiándose, generando con ello, además de

aproximaciones conceptuales incompletas, conceptualizaciones trilladas. En el campo de la creatividad, el criterio de autoridad –aunque se equivoque– se utiliza como sinónimo de rigor. La segunda es que las definiciones que sobre la creatividad se ofrecen parecen responder al cuento del elefante y los cuatro ciegos: trata de un pueblo en el que nunca habían visto un elefante. Un buen día llegó uno. Unos ciegos del pueblo lo rodearon. Cada uno palpaba una parte, y aseguró que “el elefante era como...” la parte que tocaba. Todos decían que eran los demás lo que se equivocaban, porque cada uno tenía por cierta su evidencia empírica. Este fenómeno basado en la interpretación de la parte por el todo (*pars pro toto*) es frecuente en la vida, en la ciencia y en la enseñanza. Y, o es ignorante, o es manipulativo. Cuando este fenómeno en contextos pedagógicos o de investigación, debe ser identificado y superado. Pues bien, la creatividad se ha definido habitual y erróneamente a nuestro parecer asegurando su identidad con algunas observaciones parciales. Es por ello y retomando la enseñanza del cuento de los ciegos por lo que propusimos una contribución al concepto de creatividad con un enfoque paquidérmico (Herrán, 2009, 2010a, 2010b). Algunas de tales conceptualizaciones incompletas suelen identificarla con: ‘sensibilidad para percibir de forma diferente’, ‘redefinir’, ‘redimensionar’, ‘enfoque distinto’, ‘capacidad para resolver problemas’, ‘capacidad para descubrir problemas’, ‘divergencia de pensamiento’, ‘pensamiento lateral’, ‘ideación’, ‘generación de ideas’, ‘imaginación’, ‘unión, relación inusual o productiva de elementos’, ‘innovación’, ‘productividad’, ‘producto creativo reconocido por el entorno’, ‘destrucción’, ‘no copiar’, ‘elaboración’, etc. En tercer lugar, parece ‘consensuada’ la tesis de que la creatividad asocia ‘novedad y valor’. Desde nuestro punto de vista, también esto es cuestionable.

A la vista de ello, deducimos que, como en cualquier ámbito científico o didáctico, el fenómeno (la creatividad) es más complejo que el conocimiento del fenómeno. El conocimiento del fenómeno, si fuera riguroso (humilde), reconocería su limitación. Se observa que cuando el conocimiento reconoce su limitación, la atribución causal es la complejidad del fenómeno. Nuestra contribución es complementaria a ésta y añade la posibilidad de que otra razón, que también contribuye al hiato entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno, sea que el observador se esté equivocando en su enfoque perceptivo. En definitiva, además de ser una realidad muy compleja, es posible que la creatividad se esté definiendo mal porque se esté percibiendo erróneamente. El gran error que sostenemos que se está verificando es el mismo que el de los ciegos del cuento. Tomándolo como organizador didáctico, podemos deducir lo siguiente: Cada aproximación anterior (‘sensibilidad para percibir de forma diferente’, ‘redefinir’, ‘redimensionar’, ‘enfoque distinto’, ‘capacidad para resolver problemas’, etc.) es creatividad. Sólo cada una de ellas no es creatividad. Por tanto, la creatividad no es lo que cada una indica. Por último, cabe asegurar que todas y cada una de ellas pueden actuar como buenos indicadores de evaluación de la creatividad, como andamiajes de objetivos didácticos y como claves metodológicas, de modo que desde cada una de ellas la creatividad puede favorecerse. Por tanto, ya centrándonos en el plano conceptual, colegimos que, desde nuestro punto de vista: Las anteriores aproximaciones a la creatividad son incompletas. Ninguna de ellas por separado define la creatividad. Sólo son aproximaciones parciales al fenómeno. La identificación entre creatividad y alguna de aquellas aproximaciones es errónea y refutable.

Además de aquellas identificaciones parciales, otro posible error en la conceptualización de la creatividad lo expresamos en Herrán (2012), al realizar un análisis relativo del producto creativo. Señalábamos en ese trabajo que “un producto creativo no asocia necesariamente ‘novedad’ y ‘valor’”. Esta tesis, que intentaremos justificar, va en contra de lo consensuado por la mayor parte de expertos en creatividad. En efecto, parece existir un consenso científico en considerar que un producto creativo está asociado a las ideas de ‘novedad’ y ‘valor’. Desde nuestro enfoque pedagógico centrado en la conciencia (Herrán, 2003, 2005), no ha lugar a este consenso, por insuficiente. Antes del análisis crítico, lo revisaremos sucintamente: Según Stein (1956): “La creatividad es aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible o útil o satisfactoria por un grupo en un determinado momento”. Para Newell, Shaw y Simon (1962) –citados por Torrance– es *creativo* el pensamiento cuyo producto asocia un cierto valor y novedad. C. Ruiz (2003) ha revisado las definiciones de ‘producto creativo’ ofrecidas desde el ámbito de la Psicología por algunos autores como Bruner (1962), Newell, Shaw y Simon (1962), Marín, 1975; Forteza (1974), Stein (1974), Treffinger (1980), Hocevar (1981), Amabile (1983, 1996) y Olea (1993), y ha concluido con que sus características definitorias son dos: Novedad, innovación u originalidad, por una parte, y valor, utilidad, satisfacción de necesidades o eficacia, por otra. En el mismo sentido se expresa M. Romo (1997), cuando dice que la presencia de creatividad requiere *novedad* y *valor*. Más concretamente, define creatividad desde la perspectiva del producto creativo como “una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor” (p.115 y ss.). Análogamente, desde el ámbito Didáctico Universitario, F. Valdivia (2003) coincide en destacar la *originalidad o novedad*, junto a la *eficacia o utilidad* como las características definitorias del producto creativo. Para E. de Bono (1987): “[Si una persona] tiene éxito en expresar y comunicar su especial percepción personal, entonces la llamamos creativa y le asignamos un valor a su contribución [...] Reconocemos la creatividad” (pp. 61,62). Parece que para este autor el paso entre la creatividad subjetiva y la creatividad socialmente valiosa parece depender de su éxito: es entonces cuando la primera se metamorfosea en la segunda. Para J.A. Marina (2001) “crear es producir intencionadamente novedades eficaces”.

Desde nuestro punto de vista, a estas acepciones de creatividad –funcionalistas y rentabilistas– falta incorporar sensibilidad, luego conocimiento, y desarrollar la dimensión ‘conciencia’. Es algo que hemos de buscar la oportunidad de comentar directamente al autor. La eficacia es cegata. El horizonte no cuenta para ella. Nada más lejos de la educación y de la Didáctica que su prosecución. En conjunto, todo indica que, para estos autores la creatividad se relaciona mucho con ‘pensamiento creativo’, y a su vez se equipara funcionalmente a producto creativo. Además, parece que la condición de ‘creativo’ de un producto se comprende como “dependiente de la realización del sujeto y/o de la respuesta del entorno” (A. de la Herrán, 1998, pp. 307). La creatividad se define por sus efectos o conductas sociales. Una de ellas es el hecho de valorar. Sólo así puede decirse de algo que es valioso. Así, implícita o explícitamente, para estos autores la ‘creatividad’ es eminentemente ‘*creatividad social*’, porque implícitamente se conceptúa como un fenómeno *de ida y vuelta*. Sin embargo, no parece valer cualquier *vuelta*: se requiere que lo aportado haya sido estimado como ‘novedoso’ y como ‘valioso’. Estos enfoques de significado y estos *requerimientos* se nos antojan duales, lineales, deterministas, incongruentes con la naturaleza de la creatividad, más pendientes de

los proyectos de investigación que de la complejidad del fenómeno estudiado, y prácticamente ‘falsos’. Intentemos ofrecer algunas razones de ello.

Desde un punto de vista epistémico, incurren de nuevo en el error de definir el todo a través de una parte. Ni la creatividad para ser tal ha de traducirse en *producto creativo novedoso y valioso*, ni los productos creativos, para ser tales, tienen por qué traducirse en *novedad y/o valor*. Estos podrían ser dos buenos *efectos subjetiva o intersubjetivamente deseables*, del mismo modo a que puede ser magnífico contemplar una *lluvia de estrellas*. Pero no verla no significa que la *lluvia de estrellas* no haya tenido lugar: podemos no haberla visto por algún despiste o por alguna nube. La *novedad* y el *valor* son repercusiones sociales o respuestas deseables que se emiten desde el contexto interpretativo en que la acción creativa se realiza o se proyecta. Lo que ocurre es que esa consecuencia o reflejo casi nunca es así de simple, de directo, de inmediato y de exitoso. ¿Cuántas veces las acciones creativas culminan de este modo? ¿Por qué creer que la estrella fugaz que hemos contemplado es, necesariamente, ‘la estrella más bella’ entre todas las posibles esa noche? ¿No es *egocentrismo preoperatorio aplicado al propio conocimiento*? Si fuéramos científicos, no lo sostendríamos. La función del contexto (social o epistemológico) es *referencial* y con frecuencia carece de criterios o de conocimientos en que apoyar su sensibilidad y su estimación, tanto hacia la *acción creativa* como a la *naturaleza detallada del producto*. Además, puede distorsionarla gratuitamente o como consecuencia de inducciones o de manipulaciones. Por ello puede apoyar lo percibido como *novedoso y valioso* en la creencia, y definir la *altura* y la *distancia* alcanzadas por comparación sesgada. En efecto, toda *valoración* puede quedar condicionada, inhibida, limitada, alterada, etcétera, por los gustos, la experiencia, el conocimiento y los intereses parciales o egocéntricos (personales, institucionales, epistemológicos, etc.). Como señala O. M. Dadamia (2001): “No es preciso decir que muchas buenas ideas jamás fueron utilizadas porque la gente no lo permitió; asimismo, algunas ideas que carecían de valor han sido utilizadas porque la gente decidió que les gustaba, o les interesaba realizarlas” (p. 97). Además, hasta en los mayores expertos se verifica con frecuencia que no se llama creativo a lo que no es del propio agrado. Por tanto, esta teoría de la novedad y del valor es tan absurda como que R.J. Sternberg (2001) defienda, como consecuencia de sus investigaciones, que una de las características de las personas muy creativas es que “Invierten bien y venden bien sus ideas”. Admitiendo que los ‘datos’ de R. Sternberg (2001) indiquen esto, habrá creativos cuyas ideas tendrán más éxito porque las sepan *vender*, y otros, menos duchos en estas habilidades, que no. Pero no por ello serán creativos menores. Por tanto, como no siempre ocurre, aquello no puede afirmarse. Los primeros sabrán intervenir, condicionar y conseguir que su entorno catapulte sus productos creativos, y los segundos experimentarán la tensión de la *utilidad posible* y notarán la nostalgia de lo que podrían ofrecer. Pero, ¿qué tendrá que ver esto con la *novedad* y el *valor* de su producción? ¿Perderá por ello calidad o mérito? Más aún, la historia estará, de algún modo, en deuda con los ignorados. Pero esta inopia no se deberá, necesariamente, a su falta de brillo, sino a la torpeza en el mirar de la sociedad como de sus ‘expertos’.

Pongámonos en el caso de la *más valiosa y reconocida* creatividad. La creatividad más *valiosa* puede ser, con frecuencia, aquella cuya *novedad* induce a mayor convergencia futura o a una convergencia global, estructural. O sea, la que desemboca en procesos de *crianza* (no de creación) y de *elaboración de la creación*

y cuyo fundamento global ha cambiado menos con el tiempo. Por ejemplo, el jabón, el zapato, el paraguas, el cincel, el ladrillo, la venda, la forma apuntada de la plancha, el peine o la aguja de coser. Y esto es, aparentemente, una contradicción. Por el contrario, la creatividad no valiosa o no novedosa es aquella que, por desconocimiento o desconfianza, no cuaja ni se llega a conocer. Pero he aquí que en el universo *nada se pierde*. Entonces, ¿cuál es el destino de esta *intrahistoria* de la creatividad? Su destino es no afectar significativamente la marcha de las cosas, darse a ellas como *nutriente* e inducir a continuar indagando hacia la búsqueda y hacia la divergencia, con independencia de que en un futuro se vuelva a ella. Pues bien, en el primer caso, la producción creativa ha generado sobre todo conformismo y convergencia, y en el segundo, indagación y búsqueda. Siendo así, ¿cuál es creativa? Por cuestión de coherencia, la segunda podría ser más propia. Al menos reconocamos que para valorar la creatividad es preciso, en cierto modo, desasociarla de sus consecuencias, porque éstas pueden ser relativas. En síntesis, novedad, valor, funcionalidad pueden ser indicadores de producto creativo, si y sólo si la creatividad valorada se orienta o considera desde la perspectiva de su efecto tangible. Pero ni los *árboles* ni los *icebergs* son lo que aparece ante la vista: hay mucho y muy relevante enterrado que forman parte de estos seres. Sin la perspectiva compleja y evolutiva, que no encontramos en aquellas ‘interpretaciones científicas’, se ve bien, pero de cerca. Por tanto, quizá adolezcan de *miopía*.

Otra cuestión: ‘¿*novedoso* y *valioso* para quién?’ La creatividad puede desembocar en destrucción (que alegre a unos y entristezca a otros) o cuyo efecto emocional y social sea sordo, nulo. Eso puede no ser *novedoso* ni *valioso*. Cabe la posibilidad de que lo *valioso* o nuevo para unos no lo sea para otros. ‘*Novedoso*’ y ‘*valioso*’ son conceptos relativos y con frecuencia además arbitrarios, que por tanto no pueden aplicarse de un modo ‘absoluto’ a personas, procesos, contextos o productos creativos. Por ejemplo, en el campo de la creatividad aplicada al arte, a la política, a las industrias farmacéuticas y al terrorismo. Además, será difícil estimar como creativo lo que es contrario a los gustos o prejuicios propios. ¿De qué estamos hablando? Fijándonos sólo en lo que asoma no se puede percibir el fenómeno en toda su compleción. Además, puede que la bella flor que vemos en un tiesto sea rígida y de plástico.

3. Algunos tópicos erróneos relacionados con la creatividad y su enseñanza.

Parcialmente relacionadas con las conceptualizaciones incompletas de la creatividad se desprenden algunos tópicos o asociaciones erróneas más o menos asentadas, cuya falta de cuestionamiento o asunción contribuyen a la peor comprensión de la creatividad. Expresaremos algunos basándonos en los trabajos Herrán (2008a, 2008b).

3.1. Tópicos relativos a los sujetos de creatividad.

a) La creatividad es exclusiva del ser humano.

La creatividad es una cualidad universal, de la naturaleza. Su atribución exclusiva al ser humano es un comportamiento egocéntrico que, además, denota que no se entiende en absoluto. El que en el ser humano la creatividad se encuentre en un

formato potencialmente autoconsciente no significa que no sature la vida, animada y no animada. En los planos micro, meso y macro, en las esferas vegetal, animal, cósmica, etc., todo proceso es creativo, es una característica de su evolución.

b) La creatividad es más propia de algunos ámbitos o de ciertas personas.

La creatividad es más vistosa en ciertos ámbitos (artes, moda, ingeniería, etc.) que en otros, pero no es privativa de ninguno. Por ejemplo, como bien señala A. Lowen (2002), criar y educar a un niño es un acto creativo. ¿Quién, que sepa de lo que hablamos, podría negarlo? Si la creatividad es una característica y una tendencia humana, aunque no exclusivamente humana, todo proceso y producción personal o social en que expresamente no se inhiba o anule estará presente. A la creatividad le es de aplicación lo que de toda cualidad humana *in abstracto* pueda decirse. Como toda cualidad humana, está presente en todas las personas en grado variable. Por tanto, puede estar oscurecida en unos, ser poco brillante en otros y deslumbrante en unos pocos. Desde el punto de vista de cada persona, la creatividad es una cualidad instrumental accesible a todos. Puede entrenarse, incrementarse y orientarse mediante la comunicación didáctica formal, no formal o informal. Desde el punto de vista de un observador, se da la paradoja de que, siendo tan frecuente, cuesta reconocerse. Es como el pez que busca el océano mientras nada. Es importante superar el contenido de esta *paradoja*, porque la fuente del desarrollo de la propia creatividad puede oscilar entre la *negación de la propia capacidad* y la *confianza en su desarrollo*. En ambos casos, la autoexpectativa es crucial. Verifica que en procesos (auto)educativos el principal aliado es uno mismo.

3.2. Tópicos relativos a la naturaleza y el sentido de la creatividad.

a) La creatividad es una capacidad omnipotente.

La *creatividad* no debe mitificarse. No es ilimitada ni es omnipotente. Quien opine lo contrario, la *absolutiza* o simplifica, la aleja de su naturaleza, la contraría en lo profundo. Decía Freud que “toda omnipotencia esconde una impotencia”. Creemos que esta tesis es de aplicación también aquí. Por tanto, no podemos admitir el ‘principio de la teoría del reto del $n+1$ ’, que, como ha explicado F. Menchén, vendría a decir que “siempre hay una forma distinta, una forma más o no considerada de resolver un problema”. No. Las formas distintas de resolver problemas son limitadas, finitas. La ‘teoría del reto del $n+1$ ’ es un alarde, pero no siempre se ajusta a lo real. Hay problemas divergentes con solución única o sin solución. Es más, a veces la creatividad no es necesaria, y otras veces ni siquiera es deseable. Deducimos de lo anterior que si la comprensión de la creatividad es flexible, la planificación y la práctica de la creatividad han de ser tan flexibles como humildes, tan conscientes como imaginativas, y para ello ha de considerar todas las posibilidades. Dicho de otro modo: se puede entender la *paradoja* de que otra opción asimilable a la teoría $n+1$ sea la imposibilidad de encontrar una solución ($n=0$) y de que ‘ n ’ pueda adquirir un valor negativo. Si no, sería contradictoria, no pertenecería al campo complejo y a la vez sencillo de la creatividad.

b) La creatividad es positiva a priori.

Las pedagogas M.P. González Fontao, y E.M. Martínez Suárez (2006) señalan que la mayor parte de los autores coinciden en señalar que: “El pensamiento creativo es una función elevada y que la producción creativa es el punto álgido de la realización humana [...] porque supone grandes aportaciones de productividad y beneficio para las sociedades” (p. 88). Podemos admitir que la creatividad es una ‘función elevada’ desde un punto de vista neurológico. Pero desde ahí a su ‘positivización’ acrítica hay un abismo que no se puede atravesar caminando. Concretamos: la ‘creatividad’ no es positiva a priori, como tampoco lo es la ‘motivación’, la ‘solidaridad’, la ‘esperanza’ o la ‘empatía’ en el terreno de los valores sociales. Pudieran parecer siempre positivos, pero objetivamente no lo son. Por ejemplo: 1) ¿‘Motivación’ para qué? 2) La ‘solidaridad’ es la urdimbre de mafias y sectas destructivas. 3) A la ‘esperanza negativa’ se puede llamar ‘temor’ (M. Zambrano). 4) La ‘empatía’ aplicada al sufrimiento de otro puede ser una fuente de motivación de personalidades malas o perversas. Pues bien, lo mismo ocurre con la *creatividad*. S. de la Torre (2001) conceptúa creatividad diciendo que “tiene un componente ético”. Esta inclusión en su concepto, que pudiera comprenderse como *obvia*, es ciertamente inusual. Y esto es lo que a nosotros nos extraña, porque estamos rodeados de ejemplos de creatividad aplicada a la destrucción, al daño, a la manipulación, al aprovechamiento del otro, a la rentabilidad deshumanizada, al narcisismo insensible, etc.

c) La creatividad es un valor trascendental para el futuro.

La creatividad no es un tema *trascendental* para el futuro, ni siquiera desde el punto de vista de las relaciones que con ella se puedan establecer: científicas, económicas, educativas, etc. La creatividad es sólo una clave para que la humanidad prevenga y resuelva *atascos* y para que la evolución humana se pueda elevar a la búsqueda de más y más conciencia. Pero no garantiza en absoluto lo que una humanidad *desatascada* pueda hacer, ni lo que pueda construirse con un conocimiento más capaz. Conceder una importancia ciega a una capacidad instrumental sería como afirmar que son importantes para el porvenir la capacidad de análisis o de recordación. Puesto que nada de lo humano se da aparte de las personas, lo que sí resulta decisivo para la posterioridad es la formación, desde la que se incrementarán las posibilidades de mejor empleo de su creatividad como del resto de sus cualidades actualizadas, para pretensiones distintas. Así pues, es la educación de la razón y sus objetivos lo que han de primar, y no sus instrumentos o sus recursos, por brillantes que sean. Este planteamiento otorga un protagonismo especial a la Didáctica.

3.3. Tópicos relativos a la metodología didáctica y la creatividad.

a) La creatividad sólo depende de la apertura de nuevas rutas neurológicas.

El cerebro tiene como función cognoscitiva principal explicar de un modo válido y fiable lo que existe y lo que nos sucede. Con frecuencia el cerebro abrevia sus conclusiones apoyándose en indicios, su experiencia y en sus condicionamientos, e interpreta precipitadamente buscando la eficiencia de sus recursos –imaginación e intuición– y la eficacia de sus resultados. Por ejemplo, una sonrisa puede ser interpretada como amabilidad, refuerzo y apertura comunicativa. En otras ocasiones,

cuando la experiencia o los condicionamientos no resultan consistentes para el desarrollo de una respuesta rápida, puede desatarse la imaginación, que podrá intentarse moderar a posteriori. Por ejemplo, un sonido mal identificado estando en casa a solas, o unos datos nuevos pueden hacer que los patrones interpretativos de una investigación etnográfica cambien su rumbo y con ello su diseño (emergente) y su desarrollo. La neurofisiología actual estima que el cerebro humano dedica un 20% de su energía a intuir, imaginar, modificar, elucubrar, probar asociaciones, soñar, anhelar... Eventualmente estas acciones, aplicadas con mayor o menor abstracción, cuajan en procesos creativos. Desde un punto de vista neurológico, denominamos 'creatividad' a "La capacidad del cerebro de generar escenarios nuevos y de instalarse en los más efectivos de ellos" (Wilson, 1999: 170, 171). Por tanto, la *creatividad* tiene que ver con *el trazado de nuevas rutas neurológicas* con una finalidad constructiva, entendido como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociadas a un *efecto positivo* (Thorndike), el encuentro personal y al asombro relativos. A su vez, el descubrimiento de nuevas rutas va asociado a la capacidad de relacionar y reorganizar los conocimientos existentes, incluyéndolos en redes semánticas más complejas, que enriquecen el conocimiento de lo que somos y entendemos, que densifica la complejidad de la materia de conciencia. Pero es un error identificar creatividad sólo con *apertura de rutas* mentales. Tan importantes como las aperturas son los *cierres (podas neuronales)* posteriores, característicos de los primeros meses y años de vida, aunque puedan tener lugar en toda edad. Pueden concentrar la eficiencia cognoscitiva, clarificar los procesos, economizar energía, incrementar la posibilidad de acierto y facilitar la complejidad de conciencia. Los *cierres neurales* (podas y abandonos sinápticos) posibilitan la lucidez y la calidad del conocimiento, y también pueden facilitar errores sostenidos. Creemos que los más importantes de ellos son las identificaciones (que incluyen dualidades, parcialidades, lealtades, programas mentales compartidos, pensamiento previsible, etc.) y los condicionamientos (que incluyen automatismos, dependencias, prejuicios, etc.), que asocian predominancias de unas categorías egocéntricas sobre otras y respuestas fisiológicas diferenciadas.

b) La rutina es contraria o perjudica la creatividad.

La rutina voluntaria y autoorganizada es un método de cultivo de la libertad o el conocimiento. Comprendida como *práctica habitual*, suele tener que ver con un proyecto. Podría ser como un vehículo, necesario para llegar. Durante el trayecto permitirá *crear*, del mismo modo a como en el vehículo se conversa. La *rutina* es al comportamiento como los conceptos al conocimiento: un medio de administrar elementos y procesos para emprender intenciones de grado superior. Es un recurso nacido de la motivación y la autodisciplina cuya finalidad es *economizar, organizar y disfrutar* el esfuerzo.

c) La enseñanza expositiva es contraria o no favorece la creatividad.

Subrayando la idea de que toda actividad de enseñanza pueda favorecer la creatividad, queremos demostrarlo aquí, con el escollo más duro. Si bien 'enseñanza creativa' puede oponerse a 'enseñanza rancia' (mal llamada *tradicional*), no ha de identificarse 'enseñanza tradicional' con 'enseñanza expositiva'. Esto ya fue suficientemente aclarado en su "Teoría del aprendizaje verbal significativo" por D.P. Ausubel (1968). Es más: al método expositivo suele acompañar un cortejo de

falsedades bastante extendido, resultante de aplicar a lo que nos ocupa una comprensión reduccionista y dual. Una exposición magistral –como ningún otro fenómeno en Didáctica– no es un proceder que pueda juzgarse simplemente. Es preciso relativizar los análisis, las experiencias y los juicios, si queremos desembocar en percepciones de complejidad que aproximen fenómeno y conocimiento del fenómeno. Al enseñar siempre se activa el conocimiento. El conocimiento activado puede ser relevante o no relevante. Si se activa conocimiento relevante, se entiende que el aprendizaje convergente y reproductivo está bien encauzado. Si se activa conocimiento no-relevante, puede generar errores y a veces procesos creativos. Para los alumnos más creativos, un conocimiento no-relevante, secundario o terciario puede ser relevante. A la vista de estas posibilidades, la enseñanza ha de aceptar la posibilidad de conocimientos creativos, que pueden expresarse o no. Si lo hacen, es preciso recoger el hilo comunicativo y devolverlo al cauce del tejido común para enriquecerlo. La enseñanza tiene sentido si es respetuosa, y lo será si y sólo si, al menos parcialmente, es capaz de saber mirar y saber escuchar al alumno. Esta habilidad de colocarse, al menos en parte, en la piel *del alumno* sólo tiene como desembocadura la ganancia en conocimiento sensible y didáctico y la paulatina mejora de la práctica. Con esta caución, proponemos algunas reflexiones en torno al método expositivo, orientadas a sostener que ‘la enseñanza expositiva puede favorecer la creatividad’:

- Una clase magistral, si es verdaderamente *magistral*, es un lujo, y según con qué finalidad educativa, un método y una técnica idónea. Pero es preciso que sea motivadora, amena, respetuosa, vinculada a lo aprendido y a las actividades anteriores y siguientes, y de una extensión e intensidad ajustada al desarrollo y duración de la curva de concentración media de los alumnos.
- La *clase magistral* que es acorde con las edades, intereses y conocimientos de los alumnos de referencia, puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual, altamente formativa. Si bien puede entenderse que favorece a priori el *aprendizaje significativo por recepción* (Ausubel, 1968), creemos que una buena exposición o sistema expositivo puede ser también una fuente de intenso aprendizaje por descubrimiento, ya que puede traducirse en apertura, sugerencia, reflexión creativa, crítica, elaboración alternativa, etc. Además, puede ser impactante y muy transformadora, inmediatamente o a medio o largo plazo, siempre que se asuma como punto de partida, y no como desembocadura. A todo ello ayudará que el docente sea culto, empático, que se exprese con riqueza verbal adecuada, que relacione conocimientos, ámbitos y facetas del conocimiento, que *eduque la razón*, que induzca a la duda fértil, que respete al alumno desde su metodología, y que la enriquezca con alguna técnica didáctica interactiva o favorecedora del trabajo autónomo. La exposición, como decimos, no tiene por qué ser una técnica diferenciada hasta la dualidad.
- La exposición no ha de ser un acto único del profesor. Puede estar orientada a la sistematización y apertura del conocimiento, a la crítica, el cuestionamiento, la provocación, la interrogación y la aclaración, y a la comunicación y participación de los alumnos. De hecho, aunque el estereotipo sea unívoco, no suele tener lugar de forma pura: puede incorporar pautas motivadoras, combinarse o formar parte de otras técnicas anejas interactivas que gravitarán en torno al discurso

docente o se orientarán a una posterior interacción, a aprendizaje grupal y autónomo e incluso *transdisciplinar*.

- Es erróneo identificar exposición con actuación docente, unívoca o no. La exposición, si a alguien ha de asimilarse, es a quien expone y comunica: docente, alumnos, padres, invitados, etc. Piénsese, por ejemplo, en técnicas basadas en la exposición del alumno, como las “conferencias” (C. Freinet, 1999) o la técnica de las ‘comunicaciones’, que serán para los ponentes experiencias creativas de primer orden en las que, además, desarrollarán una responsabilidad didáctica especial.
- Cualquier técnica interactiva y de descubrimiento, así como las técnicas de trabajo individual o autónomo incluyen la exposición docente como recurso explicativo y evaluativo.

d) La enseñanza por descubrimiento favorece la creatividad formativa.

Se admite de forma consensuada que la enseñanza-aprendizaje por descubrimiento incorpora numerosas ventajas. Por ejemplo, J. Gimeno (1976) propone éstas: 1) Estimular la flexibilidad tanto de pensamiento como de conducta. 2) Fomentar la actitud interrogativa ante todo, acostumbrado a no ocultar las ignorancias ni las dudas. 3) Hacer ver los valores de la tolerancia hacia otras formas de comportamiento y pensamiento. 4) Estimular la comunicación en todos los terrenos. 5) Estimular la curiosidad y la observación de las cosas. 6) Valorar siempre las argumentaciones lógicas por encima de la tradición, los usos y las explicaciones mágicas. 7) Tolerancia ante la ambigüedad y el desorden de los datos que nos presenta el mundo. Desde nuestro punto de vista, la comunicación didáctica realizada desde el aprendizaje por descubrimiento de conceptos, procedimientos, actitudes, sentimientos, etc. no es una garantía de ‘respeto didáctico’. Podría ocurrir que el espacio de descubrimiento fuera estrecho o estuviera condicionado, y por tanto, los procesos ‘creativos’ y el ‘descubrimiento’ pudieran adolecer de ‘claridad formativa’. No es necesario para explicar este fenómeno recurrir a conceptos como el ‘currículum oculto’. Por eso propusimos el concepto de “currículum descarado” (De la Herrán y González, 2002, p. 282). De hecho, es habitual ‘adoctrinar’ bajo la apariencia del descubrimiento con los contenidos que se quiera: políticos, nacionalistas, culturales, deportivos, religiosos, sociales, etc., de una manera planificada, consentida e incluso avalada por el ‘sistema educativo’. Puede que los descubrimientos esperados, deseados y/o reforzados estén (pre)inducidos. En la medida en que su desembocadura pudiera ser la programación mental compartida, el pensamiento previsible (*apersonal*), la identificación dependiente, la ausencia de duda, la autocrítica disminuida, el prejuicio... en una palabra, el ‘ego individual y colectivo’, nada más lejos de una creatividad emanada de una educación de la conciencia.

3.4. Tópicos relativos a la relación entre creatividad y formación.

a) La creatividad es una finalidad de la formación.

De un modo un tanto compulsivo y erróneo, a mi entender, los grandes promotores de la creatividad en la enseñanza (Marín, 1975; Torrance, 1977; De la Torre, 1991)

han pretendido la *creatividad* como objetivo. Nuestra posición, más allá de lo que habitualmente se sostiene, parte de que el *desarrollo de la creatividad* pudiera no tener nada que ver con la formación. Unos cuantos ejemplos y razones: 1) La creatividad se puede aplicar negativa, destructivamente. 2) Supongamos el caso de un alumno muy divergente. Para su formación pudiera convenirle aprender a canalizar su capacidad, relacionándola con su conocimiento convergente y equilibrando su hemisfericidad cerebral. 3) A veces, la creatividad –y más concretamente la divergencia de pensamiento– se constituye en una fuente de dificultades de aprendizaje para quien no la maneja emocionalmente o quien no tiene quien le ayude a hacerlo didácticamente: hay a quien su descubrimiento le sorprende y le desborda, a quien le desata capacidades por un lado y le cierra huecos y ventanas por otro, a quien las corrientes y portazos le llegan a romper los cristales de alguna puerta. Apercibirse de ello es para algunos creativos una cuestión que puede ser relevante. 4) La formación tiene como eje vertebral la *madurez personal*. Y he aquí que numerosos estudios sobre madurez personal (Zacarés y Serra, 1997) no incluyen la creatividad como una cualidad fuertemente asociada.

b) La formación no favorece la creatividad propia.

Las realizaciones creativas más elaboradas, no son *cosechas espontáneamente crecidas*. Han requerido gran trabajo y una buena cantidad de aprendizajes previos no creativos, relativos a los fundamentos y métodos del conocimiento y a sus técnicas de comunicación, que pueden favorecerlas o de los que puede depender la calidad de la producción creativa. Así, una persona con excelentes cualidades para la improvisación de melodías, si no sabe bien solfeo, podría tener limitado un medio de desarrollar esa potencia. (Aunque quizá por ello puedan desarrollar otros sistemas de escritura musical de oído, como parece ser el caso de Pavarotti y otros cantantes de ópera que jalonan la historia de las voces.) O acaso un pintor profundamente inculto pudiera reflejar en sus producciones pictóricas aquella deficiencia, que sería percibida por los más entendidos. Cuanta mayor complejidad interna, mayor creatividad. Un proverbio japonés dice: “Cuando el agua sube, el barco también”. En nuestro caso, el nivel del agua es la formación, y el barco, la creatividad. Una buena formación implica más y mejor conocimiento: más preparación, mayor flexibilidad y apertura, mejor duda... No se ha de identificar *formación* con acumulación de contenidos. Una persona con su entendimiento atiborrado de contenidos puede no tener tiempo ni espacio para transformarse y mejorar. En cambio, es conveniente la densidad de conocimiento. En este sentido decía J.P. Guilford (1976) que: “No debe dejarse recordar a los estudiantes que la acumulación de información para su almacenamiento en la memoria es de absoluta necesidad para resolver un problema creativo” (p. 20). La formación se encuentra en la profundidad y la orientación de las cosas, no en su superficie. Pero para emprender una excursión a lo profundo, hay que pertrecharse. A través de la profundidad se accede a la complejidad, y es ahí donde la creatividad encuentra su medio ideal. En la medida en que “somos lo que conocemos” (F. E. González Jiménez), ¿cómo podríamos producir una creatividad peor con mayor conocimiento?

c) El desconocimiento favorece la valoración de la creatividad ajena.

Desde fuera, un observador externo podría creer, precipitadamente, que la navegación a vela, la escoba, la nevera, las lentes, el pincel... O que el teatro, el arte, la educación, la filosofía... siguen siendo las mismas cosas que hace demasiado tiempo. Este juicio sólo puede sostenerse desde una valoración global, periférica o grosera, o desde el desconocimiento acerca de aquellos asuntos. Es posible que este observador, al profundizar en cada uno de estos ellos, pueda reconocer que su avance creativo es considerable. Lo que antes ocultaba la ignorancia, ahora es visible. El conocimiento supera los juicios sobre la creatividad basados en primeras impresiones o ilusiones de conocimiento. Las implicaciones curriculares de esta tesis son considerables.

4. Hacia una conceptualización válida de la creatividad: La teoría de la circunferencia.

4.1. Introducción.

Hay dos modos básicos de culminar una circunferencia: uno es el que podríamos llamar 'sumatorio' o exterior, y otro, el 'esencial' o interior. El primero equivaldría a rodearla. Es el camino del mínimo común múltiplo. El segundo equivaldría a encaminarse y situarse en su centro, desde cualquiera de sus radios. Es el camino del máximo común divisor. Trasladado al concepto de creatividad, podríamos decir que hay dos caminos para conceptualizarla con un menor error conceptual: el primero o sumatorio equivaldría a la yuxtaposición de todas sus aproximaciones parciales; por ejemplo, las expresadas con anterioridad y todas las que se quieran añadir. Siguiendo con la metáfora del elefante, podríamos concluir con que un elefante es igual a la suma de todas sus partes. Con seguridad, afirmar que el elefante es igual a una mayoría de sus partes será menos incorrecto que afirmar que equivale sólo a su oreja o a su pata trasera derecha. El segundo camino es intentar definir un conjunto de aproximaciones esenciales a la creatividad, comunes divisores de cualquier aproximación parcial o no parcial a ella.

4.2. Aproximaciones (esenciales) al concepto de creatividad.

Como los 'mínimos comunes múltiplos' (o aproximaciones perimétricas al concepto de creatividad) ya se han tratado en un apartado anterior, nos centraremos en este párrafo en las esenciales que hasta el momento el autor de este trabajo ha encontrado, sometido a debate y han sido poco o nada refutadas por otros expertos en creatividad y creativos experimentales. Estas aproximaciones han sido cuatro. Podemos afirmar, en primer lugar, que todo acto creativo asocia siempre un proceso de descubrimiento (Herrán, 1998): crear es descubrir y descubrir es crear. En segundo lugar, afirmamos también que la creatividad es una cualidad o una característica del conocimiento. No es algo diferente del conocimiento, porque el conocimiento es intrínsecamente creativo, como lo es evaluativo, dudoso, cooperativo, activo, etc., o no es conocimiento. Por tanto, creatividad es conocimiento y conocimiento es creatividad. En tercer lugar, que el proceso creativo siempre es un proceso de conciencia. Asocia una conciencia hacia lo no creativo, que al sujeto creador sirve de referencia preconscious o evidente. Y todo proceso

de evolución de la conciencia es creatividad. Y en cuarto y último lugar, que creatividad es siempre un acto de libertad interior relativa. Análogamente, la práctica de la libertad –libertad o liberación consciente- es una práctica creativa. De cualquier modo, la vida invita a optar. Aprender a optar exige conocer. Conocer demanda razonar y el razonamiento requiere el planteamiento consciente de una duda, obviamente desde el conocimiento. Por tanto, entre conocimiento, conciencia, duda y libertad apenas hay diferencias.

4.3. Algunas tesis compatibles.

Las siguientes son algunas tesis compatibles con las aproximaciones esenciales al concepto de creatividad anteriores:

a) La creatividad es una ‘aptitud educable’.

Lo apreciable de ella como cualidad humana no es su nivel de desarrollo, sino su educatividad y alcance para su desembocadura personal y social. Educación no es desarrollo. ¿Desarrollo hacia dónde, para qué? Estas son referencias para una eventual Didáctica de la Creatividad. Para ello, su cultivo puede seguir dos grandes caminos interrelacionados: 1) Interior: mediante su creciente experiencia y transformación basada en la interiorización y el autoconocimiento. 2) Exterior: a través de su conocimiento objetivo, fundamentado y progresivo. Los dos traen como efecto la ganancia de conciencia aplicada, base de la capacidad autoevaluativa responsable, así como de su mejor valoración en los demás.

b) La creatividad no es algo aparte del conocimiento.

Aunque la creatividad pueda reconocerse, analizarse e investigarse específicamente, la conceptuamos como *cualidad del conocimiento*. Por tanto, nos parece incorrecto referirse a ella como “pensamiento creador” (Guilford), “pensamiento creativo” (A. Newell, J.C. Shaw y H.A. Simon, 1962; E.P. Torrance, 1977; E. de Bono, 1994), “una forma de pensar” (M. Romo, 1997, p. 115 y ss.), “un tipo especial de pensamiento”, etc. Porque, si *el pensar* es en sí un acto creativo, será que la creatividad es una característica intrínseca del pensamiento, y que por tanto le es propia a la razón, porque tiene la potencia de hacerse a sí misma permanentemente. Con este enfoque, se verifica también que la creatividad es inevitable: no dejamos de *crear*, porque el cerebro se graba, se repara y ejercita el entendimiento; relaciona, sintetiza, ‘poda’ rutas neurológicas, revisa, evalúa, actualiza el conocimiento consciente y subconscientemente. Concluyendo, la expresión ‘pensamiento creativo’ es redundante, y ‘pensamiento no creativo’, una contradicción. Lo menos incorrecto quizá sería hablar de ‘pensamiento empleado de forma creativa’.

c) La creatividad está asociada a conocimiento, actividad y experiencia.

El conocimiento es la capacidad humana de establecer *relaciones* con un significado y un sentido personal y/o social. La Didáctica pretende y favorece el conocimiento. “La Didáctica es el sistema de ir comunicando conocimientos a alumnos que a su vez tienen que ir haciéndolos” (F.E. González Jiménez, 2007, comunicación personal). Una estrategia humana y educativa para proceder en este sentido quizá

sea el “tanteo experimental” (C. Freinet, 1979) y el consecuente descubrimiento continuo. Pero no ha de interpretarse que esta actividad se hace desde la ignorancia completa de lo que se indaga. Al contrario. Un conocimiento y estudio previo, afianzado para la apertura, puede favorecer la incorporación de elementos relativamente nuevos y posibilitar el establecimiento de relaciones inusuales o convencionales más valiosas para uno mismo y para la mejora social desde su comunidad de referencia. A más rutas neurológicas y más claramente trazadas, más ‘recursos didácticos’ para explicarse e intervenir en la vida. Y esto no será más que consecuencia directa de la formación.

d) El conocimiento sobre la creatividad favorece la experiencia didáctica creativa.

El intento de conocimiento de la creatividad incluye dos riesgos extremos. Por un lado, se puede caer en la ‘maldición del sapo’ en que se recrea R. Arnheim (en Parada, 2007, 94):

La maldición del sapo trata de un ciempiés que interpretaba un bello baile en una plaza frente una pagoda azul. Desde un rincón lo observaba atento su celoso enemigo, el sapo. Cuando el bailarín paró a descansar, el sapo se le acercó [...] había una cosa que decía no poder entender: ¿Cómo demonios sabes la pata que debes mover primero? ¿Y cuál va la segunda, o la decimoséptima, o la centésima? Y cuando mueves la decimosexta pata, ¿qué hace la pata número cuarenta y ocho? ¿Se está quieta, se estira, se dobla? El ciempiés, tras un momento de perplejidad, descubrió horrorizado que estaba totalmente paralizado. Durante el resto de su vida jamás pudo volver a mover un miembro.

Por otro lado, tendríamos la ‘maldición de los poetas’, con la que relacionamos esta genialidad de J.L. Coll (1976): “El corazón de los poetas se para pronto, porque entretenido en amar, se le ha olvidado estudiar Fisiología” (p. 239). Nuestra valoración sobre la conveniencia o no de conocer la creatividad para experimentarla y favorecerla desde la Didáctica se resume en un par de razones: Que los anteriores son mitos, y que el camino de la evolución humana, que es el mismo que el de la propia educación, pasa por más y mejor conocimiento. Nos referimos tanto a conocimiento analítico y sintético, abstracto y concreto, teórico y experimental. Dicho de otro modo, si nuestro intento no es ambicioso, el desenlace infructuoso estará servido. Nuestra alternativa es intentar conocer la creatividad para poder ir más allá de ella desde la formación. Desde el ámbito de la Didáctica es preciso ir más allá de la creatividad. Resulta esencial no dejarse embelesar por ella. Porque, como toda *flor*, es belleza que sobre todo atrae insectos portadores de vida. Pero una belleza así sólo se yergue gracias a la longitud de sus raíces, que la nutren, y que también alcanzan a otros tejidos tanto o más bellos aunque más ocultos y más necesarios, por no ser sustituibles.

e) El horizonte sí cuenta en educación y en creatividad.

S. de la Torre (2001) cree que los retos futuros de la creatividad se van a caracterizar por estos rasgos: 1) Es un bien social. 2) No termina en uno mismo, sino en lo social, en los demás. 3) Tiene un carácter ético y constructivo. 4) Es poliédrica, interdisciplinar, con infinidad de perspectivas. 5) Se alimenta de problemas y se dirige a su solución. 6) Es paradójica, encuentra nuevos caminos en los momentos

más negativos u oscuros. Creemos que nos encontramos en buenos momentos de entrar en una nueva fase en la consideración de la creatividad, cuyo referente sea la formación y la conciencia. Para ello nos parece imprescindible dudar de lo que no se cuestiona, comprender mejor la creatividad, desaprender lo que sea superado por conocimiento más complejo y distanciarse de ello. Si la creatividad es necesaria para algo, sobre todo lo es para rehacer lo que desde ella misma se está produciendo desde una intencionalidad egocéntrica. Lo que media entre una creatividad tan genial como cegata y una creatividad superior es –siempre lo es– la conciencia que podría traer la educación. Por tanto, éste podría ser un tándem clave: ‘Creatividad y conciencia’. Más aún: creatividad desde y para la conciencia o, más ampliamente, “Educación de la Conciencia”. La Educación de la Conciencia no es nueva, pero sí paradójicamente novedosa. Ha sido y será el reto perenne de la educación, más allá y más hondamente que los retos funcionales, circunstanciales-contextuales y futuros no contextuales (A. de la Herrán, 2003c), que sí atienden las reformas educativas. Puede permitir, desde su perennidad incluir conocimientos olvidados o poco actualizados de la sabiduría antigua. La unión entre ciencia moderna y sabiduría antigua, ahormadas por la formación, será –lo está siendo ya– una fuente de conocimiento y de creatividad de una clase diferente. Adecuando lo que A.R. Damasio (2001) ha llamado “el error de Descartes” a lo que nos ocupa –antes detectado por Unamuno o Zubiri–, podemos decir que: “El Occidente mental está cediendo a lo emocional, quizá como medio de un camino superior hacia estados más avanzados de conciencia. Si aumentan los estados de conciencia la humanidad mejorará” (M. Almendro, 2003). Puede tenerse en cuenta esto: “la conciencia es la capacidad sobre la que cabe soñarse y desarrollarse la posible evolución humana” (A. de la Herrán, 1998b). Estamos en buena situación para empezar a conseguirlo. La educación actual nos desembarca en la periferia de nosotros mismos. No favorece el autoconocimiento (A. de la Herrán, 2003a), ni nos enseña a diferenciar lo existencial de lo esencial. Se vive y se consume hacia fuera, y lo que estamos construyendo nos está arrollando, entre otras cosas gracias a una creatividad inmadura e hipertrófica. La educación con minúscula y la creatividad con minúscula podrían ceder su paso a una formación con mayúscula y con minúscula a la vez. Y creemos que la conciencia y su educación es la base para proyectarlo. La conciencia es la capacidad sobre la que se imagina, se eleva y se nutre la posible evolución humana, que no prospera con independencia del desarrollo neurológico. El actual Director del Instituto Cajal de Neurociencias del CSIC, A. Ferrús 2007 ha concluido: “Todo, y todo es todo, está en el cerebro”. No nos explicamos que todavía la Didáctica General no haya establecido nexos científicos sólidos con la Neurociencia –desde una más que deseable ‘Neurodidáctica’–, ni que tampoco la evolución de la conciencia humana, comprendida desde la perspectiva de la complejidad, ocupe lugar en su corpus científico. Otra forma de verlo es entendiendo estos nortes como parte de su ‘zona del próximo desarrollo’ epistemológico.

5. Una conceptualización de la creatividad aplicable a la Didáctica.

5.1. Algunas aproximaciones conceptuales.

Desde nuestra perspectiva, la creatividad desde la enseñanza se ha de identificar con múltiples significados, porque es, a la vez: una aptitud o cualidad humana educable, un ámbito de formación para todos, una finalidad didáctica (necesaria pero

insuficiente), componente de la formación, un principio didáctico de la enseñanza activa o una característica de la comunicación didáctica, una condición de calidad de la comunicación didáctica, un referente para el ‘respeto didáctico’ al alumno, un proceso de aprendizaje de todos, un imperativo ético para el docente, un reto docente (para profesores, equipos, titulaciones, centros, instituciones, sistemas educativos, etc.), una fuente y una estrategia para la motivación didáctica propia (del docente) y de los alumnos, un factor del desarrollo profesional y personal de los docentes e institucional, un valor personal y social, etc. Cuando la creatividad se aplica a la enseñanza ésta se hace ‘enseñanza creativa’. Medita S. de la Torre (1993, 288):

Estoy pensando en estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora; en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente. Se trata de enriquecer el método con aquellos rasgos atribuidos a la creatividad.

5.2. Algunas tesis compatibles.

a) La acción docente es creativa.

Decía Lao tse –antecedente de Internet–, que: “Sin salir de casa, se puede ir lejos”. Análogamente, un docente no ha de buscar la creatividad en fuentes distantes. Coincidimos en conceptualizar ‘acción docente’ como creativa, como hace A. Medina (2001): “La acción docente es la práctica creadora que realiza el profesorado en interacción con los estudiantes, mediante la cual se comunica el saber elaborado y construido desde una actitud de sensibilidad” (p. 155). Deducimos de ello que la *creatividad* puede ser un principio didáctico propio de la enseñanza, de manera congruente al concepto de creatividad que la interpreta como una cualidad del conocimiento, permanentemente ligada al ejercicio de la razón y a la actuación humana. Que toda ‘acción docente’ es una acción creativa nos parece ajustado al fenómeno y correcto. Otra cosa será su grado de desarrollo, su conciencia, su pericia y su madurez profesional para engranarla con la finalidad formativa que ahorra y orienta a la comunicación didáctica.

b) La creatividad es un medio de favorecer la motivación y la formación de los alumnos.

Para los alumnos menos motivados, toda enseñanza es una forma de *violencia* que puede, no obstante, reducirse. Un modo válido de hacerlo es entendiendo la *creatividad* como una de las capacidades más importantes a desarrollar en la formación universitaria, junto a las clásicamente atendidas, y considerarla dentro de las pretensiones educativas más relevantes. La creatividad está en la línea del método natural de desarrollo del conocimiento individual y social. Puede considerarse un acceso y una gran estrategia para favorecer la creatividad de cada uno de los alumnos y el grupo. Por tanto, puede entenderse como una estrategia docente para favorecer la motivación de los alumnos. Específicamente, la creatividad retoma la autoestima y apunta a su desarrollo mediante experiencias, capacidades y habilidades concretas profundamente relacionadas con la práctica del *respeto didáctico*, la *estética* y el *bienestar*. Desde esta perspectiva, compartimos con J.L. Delgado Guitart (2003) que “la creatividad resulta tan fascinante que cuando

estamos inmersos en ella nos hace sentir que estamos viviendo más plenamente la vida”. Toda técnica de creatividad, bien específica o bien inserta en áreas o materias del currículo, puede serlo de motivación didáctica. La creatividad puede ser, por tanto, un factor de toda didáctica motivadora y formadora. Desde el punto de vista de la metodología, la comunicación didáctica motivadora puede seguir los principios de variedad metodológica, comprendida como alternancia equilibrada entre técnicas y actividades convergentes y divergentes. Esta concepción didáctica de la creatividad es del todo instrumental o relevante desde un punto de vista estrictamente modal. Por ello es complementable con un sistema coherente de principios didácticos que desarrollen un concepto de *formación* que, adoptando a la creatividad como uno de sus componentes activos, mire más profundamente y vea más lejos. El horizonte, exterior e interior, sí cuenta en educación.

c) La creatividad puede ser objeto de autoanálisis formativo.

Un alumno o en general una persona más *creativa* que otras, al diferenciarse de los demás, se da cuenta de que lo es, y de que con esa cualidad más desarrollada puede tener más o menos éxito en situaciones y con personas diferentes. En el momento en que un alumno se conceptúa de un modo diferencial, necesitaría una aclaración precisa del entorno, a demanda, bien expositiva, bien por descubrimiento, conducente a la comprensión de la propia realidad. Es preferible optar por una estrategia descriptiva –por ejemplo, puede definirse como *divergente* o *imaginativo*, original o fluente, flexible o elaborador, sensible a los problemas o resolutor eficaz–. Cuando se dice de un alumno o la persona dice de sí misma que es “creativa”, puede activar en otros un halo de hermetismo que pueda incluir elementos de admiración-rechazo incomprensiva o indiferente entre sus compañeros. Y en sí misma, puede aderezar un pastel de orgullo, vanidad y narcisismo del ego que potenciará su inmadurez y no le ayudará a crecer.

5.3. Fundamentos para una Didáctica de la Creatividad.

5.3.1. Intenciones generales de la Didáctica de la Creatividad.

Incorporar la creatividad a la Didáctica desde una perspectiva formativa puede significar pretender las siguientes ‘intenciones generales’:

- a) Contribuir a la superación de la situación *difuminada* de la persona, propia de las sociedades modernas: 1) Confiando en la posibilidad y el valor educativo de las aportaciones de cada persona, desde las que promover la idiosincrasia de cada estudiante. 2) Favoreciendo el cultivo de la razón personal o el pensamiento propio, fundado, reflexivo y creativo, como soportes de la propia identidad.
- b) Favorecer la formación de todos los participantes, desde el cultivo de la creatividad: 1) Humanizando en lo posible la comunicación didáctica. 2) Proporcionándoles la posibilidad de disfrutar mientras conocen, y de hacerlo descubriendo novedades, desde el punto de vista de su experiencia y de la de los demás.

5.3.2. Intenciones docentes en la Didáctica de la Creatividad.

Puede decirse sin temor a equivocarse que en la relación didáctica la función docente juega un papel determinante, correspondiente con la creatividad de los alumnos. Para S. de la Torre (1993b), puede aprovecharse la complementariedad y concomitancia existente entre conceptos como metodología y creatividad:

El método es la organización y secuenciación de la acción para alcanzar una meta, y la creatividad está en la capacidad de la persona para generar nuevas ideas y comunicarlas [...] Uno y otro concepto participan, pues, de elementos comunes, porque la creatividad se hace capacidad en la persona, estímulo en el medio, secuencia en el proceso y valor en el producto (p. 287).

La Didáctica de la Creatividad podría desarrollarse más fácilmente considerando las siguientes intenciones didácticas:

- a) Crear un clima que propicie confianza y disponibilidad con los alumnos y entre ellos, *seguridad comunicativa* y normalice aprender de los errores y las pequeñas frustraciones.
- b) Favorecer la motivación de los alumnos.
- c) Desarrollar (mejor desde la comunicación con los alumnos) un liderazgo docente flexible, respetuoso y sosegado, situándolo en el referente democrático más que en el predominantemente autoritario o permisivo. Un liderazgo autoritario rígido puede castrar la creatividad, un liderazgo permisivo rígido la corrompe.
- d) Practicar el 'respeto didáctico': reflexionar en profundidad, actualizarse permanentemente, prepararse bien las clases, evitar comportamientos egocéntricos, valorar e incorporar a la comunicación didáctica las aportaciones del alumno, evaluar formativamente, etc.
- e) Pretender la coherencia y la ejemplaridad antes de la demanda, la unidad entre el sentimiento, el pensamiento y la acción.
- f) Promover la creatividad de los alumnos desde un amplio acervo de técnicas de enseñanza. De manera especial, desarrollar dinámicas de aprendizaje por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, presenciales y no presenciales.
- g) Potenciar la reflexión interrogativa, problematizadora y relacionante, es decir, el conocimiento complejo y el aprendizaje de *gestalts* más y más complejas.
- h) Ofrecer espacios de autonomía destinados a la exploración reflexiva y a la producción individual, en grupos y cooperativa.
- i) Pretender profundizar y relacionar en la *hondura*, en tres vertientes básicas: la fundamentación de los conocimientos, la funcionalidad y el cambio para la mejora social. En la profundidad y la complejidad la creatividad encuentra su mejor medio.
- j) Responsabilizar al alumno en su propio proceso de aprendizaje, fundamentalmente desde una concepción de *evaluación (analítica y formativa)*, realizada por sí mismo y destinada a la toma de conciencia y a la autoorientación de lo que realiza, con el necesario apoyo docente.

5.3.3 Referencias para un currículo creativo, desde una perspectiva compleja y evolutiva.

En un currículo desde el que se pretenda el desarrollo de una enseñanza desde y para la creatividad formativa:

- a) La afectividad es central: emoción, amor, generosidad, empatía, ilusión, comunicación, participación...
- b) El conocimiento es central: sentimiento, curiosidad, comprensión, relación, profundización, reflexión, análisis, síntesis, flexibilidad, duda, conciencia...
- c) La comunicación es central: receptividad, respeto, diálogo, iniciativa, expresión, comprensión, cooperación...
- d) La efectividad es central: calidad, productividad, autocrítica, eficacia, evaluación...
- e) Lo social es central: sensibilidad, solidaridad, crítica, transformación, liderazgo...
- f) La educación de la conciencia es central: conocimiento, complejidad, crecimiento, evolución personal, social y humana, superación del egocentrismo, de la dualidad, de la parcialidad, madurez personal, universalidad...

5.3.4. Principios didácticos para la enseñanza de una creatividad formativa.

Desde nuestra perspectiva pedagógica, proponemos los siguientes principios de enseñanza para una Didáctica de la Creatividad:

- a) Principio de clima social y de substrato afectivo.
- b) Principio de planificación flexible.
- c) Principio de curiosidad y comunicación de inquietud por el conocimiento.
- d) Principio de humildad.
- e) Principio de conocimiento admirativo y agradecido por las realizaciones creativas del pasado.
- f) Principio de flexibilidad y variedad metodológica.
- g) Principio de actividad transformadora.
- h) Principio de apertura a la interacción comunicativa.
- i) Principio de autonomía y responsabilidad.
- j) Principio de incertidumbre.
- k) Principio de apertura del conocimiento a todo otro conocimiento.
- l) Principio de reciclaje formativo de los errores de todos.
- m) Principio de desaprendizaje y reaprendizaje de todos.
- n) Principio de autoevaluación, distanciamiento y toma de conciencia del proceso creativo-formativo de todos.
- o) Principio de utopía saludable.
- p) Principio de duda.

Sobre todo de cara a la formación continua, es especialmente relevante que los equipos de los diferentes niveles educativos y centros definan principios válidos –los anteriores u otros–, especificando qué entienden de una forma compartida por cada uno de ellos y cómo pueden llevarlos a la práctica. Los principios de enseñanza son ejes transversales que pueden proporcionar a los profesionales de la enseñanza (desde la Educación Infantil a la Universitaria) de un centro docente o de un sistema

mayor, una cohesión didáctica y formativa muy relevante de cara al desarrollo de la metodología didáctica.

5.3.5. Fundamentos para la planificación de ambientes didácticos creativos.

Un clima de relaciones cálido favorece la comunicación fluida. Un clima frío la entorpece o impide. La confianza y la seguridad afectiva propician la expresión e intercambio de planteamientos flexibles y originales. La desconfianza y el recelo limitan los cambios, sólo dejan pasar respuestas esperadas y tan sólo permiten 'creatividad rígida'. A la mejora del ambiente didáctico pueden contribuir estas propuestas:

- a) Fiabilidad docente con notable autoridad (otorgada día a día por los alumnos) y consecuente liderazgo.
- b) Empleo de variadas técnicas de enseñanza contrastadas y sometidas a procesos de investigación y reflexión formativa continuas.
- c) Condiciones de funcionamiento comprendidas y aceptadas por todos.
- d) Dificultad de la tarea situada en la "zona del próximo desarrollo" (Vigotsky), no sólo de los alumnos, sino también del docente.
- e) Combinación equilibrada entre libertad y exigencia: dar mucho y ofrecer mucho.
- f) Disposición de los recursos estimados como *necesarios*, que dependen de la formación y de la creatividad docente.
- g) Claro trazo del eje 'expectativa-refuerzo sensible': expectativa individual y grupal sobre la creatividad de los alumnos y refuerzo sensible. Por su parte, R. Marín (1984) decía que: "La creatividad debe ser recompensada". Además de cuando el alumno realiza una conducta creativa, proponemos al docente un refuerzo adecuado y sensible en cuatro situaciones concretas: 1º) Realización de algo por primera vez, 2º) Logro de algo objetivo y relativamente difícil, 3º) Empeño de un esfuerzo personal o grupal ante una evidente dificultad, y 4º) Alta carga emocional (importancia, motivación) puesta en juego.
- h) Fomento de la participación y de la cooperación, desde una dinámica democrática, respetuosa o inclusiva.

5.3.6. Orientaciones didácticas o pautas para la enseñanza creativa.

Proponemos el siguiente sistema de pautas organizadas en cinco bloques significativos, para la reflexión e investigación didáctica:

- a) Algunas cauciones: Si no se establece un clima de respeto y confianza en el aula, el substrato de la comunicación didáctica será de mala calidad. En ese caso, pocas semillas prenderán, por buenas que parezcan. Si 'enseñar' es 'mostrar', no ha de equivaler jamás a 'ocultación'. Por tanto, tiene sentido que la comunicación didáctica se muestre abierta, desde la expresión y comunicación de diversidad de fuentes y opciones que se abran al conocimiento del alumno. 'Enseñar' también es 'mostrarse uno mismo', de modo tal que se caiga en la cuenta de que el profesor/a comunica didácticamente "lo que practica, no lo que predica" (M. Fernández Pérez). Por tanto, la formación docente ha de ser lo suficientemente honda en este sentido como para mutar las ideas en comportamientos interiorizados y vertebrados por la coherencia didáctica.

b) Algunas evitaciones:

1. Evitar una enseñanza demasiado bien planificada, calculada o demasiado “poderosa”, se desarrolle desde la técnica que se quiera, y tanto más si dice ser potenciadora de la creatividad y la formación. Optar, por tanto, por una “enseñanza inacabada” (E.P. Torrance). El sentido de lo que queremos comunicar se encuentra en estas palabras de B.F. Skinner (1982): “Una técnica poderosa de enseñar diríase que le quita al estudiante todo el mérito del aprender (p. 148).

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).

2. Evitar desarrollar una enseñanza despersonalizada, en la que el alumno, lo no planificado y lo imprevisto no cuenten:

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"? (B.F. Skinner, 1982, p. 175).

3. Evitar saturar de datos los contenidos didácticos comunicados o compartidos, porque se corre el riesgo de apenas dejar espacio al alumno desde el que pueda reconocer que en la enseñanza-aprendizaje desarrollada tiene algo que decir o hacer.
4. Evitar adoctrinar, en cualquier sentido, intensidad y con cualquier contenido. El adoctrinamiento (religioso, político, cultural, nacional, científico...) es lo opuesto a la formación, pero admite aprendizajes significativos, desarrollos creativos y conocimientos sesgados. Una triple alternativa, aún inédita para la Didáctica, podría ser por un lado la Educación para el Descondicionamiento, la Educación para el Autoconocimiento y por otro, la “Educación para la universalidad” (A. de la Herrán, y J. Muñoz Díez, 2002). La pauta general de enseñanza equivale a respetar al alumno y para ello a concederle espacio, esperar positivamente en las posibilidades de conocimiento del alumno y aprender a retirarse, “como hacen los océanos para que los continentes se formen” (Hölderlin, Fernández Pérez) para que el alumno recorra sin prisa y con lucidez su camino interior. Dicho de otro modo, desde el clásico Zhuang zi: “Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos” (Chuang Tzu, 1977, p. 219). 5) Evitar censurar la expresión productiva de los alumnos o *taponar* sus iniciativas. Por el contrario, intentar reciclar y aprovechar para el proceso del grupo el fondo o forma positiva que cualquier expresión pueda

tener. Evitar poner a unos alumnos como ejemplo de lo que otros alumnos han de hacer o de a quiénes se tienen que parecer, colocándolos en situación de reproducción y por detrás.

- c) Recurrir a lo original y a lo genuino como fuente de conocimiento: Aludir a realizaciones de creativos excepcionales (herejes y genios) y a personajes históricos notables, que hagan las veces de 'modelos inalcanzables', que han aportado en ámbitos distintos, próximos o idénticos al del alumno. El fundamento de esta pauta puede estar en la inducción de R. Bacon: "Vamos a hombros de gigantes". Como ha propuesto F.E. González Jiménez en numerosas ocasiones, si la Didáctica de una disciplina se conoce bien, se podrá favorecer que en alguna ocasión el alumno reconstruya, al menos en parte, el proceso o proyecto de algún descubrimiento o invento científico relevante, comunicando de este modo que entre Historia de la Ciencia, Didáctica General y Específica, reflexión comprensiva e imaginación puede existir una relación de continuidad. Siempre que sea posible, es recomendable *manualizar* el conocimiento. Esto es, aproximarse, a él o a parte de él mediante la manualización. Por ejemplo, a los esfuerzos de Newton, que construía sus prismas con la mano. Si el conocimiento pasado no se interpreta nunca como se construyó, se enseñará 'anticreativamente', dando todo hecho (principios, leyes, definiciones, características, conclusiones científicas...), de modo que se mostrará como nunca se hizo. También aquí acortar puede equivaler a no llegar. Por esta vía puede ocurrir que cuanto más se aproxime la enseñanza al aprendizaje, más se aleje la realidad del conocimiento del fenómeno. Acudir así mismo a fuentes directas, no conformarse con las ideas de segunda mano, que al filtrarse por el conocimiento del autor secundario, pueden apagar el brillo de lo que dicen reflejar. En ocasiones ni siquiera el autor ha manejado el texto original que comunica. Por lo mismo, son los profesores los primeros que, cuando corresponda, han de leer directamente a los autores originales, por ser intérpretes válidos de su legado, para facilitar que se les comprenda desde dentro de manera congruente con una 'instrucción formativa.
- d) Algunas orientaciones para la actuación docente: 1) Favorecer un clima social dialéctico, combinando momentos de responsabilidad-dejar hacer al alumno con otros de dedicación intensiva a actividades y tareas concretas, individuales o de grupo, y trabajo personal no presencial. 2) Confiar en la persona de cada alumno, tener y transmitirles que se tiene de ellos una buena imagen. Concretamente, confiar en la capacidad creativa de los alumnos, y asegurarse de que esta percepción o expectativa les llega a cada uno. 3) Plantear una enseñanza interesante, estimulante, variada, motivadora, relacionante, abierta, compleja y orientada a la evolución del conocimiento. 4) Especialmente, emplear metodologías que favorezcan el descubrimiento, la resolución de problemas, los proyectos, el trabajo libre (individual o por equipos) o autónomo, etc. 5) Acompasar la velocidad de enseñanza al ritmo de los descubrimientos y a la formación de los alumnos. 6) Facilitar las relaciones entre contenidos, la búsqueda de analogías, de comparaciones, en las soluciones de problemas y las situaciones problemáticas. 7) Salir de la dependencia de los libros de texto: distanciarse de ellos, incluir mayor diversidad de fuentes (biblioteca de aula) y, desde esa percepción, utilizarlos con intensidad. 8) Asignar trabajos complementarios sujetos sólo a una estimación positiva. 9) Promover el cultivo y

desarrollo de las aficiones y la educación no formal. 10) Facilitar y reforzar la publicación de producciones, mediante exposiciones escolares, libros o periódicos de aula, etc. en la que todos tengan participación.

- e) Algunas orientaciones para la comunicación didáctica con el alumno: 1) Promover la capacidad de los alumnos para hacerse buenas preguntas, de plantearse soluciones y de articular proyectos de solución posibles. 2) Sugerir que existen otras formas de plantearse y responder cuestiones a las propias o a las de otras fuentes o autores. 3) Animar a que defiendan las opiniones personales, críticas y alternativas y tenerlas en cuenta. 4) Estimular (reconocer, reforzar) las intervenciones y expresiones creativas, los descubrimientos, logros, soluciones y las nuevas tentativas. 5) Crear las condiciones para aprender de los errores sin temer a hacer el ridículo, por poder apoyarse en el clima de confianza, la ayuda, la cooperación, la confianza mutua, la autoevaluación y la responsabilidad.
- f) Algunas orientaciones en contextos participativos: 1) Optar por procedimientos activos y participativos, favorecedores de la buena comunicación entre los estudiantes y entre estudiantes y profesor. Entendemos por 'buena comunicación' aquella que atiende una serie de requisitos orientados a la *seguridad emocional* y preservación de la autoestima de todos los participantes. A saber: Un clima de cordialidad y respeto, la tolerancia y comprensión tanto de posiciones de desacuerdo, de errores o de aportes imprevistos, la apertura *receptiva* al aprendizaje o a las aportaciones y a la transformación. 2) Presentar una cantidad suficiente de interacción estructurada (porque quizá se basa en la aplicación de técnicas eficaces de dinámica de grupos). 3) Orientar los procesos de grupo a la generación, a la innovación, a la resolución de problemas, al desarrollo de proyectos, a la producción cooperativa. 4) Combinar la disposición productiva con la toma de conciencia autoevaluativa de todos sobre lo realizado o logrado, entendiéndolo como principal fuente de refuerzo y autoanálisis referido tanto a la distancia cognoscitiva recorrida o reconocimiento de los esquemas modificados –cómo se empezó y a dónde se llegó–, como al nivel imaginativo invertido, esto es importante en la medida en que se refiere al contenido del proceso seguido, y no sólo a sus formas externas, o como al nivel emotivo o de disfrute experimentado durante el proceso, entendido como un buen indicador del grado de enriquecimiento experimentado por el grupo. Además, centrar la atención a cómo se ha contribuido (o frenado) el proceso, desde una disposición autocrítica y rectificadora, mejor consensuada y más centrada en habilidades instrumentales, como la escucha mutua o atención grupal a las aportaciones personales, que puede oscilar desde el *rechazo* a la *acogida* y el sincero interés, pasando por el *indiferentismo*, la certeza o la ignorancia. Atender también la seguridad comunicativa (comprensiva propia y por parte del grupo, y expresiva propia y orientada al grupo) vs. presencia de actitudes inhibitorias, censurantes, *cerrantes* o *cerriles*, *terminantes*, absolutas, radicales, paternales, etc. que coartan y frenan desarrollos de las actitudes y de la razón, incluso cara al futuro, y acicatean el miedo a equivocarse, la tendencia al bloqueo, al rechazo del grupo y su proceso, etc. Y dentro de la evaluación, reciclar los "errores" -de modo acorde al funcionamiento *neurológico*- que posibilita el descubrimiento de nuevas rutas de conocimiento, de relación y de representación de la realidad.

5.3.7. Relativa importancia didáctica de las técnicas de creatividad.

La creatividad de las técnicas de creatividad es una creatividad empobrecida que ha abandonado su franja radical. Desde nuestra perspectiva complejo-evolucionista, en creatividad, lo prioritario no es la técnica, sino la orientación y la conciencia didácticas con que las técnicas se desarrollan. Motivar por el aprendizaje relevante y por la propia formación, comunicar más inquietud por el conocimiento que contenidos finiquitos, influir de forma respetuosa en la motivación y la dedicación del alumno desde la autoridad que puede aportar la madurez personal y el conocimiento, etc. traen consigo casi automática, espontáneamente, la comunicación didáctica creativa. Aquella motivación es como el tronco y las ramas, y la creatividad es como las flores y los pájaros. Ningún sentido pedagógico tendrá atender a lo segundo sin centrarse en lo primero. Definitivamente, en Didáctica las técnicas de creatividad tienen un valor secundario.

Lo importante no es el cómo, ni dentro de él el con qué, sino la transformación de los implicados en el proceso creador y formativo. Las técnicas, por su atractivo, pueden tapar la posibilidad de transformación personal del creador y de los participantes. Con mucha frecuencia ocurre que *se aplican técnicas* y uno piensa que ya ha llegado a la meta de la sesión, que ya ha terminado su ‘función docente’. Es como aquel pedagogo brasileño que afirmaba haber enseñado a su perro a hablar: “Yo le enseñé, pero él no aprendió”. Es a esto a lo que podemos denominar ‘falseamiento de la Didáctica de la Creatividad’. Una falsificación de técnicas conduce al taponamiento de la creatividad desde la incoherencia de quien la desarrolla. Porque, como concreta la pedagoga M. Íñiguez (2006):

No se trata de actuar desde la convergencia para llegar a la divergencia, sino de proceder de la divergencia a la divergencia, lo que implica o supone otro ritmo, otra rapidez y otra forma de saborear los procesos de planteamiento, descubrimiento y crecimiento posible, emocionalidad incluida. Para el gran artista o el maestro, las técnicas no existen, sólo el arte. Decía la bailarina Maia Plaisetskaia: “No soy yo la que baila, es la danza. Me dejo traspasar por la danza y me dejo traspasar por el arte”. No existen los grandes artistas, sino el arte (Comunicación personal).

Maslow decía que “a quien se le da bien el martillo, ve clavos por todas partes”. Nos podría estar ocurriendo esto con la creatividad, que a veces tratamos a martillazos desde su tecnología. A quienes nos ocupamos de la formación nos puede interesar saber que las técnicas son propias de una fase instrumental que supera la fase de maestría. Si la formación en creatividad mira a las técnicas, quedará limitada y no pasará nada: apenas pequeños efectos más o menos sorprendentes. Pasaremos por encima de ella como el ciclista que se queda mirando fijamente a la piedra del camino y no integra en su circulación el horizonte. Y esto traiciona a la creatividad y a la formación en lo esencial. La creación formadora ve la técnica, pero después pone la vista en lo que se nos escapa. Porque, como afirma M. Íñiguez y hemos analizado nosotros (De la Herrán, 1998b), existe una *dimensión transpersonal* del ser humano a la que la Didáctica General aún no atiende.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS PARA UN FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA

1. Introducción.

El concepto ordinario o habitual de formación habitual sigue más identificado con el proceso de instrucción que con el crecimiento personal. Desde un punto de vista pedagógico, conceptos de formación, comprendida como “Enriquecimiento profundo de la personalidad” (Freinet) y como “Autoformación” (Gadamer) ayudan mucho a salir de la inercia instructivista. Pero ni siquiera estas nociones resultan de gran utilidad para nuestra orientación formativa radical e inclusiva, porque no incluyen los constructos claves que se presentarán.

La comunicación didáctica pretende favorecer la construcción de conocimiento del educando (González Jiménez, 2008). El conocimiento puede ser complejo, abierto y dialéctico, pero también dual y estar sesgado (Herrán, 1997). La conciencia es la capacidad de visión que da todo conocimiento. Por tanto, desde la enseñanza se puede generar conciencia condicionada por el ego (conciencia egocéntrica) o conciencia compleja y descondicionada. La formación para la conciencia es accesible mediante un conocimiento complejo, no parcial, insesgado. Por ello, la formación didáctica necesaria no puede tener como horizonte educativo la instrucción; tampoco ninguna clase de condicionamiento o de adoctrinamiento, más o menos aceptado o compartido, y ni siquiera la adquisición o desarrollo de conocimientos ni aprendizajes significativos o relevantes, esto es, transferibles a la vida extracadémica.

El aprendizaje significativo o relevante no debiera ser una finalidad de la comunicación didáctica. Como ocurre con otros constructos, como la inteligencia, la autoestima, cooperación, la empatía o la propia creatividad, carece de norte. Por tanto, puede ser un medio, no es una última pretensión didáctica. De hecho, que se pueda generalizar como una finalidad de la enseñanza es pedagógicamente contradictorio, porque ¿todo aprendizaje significativo y relevante es formativo? Por otro lado, ¿es siempre educativa la alta significatividad? Bastará con encontrar un aprendizaje significativo o relevante para refutar ambas afirmaciones. Y no hay pocas excepciones: hay infinidad. En efecto, hay aprendizajes significativos y conocimientos no formativos que pueden ser duales, y por tanto no favorecer la educación de la conciencia, sino su sesgadura. Y los hay muy significativos cuya repercusión no es educativa, puede ser desorientadora. Además de lo anterior, la conciencia requiere no sólo desaprender, sino descondicionar la propia razón (Krishnamurti, 1998; Osho, 2004a, 2004b, 2010). En el contexto de la comunicación didáctica, la diferencia entre conocimiento sesgado (o egocéntrico) y conocimiento maduro (o consciente) depende del estado de conciencia o de egocentrismo de quien enseña, del estado de conciencia o de egocentrismo de quien aprende, del grado de complejidad del conocimiento y la comunicación entre quien enseña y quien aprende y del sentido o destino de la enseñanza, cuya primera parada es la autoformación, comprendida como camino o vía orientada a la propia conciencia o autoconocimiento. Para fundamentar lo anterior, se sintetiza y actualiza una propuesta epistemológica *ad hoc*, que se ha denominado complejo-evolucionista o radical e inclusiva.

2. Propuesta epistemológica complejo-evolucionista o radical inclusiva.

La propuesta complejo-evolucionista o radical inclusiva (Herrán, 2003a, 2005c) es crítica, alternativa y de ‘máximos’. En este sentido comparte actitud con Kant (1983). La Didáctica está trabajando en planos pedagógicos estáticos y de perfil bajo, abocados a una “formación” de segunda división. Más allá de ella, la formación abre otros pétalos que desprenden otras fragancias, desde las que es posible aproximarse más a la formación de “verdaderos maestros y verdaderas maestras” (Herrán y González, 2002, p. 84,85). Se puede sintetizar en la siguiente tabla, donde se relacionan descriptores comparados entre los paradigmas consensuados y el propuesto con una perspectiva compleja o inclusiva:

Tabla 1: Enfoques epistemológicos consensuados y complejo-evolucionista

ENFOQUES CIENTÍFICOS TEMAS	TECNOLÓGICO	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO-RADICAL	COMPLEJO-EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Enfoque Metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Lo anterior, más funcional
Centro de gravedad	Resultados	Personas, procesos, significación	Problemas, injusticias sociales	Lo anterior, más formación basada en la conciencia
Criterio básico de calidad	Resultados	Procesos	Cambio social	Lo anterior, más evolución personal y social (<i>ser más para ser mejor</i> desde la coherencia)
Base del conocimiento	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Crítica transformadora	Lo anterior, más conciencia
Proceso básico	Aplicación pedagógica	Acción reflexiva	Comprensión socioeducativa	Lo anterior, más transformación evolutiva del <i>ego(centrismo)</i> a la <i>conciencia</i>
Ámbito de referencia educativo	Ciencia aplicable (del contenido de enseñanza y pedagógica)	Aprendizaje del alumno y sus características	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más evolución posible y proceso de humanización social

Fuente: elaboración propia

A la vista de la tabla, podemos llegar a la siguiente conclusión: La comunicación didáctica puede centrarse en la enseñanza y sus resultados, en la formación de los alumnos o en el cambio social. Pero tales planteamientos son falaces si son duales, deficitarios, si sólo se permanece en ellos e insuficientes, porque apenas se detienen en el umbral de la formación radical que estamos presentando. Siendo así, ¿por qué no es posible optar por todos ellos a la vez con una perspectiva radical e inclusiva, o sea que a la vez sea compatible e incluya las anteriores desde su complejidad?

Los enfoques de investigación consensuados y el propuesto, en interacción con las acciones humanas, generan campos científicos, temas y problemas de investigación

actuales y posibles, que podrían definir ‘zonas del próximo desarrollo’ de la investigación en Didáctica:

Tabla 2: Campos científicos

ENFOQUE ACCIÓN	DESCRIPTIVO	EXPLICATIVO	TRANSFORMADOR	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
CONOCER	Campo centrado en los fenómenos	Campo centrado en la comprensión	Campo centrado en la complejidad y las opciones: crítica y creatividad	Campo centrado en la evolución mediante complementariedad y síntesis
HACER	Campo centrado en los sucesos	Campo centrado en la tecnología	Campo centrado en la construcción crítica del conocimiento y la transformación de entornos	Campo centrado en el <i>movimiento</i> y la coherencia
SER	Campo centrado en lo existencial	Campo centrado en las motivaciones humanas	Campo centrado en la toma de conciencia, la ética y la acción	Campo centrado en la interiorización
EVOLUCIONAR	Campo centrado en el desarrollo	Campo centrado en la eficacia y el predominio	Campo centrado en la revolución	Campo centrado en la evolución de la conciencia mediante la educación

Fuente: elaboración propia

Lo anterior define, espontáneamente, al menos tres clases de ciencia, percibidos desde el cuarto referente (punto de vista complejo y evolutivo): La primera es una ciencia del saber o del conocimiento. Se orienta a la generación de conocimiento, básico o aplicado. Dentro de ella cabe incluir a la ciencia que describe, a la ciencia que explica y a la ciencia que construye corpus, profundiza en la comprensión de contextos, procesos, fenómenos, personas, etc. La segunda es una ciencia del hacer y del cambiar o de la mejora exterior. Genera conocimiento, en cualquiera de sus modalidades, para la mejora social. La tercera es una ciencia del ser, de la conciencia o de la formación. Genera conocimiento para el cambio exterior (personal o social) social desde el cambio interior del investigador. Actualmente se bascula entre la primera y la segunda. La tercera es un efecto secundario de ellas o es practicada por una minoría.

Ante esta apertura, definida sobre todo por las últimas fila y columna de a tabla, recordamos a Horkheimer, cuando se refería a la limitación del conocimiento científico, entendido como fundamento de sí mismo: “No hay ser en el mundo que no pueda ser penetrado por la ciencia, pero aquello que puede ser penetrado por la ciencia no es el ser” (en Wainstein, 1999, p. 67). En un sentido análogo podemos recordar a Goethe, cuando decía: “Grises, grises son las teorías, verde es el árbol de la vida” (en Vera Manzo, 1996, p. 79). Discrepamos con estas percepciones pesimistas de la ciencia, que, en tanto que duales y no relativas, adolecen de complejidad y entendemos contrarias a la propia naturaleza de la ciencia. En efecto, que los paradigmas y metodologías actuales no puedan comprenderlo no significa que la ciencia no pueda aprehender o investigar el ser, la evolución del ser y lo radical al ser unido a todo lo anterior. La ciencia no es la ciencia de hoy. La ciencia

es un proceso universal y relativo en evolución continua que ha cambiado y que evolucionará en conocimiento y coherencia con ella misma y con quienes la desarrollan. Por eso fueron ciencia –en coordenadas relativas, pero la misma ciencia- las contribuciones de Euclides, de Roger Bacon, de Goldbach o de Hawking. Y lo será cuando provenga de una comprensión que hoy apenas podemos atisbar, pero sí anhelar, fundamentar –aunque sea parcialmente- e ir construyendo. Son los cambios de enfoque, de flexibilidad y de objetos de estudio los que históricamente han descrito la evolución de la ciencia misma, que hace camino al andar con la brújula interna de la complejidad-conciencia. Como se ha apuntado, esta ciencia retomará al investigador desde la perspectiva de su (auto)formación didáctica, ampliamente entendida, porque de ese modo se elevará su función didáctica. Entonces quizá se vuelva al pasado, p. ej., a tesis por lo demás obvias como la de Caius Sallustius (-83 a -35), cuando decía: "Poco me satisface aquella ciencia que no ha sabido hacer virtuosos a quienes la profesaron". Podemos afirmar que las concepciones y 'paradigmas' cualitativos más adelantados y en disputa (p. ej., Denzin y Lincoln, 2012) no coinciden con nuestro enfoque y objetos de estudio, que están muy alejados de ellos, y que sólo parcialmente podrían asumir temas de investigación asociados a los constructos presentados. Desde esta perspectiva, el reto de frontera consiste en definir un nivel de 'investigación consciente (radical inclusivo)' que trascienda a la 'investigación objetiva cuantitativa' y a la 'investigación subjetiva cualitativa'. De ese modo emergería un área triangular en la que el trabajo científico quedaría realizado.

3. Insuficiencia de la formación habitual.

Una formación incompleta, exteriorizante, poco ambiciosa, desorientada y empobrecedora (es decir, cerebralmente empobrecedora, como explica Krishnamurti, 1981). Es una *contradictio in terminis*. Alternativamente, una formación redefinida podría anhelar una enseñanza futura con estas características:

- *Orientada a la evolución personal y social y a la autoformación radical inclusiva* (compleja), más allá del prurito por el aprendizaje significativo, relevante o al *long lif learning*, que desde nuestra perspectiva son más medios que fines.
- *Imaginada como un transitar del egocentrismo (personal y colectivo) a la conciencia*, con una triple lectura: conocimiento, madurez personal y mejora social.
- *Con la mirada puesta en la posible Evolución de la Humanidad*, la gran variable dependiente ignorada por la educación y que el Nobel R. Eucken (1925) calificó como "la única realidad".

¿Por dónde empezar? Nuestra propuesta es, en primer término, 'de dentro a fuera'. O sea, empecemos por nosotros mismos, por los formadores de profesores, por los investigadores, por los docentes. Después podremos pensar mejor en los alumnos. Un pedagogo relevante como Krishnamurti (2008) Medalla de la Paz de la ONU en 1984, recordaba a las escuelas que "Lo exterior depende de lo interior". Algunos investigadores recientes insisten en esta tesis. Por ejemplo, la catedrática de Didáctica Sevillano (2011) expresa que: "La transformación del exterior es facilitada por el conocimiento interior" (p. 24). Estos planteamientos pueden relacionarse con las célebres propuestas de la Física clásica -"Lo imaginado trae la realidad"

(Einstein)- o de la Mecánica Cuántica –“La presencia del investigador influye en lo observado” (Bohr) y lo que vivimos depende de nuestra subjetividad y conciencia-. Pero desde una perspectiva didáctica se entroncan con la pedagogía de Siddharta Gautama: “Somos el resultado de nuestros pensamientos”. Es una tesis próxima a la de otros pedagogos heterodoxos como Osho (2004): “El mundo no está fuera de ti; tú eres el mundo, de modo que vayas a donde vayas llevarás el mundo contigo” (p. 31) o como el catedrático de Didáctica, González Jiménez (2008): “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”. Y en segundo término, anhelando el cambio profundo sinceramente y durante mucho tiempo. Estas dos condiciones sitúan en el camino de la formación.

La ‘formación’ inicial y continua habitualmente promovida e investigada por la Didáctica es profesionalmente imprescindible. Pero asocia lo que hemos considerado “error número 1 de la Didáctica” (Herrán y González, 2002). Esto es, induce al docente a fijarse en lo que le rodea, a hacer *bypass* consigo para ocuparse de cuestiones externas de su enseñanza. Este enfoque de coherencia, normal en disciplinas como el Psicoanálisis, no es usual en Didáctica. Pero en ocasiones hay aproximaciones a una finalidad formativa más profunda. P. ej., Rodríguez Marcos (2002) señala:

Aspiramos a formar maestros/as prácticos, reflexivos, que hagan del ejercicio de la enseñanza un instrumento para su propio desarrollo profesional y personal. Maestros/as capaces de sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social. Aprender a realizar ese tipo de enseñanza es un proceso no exento de dificultades, complejo y dilatado en el tiempo, que se prolonga más allá de los años de la formación inicial. Porque enseñar en la escuela no es “sólo” una cuestión de “conocer” y “hacer”, sino también de “ser”; no es sólo una cuestión de conocimiento teórico y práctico, ni de meras destrezas, sino también de actitudes y valores. Es ciencia y es arte (p. 16).

Todos suscribiríamos lo anterior. Pero desde nuestra perspectiva presenta tres dualidades y una carencia básica. Las tres dualidades son que parece entenderse a la enseñanza como causa de desarrollo, identifica ese desarrollo con una opción metodológica (investigación-acción) y asimila el ser con actitudes y valores. La carencia es que no se plantea la práctica en relación con los constructos formativos radicales y el interior del ser del maestro en formación. Cuando el enfoque es el técnico-reflexivo, es habitual creer que sí se tratan tales cuestiones. Pero lo cierto es que hay constructos clave (conciencia, egocentrismo, madurez personal, autoconocimiento, evolución de la humanidad, etc.) excluidos de la formación a que se refiere y se promueve. Subyace una dificultad para observar la realidad tal y como es, sin implicación personal, sin tomarse las cosas personalmente.

4. Diagnóstico y alternativa al problema formativo radical.

Un modo eficaz de observar la realidad es interiorizarse. Interiorizarse es profundizar, abrirse y distanciarse. Es estar interiormente atento, formativamente alerta. Es de utilidad la máxima: “Ocupa siempre tus pensamientos con la educación” (Confucio, 1969). La formación asocia un modo de vida o estado de conciencia que indica respeto a otros, en contextos profesionales y sociales, y

respeto hacia uno mismo, por vivir. Deducimos de ello que la fuente del problema formativo es general: de tan extendida, pasa desapercibida para la conciencia ordinaria y la ciencia, si bien tiene claras implicaciones didácticas, por razones de afinidad epistémica. Consiste en que el ser humano vive formativamente ‘dormido’. Lo expresaron mentes pedagógicas relevantes, como Heráclito, Siddharta Gautama, Adi Shankara, William James, Ramana Maharshi, Jung, García-Bermejo, Caballero, Krishnamurti, Blay, etc. La Pedagogía no ha retomado este fenómeno/problema fundamental. “A nadie le ha interesado que [el ser humano] esté despierto, ni a la sociedad, ni a las religiones, ni a sus padres, ni a las culturas, ni a las civilizaciones. Lo único que les ha interesado es que haga cosas que resultan cómodas, adecuadas” (Osho, 2012, pp. 291, 292). En síntesis, pudiera decirse que hay dos estados de conciencia básicos: el extraordinario, de los que ‘son’ despiertos, y el ordinario, de los que ‘están’ dormidos desde el punto de vista de la conciencia. Este fenómeno social no es una característica unívoca del ser humano, sino un problema educativo radical. Podemos determinar el posible diagnóstico y la alternativa al problema formativo anterior:

- En cuanto al diagnóstico, coincidimos en que la fuente del problema es que el ser humano vive en su exterior, como consecuencia de “siglos de condicionamiento” (p. 292). “No se conoce ni sabe nada de sí mismo” [...] Su centro más profundo está a oscuras” (p. 291). Por ello, suele fallecer sin conocerse, habiendo confundido su identidad existencial con la esencial. Este hecho tiene que ver con su formación, aunque la Pedagogía y la Didáctica de momento no lo consideren (Herrán, 2004).
- La Pedagogía y la Didáctica están así mismo condicionadas desde hace siglos por una polarización en la investigación y desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, y por una obsesión por la práctica. Su mirada no ha cuestionado claramente estas premisas, que parecen obvias, y no se ha percatado de que la clave puede radicar en lo que subyace a la práctica y en que el aprendizaje, significativo y relevante, es formativamente cuestionable.
- Por tanto, de un modo general, quizá la alternativa no consista en continuar en la situación actual, ni el problema es solucionable a través de la complejidad propuesta por Morin, exterior y orientada a la acumulación y al fortalecimiento de la mente, de la razón. Por eso, grandes pedagogos de Oriente como Siddharta Gautama u Osho (2004) dicen que, si una persona se convierte en una mente y la potencia acumulando contenidos (emociones, sensaciones, conocimientos, experiencias, etc., en una palabra, ruido interior), pierde conciencia de sí, y si pierde conciencia profunda, seguirá dormido (p. 18, adaptado). Dado que “El sueño del hombre no es un sueño corriente, porque camina, habla, hace cosas, pero todo lo hace dormido”, la cuestión no depende de qué debería hacer y qué no en ese estado, sino de despertar (Osho, 2012, p. 291, adaptado). El primer paso lógico es reconocer que está formativamente dormido y querer-querer despertar. No se puede despertar sin detener el proceso de sueño. “Tiene que haber un reconocimiento” (p. 296). Si no, será imposible. Pero es difícil que alguien dormido reconozca que lo está y despertarse, porque hay una inercia es homeostática. Ésta es una tarea de la “Pedagogía y Didáctica del reconocimiento radical inclusivo” que desarrollamos. Dentro de ella cabe investigar para normalizar ámbitos y metodologías adecuadas para el despertar, desempeñarse y evolucionar. Con ello se corresponde el sistema de constructos formativos

radicales expuestos. Nuestra propuesta es incluir este hecho a la formación normal del profesorado.

5. Metodologías formativas generales.

En cuanto a sus metodologías, responderían a los dos grandes enfoques y procesos educativos que la Historia de la Innovación Educativa ha dado: ‘vaciar la presa’ (educación de Oriente) o ‘edificar la presa’ (educación de Occidente), comprendidos como fases del proceso formativo:

- a) *Fase centrada en la pérdida, el descondicionamiento o la desidentificación* para comprender y eliminar los propios prejuicios, apegos, adherencias, inercias, apariencias, creencias, etc. Es la mitad del camino. Requiere vaciar la propia taza de aquellos contenidos que dificultan o condicionan la formación. Es indirectamente aludida por Dewey (1998) al definir los tres requisitos de la acción reflexiva. Recordemos que cuando habla de *imparcialidad*, se refiere a amplitud de mente y a “creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido”. Esta actitud científica está más instaurada en las ciencias naturales que en las sociales. La dificultad para este reconocimiento está asociada a los condicionamientos y lastres del ‘ego’. Por ello, Dewey apunta, de soslayo, al descondicionamiento y a la desidentificación para poder construir conocimiento en niveles más altos de complejidad y de conciencia. Esto puede entrañar una gran dificultad. Flores (2010) la clarificó así: “los profesores tienen más disposición a actuar, cambiar rutinas o desarrollar habilidades docentes específicas si son compatibles con el sistema de creencias del profesor y sus concepciones previas, que si chocan con él” (p. 243). O sea, que se tiende a hacer lo que se suele hacer, y a rechazar lo que no se asimila a los propios esquemas. Por tanto, es cierto que cuesta acomodar, como diría Piaget, pero cuesta más soltar, perder, sobre todo si apenas se han generado rutas neurológicas (‘metaesquemas’) claras desde la educación infantil familiar y escolar. Y sin embargo, así también se aprende. Esta actitud es contraria al no ser capaz de prescindir de contenidos (actitudes, predisposiciones, esquemas, modelos, enfoques, prejuicios, generalizaciones, convencionalismos, condicionamientos, etc.) para observar la realidad, cuyo contacto directo entre la indagación e interiorización con el fenómeno queda interrumpido, evitado o preservado por ellos. También es contraria a no quererse bajar del caballito de tiovivo, sea el que sea *-ismo*, paradigma, enfoque, autor, tradición, práctica, innovación, etc.-, aunque se sepa que se lleva mucho tiempo y que es tarde.
- b) *Fase centrada en la ganancia, la complejidad de conciencia o la reidentificación desde el conocimiento que nos constituye*. Es la habitual. Se basa en la adquisición de conocimiento que conduce a la conciencia a mayores niveles de complejidad. Desde mayores niveles de complejidad las acciones y renovaciones exteriores se perciben de otro modo, y aunque exteriormente parecen las mismas, no tienen nada que ver con las anteriores. Discrepamos con Osho (2004) en que “es el conocimiento lo que hace que el ser humano siga dormido” (p. 20). Dependerá de qué se entiende por conocimiento y a qué conocimientos nos referimos. El conocimiento es la molécula semántica que constituye nuestra razón. Existencialmente somos nuestra razón, no tenemos otra cosa para ser.

Los sentimientos, las actitudes, las experiencias, los conceptos, las competencias son, para nosotros, formas de referirnos a ese conocimiento o facetas de esa razón. Hay “conocimientos sesgados” (Herrán, 1995, 1997), pero otros facilitan la complementariedad dialéctica, las síntesis o la reidentificación (desde identificaciones parciales anteriores) en niveles de conciencia más complejos. Todos, pero sobre todo estos pueden ser útiles para una mejor comprensión de la realidad exterior e interior. Con todo, esa lucidez no es el final del camino.

Si una persona golosa tiene déficit de minerales, lo sabe y quiere mejorar sus niveles, tendrá que hacer dos cosas: ingerir minerales de origen vegetal y dejar de tomar azúcar blanco, que los elimina. Algo similar ocurre con la formación: centrarse en la segunda sin pasar por la primera es una incoherencia metodológica. Es como el echarse perfume sin lavarse de épocas pasadas. Sin embargo, es habitual en la sociedad de la información, que por ello entre otras cosas no es la del conocimiento o de la formación.

6. Niveles de formación. El problema de la frontera formativa científica, profesional y social.

Una cuestión es el contenido de la formación y otra su profundidad. Una hipótesis con la que trabajamos es que la ‘formación’ convencional es superficial. Podría demostrarse teóricamente si junto se definieran otros planos claros y distintos a los atendidos por ella. En esta tabla se intenta reflejar este hecho: que la formación no es única, que puede albergar planos de alturas sucesivas:

Tabla 3: La escalera formativa: enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad

NIVELES DE COMPLEJIDAD	ENFOQUE O PROCESO FORMATIVO	NIVELES DE PROFUNDIDAD DE CONCIENCIA	OBJETOS DE OBSERVACIÓN O DE ESTUDIO	FINALIDADES PRINCIPALES
I	Nivel 1: Observación reflexiva de la enseñanza	Exterior	Alumno, organización, currículo, planificación, metodología, aprendizaje, instrucción, formación, evaluación, etc.	Conocer y evaluar la enseñanza y lo relacionado con ella
II	Nivel 2: Análisis reflexivo, autoobservación, autoanálisis	Interior de lo exterior	Actuación docente, análisis de interacción, pensamiento del profesor, decisiones, sentimientos, emociones, etc.	Comprender la comunicación didáctica
III	Nivel 3: Indagación e investigación de la enseñanza en su contexto	Exterior de lo interior	Investigación de la enseñanza reflexión, colaboración y evaluación, autoevaluación, deliberación, etc.	Innovar y mejorar la enseñanza

IV	Nivel -1: Desempeoramiento	Exteriorizante	Condicionamiento, identificación, hábitos egocéntricos, inmadurez	Disolución o pérdida de malapaxis
V	Nivel -2: Interiorización didáctica	Interior de lo interior	Conciencia aplicada, egocentrismo (personal y colectivo) y sus efectos, madurez personal, autoconocimiento, etc., analizados desde el exterior.	(Trans)formarse, para mejorar la enseñanza
VI	Nivel -3: No-acción consciente	Vector de lo interior	Observación meditativa, silencio, retirarse, dejar fluir	Hacer sin acción (<i>wu wei</i>) y con conciencia (Lao zi, Hueng di, Rousseau, Kant)
VII	Nivel -4: Conciencia	Centro de lo interior en lo exterior	Cuerpo, mente y ser, autoconocimiento desarrollado desde la experiencia de ser uno mismo	Ser, meditación por meditación (sin fin en sí misma)

De la tabla se puede deducir que la formación puede darse en diferentes niveles o planos de profundidad o complejidad de conciencia y que los planos asocian enfoques y procesos formativos complementarios. Percibidos desde el último (el más complejo), los seis niveles podrían considerarse fases, a modo de peldaños de una escalera formativa. Todos son positivos para una formación armónica. De ahí el énfasis en la inclusión como calificativo básico del enfoque propuesto. Esta inclusión se apoya, además, en una respectividad dinámica, en virtud de su complejidad creciente: los niveles posteriores incluyen y mejoran a los anteriores, de un modo semejante a como al multiplicar bien se suma mejor.

La Didáctica convencional está centrada sólo en los tres primeros. Desde ellos la formación resultante es limitada. Esta normalidad y esta frontera asocian un problema científico, profesional y social, y por ello un reto pedagógico y didáctico para el conocimiento, el cambio y la mejora. Su desarrollo puede apoyarse objetivamente en las numerosas evidencias neurocientíficas existentes sobre el último nivel y sus variantes. Y subjetivamente, en la ganancia en conciencia y sus efectos educativos. La formación radical a que apuntamos sólo puede desarrollarse a través de interiorización y la meditación, metodologías que Occidente ha interpretado y aplicado en general deficientemente y que apenas ocupan un lugar en la Didáctica normal. Es susceptible de aplicación a alumnos, profesores, directivos, etc. No han de confundirse con reflexión o indagación, constructos que sí se manejan, y que están generados desde y para lo exterior.

De otro modo y desde la perspectiva de la formación del profesorado, entendemos que los cambios formativos en la práctica (con alumnos, colegas y centros) pueden ser superficiales o exteriores, y profundos. Para los primeros basta un trabajo formativo desde la reflexión sobre la acción, según un enfoque técnico-reflexivo. Para el segundo, el de los cambios profundos, se precisan cambios radicales, que

pueden ser bien reparadores, bien complejos y evolutivos, que pueden apoyarse en los constructos radicales. Los reparadores se basan en el desempeño desde la mala praxis de origen personal o pretenden la mejora de la enseñanza desde el ser del docente. Los evolutivos se centran en la evolución formativa del docente y de su centro de referencia. Ambos definen un continuo. Como se precisará, su origen es el reconocimiento de la relación entre la práctica y el ‘ego docente’. Su destino en el origen es la madurez profesional e institucional, con conocimientos técnico-reflexivos pertinentes. Su destino es la mejora de la enseñanza, de la colaboración con los colegas y del funcionamiento de la organización, incluyendo la posibilidad de trascender la organización misma. En una siguiente fase formativa radical o nivel de cambio –tras los cambios reparadores y los evolutivos- se tratará de emprender el camino directo de la evolución interior hacia autoconocimiento mediante la meditación, y de estar en condiciones de relacionar la formación y conciencia generada con la vida cotidiana y el trabajo didáctico diario. La Didáctica no debería conformarse con menos: los niveles de formación son niveles de compromiso profesional consigo, con los alumnos, con el centro y con el futuro de la Humanidad.

7. Un enfoque radical inclusivo de la formación (síntesis).

Una síntesis del enfoque radical de la formación que estamos proponiendo puede quedar representada en las siguientes tablas:

Tabla 4: Enfoques formativos consensuados y enfoque radical

ENFOQUES FORMATIVOS TEMAS	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRÍTICO	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Tesis	La herencia cultural y científica Occidental ¹ es la base de la educación	“Se aprende lo que se hace, se hace lo que se aprende” (Dewey)	La escuela reproduce desigualdades, no contribuye a la ecuanimidad social, y tiene capacidad para hacerlo	Lo anterior, más el principal reto de la educación es superar un problema de inmadurez social generalizada
Prioridad	Transmisión del acervo cultural y científico de la civilización occidental	Problemas concretos Funcionalidad	Igualdad, libertad	Lo anterior, más una educación para el descondicionamiento y la <i>universalidad</i>
Modelos de enseñanza	Lineales, secuenciales y analíticos	Circulares y activos	Espirales y emancipatorios	Lo anterior, más dialécticos, complementaristas, orientados a la síntesis y noogenéticos
Técnicas de enseñanza representativas	Expositivas	Participativas	Transformadoras	Lo anterior, más meditativas
Requisitos formativos	Disciplina y esfuerzo docente y discente	Partir de la experiencia y de los propios intereses	Conocer la diversidad y las minorías	Lo anterior, más interiorización, meditación y autoformación

¹ Se subraya este sesgo etnocéntrico que, con independencia del enfoque, satura la enseñanza de Occidente. La educación socialista de Lenin lo intentó compensar, proponiendo “la apropiación del conocimiento de la Humanidad”.

Alumno pretendido	Conocedor, competente	Investigador y reconstructor de su experiencia	Crítico y transformador social	Lo anterior, para <i>ser más</i> , y <i>ser más</i> para <i>ser mejor</i> en lucidez, coherencia y generosidad
Finalidad formativa	Transmitir el acervo cultural, científico y artístico y dominar conocimientos y procesos socialmente útiles	Aprender a conocer y a hacer	Conocer, crítica y Sensiblemente, para intervenir en el contexto	Lo anterior, más crecer, madurar personal y socialmente y contribuir mejor a la posible evolución humana
Acceso al conocimiento	Ciencias, artes Valores tradicionales	Participación y conocimiento del alumno	Diálogo para la toma de conciencia crítica: Oprimidos, minorías, diversidad, inclusión.	Lo anterior, más cambio interior para el cambio exterior, ejemplaridad docente, temas perennes
Proceso básico	Eficacia	Significación	Emancipación	Lo anterior, más conciencia
Importancia del contexto en la enseñanza	Escasa	Relevante	El contexto genera el texto y es objeto a transformar	Relativa o ninguna
Organización propia. Orientación organizativa. Paradigma organizativo	Centro convencional Centro eficaz Cualquier centro nomotéticamente bien evaluado	Centro convencional Organización que aprende Cualquier centro avanzado que funcione como organización que aprende	Comunidad de aprendizaje (<i>paideia</i> condensada) Transformación del entorno por la educación Cualquier comunidad de aprendizaje	Comunidad de formación basada en la conciencia ² (no confesional, no sesgada) y organización madura Escuela de Dogen, Osho
Condicionante didáctico y organizativo	Normatividad, evaluación nomotética	Subjetividad, vivencia, desarrollo personal	Contextos a transformar, injusticias	Lo anterior, más necesidades educativas radicales, no demandadas
Referentes de la formación del profesorado	Investigación científica	Reflexión didáctica, investigación e innovación didáctica	Toma de conciencia transformadora y renovación pedagógica	Lo anterior, más conciencia, egocentrismo y malapaxis asociada, madurez personal, autoconocimiento y Humanidad
Modalidades de formación docente frecuentes	Cursos heterogéneos o en centros	Investigación-acción, coaching reflexivo	Comunidades de aprendizaje	Lo anterior, más interiorización y meditación
Partenaires formativos	Experto	Pares, coaches	Pares críticos	Personas más conscientes,
Profesional de condensación (simbólico)	Ingeniero	Artista	Político	Maestro

Fuente: elaboración propia

² En Occidente son confesionales, parciales. Más universales son las de Oriente, donde tienen tradición formativa de 9000 años –p. ej., en la India-. Con sus máculas, valgan como ejemplo, las comunidades de conciencia de Buda, Dogen, Ramana Maharshi, Osho, etc. No pueden predominar sobre la conciencia y la rebeldía intrínseca de la persona. Si sobre ellas se desarrollan formas de ‘culto’, se deterioran por egotización. En ese momento es preciso dejarlas, como hizo Krishnamurti.

Tabla 5: Claves curriculares de los enfoques formativos consensuados y del enfoque radical

ENFOQUES CURRICULARES	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRÍTICO-RADICAL	COMPLEJO-EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
TEMAS				
Carácter del currículo	Predeterminado, disciplinar	Conjunto de experiencias personales y sociales, de aprendizaje y de valores	Ámbito a cuestionar y reconstruir con valores críticos y transformadores	Tridimensionalidad curricular: áreas o asignaturas, temas transversales, "temas radicales o perennes"
Finalidades	Incrementar el razonamiento Dominar las "asignaturas"	Orientar para aprender: - A buscar. - A aprender. - A investigar. - A examinar críticamente el mundo cotidiano.	Formar ciudadanos para una sociedad mejor: más justa y democrática, desde la consideración inclusiva de la diversidad: -Trabajadores y parados (movto. neomarxista) -Mujeres (movto. feminista) -Minorías (movtos. solidarios) -Personas con necesidades específicas de apoyo (social, laboral, educativo, etc.)	Lo anterior, atravesado por una formación para: -La disolución del <i>ego(centrismo)</i> individual y colectivo -El incremento de conciencia -La contribución al mejoramiento de la vida humana
Centro de gravedad	Contenidos (disciplinas)	Aprendizaje (interés)	Sociedad y minorías (injusticia y discriminación)	Lo anterior, más la complejidad de conciencia y la evolución humana
Aprendizaje fundamental	Por recepción	Participativo y cooperativo	Participativo y cooperativo para una toma de conciencia y una acción transformadora	Lo anterior, más aprendizaje por descondicionamiento o desidentificación ("didácticas negativas") e incremento de conciencia
Evaluación predominante	Estandarizada	Formativa	Negociada	Lo anterior, más autoevaluación centrada en la formación de todos y en la conciencia de las personas y en lo que se hace

Fuente: elaboración propia

Somos conscientes de que los intereses epistemológicos, de investigación en Didáctica, de los sistemas educativos y del trabajo docente van por otros derroteros teóricos y prácticos a los que proponemos. La paradoja es que no concuerdan con la formación, sobre la que hay dispersión, confusión e irreflexión detrás de tanta reflexión. Hay huecos en la educación. Por eso el enfoque radical inclusivo es equivalente al "enfoque gruyeriano" de la educación (Herrán, 2006b), que resulta de contemplarla como un queso horadado. Entre los huecos mayores estarían estos constructos. Con su inclusión didáctica, la formación sería más completa. Pero no se

trata de quedarnos en las oquedades o de aplicarles una lupa que los amplifique. Al contrario, la finalidad pedagógica es complementarista, dialéctica. Se trata de incluirlos, de normalizarlos. Pero sobre todo se trata de reconocer que este tipo de queso, el Gruyere -y la educación y formación que representa-, es macizo y carece de huecos, como bien sabe bien quien lo vende o lo consume.

Optar por la inclusión, también epistemológica, didáctica y curricular, es situarnos en la complejidad del fenómeno tratado. Por ello, el enfoque presentado es radical inclusivo, no sólo radical. Si fuese radical, sería tan dual como otros. Si la atención sólo se concentrara en una parte –la superficial o la enterrada-, no será posible una formación más plena. Es natural, dialéctico, complejo y provisional, o sea, orientado a la evolución pedagógica y humana. No se define -como hicieron Habermas (1989), al referirse al nivel crítico como “interés último de la razón”, o Van Manen (1977), cuando define al crítico como como ‘tercer y último’ nivel de reflexión y aplicación-. No sabemos si es el último. Pero con seguridad es el primero, el segundo, el tercero y el enésimo porque, a diferencia de los paradigmas consensuados, engloba a todos los anteriores.

Como representación aproximada se ha elegido el árbol. A veces las raíces de algunos árboles asoman por la superficie recordándonos que existen. Cuando el interés superficial repara en un bello árbol, no se piensa en las raíces. Pero son su parte más vital, al nutrir y dar soporte. Con raíces largas, el árbol puede ser alto. Sin raíces suficientes, el árbol muere. Desde ellas se desarrolla el ser entero. Y es imprescindible intentar contemplar el ser entero. La formación es como un reloj: “Si [en un reloj de cuco] sólo se mueve la aguja de los segundos pero la de las horas y la de los minutos no se mueven, ¿qué utilidad tiene? Habrá un movimiento, hay una parte que funciona, pero si no funciona la totalidad y lo hace con armonía, no sonará ninguna canción” (Osho, 2012, p. 191). Desde nuestra perspectiva lo más pertinente es intentar percibir “el fenómeno, pero todo el fenómeno” (Teilhard de Chardin). Por ello, ni siquiera el árbol entero es suficiente. Pensarlo es incluir el suelo, el ecosistema en evolución, otras especies, el clima, etc.



Figura 6: Representación simbólica del enfoque radical inclusivo
(Fuente: Héctor de la Herrán, 8 años)

CAPÍTULO IV

CONSTRUCTOS RADICALES INCLUSIVOS PARA LA FORMACIÓN

1. Aspectos introductorios y presentación de los constructos formativos radicales.

Como hemos dicho con anterioridad, si algo no se comprende, no se conoce. Comprender requiere profundizar, para aprobarlo o admitirlo. “Comprender es el principio de aprobar” (Spinoza). La formación no se comprende en absoluto -ni epistemológica, ni epistémica ni prácticamente-, porque se identifica con su exterioridad. Sobre ella las razones se desplazan como los zapateros [hemípteros] por la superficie de las charcas. ¿Es eso formación? Sí, sin duda, pero la formación no es sólo eso. Análogamente la epidermis es organismo, pero no todo el organismo, que es mucho más. Siguiendo con el ejemplo, en Medicina hace años que se comprendió que algunas enfermedades de la piel, como la psoriasis, no se podían tratar sólo con tópicos. En Didáctica el movimiento es en dos dimensiones y se desarrolla en la epidermis de la educación. Y se continuará así mientras una Pedagogía de la conciencia no defina una tercera dimensión formativa, tanto curricular como didáctica general. La formación no se comprende todavía. Los constructos presentados (figura 2) son sólo apoyos para explorar la hondura y el sentido de la formación. Condensan claves de lo que a la formación radical define en sus diferentes modalidades, fases o metodologías naturales, instintivas: la interiorización y la meditación.

Como con los órganos vitales del cuerpo, son fundamentales para la vida del ser: la desatención de uno repercute en la formación. Su interrelación es de mutua inclusión: todos se contienen a todos y desde cada uno se llega a los demás. Sintéticamente, son como facetas de una formación basada sustantivamente en la conciencia y metodológicamente en la interiorización y la meditación. Análíticamente, cabe hablar de una formación basada en el egocentrismo (mala praxis, descondicionamiento, etc.), en la madurez personal, en el autoconocimiento, en la madurez institucional, en la muerte, en la evolución de la Humanidad, en la universalidad, etc. Asocian Pedagogías aplicadas, cuyo desarrollo e investigación puede ser vital para la educación y la formación futuras. En este trabajo nos referiremos a cinco de ellos:

- a) La *conciencia*: De todos es, junto al autoconocimiento, el constructo más citado en trabajos asimilables a la Didáctica, si bien con perspectivas diferentes a las del enfoque presentado. De su conocimiento dependerá la percepción de la realidad y la fundamentación compleja y evolutiva de la formación actual y posible. Permite un estudio terminal e instrumental, como medio de observación de los demás.
- b) El *egocentrismo*: Paradójicamente silenciado, se comprende como condicionante de la conciencia y fuente de la mala praxis docente de origen parcial o totalmente personal, con alumnos, colegas, etc.
- c) La *madurez personal de los profesores*: Apenas tiene soporte teórico dentro del tópico ‘desarrollo profesional del docente’, pero es una realidad bien intuida y cercana a los docentes.
- d) El *autoconocimiento*: Su estudio se acomete como eje de la formación.

- e) La *evolución (universal) de la Humanidad*: Es una de las propuestas educativamente más fértiles y paradójicamente más descuidadas por la Pedagogía. Responde a una observación evidente de la realidad humana -su fragmentación, tanto exterior como interior- y a su correspondiente anhelo natural -su mayor unidad-. Precisa desarrollarse más allá de los sistemas educativos, los *ismos* y los condicionamientos egocéntricos personales y sociales.

Éstas son algunas características comunes de los cinco constructos formativos:

- a) Son factores de la formación, percibida desde enseñanzas perennes de tradiciones educativas de la Edad Antigua de Oriente y Occidente (Herrán, 2012b), actualizadas por algunos autores. Su historia y su conocimiento ancestral y no parcial las avalan.
- b) Todos se entienden idóneos para estudiarse y promoverse desde la Didáctica (formación de profesores y de alumnos, renovación pedagógica, currículo, investigación didáctica, etc.), por cuanto el área de Didáctica y Organización Escolar (Didáctica y Organización Escolar) se considera la más pertinente para abordar estos constructos.
- c) Carecen de infraestructura investigativa pedagógica previa. No se han encontrado apenas estudios en Didáctica con este enfoque y constructos con sus significados, acepciones e implicaciones formativas, ni en bases de datos especializadas (ERIC, ISOC, entre otras), ni en *handbooks* de investigación, revisiones sobre investigaciones de la enseñanza u otras fuentes secundarias relevantes.
- d) Así mismo, carecen de infraestructura curricular. Las revisiones nos informan de que tampoco se consideran, con los significados tribuidos, en currícula oficiales.
- e) Tampoco tienen antecedentes o referentes claros en formación inicial o continua del profesorado o renovación pedagógica. Simplemente, no se incluye en la formación nada parecido ni parcialmente asimilable.
- f) En conjunto, se plantean para sociedades y sistemas educativos que confunden a las personas en los temas a que se refieren estos constructos. Pudiera decirse que se basan en esta tesis: Desde la más tierna infancia, la enseñanza y el aprendizaje confunden a la persona en cuestiones esenciales -p. ej., relacionadas con la conciencia y el autoconocimiento- y evita, con ausencias y tabúes, desarrollos evolutivos en complejidad -p. ej., el ego humano, la Humanidad, la universalidad, la muerte, etc.-. Esto contribuye a que la educación promovida por currícula y sistemas educativos no sea plenamente formadora. Es posible avanzar hacia propuestas más ambiciosas desde una Didáctica y un profesorado formado en y desde estos constructos. Esto no debería ser tan utópico, sino sólo profesional, si se parte de que los profesores están comprometidos con la formación propia y de los otros.
- g) Todos los constructos presentados son claves y factores de la mejora de la enseñanza y del desarrollo personal y profesional de docentes e instituciones. Definen un espacio de formación básica del profesorado cuyo diferente grado de

interiorización (de profesionales y centros) comunicará a los alumnos. P. ej., mucho de lo que se enseña en un aula puede estar aliñado por ego, madurez o autoconocimiento, etc. El docente más interiorizado tendrá más posibilidades de contribuir a la formación de sus alumnos. Así mismo, hay instituciones narcisistas, orientadas al conocimiento, etc., cuya personalidad (cultura) se comunicará a sus docentes y alumnos, etc.

- h) En general, se perciben con mayor dificultad por los investigadores que por los profesores, casi siempre por algunas razones: porque los investigadores suelen precisar literatura previa en su disciplina de referencia (Pedagogía o Didáctica), que no encuentran; porque no hay autores de renombre o con ascendente que los manejen; porque su asimilación a esquemas o conocimientos disponibles no termina de encajar; porque ven pocas posibilidades de investigarlos empíricamente o de que sean aceptados por evaluadores externos (de artículos, de proyectos financiados, etc.); porque no les interesan, etc. Pese a ello, con cierta frecuencia forman parte de intercambios cotidianos –p. ej., ego, madurez personal- o de meditaciones más profundas -conciencia, autoconocimiento-. Parecen estar en el umbral del día a día de investigadores y docentes, pero no traspasan la frontera de la normalidad profesional.
- i) Todos y cada uno de estos constructos existen -como otros ya normalizados, como la creatividad o la memoria-, porque se refieren a una realidad compleja que asimismo existe. Desde los argumentos ofrecidos, no se pretende convencer a nadie, sino compartir observaciones, análisis, deducciones, inducciones y datos empíricos internos con concomitancias exteriores. No son creencias o conjeturas gratuitas: lo expuesto se puede experimentar. Radican en el fondo de cada ser humano y en la capacidad potencial o desarrollada de observar e interiorizarse. De algún modo se conocen, aunque su mayor o menor experiencia pueda estar interferida por el ego personal, epistemológico, las tradiciones, los prejuicios, etc.
- j) La lucidez que puede traer su comprensión profunda o toma de conciencia aplicada a todos los constructos –incluida a ella misma- es insuficiente, no garantiza cambios interiores. Pero es más probable el cambio interior si se conocen críticamente, como antesala de interiorización. Tres buenas compañeras de viaje son la formación previa, la honestidad y la persistencia en el proceso de cambio. Sobre ellas la disposición de metodologías podría ser de verdadera utilidad para el cambio interior y su reflejo exterior en la enseñanza y en la relación con los colegas.

2. Algunas causas de su exclusión educación y en Pedagogía (investigación, enseñanza, currículo, procesos de cambio, evaluación, etc.).

Una posición estática (sea academicista, alternativa o sociocrítica) dudará de la pertinencia de los constructos formativos radicales en la investigación de la enseñanza. Nuestra perspectiva es otra: La formación desde ellos es un imperativo, que puede asociarse a una autoevaluación profunda de naturaleza educativa. Lo que nos preguntamos es ¿cómo es posible que apenas se mencionen en títulos de grado y posgrado para la formación de profesores, pedagogos o psicopedagogos, ni sean considerados en formación continua básicos para la formación del

profesorado? ¿Por qué no se están incluyendo? Puede que la etiología sea así mismo pedagógica y esté causada por varias razones interdependientes:

- a) Por siglos de inercia y condicionamiento pedagógico occidental, los enfoques convencionales se ocupan de temas recurrentes que conducen a percibirlos como raros, exóticos y alejados del área de conocimiento (DOE) y de la propia educación.
- b) Porque las propuestas educativas (curriculares) y de investigación (planes y programas) se justifican en los cambios sociales, estructurales y tecnológicos que traen los tiempos. Por tanto, se fijan en lo externo y lo sonoro e intentan generar alternativas acordes. Desde nuestra perspectiva, esa 'constante justificativa' comprensible y necesaria asocia un abandono: la desatención investigativa y didáctica de lo interno y lo sordo, con independencia de su relevancia objetiva para la educación o la formación. El árbol, la Luna o el iceberg son mucho más de lo que se percibe de ellos.
- c) Porque no encajan en los fundamentos ni cauces epistemológicos consensuados ('paradigmas' *habermasianos*) o en investigaciones disponibles. El apego a las propias tradiciones lleva a ocuparse sólo de lo tópico, que se asimila a lo interesante y lo práctico, restringiendo el significado de lo útil.
- d) Porque se cree que ya se abordan (Paredes, 2012, p. 694): se asimilan a lo que más se asemeja de lo que se conoce y se realiza. P. ej., Bolívar (2012) parece conceptualizar la conciencia y el autoconocimiento como propias del "lado emocional de la enseñanza" (p. 609).
- e) Porque por las razones anteriores son "temas radicales o perennes" (Herrán et. al., 2000). O sea, retos educativos relevantes y de permanente actualidad que no se demandan, independientes de coyunturas, contextos, épocas, personas, colectivos, culturas, niveles educativos (en educación formal), etc. Por eso pueden considerarse invariantes pedagógicas y didácticas. Puede pensarse que lo perenne no es emergente o del siglo XXI.

Algunos investigadores han reflexionado sobre las causas de la exclusión de la conciencia y el autoconocimiento en la Didáctica y la formación inicial del profesorado, pudiendo diferenciarse tres clases de razones:

- a) *Sociales*: Moral Santaella (2012) reflexiona así:

La época relativista postmoderna ha provocado un estado de incertidumbre, de no tener una dirección clara, ha provocado que se pierda el sentido de la tarea del docente que es básicamente cultivar la identidad de la persona, haciéndola consciente del pleno ejercicio de su libertad responsable ante la vida. Para salir de esta crisis provocada por el relativismo voraz instalado en nuestra sociedad es necesario encontrar un sentido que guíe la libertad de los alumnos, que los saque de su yo 'egocéntrico' y los abra a la vida" (pp. 682, 683).

Paredes (2012) opina que:

Es muy difícil sustraerse a las ideas de mercantilización y consumismo instalados en la explicación al uso de lo que es la enseñanza, son ideas que han calado entre los profesionales y en la sociedad en general como reguladores e intérpretes de la acción educativa. Y la opinión común, además de peligrosamente uniformadora y totalitaria, se convierte en un mal consejero para organizar pautas de enseñanza (p. 694).

Martínez Rodríguez (2012) se refiere al apoyo “desde las familias y desde los sectores más conservadores” (p. 598).

- b) *Curriculares*: Santos Guerra (2012) expresa que: “La respuesta a estas cuestiones tiene, a mi juicio, explicaciones diversas: una de ellas es que la elaboración de planes de formación no se hace siempre bajo patrones de lógica y ética sino al dictado de intereses y de tradiciones” (p. 706). Álvarez Aguilar (2012) atribuye la causa a la falta de preparación de “quienes trazan las políticas educativas y su concreción en los planes de estudio” (p. 571). Más cerca de la enseñanza, Estebaranz y Mingorance (2012) se refieren a: “La forma de pensar y de decidir el currículum” (pp. 638, 639). Fernández Cruz (2012) opina que ambos constructos: “no constituyen el núcleo básico de las áreas de conocimiento de adscripción del profesorado implicado en el diseño de planes de estudio” (p. 643). También Estebaranz y Mingorance (2012) afirman que “son temas pertenecientes a otras áreas [diferentes de la Didáctica: Teoría de la Educación y Psicología], si bien dicen que: “también son temas transversales cuyo contenido formativo puede tener mayor o menor presencia en los planes de formación dependiendo de la visión del maestro como profesional y de la visión formativa de las materias que tienen los profesores implicados en la formación de maestros” (pp. 638, 639). Muñoz Álvarez (2012) no coincide con ella y, apelando a su poca consideración pedagógica, entiende que se consideran “temas filosóficos, religiosos o metafísicos” (p. 558).
- c) *De conocimiento y racionalidad*: Desde esta perspectiva, Martínez Bonafé (2012) alude como causa la todavía hegemónica “racionalidad tecnocrática” (p. 659). Müller (2012) alude al predominio de un “pragmatismo peligroso” consistente en que “las situaciones muy concretas están enfocadas desde reflexiones más generales” (p. 687). González Jiménez (2012) valora que: “Están fuera de los intereses dominantes” (p. 648). Un ejemplo de ello: Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett (en Robbins, 1991) consideran cuatro dimensiones en el docente como aprendiz, que han sido abordadas por tradiciones separadas: la técnica, la reflexión, la investigación y la colaboración (Rodríguez, 2011, p. 360). ¿Esas son todas las dimensiones que estos afamados autores ven, separadas o juntas? ¿Son éstas también las que los demás perciben? Paredes (2012) observa que: “Se persigue y anula a quienes hacen planteamientos más arriesgados” (p. 694). Mallart (2012) aprecia el “desconocimiento y desvalorización de estos aspectos clave, de modo que se priorizan otros elementos importantes sin duda, pero menos valiosos” (p. 654). Análogamente, Álvarez Aguilar (2012) apunta como causa el desconocimiento de “su valor pedagógico” o una carencia en el “discernimiento para diferenciar lo esencial de lo secundario” (p. 571). Coincide con ella Muñoz Álvarez (2012), que responde: “Porque la educación superficial y reduccionista actual olvida lo esencial y se ignora el gran potencial educativo de estos temas” (p. 558). Martínez Rodríguez (2012) se refiere a “una irreflexión mayoritaria en el colectivo de profesionales” (p. 598). En el mismo sentido, Mallart (2012) añade: “Incluso me atrevo a decir rotundamente, por falta de profesionalidad o, lo que es lo mismo, de vocación docente. Una razón distinta es señalada por Paredes (2012):

Quizá algunas personas crean que lo abordan. Me refiero a colegas formadores con orientaciones críticas y postmodernas en educación, que han hecho un esfuerzo por

incorporar algunos de estos elementos. La literatura académica se hace eco en nuestros días y con mayor frecuencia de la importancia de lo subjetivo y diverso en la conformación de propuestas educativas relevantes (p. 694).

Müeller (2012) encuentra una causa en la incoherencia de muchos profesores que en la universidad “enseñan una ‘receptología’ y reclaman que no la quieren” (p. 687).

3. Síntesis formativa preliminar.

Estos retos son cuestiones de actualidad permanente (perenne) y con gran sentido formativo. Su primera dificultad asociada es de acceso o de visión. Si no se ven, se seguirán ignorando. La segunda dificultad es de comprensión de su trascendencia formativa o utilidad. La tercera estaría asociada a su metodología, que por cuestión de espacio no podemos abordar aquí. Requiere de un enfoque e interiorización diferentes a la que estamos habituados: lejos de aprender, de incorporar, de reflexionar sobre los fenómenos existenciales, incluye perder, descondicionar objetiva y críticamente la propia razón, desaprender y reaprender en niveles considerables de complejidad de conciencia para utilizar el conocimiento y vivir de otra manera, aunque se haga lo mismo.

Son los docentes e investigadores con mayor desarrollo profesional y personal los más receptivos y a quienes la posibilidad de redefinir la profundidad y orientación de la formación les resultan más relevantes. Nuestra percepción es que son éstos quienes deben marcar la pauta de la ‘zona del próximo desarrollo formativo’. Como en cualquier profesión, la construcción epistemológica de la Didáctica no puede quedar condicionada por los profesionales indiferentes, conservadores, menos formados o peor motivados. La formación que estos constructos precisa debe ser necesariamente profunda y cuidadosa, toda vez que se refiere a la hondura del profesional. Debe ser desarrollada o catalizada por una persona (mejor pedagogo, por razón de pertinencia técnica) que los conozca teórica y experimentalmente. Se debe tener en cuenta que, aunque todos se intuyan, es probable que no se han estudiado ni quizá pensado fundada y sistemáticamente desde un punto de vista didáctico.

4. Cinco constructos formativos radicales.

4.1. Conciencia.

4.1.1. Introducción.

Es posible que, como dijeron entre otros Siddharta Gautama, James o Jung, la mayor parte de la Humanidad esté adormecida desde el punto de vista de su conciencia. Esto es equivalente a reconocer que nuestra ciencia y nuestra razón son limitadas, falibles, y que queda mucho por ver y recorrer. La propia conciencia es el único despertador posible. Aunque James la sacara del mundo de la entelequia para colocarla en lo real, todavía no ha aterrizado plenamente en la Didáctica. En efecto, apenas se menciona repara en ella. Apenas se menciona en las carreras docentes o

en acciones de formación continua. Cuando se hace, alude a enfoques profesionales y a aplicaciones sociales. Por ejemplo, la Logoterapia se fundamenta en una conciencia asociada al sentido de la vida (Bruzzone, 2012): “Como Frankl intuyó hace más de sesenta años atrás: ‘Vivimos en la era de la sensación de falta absoluta de sentido. En nuestra época la tarea de la educación no es transmitir conocimientos y nociones, sino afinar la conciencia para que el hombre pueda percibir las exigencias contenidas en las situaciones particulares’” (Frankl, 2002, p. 108). Y en Pedagogía lo más habitual es vincularla al enfoque crítico de la educación, continuador de la línea de Freire: P. ej., Martínez Rodríguez (2012) se refiere a “la toma de conciencia de los individuos [...] sobre las relaciones de poder, el injusto desarrollo capitalista, la insolidaria gestión de las políticas públicas, la identificación de las responsabilidades ciudadanas etc.” (p. 598). Estas dos, como otras, son acepciones relevantes, pero no radicales. Son sustantivas, no verbales.

4.1.2. La conciencia en Didáctica.

En su *handbook* sobre asesoramiento pedagógico, Iranzo (2012) cita a autores que han reparado en la conciencia con enfoques diferentes, aunque compatibles con el presentado: Freire (1972), Vigotsky (1978), Fullat (1979), Grossman (1990), Marcelo (1993), Giddens (2000), Morin (2001b) o Fernández Cruz (2004). También Jiménez (2012, p. 242) recoge trabajos sobre formación de profesorado que incluyen la conciencia como constructo diferente de la reflexión, aunque a nuestro entender con imprecisión. Así, Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen (2007) entienden que lo que distingue a la reflexión es que se realiza con una diferencia de tiempo entre la experiencia y la revisión crítica de la experiencia, mientras que la conciencia tiene que ver con la experimentación total en tiempo real, aquí y ahora (*conscious awareness*). Creemos que este concepto de conciencia es pobre, erróneo e impreciso, ya que la conciencia es mucho más de lo que indican y que la reflexión es conciencia aplicada. Por otro lado, Brown y Ryan (2003) discriminan entre dos variantes de conciencia aplicada: la ‘emocional o prerreflexiva’, que emerge de la vivencia inmediata, y la ‘conceptual’, posterior a la experiencia. Se refieren a conceptos como *mindfulness* (Meijer, Korthagen y Vasalos, 2009, Kabat-Zinn, 1990), conciencia ‘plena’ o ‘consciente’. Estas aportaciones no son originales, se tratan dualmente -de modo opuesto a su naturaleza compleja- y son didácticamente escasas.

Iranzo (2012) repara en el la “conciencia de sí docente”, que define como: “un proceso amalgamador por el cual nos reconocemos siendo conformados por pensamientos, sentimientos y acciones. La conciencia permite la flexibilidad y comprensión necesarias para seguir aprendiendo a ser docentes” (pp. 90, 91). La autora propone los siguientes “componentes de la conciencia de sí docente”, que identifica con sendos “procesos de desarrollo profesional necesarios para abordar cambios”: “conciencia de la cultura docente” (hacer y estar docentes), “conciencia de la identidad docente” (ser docente) y “conciencia del conocimiento profesional docente” (comprender como docente). Los componentes del conocimiento profesional docente, que identifica con la “conciencia de sí docente” (apoyado en Grossman, 1990 y Marcelo, 1993, p. 155), abarcarían: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto. Nuestra conclusión es que este modelo de ‘conciencia de sí docente’ (en Iranzo, 2012, p. 111), de catadura técnico-reflexiva, sobrevuela al ‘sí

docente', pero no se ocupa de él. De hecho no se relaciona con el ego, el autoconocimiento, etc.

La conciencia se ha aplicado desde enfoques muy distintos a una gran variedad de temas. P. ej., se ha aplicado al conocimiento humano en general (Herrán, 1998a; Wilber, 2001; Osho, 2004b), al sentido de la vida (Frankl, 2002; Bruzzone, 2012), a la educación como política basada en la crítica y la transformación (Freire, 1972, 1990); a niveles evolutivos susceptibles de interpretación formativa (Herrán, 1998a, 2009b; Eraut, 2004; Colás Bravo y R. Jiménez Cortés, 2006); al egocentrismo humano y docente (Herrán, 1995, 1997; Herrán y González, 2002; Osho, 2004b); a la propia conciencia, desde su complejidad y los estados de conciencia (Herrán, 1998a, 2006a; Osho, 2004b); al autoconocimiento (Herrán, 2004 y Álvarez y Herrán, 2009); a los medios de comunicación (Herrán, 2006c); a la muerte y una Pedagogía posible (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006; Cortina y Herrán, 2011); a la investigación-acción participativa (Reason, 2007); al género y la práctica docente en contextos escolares (Colás Bravo y Jiménez Cortés, 2006; Jiménez Cortés, 2007); al desarrollo profesional y personal de los docentes, y a su madurez personal (Herrán, 2008c, 2008e, 2009b, 2011a; Iranzo, 2012; Ramírez y Herrán, 2012); a las necesidades de los estudiantes (Batt, 2010; en Jiménez, 2012, p. 249); a la conciencia plena (*mindfulness*) de estudiantes de bachillerato mediante un programa de meditación y entrenamiento sobre el sentimiento de crecimiento y autorrealización personal Franco Justo, Fuente Arias y Salvador Granados (2011); a la creatividad, la enseñanza y la formación (Herrán, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009d, 2010a, 2010b; J. Cabrera, 2012), a la madurez institucional (Herrán, 2011b, 2011c), etc.

4.1.3. Conciencia y formación.

En "Emilio", Rousseau (1987) pareció intuir la conciencia al observar que la praxis del niño "sólo cobra sentido en una comprensión superior que no es propia de la esfera de la acción". Viene a decir, sin mencionarlo, que lo propio de la conciencia es esa comprensión acerca de la acción reflexiva o praxis. Esto es aplicable a toda formación. La conciencia es un término polisémico. En Herrán (1998a) se repara en una veintena de acepciones. Damasio (2010), neurocientífico Premio Príncipe de Asturias en 2005, la conceptúa como "lo que nos permite darnos cuenta de nosotros y de los demás". En ese sentido, Bou (2007) la define como: "la capacidad para percibir, observar y sobre todo darse cuenta, convirtiéndose así en el único portavoz de la comprensión y del conocimiento". Hernández Reyes (2012) entiende que: "La conciencia es un proceso que puede ser dirigido o enfocado hacia lo que hay afuera, al mundo que nos rodea, o hacia adentro, como sucede con la introspección" (p. 7). No puede haber conciencia sin atención (Hernández Reyes, 2012) ni conciencia sin memoria (Álvarez y Fuente, 2006, p. 55). En Didáctica la función y finalidad son esenciales. Torre (2006) conceptúa a la conciencia como el atributo humano más relevante, porque induce a "volver sobre sí y sobre las cosas para retornar de nuevo sobre nosotros con nuevos significados, en forma de espiral ascendente" (p. 143). Por tanto, podríamos destacar una función evaluativa. Desde una perspectiva formativa la conciencia se orienta al conocimiento o visión intelectual de lo exterior y del propio conocimiento para la mejora personal y social. Por eso, con una perspectiva filogenética e histórica la hemos conceptuado como la capacidad en la que consiste la evolución de las especies, específicamente la humana.

La conciencia es un proceso y resultado de conocimiento que se desarrolla en términos de más y más complejidad. Esa complejidad reorganiza los conocimientos disponibles, los reorienta hacia marcos interpretativos más amplios y profundos y capacita a la persona, a los colectivos, instituciones y culturas para intervenir mejor y de una forma socialmente más justa sobre la realidad. A medida que se hace mayor, se puede ver más y actuar mejor. Su proceso constructivo es grato: "Cada momento de conciencia lleva consigo su recompensa. Es parte intrínseca, no se puede separar" (Osho, 2012, p. 316). La conciencia causa y es efecto de comprensión y formación, que a su vez la genera. Por eso, social y personalmente podemos concebir a la conciencia como el órgano de la formación, y a la educación como su antesala. Si la conciencia es la capacidad que nos permite darnos cuenta de la realidad exterior e interior (Damasio, 2010) y la ciencia sólo se ocupa de lo exterior, o bien no hay correspondencia entre ciencia y realidad o la conciencia está definiendo "una área del próximo desarrollo" (Vigotsky) de la Didáctica. La conciencia parece comportarse como una frontera de las ciencias en general. En la medida en que la conciencia (básica o aplicada) puede comprenderse como causa y consecuencia de la formación, y ésta es común a todas las ciencias, podría afirmarse que al principio, durante y al final del camino de toda ciencia está la Pedagogía, en su doble condición de ciencia exterior de la educación y la enseñanza y ciencia interior de la formación y la conciencia.

Conciencia se opone a ignorancia. Por ello, también a conocimiento sesgado (egocéntrico), a falso conocimiento, a verdad a medias, a adoctrinamiento, etc. Pero en una misma persona puede coexistir con sus opuestos. P. ej., son frecuentes los casos de alta conciencia y alto ego, que no indican plena evolución interior. La conciencia permite a la persona ganar en apertura, profundidad, complejidad, comprensión, humildad, duda, claridad, rebeldía, flexibilidad, capacidad de penetración intelectual, crítica, ética, ausencia de miedo, optimismo, generosidad, autocrítica, rectificación, cooperación, interiorización, complementariedad, convergencia, unidad, síntesis, serenidad, silencio mental, gratitud por la vida, entrega, etc. Sin embargo, la práctica de estas posibilidades no conllevan necesariamente ganancia en conciencia. Su desembocadura global es la lucidez relativa, que puede aplicarse a situaciones pasadas, actuales o futuras, propias o ajenas. Pero la conciencia no es suficiente, desde la perspectiva de la formación. No basta con ver, con darse cuenta de la realidad. El paso siguiente es la acción coherente para desempeñar y mejorar el interior y transformar el exterior. Si la conciencia es alta o plena, esto llega espontánea, automáticamente.

4.2. Egocentrismo.

4.2.1. Introducción.

El egocentrismo (abreviadamente, 'ego') no sólo es una característica del estadio preoperatorio, consistente en "la dificultad para darse cuenta de que hay otros puntos de vista diferentes al propio" (Piaget) y de que algunos pueden ser mejores que él. Es una característica de la vida adulta y de la "sociedad del egocentrismo", que se ha calificado como preoperatoria, inmadura o adolescente (Herrán, 1993, 2003b, 2008c). No se supera a ninguna edad, y normalmente se incrementa y se

refina con la edad. Coincidimos con Osho (2010) en que: “Hay muy pocos seres humanos que [en el plano de la conciencia] hayan superado la etapa del parvulario” (p. 44). Todos los comportamientos egógenos provienen de sistemas (personales o sociales) y se rigen por sus intereses sobre los demás. El ego es una parte del yo de estos sistemas y, por extensión, se refiere también a sus comportamientos.

Coloquialmente, el ego se intuye bien. Se emplea válidamente en expresiones como: “Tener mucho ego”, “el ego de Mengano”, “le pierde su ego”, etc. El ego se aplicado a la vida humana (Herrán, 1997; Osho, 2004), a la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado (Herrán y González, 2002), a los inspectores educativos (Soler Fierrez, 2002); a las instituciones educativas (Herrán, 2011b, 2011c). En nuestros trabajos hemos reparado en su importante dimensión social y aplicada, con lo que cabe hablarse, además del ego personal y profesional, del ego colectivo e institucional, del ego epistemológico, del ego creativo, etc.

El ego se puede conceptualizar como una parte de la persona. Para la Psicología occidental, el ego debe ser fuerte y solidario. Para la Pedagogía oriental, este ego y este yo forma parte de la persona, pero la persona (en el sentido griego originario, *per-sonare*) es la máscara, no es el ser esencial. Es una amalgama existencialmente útil. Es lo acumulado desde el nacimiento sobre el ser que nació sencillo y con lo que la conciencia se puede confundir al tomar uno por otro. Esto define para la Pedagogía y específicamente para la Didáctica un grave y desapercibido problema autoformativo. En el adulto, el ego es fuente y resultado de inmadurez (personal, institucional, social, etc.) compuesta por una amalgama de apariencias, recuerdos y ambiciones aparentemente útiles. El ego es mayor cuanto mayor sea la ambición (Osho, 2004). Puede procurar sensaciones de seguridad, de plenitud, de poder, de autorrealización, etc. Pero esa sensación no es plenitud. Creer que se ha llegado a la meta, a la verdad o en la mejor opción, que se está en el acierto y que los demás están en un error puede no ser más que una convicción, una ficción. El ego motiva para actuar siempre desde sí y para sí; incluso puede hacer creer que los demás están en función de uno mismo o de lo propio, para obtener, recibir, comprar, medrar, controlar, influir, ganar en la propia posición, diferenciarse, creer que se requiere un trato diferente, etc. El ego es la propia máscara, lo postizo del yo: el pedestal, el trono diario, el patinete, el Porsche o el caballito de tiovivo del que no se quiere bajar, el tinglado exterior del que sacar tajada, para aprovecharse o vivir de ello, etc. En ciencia esto es frecuente: en vez de generar conocimiento para enriquecer la ciencia, el ego lleva a actuar desde el propio nicho epistemológico para el propio beneficio, lo que distorsiona el proceso de construcción científica, alejándose de las necesidades profesionales y de lo necesario. (P. ej., en Pedagogía esto ha podido ocurrir con dos temas: los ‘paradigmas’ educativos y el currículum).

El ego hace percibir la realidad desde esa envoltura, cuya gran motivación es actuar desde sí y para sí y su interés, o el de lo propio o afín. Por y para eso se desarrolla como acumulador de memoria -orientado no perder y a apilar sensaciones, afectos, conocimientos, méritos, reconocimientos, honores, bienes, logros, etc.- Su dinámica es homeostática, lo que impide variar inercias, salvo que se traduzcan en más acumulación. La resistencia al cambio se puede traducir en comportamientos homeostáticos típicos: susceptibilidad, tomarse las cosas personalmente, darse por aludido, sentirse herido, no retroceder, no reconocer, no rectificar, amplificar y

mantener rencores, no perdonar; rechazo de la duda, repugnancia a la autocrítica y consecuente rectificación -si no es en el sentido de su propio interés-; reacciones agresivas-defensivas, como hacerse notar (del modo que sea: actuando, sin actuar, etc.), no querer rebajarse, justificarse, prejuizar, juzgar, calificar, clasificar, etc. para valorar peor lo que no le gusta y mejor lo que le ratifica o favorece; autocomplacencia, autoculto, engreimiento, soberbia ilusoria, narcisismo, tanto individual como colectivo; exaltación de 'ídolos' y desarrollo de cultos de variado tipo, exclusividad y exclusión, elevación de barreras, división, fractura de su campo, no promoción de la conciencia en su vida o trabajo, dificultad para realizar síntesis; expansión, retos, ambición, vanidad, agresividad, competición, complejos, etc.

El ego es un mal conductor de vida y de trabajo, porque es un mal observador. Todo lo que hace lo hace mal, y además no es ético (o *decente*, como se diría en la Grecia clásica). Es un gran condicionante para el desarrollo personal, social o institucional de la justicia social. Desarrolla proyectos, expectativas o fantasías, apoyándose en lemas tácitos o descarados sobre un infantil prurito de sí mismo, como: 'yo en el centro', 'yo primero', 'yo más', 'yo imprescindible', etc. Eventualmente, el 'yo' se sustituye por 'nosotros' o 'lo mío/nuestro'. Desde esta perspectiva autorreferencial, procede de tres modos habituales: i) Por desbordamiento emocional, porque no anticipa bien, es inmediatista y se centra en sensaciones. ii) Por obsesión, porque se mueve por cálculo interesado de la rentabilidad o la ganancia, o iii) Por sublimación sutil o reactiva, o sea, mediante comportamientos socialmente deseables o incluso aparentemente no-egocéntricos. Pero conducir bien no sólo es saber manejar un volante o desplazarse. Tiene que ver con las habilidades, pero sobre todo con la práctica del respeto y de la cortesía, además de con saber a dónde se está yendo. En síntesis, como ve poco y conduce mal, el ego es la vida en el error, porque centrar la vida en el ego es vivir en un error. El ego puede ser profesional, investigador, social, familiar, etc. Será tanto mayor cuanto más reducida la autoconciencia de su condicionamiento.

En cuanto a sus efectos, bloquea o lastra la madurez y la evolución personal, social y profesional. Asocia un desequilibrio dinámico interior que se traduce en vacíos o necesidades que precisan ser colmadas por otras del mismo sentido de su sesgo, lo que asegura su escora futura. El ego es el mayor condicionante externo e interno para educarse y formarse. El ego nos aleja de la formación. Su disolución asocia la principal dificultad de aprendizaje para el autoconocimiento o conciencia del ser esencial. En los planos personal, profesional y social es la fuente de la mediocridad y del error. El ego puede satisfacer existencialmente, pero no profundamente, ni al propio sujeto ni a quienes le rodean. En un contexto didáctico, donde el docente se enseña o 'se muestra a sí mismo' vía ejemplaridad, es especialmente relevante. La inautenticidad no es acorde con la formación. El ego genera en el sujeto (personal, colectivo, institucional, etc.) una desorientación básica: Coloca su centro de gravedad en lo existencial y margina a lo esencial, cuando la vida consciente consiste en lo contrario. Por ello puede incluir búsquedas, pero suelen caracterizarse por el ruido mental y por desarrollos exteriores o exteriorizantes.

4.2.2. Pensamiento egocéntrico.

El ego es como una tela de araña en la que la persona (docente), su institución, su sociedad de referencia van quedando más y más atrapados. Sus hilos más importantes y adherentes son los apegos, las dependencias, las identificaciones, la comprensión y expresión sesgadas, la parcialidad, la trivialidad, la satisfacción superficial, el rechazo a lo desestabilizador, el quietismo, la estrechez de conciencia, el prejuicio (como norma interna y como anhelo comunicativo), la valoración dual, la humildad, la autonomía y autocrítica disminuidas, la incoherencia, el razonamiento parcial, la dualidad, el egoísmo, el narcisismo, la autoimportancia, el sentimiento de competitividad, la insatisfacción esencial, etc. Cuando individual y colectivamente el ego se refracta en la razón, produce conocimientos sesgados o parciales: creencias, generalizaciones, predisposiciones, prejuicios, convencionalismos, etc. El sesgo en el conocimiento es una normalidad. Por eso pasa desapercibido. Forma parte de sistemas e *ismos* personales, científicos, educativos, locales, doctrinarios, etc., desde cuyas finalidades, idiosincrasias, tradiciones, etc. se puede potenciar. Desde la Didáctica no es frecuente su cuestionamiento. Al contrario, incluso desde la ciencia su crítica se puede rechazar y excluir, por desestabilizadora de tópicos, enfoques, premisas de toda la vida, etc. Está tan extendido que no es objeto de educación, ni de discusión, ni de estudio. Sin embargo, desde el enfoque presentado entendemos que, si desde la Grecia clásica, la formación equivale a la educación de la razón, un modo de estudiarla es identificando sus antípodas. Por ello se intentará definir el pensamiento egocéntrico, que quedaría descrito desde dos dimensiones interrelacionadas:

a) Dimensión personal: *Pensamiento inmaduro o débil:*

- 1) *Desbordamiento emocional:* Impulsividad, impaciencia; inmediatez, cortoplacismo; precipitación, prisa; vagancia, pereza; darse por aludido, sentirse herido; causas de lo negativo fuera, de otros y por causa de otros, y causas de lo positivo dentro, aún sin razón; tendencia a echar las culpas fuera; énfasis sobre derechos y evitación de los deberes; crítica sin alternativas; necesidad de terminar las razones, prurito de quedar por encima, de decir la última palabra; miedo; empatía disminuida, etc.
- 2) *Superficialidad:* Pensamiento estereotipado, sobre contenidos frecuentes; ramplonería; intereses vulgares recurrentes; interés principal por lo trivial, lo entretenido, lo morboso, lo emocionalmente atrayente, lo ocioso; argumentos con base en la ocurrencia, en la apariencia o en indicios, en suposiciones o en prejuicios, en prejuicios; práctica de la generalización falsa; argumentación sin fundamento; interés polarizado a lo 'práctico'; argumentación para la continuidad de la vida actual; razones construidas desde contenidos (objetales y de otros), no desde conocimiento; dificultad para desarrollar una razón orientada al cambio; dificultad para valorar como práctica la fundamentación del conocimiento; dificultad para dudar de sus seguridades y profundizar en asuntos relativos a su propia evolución; dificultad para integrar la ética y la muerte en la propia razón; dificultad para interiorizarse, indagarse y autocuestionarse; dificultad para el autoconocimiento, etc.

- 3) *Dificultad para la autoevaluación*: Autoobservación disminuida; autoobservación sesgada; autoobservación inexistente; rechazo al autoanálisis; dificultad para reconocer que no se sabe lo que no se sabe, etc.
- b) Dimensión social: *Pensamiento único, programa mental compartido o razonamiento parcial*:
- 1) *Hacia el propio sistema*: Sistema de pensamiento originado fuera de la persona (ajeno) e inoculado; pensamiento estandarizado, uniforme, apersonal, predecible, previsible; razón condicionada desde 'entradas' (prejuicios, generalizaciones y predisposiciones) compartidas, proporcionadas por el sistema; creatividad condicionada y disminuida, etc.
 - 2) *Sobre la autoevaluación del propio sistema*: Dificultad para distanciarse y observar al propio sistema como 'uno entre varios' o ecuánimemente; dificultad para darse cuenta de que lo que se sabe y se maneja desde el sistema es una parte del todo, y no el todo ni lo mejor del todo; práctica de la autoevaluación autocomplaciente del propio sistema; rechazo a la reflexión, a la refutación de las propias ideas o miedo a la crisis; evitación del contraste de ideas, de argumentos, al desarrollo del espíritu científico, a la consideración de propuestas arriesgadas, contrarias o distintas a la propia que quizá puedan ser mejores, más complejas o con superior capacidad explicativa; dificultad para cuestionar (evaluar y dudar) el propio programa mental compartido; dificultad para rectificar lo percibido; dificultad para apreciar o reconocer el valor de otras personas, bien por pertenecer al propio sistema, bien por pertenecer a un sistema ajeno; dificultad para atribuir rol o conocimiento a un miembro de otro 'ismo' y aprender del otro, para la desaparición de los demás en el propio discurso, etc.; dificultad para descubrir maestros provisionales ajenos al sistema; práctica de comportamientos lamentables: disculpas injustificables, tratos de favor, injusticias, consentimientos gratuitos, lealtades erróneas, etc.
 - 3) *Sobre la rentabilidad del propio sistema*: Énfasis en los resultados e interpretación como lo que favorece el propio interés y lo entendido como propio o como afín; identificación entre rentabilidad y eficacia, etc.
 - 4) *Hacia sistemas o comunidades afines o aceptadas*: Tendencia a asimilar como buenas ideas ajenas; argumentos favorables a priori sobre tesis de afines; tendencia a la constitución de círculos (invisibles o descarados) de honda motivación narcisista, homeostática, conservadora, quietista; preferencia por las autovías trazadas por el propio sistema o por otros afines; colaboración interesada o si favorece el propio sistema; solidaridad restringida a afines; predominio de la valoración del sistema de referencia del comunicador sobre su contenido comunicado, etc.
 - 5) *Hacia sistemas o comunidades concursantes*: Dificultad para asimilar como buenas ideas ajenas; dificultad para sentir y pensar en los demás como se siente y piensa de puertas para adentro; dificultad para converger con otros programas mentales de un sesgo distinto; dificultad para sintetizar los intereses del propio sistema con los de otros diversos; dificultad para colocar

los intereses propios en función de otros más generales o de un proyecto global que le supera.

- 6) *Sobre la valoración de lo exterior*: Tendencia a la valoración superficial desde indicios aislados y sesgados; tendencia a la valoración polar (bueno-malo, afín-contrario, etc.); interpretación extrema de innovaciones y productos (admirativa-intolerante); discurso centrado en los efectos y en lo visible; tendencia a no establecer relaciones orientadas a la síntesis entre exterior-interior, superficial-profundo, propio-ajeno, realidad-mejora posible, etc.

4.2.3. Egocentrismo y Didáctica.

Las Pedagogías experimentales clásicas de Siddharta Gautama, Bodhidharma, Mahavira, Dogen o Hakuin identificaron al egocentrismo como barrera del autoconocimiento. Nos parece imprescindible su estudio, para objetivarlo en cada conciencia observadora, tanto del docente como del pedagogo investigador. Su alcance y efectos son enormes en la vida cotidiana y la formación. Lo hemos considerado, individual y colectivamente, el “problema número 1 de la educación” (Herrán, 1997). A escala personal, social o de Humanidad lo hemos considerado causa de dificultades relevantes para la formación o de aprendizaje formativo; concretamente, dificultad para el reconocimiento del propio egocentrismo, para la duda, para la autocrítica, para la evolución de la conciencia, para el autoconocimiento, para la universalidad, etc. Osho (2004b) piensa que toda la pedagogía, la psicología y la educación están orientadas a fortalecer el ego. Se fomenta desde la educación percibida como comunicación de ambición por ser alguien que se convierte en su propia creación (ego), que nada tiene que ver con su ser, con lo que es. El hombre sencillo –dice este autor- no ha sido el ideal de la sociedad humana. Nacemos sencillos, pero la sencillez (seguir a gusto con nuestro propio ser y no iniciar el interminable camino de convertirte en otro) no se cultiva (Osho, 2004b, p. 13).

Morin (2001) dijo que: “Los grandes enemigos de la comprensión [para una educación global, planetaria] son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo”. Pero no percibió al egocentrismo como raíz común. Asimismo, McLeod y Krugly-Smolka (1997) apuestan por las escuelas como agentes de cambio intercultural para generar sociedades más democráticas y justas -en el sentido de Dewey- y superadoras de racismos y etnocentrismos mediante la educación. El egocentrismo es fuente de cualidades indeseables e *ismos* (Herrán, 1995, 1997, 2008c) susceptibles de “didáctica negativa”, centrada en cualidades y competencias con cuya pérdida se gana (Herrán y González, 2002). Nótese que las competencias curriculares habituales están formuladas y propuestas en clave de ganancias con cuya incorporación se gana; no hay competencias basadas en la ganancia con la pérdida. Y esto es, objetivamente, absurdo y contradictorio.

Dijo Neill (1979) que el ego es común en profesiones que se basan en la comunicación. Hemos observado que su incidencia es mayor si, además, la interacción es asimétrica y se asienta en una relación de poder, control o influencia. Por eso se observa mejor en actividades humanas, como la política, la relación familiar, la conducción vial, las relaciones interpersonales, la relación empresarial, la docencia, etc. Éste es el caso de la docencia. Dentro de ella, los ámbitos en que

más se proyecta son la enseñanza y las relaciones y proyectos entre compañeros. El modo en que lo hace es a través de comportamientos egógenos, que se traducen en errores habituales que pueden formar parte de la mala práctica o mala praxis profesional. Entre mala praxis y egocentrismo docente no sólo hay alta respectividad, sino una relación de causa y efecto. El ego es el origen común de la mayor parte de los errores habituales que los docentes bien dicen cometer o bien recuerdan que sus profesores han tenido con ellos (Herrán y González, 2002, Herrán, 2011a). Algunos difieren por etapas educativas, pero la mayor parte son comunes. El ego parece ser la fuente de los errores parcial o totalmente personales, que son la inmensa mayoría. Por tanto, el egocentrismo está en la base de la mala praxis en cualquier nivel de enseñanza. En Medicina, si un modo de proceder produce infecciones, no cura o tiene efectos indeseables, se evalúa y se cambia o se retira y se sustituye. En Didáctica, si lo que hacemos no forma plenamente, se prosigue, y a veces se redobla. Quizá sea que no evaluamos bien o, peor, que no se es consciente de los perjuicios formativos.

4.2.4. Inclusión del error docente en Pedagogía y Didáctica.

La consideración del error como base natural del conocimiento es universal. En los albores de la Pedagogía occidental, la consideración del error docente no era extraña. Por ejemplo, en “De Institutione Oratoria” (libro XII), primer texto de formación del profesorado de la Historia de la enseñanza, Quintiliano sienta las bases de la Didáctica General, al tratar la formación del orador. Dice, por ejemplo, que: “El maestro ha de ser una persona virtuosa, instruida y con motivación para enseñar”, “No tenga él vicios, ni los tolere”. Llama la atención, por tanto, que dentro de lo primero que considera se encuentran lo que llama vicios docentes. Kant (1983), quizá apoyado en Bacon (1984), también reparó en errores que llama “vicios” en la obra “Pedagogía”. Desde la Filosofía, Bacon (1984) intentó identificar cuatro grupos de causas de los errores humanos: i) Las tendencias y preconcepciones generales (*idola tribu*), ii) Los prejuicios personales provenientes de la educación, hábitos o temperamento (*idola specus*), iii) Las relaciones sociales y el lenguaje (*idola fori*) y iv) La autoridad, la tradición y la acriticidad (*idola theatri*) (adaptado). García Morente (1936) también se detuvo en el análisis de las virtudes y vicios de la profesión docente. Desde el asesoramiento psicológico centrado en las ‘zonas erróneas’ de la personalidad, es destacable el muy difundido trabajo del profesor de la St. John’s University (N.Y.) Dyer (2012).

Pero decía Tagore que errar es incluso deseable: “Si cerramos la puerta a todos los errores, dejaremos la verdad fuera”. Incluso a veces: “los errores pueden ser consecuencia de haber pensado bien” (Saramago, 2000, p. 447). Nuestra perspectiva es acorde con el enfoque funcional de Sócrates –“La ciencia humana consiste más en destruir errores que en descubrir verdades” o de Pareto, que consideraba que en ciencia el error es una fuente preferible: “Dadme en cualquier momento un error fructífero, lleno de semillas, repleto de sus propias correcciones. Y ya podéis guardaros vuestras verdades estériles” (en Crick, 1994, p. 287). Pero no sólo eso: no hay formación sin aprendizaje desde sus errores, porque “¿Quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores?” (Gadamer, 2000, p. 48). Pese a su potencial, la finalidad de trabajar con el error es equivocarse menos. Lo decía Vives (1984): “No hay cosa de que más te hayas de acordar que de aquéllas en que has errado, por no tornar otra vez a caer en ello. Quien quiera

puede errar, mas sólo el necio es el que persevera en el error”. En el clásico Chuang Tzu (1977) se va más lejos, al aplicar el error a uno mismo globalmente considerado: “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 esclarecerse” (p. 290). Recientemente, en Pedagogía se han hecho algunas contribuciones sobre el error didáctico aplicándose a la familia, (p. ej., Herrán, 2009c; Fernández, 2012; Cirillo, 2013), al aprendizaje y al currículum (p. ej., Torre, Mallart, Rajadell y Tort, 1996; Torre, 2004), a la enseñanza (p. ej. Herrán y González, 2002; Santos Guerra, 2007; Herrán, 2011a; Saldanha, 2012; Ramírez y Herrán, 2012; Díaz Pardo, 2012), a la evaluación educativa (p. ej. Santos Guerra, 1988, 2012), etc.

Más allá de la lucidez de aquellos y otros maestros que han meditado y aportado sobre el tema, ¿cómo se puede integrar el error en la docencia? Intuitivamente, se reflexiona sobre lo que se hace mal. Algunas religiones han promovido ‘exámenes de conciencia’ culpabilizantes y aliviadores. También Kant (1983), de tradición pietista, propuso analizarse al final del día para tomar conciencia de lo que se ha hecho y conseguido. Desde la estela de esas tradiciones se publican trabajos que parecen arrogarse una cierta autoridad moral (p. ej, J. Barraca, 2011). Quizá este relativo condicionamiento confesional de la cuestión influye en el acceso a ella de algunos investigadores y asesores progresistas, que no ven claro el modo de normalizar la mala praxis en Didáctica. Algunos piensan, como Marco Aurelio, que esta reflexión puede mermar la autoestima de quien la hace: “De hecho, las personas reflexivas se hacen más conscientes de sus defectos y con ello suelen experimentar una merma en lo que a la valoración de sí mismos se refiere” (en Fernández Agis, 2006, p. 7), a lo que podría añadirse que los profesores ‘ya tienen bastante con su trabajo’. Lo hemos escuchado en foros docentes y en tesis doctorales. Pero pensar así no es hacerlo profesionalmente, a nuestro entender; incluso es científicamente irresponsable. El problema es objetivo. Y es evidente cuando lo que se genera así repercute en otros, especialmente si de educación se trata. Por eso, la Didáctica precisa avanzar reflexiva y empíricamente, para fundamentar y facilitar la inclusión y normalización profesional de este tema clave.

En otros campos su consideración se ha normalizado. Por ejemplo, es frecuente que los actores de teatro pidan críticas a su auditorio. Son conscientes de que pueden aprender de aciertos y de errores para mejorar. Por tanto, los buscan. En Medicina, la mala praxis forma parte relevante de la formación de sanitarios, tanto desde la perspectiva legal como técnica y comunicativa. En Navegación (aérea, marítima o terrestre) los errores se registran en sistemas fiables cuya finalidad es prevenir y evitar tragedias futuras. En Construcción o en cualquier Ingeniería el error es una sombra que no se puede eliminar. En Política y Economía también se ha reparado en el potencial de los grandes errores como bases para la mejora. Con frecuencia los medios desarrollan una función evaluativa crítica con su denuncia y conocimiento público. La capacidad para reconocer errores y rectificar es un indicador de fortaleza y vigor profesional. Sólo las personas fuertes y con alto grado de desarrollo profesional se implican hasta este punto en su profesión. A ello ayudaría la inclusión epistemológica de esta temática, y este intento justifica nuestro trabajo.

Es obvio, por un lado, que los docentes cometen errores. Por otro, ¿por qué los alumnos han de ser menos relevantes que los pacientes, los viajeros o los usuarios

de objetos? Sin embargo, la mala praxis didáctica apenas se ha aplicado al profesorado. Al contrario, como en su día pasaba con la evaluación, se desvía al exterior y se polariza en los alumnos (p. ej., Torre et al., 1996; Torre, 2004). Es cierto que, por ejemplo, desde la investigación-acción se ha reparado en los errores docentes entre sus objetos de estudio. Sin embargo, ¿de cuáles se ha ocupado? Se han seguido dos perspectivas: la reflexión y autocrítica orientada a aprender a reconocer errores (Latorre, 2003, p. 114) y la evitación de la comisión de los mismos errores (Evans Risco, 2010, p. 76). En síntesis, la atención se ha enfocado en la práctica incorrecta, pero no se ha reparado en el ego docente como factor causal de la mayoría de ellos. Y no porque el pozo fuese demasiado profundo, sino porque la cuerda era demasiado corta. Deducimos de ello que se está en lo sustantivo, no en lo verbal; en el aspecto, no en la causa; en el vestido, no en el roto. Pero los descosidos se remiendan desde el interior.

En docencia, como en otros terrenos, pueden diferenciarse entre errores técnicos, personales y mixtos (Herrán y González, 2002, p. 98 y ss.). Los errores docentes de origen personal y mixto son los egógenos. No siempre son profundos, pero sí persistentes y de gran trascendencia didáctica. No son fáciles de identificar y de atajar vía reflexión. Proponemos esta clasificación de errores docentes por su origen en cuatro niveles de mala praxis:

- a) *Nivel denunciabile*, asociado a abuso, maltrato, violencia, negligencia, etc.
- b) *Nivel puntual o poco grave*, compuesto por errores cometidos por torpeza o desconocimiento y solucionables con saber. Aunque incluyan algo personal, cuestan poco compartirse, comprenderse y disculparse por los demás. Si fueran reiterados, corresponderían a los siguientes niveles. Podría asimilarse a este nivel esta reflexión de M. van Manen (1998), que parece entender que todos los errores docentes son reversibles, poco graves y solucionables, a diferencia de los médicos:

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).

- c) *Nivel egógeno personal o de equipo*, tan extendido como poco reconocido y menos rectificado, cuya normalidad evita su asunción como problema formativo de primer orden. La extensión a que nos referimos debe entenderse no sólo cuantitativa e interpersonalmente, sino en cada persona, en cada docente o, en su caso, en cada equipo o grupo individualmente reconocible.
- d) *Nivel egógeno colectivo o institucional*, asimilable a indicadores de organizaciones inmaduras (Herrán, 2011b, 2011c).

El primer, tercer y cuarto niveles se pueden asimilar normalmente a errores egógenos y conforman la mayor parte de la mala praxis docente. En Herrán y González (2002) se clasifican de otro modo unos 2000.

4.2.5. Autoevaluación formadora basada en el ego e interiorización docente.

Técnicamente, el error docente debería abordarse desde la evaluación de la enseñanza (didáctica y organizativa). Los errores egógenos suelen ser mejor percibidos por otras personas (alumnos, colegas, etc.) que por uno mismo. Para el propio docente, suelen estar enajenados o aletargados, como mecanismos de defensa homeostáticos. La clave, no obstante, no es que los observadores sean otros, sino que su conciencia esté distanciada. Si los observadores están identificados con el profesor, no percibirán con objetividad. P. ej., hemos observado que los antiguos alumnos tienden a olvidar, idealizar o mutar en anécdotas los comportamientos egógenos de su antiguo profesor, según haya o no vínculo positivo actual. También hemos constatado que, cuando un profesor observa sus propios errores en otros, los percibe mejor. Se deduce que puede ser positivo trabajar la conciencia de errores desde el conocimiento y la comunicación.

Los errores reconocidos deben comprenderse relativamente: pueden variar de una persona a otra y de una situación a otra; a veces no son transferibles a otros profesores, y no siempre lo son a otras situaciones. Esto no es un obstáculo para poder compartir los propios errores reconocidos con otros colegas o personas ajenas a la profesión, si hay empatía e interés formativo y si la persona con quien se dialoga dispone de una conciencia suficiente. A partir de aquí, cabe un diálogo basado en la reflexión y en la palabra o en la refracción y en el silencio. Su valor formativo dependerá del reconocimiento o conciencia aplicada en uno mismo, como antesala de cambio hacia su eliminación o al menos a su control. Este reconocimiento es crítico y asocia resistencias. Una de las mayores es que se siente que afecta a lo muy íntimo. Por ello, no se está dispuesto a relacionarlo con la profesión o a considerarlo objeto de cambio o ni siquiera algo mudable. Con frecuencia lo que se intuye que proviene del ego se encapsula y se deja al margen de todo proceso formativo profesional, ni aun promovido por uno mismo. Parece avalarse aquello de que: “Los trapos sucios se lavan en casa”. Pero repercuten en el trabajo y en las relaciones. Puede que la observación de sus efectos formativos baste para deducir que uno debe investigarse, indagar en su ego e intentar reconocerlo, controlarlo, cambiarlo y disolverlo. ¿Cómo no hacerlo desde la responsabilidad o la profesionalidad?

Un docente debiera estar formado para ser, con referencia a su ego, el mejor pedagogo de sí mismo, porque sólo él o ella tienen la posibilidad real de cambio. Ahora bien, ¿qué observar, si todas nuestras observaciones, como dice Krishnamurti (2008), están condicionadas por nuestro pasado y nuestro ego? El ego opera desde el pasado y utiliza el pensamiento presente como instrumento. Por eso podemos decir que: “Pensar es imponer tu pasado en el presente” (Osho). La alternativa es distanciarse: Salir de las rutas habituales para ser atentos observadores de sí mismos. Cuando nos percibimos a nosotros mismos desde la conciencia, el ego funcional, comprendido como ‘pasado-en-nosotros’, se disuelve al menos en parte, la acción se hace sólo presente y con ella emerge una cierta libertad (menor condicionamiento). A partir de aquí, el pensamiento se puede utilizar como cauce para la conciencia. Si esa conciencia es realmente compleja, podría emplear aquello del pasado puede ser útil para su descondicionamiento. ¿Cómo hacerlo? Es preciso proceder desde una empatía distanciada hacia sí mismo, consciente del sesgo, las dificultades y las posibilidades. Consciente también de que a través de la razón

puede adquirirse inicialmente una creciente libertad o mejor situación interior para ver y tomar decisiones con mayor lucidez. A veces el distanciamiento puede ser fugaz o momentáneo. Si la luz se entiende, aunque sólo sea un instante, puede ser suficiente para ver la puerta.

El egocentrismo es un condicionante básico de la interiorización. Impide profundizar en el cambio interior e iniciar importantes procesos formativos basados en el desempeñamiento. Puesto que si no hay profundidad no hay verdadera formación, es una gran dificultad para su proceso. El ego actúa preservando, lastrando, obturando y confundiendo la interiorización. La formación falla por falta de atención o dispersión de la conciencia generada por el propio 'ego', sus intereses (individuales, colectivos, institucionales o sociales) y sus conocimientos sesgados. Esto afecta a la motivación, a la creatividad, a la receptividad, a la comprensión, al comportamiento, etc., que quedan más y más sesgados. Su dualidad reclama equilibración, pero su escora demanda más y más parcialidad en su mismo sentido. Este es un dilema formativo habitual. La compensación del sesgo por complementariedad permita avanzar hacia síntesis más complejas.

El ego es la personalidad, la máscara, e induce al yo completo a estar pendiente de esa máscara y de sus efectos sobre cualquier otra cosa. Un docente no egocéntrico disfruta cuando sus estudiantes aprenden. El egocéntrico siempre está pendiente de sí, de una u otra forma. Bajo la propia máscara está la autenticidad del ser. El reconocimiento de los propios errores desde un principio didáctico de autenticidad es un paso crucial en el proceso de interiorización. Un proceso de autoformación basada en el ego debe cortocircuitar permanentemente el ciclo vicioso que hace que el propio ego impida indagar sobre el propio egocentrismo. O sea, evitar la identificación con la máscara. La observación 'yo no soy mi máscara' es fundamental. Una vez este círculo ha pasado a ser espiral, la conciencia podrá ser más compleja y ver desde más alto más y mejor. El camino reflexivo (analítico, sintético, deductivo o inductivo) puede ser válido para identificar errores egógenos, pero no para cambiar causalmente muchos de ellos. El razonamiento científico, el recurso a autores lúcidos y aceptados por el docente y el sentido común pueden ser apoyos de la conciencia, para disolver o controlar defensas y resistencias del ego y contemplar con más objetividad la situación interior.

Como el ego es lo que se interpone entre nuestro yo existencial y el ser esencial, es prioritario que en su interiorización el profesor que se busca sea su ser, no su máscara (personalidad). Es preciso recorrer hacia atrás el camino del autoengaño. El ego es la principal dificultad para la comunicación de y desde la autenticidad. Requiere eliminar la vieja piel. Por eso la formación radical está muy relacionada con la muerte del ego o, en su defecto, con lo relacionado con él. La muerte es inevitable. Por tanto todos los egos son caducos. La muerte del ego debería venir con la evolución de la persona, no con su final biológico. Puede tener lugar en vida. El estudio de esta posibilidad formativa compete a la Didáctica. La emergencia de una (micro)cultura educativa en cada profesor y en su centro y el apoyo de alguna persona cercana y lúcida pueden ser de gran ayuda. Esa pérdida posibilita el autoconocimiento. Sin embargo, es habitual que el ego se reafirme, acrezca y enturbie la conciencia. Entonces, se comporta como un cáncer: sofoca la lucidez y mata el brillo de lo que toca.

La mejor opción formativa basada en el ego es la eliminación o descondicionamiento. Encontramos un paralelismo en el proceso de la nutrición: así como la salud de un organismo depende tanto de la ingesta como de la defecación, la formación y la educación requieren tanto de incorporaciones como de pérdidas. Freire (2009) conceptuaba la educación como “práctica de la libertad”, en el lado opuesto a condicionar e imponer. Y Krishnamurti (2008) y Osho (2012) compartieron, pese a sus diferencias, que todos los seres humanos estamos condicionados tanto socialmente (política, geográfica, religiosa, culturalmente, etc.) como por nuestras propias tradiciones personales. El corolario didáctico es que, hasta que no disolvamos ese condicionamiento, no se será capaz de razonar con lucidez. Nuestra perspectiva es que una formación dialéctica con base en la conciencia pasa por tres fases formales: *condicionamiento* (estado actual), *descondicionamiento* (pérdida) y *recondicionamiento* (estado dialéctico), que será formativo si es más complejo y está menos sesgado.

El abordaje causal de los errores provenientes del ego docente requiere de su descondicionamiento. Analíticamente, este proceso se traduce en desasociación o liberación de programaciones mentales personales o colectivas, que pueden provenir de personas, paradigmas, enfoques, teorías, tradiciones, costumbres, creencias, prácticas, etc. Se puede producir por olvido, crítica, preferencia por una opción mejor o más compleja, enseñanza directa, etc. P. ej., respecto al ego, una contribución externa y un adecuado momento madurativo interno pueden propiciar una ‘caída de la venda de los ojos’. Ya se ha hecho referencia a que el mismo Dewey (1998) asociaba la práctica reflexiva a la capacidad de objetivar y reconocer el error asociado a aquello que pueda tenerse como más cierto o querido. Sintéticamente, el descondicionamiento requiere no tomarse los cambios internos como algo personal, porque los procesos de cambio interior quedarán bloqueados.

Por lo que respecta a la investigación y desarrollo de la enseñanza, este cambio debe ser un imperativo ético y profesional basado en el respeto a sí y a los demás. Si la ciencia es falible y falsable, cuánto más la docencia es inconclusa. La formación docente centrada en el ego requiere no sólo observar y analizar críticamente, también renunciar, soltar o perder, como ocurre con las células del cuerpo, en función de su sistema mayor. De otro modo, no se estará siquiera en el nivel de “pensamiento reflexivo”. La interiorización centrada en el egocentrismo docente se centra en la visión o análisis y en la depuración, en la eliminación. Pero ésta puede ser una cura más profunda, si la porquería que expulsa es añeja y lleva años adherida a las paredes del intestino grueso. Otra opción formativa menos buena, es su control. Piénsese en la metáfora del colesterol malo. Otras opciones peores son su ocultamiento y sublimación desde acciones contrarias, que no resuelven nada y empeoran la realidad externa e interna. Peor es su desatención o abandono, sin o con excesos, que conducen a la muerte del ser.

En cuanto a la enseñanza, una implicación relevante incluye discriminar si un comportamiento o una realización humana vienen más del ego o de la conciencia. ¿Cómo saberlo? Los comportamientos que surgen más del ego se mueven desde, por y para el propio interés. Puede referirse a lo personal, a lo colectivo, a lo institucional, al propio *ismo*, etc. Para el crítico Osho (2012) el ego separa entre medios y fines. O sea, se actúa para el logro de algo que está fuera de la propia acción -por ejemplo, obtener ventajas, posición o poder (p. 182, adaptado). El

sentido del ego es aparentar, la notoriedad, destacar, desarrollarse, acrecer, engordar, compararse o diferenciar para dejar por encima, vencer, molestar, dividir, fragmentar, segregar, etc.

Desde el punto de vista del autoconocimiento, los comportamientos que vienen más de la conciencia se desarrollan aquí y ahora, sin una finalidad más allá de ella, o bien actúan desde el conocimiento para el bien común. En el primer caso, lo que se vive es el medio y es el fin. Se pasea para pasear, se pinta para pintar, como al parecer hacía Van Gogh. En la conciencia el fenómeno, el sujeto, el objeto, el medio, el efecto y el fin coinciden en unicidad. La conciencia no es en función de efectos o de ventajas ajenas a sí misma. Su sentido es interno, no se construye desde ella, sino en ella y se orienta a la generación de más conciencia y el bien externo. La actuación consciente puede practicarse como meditación en movimiento y suceder como “conciencia constante” (Herrán, 1998a). En el segundo caso, se actúa en beneficio de la mejora social o de la posible evolución humana. La conciencia tiene que ver con la liberación, el amor, la evolución, la unidad, el disfrute, etc. Si lo anterior incluyese algún para qué concreto orientado al interés de algún sistema, su causa sería más ego que conciencia. En la realidad, los dos orígenes están mezclados. La madurez y la evolución interior deberían consistir y traducirse en razones y logros más conscientes y menos egocéntricos, tanto en el plano personal como social. Un par de ejemplos de cada uno: Un profesional puede avanzar en conocimiento y en creatividad, pero si lo hace a la par en ego, no estará evolucionando claramente. Una población educativa con buenos indicadores en Matemáticas, expresión escrita y Lengua Extranjera, pero cuyo pueblo es cada vez más etnocéntrico, y por tanto motivado por prejuicios, tópicos, narcisismo colectivo y exclusión latente, ¿es educativamente satisfactoria?

Otra implicación didáctica es que el egocentrismo puede actuar como ‘constructo-criterio’ o analizador que discrimine la formatividad de otros fenómenos, según actúe o no como causa y condicionante de ellos. Así, cuando su génesis, presencia u orientación sean egocéntricas, se alejarán de la formación. Esta redefinición clarificadora evita entender como positivos a priori a constructos habitualmente poco cuestionados, a nuestro parecer, como los sentimientos, las motivaciones, la autoestima, la inteligencia, los conocimientos, los valores, los objetivos, los proyectos, la creatividad, la comprensión, la expresión, la cooperación, la empatía, la complejidad, la transdisciplinariedad, los aprendizajes significativos y relevantes, las competencias, la evaluación, los currícula, etc. En efecto, la complejidad, la cooperación, la creatividad, la autoestima, la empatía, etc. pueden aplicarse en la destrucción o al bien social, pueden ser nefastas o formativas; todo dependerá de si son o no egocéntricas. Esta diferenciación es clave en el proceso de interiorización. Por estas razones, el conocimiento del ego es un buen disolvente o desmontador de *ismos*, en tanto que elaboraciones egocéntricas.

4.2.6. Conclusiones formativas

Errar es humano. Pero es importante discriminar entre el hacer y el ser: no somos lo que hacemos, tampoco nuestros errores. Equivocarse no es ser mal profesor. Pero cualquier profesional es técnicamente responsable de su mala práctica y de sus efectos. Cometer errores personales no es estar en una situación invariable: como se puede mejorar, se puede desempeñar, aunque el proceso no sea el mismo ni de

dificultad comparable. Para ello es fundamental dar dos pasos básicos: tomar conciencia de ellos y cambiar. El análisis e indagación del egocentrismo, tanto de profesionales como de instituciones, pueden ser positivos. Ayudan a respaldar observaciones, avalan y verifican hipótesis reflexivas. Su toma de conciencia es necesaria para una interiorización centrada en el ego. Pero no es suficiente. Reconocer los propios errores y aun la necesidad de cambio pedagógico con base en el ego puede ser mucho y puede ser nada. El 'ego' se las arregla en ocasiones para disipar la crisis, ocultarla a la propia vista y volver a la situación anterior, si bien con mayor capacidad de análisis. Es una suerte de resiliencia inútil para evolucionar. Hasta una persona muy lúcida podrá recaer y volver a aglomerar residuos de ego. Análogamente, una persona que ha perdido peso y ha fortalecido su musculatura puede volver a engordar más sobre músculos tonificados. En ese caso, será posible la coexistencia entre alta conciencia y alto ego, entre perfumes sutiles y mal olor. A veces la máscara del ego deja actuar fugazmente al ser maduro que tapaba. En ese caso el cambio personal y profesional se produce, al menos parcialmente. Desde una voluntad suficiente, al reconocimiento autocrítico ha de seguir la rectificación y la posterior percepción autoevaluativa de diferencias observables, contrastables y estables, tanto por uno mismo como por otros (alumnos, colegas, padres, en su caso, etc.) que a través del diálogo demandado, amable y sincero nos puedan ayudar. En síntesis: La calidad educativa se condensa en la calidad de la enseñanza. Para que el globo de su calidad se eleve, es preciso soltar cabos y lastres del ego. Si no, sencillamente, no podrá elevarse, por mucha energía insuflada y por importante que sea su logotipo.

4.3. Madurez personal.

4.3.1. Introducción.

De los constructos presentados, la madurez personal es, desde nuestra experiencia asesora, el más cercano a la vivencia e intuición de los docentes. Como los demás, no la han estudiado en su formación inicial o continua y han pensado poco en ella, fundada y sistemáticamente, desde un punto de vista didáctico. No equivale a desarrollo profesional: es una parte esencial de ello. El enfoque de Herrán (2008e, 2011a) es afín al de Fernández (2008). Este último parte de tres componentes básicos: desarrollo personal y humano, transformación de las prácticas desde la reconstrucción individual y colectiva, y autosostenibilidad del proceso de desarrollo profesional. Su propuesta se estructura en el crecimiento profesional, cuyo centro entiende que es la madurez personal. Su lectura alcanza a profesores con personalidad conflictiva, incapaces de trabajar en equipo y de comunicarse adecuadamente con los alumnos. Sin duda en estos casos, la dinámica del propio ego es relevante.

Mejorar requiere reconstruirse desde la persona y su formación. La madurez personal de un docente se relaciona inversamente con su ego y su mala praxis asociada. Es más independiente del autoconocimiento, pero está asociada a un mayor conocimiento de sí mismo en el plano autoanalítico. Esto significa que el docente maduro, siendo notable, no representa el estadio más avanzado de la evolución de un profesor. Como ocurre con otros temas –como los errores o la evaluación- su atención se tiende a desplazar al alumno, de modo que la dialéctica madurez-inmadurez docente no parece ser una cuestión de profesores o de adultos.

Pero la madurez es la columna vertebral aplicable a la formación de alumnos, profesores, otros profesionales, centros e instituciones, etc. Es preciso pasar de la intuición a una clarificación suficiente para aproximarla a la mejora de la práctica desde el interior de quien la desarrolla.

4.3.2. Madurez personal y pensamiento maduro.

Zacarés y Serra (1998) han explicado la madurez personal desde teorías psicológicas. P. ej., para la ‘teoría evolutiva’ ser adulto es ser maduro. La ‘teoría de la resistencia’ asocia la madurez con aprender y aceptar el sufrimiento. Para la ‘teoría humanista-constructivista’ existir es cambiar, cambiar es madurar, y madurar es crearse a uno mismo. Nuestra perspectiva se relaciona con todas pero comparte poco con ellas. P. ej., el hecho de que la sociedad adulta y muchos de sus componente no maduren define para nosotros un problema pedagógico; sufrir puede curar a la persona, aprender a sufrir es relevante, pero el sufrimiento no es un medio deseable, y crearse uno a sí mismo puede llevar a madurar, si y sólo si esa autocreación no está gobernada por el ego. Por tanto, podría no ser tan cierta esa tesis. Nuestra perspectiva es pedagógica, se centra en la formación y da más importancia al egocentrismo y la conciencia, como se han definido. Así, conceptuamos la madurez personal como el proceso de evolución (auto)formativa que transcurre del ego a la conciencia. Es aplicable a personas, organizaciones (madurez organizacional) (Herrán, 2011b, 2011c), culturas (madurez cultural), etc.

La madurez personal genera “pensamiento maduro”. Proviene de una razón fuerte o consciente, fundada en conocimiento, autónoma, creativa, reflexiva, dudosa (Russell), autocrítica, humilde, sensible, generosa, cooperativa, humanista, ética, universal, educativa, desarrollada desde una lógica-dialéctica, etc. Es propio de personas, colectivos e instituciones con buen desarrollo interior. Genera proyectos útiles para la mejora social, más allá del propio egocentrismo personal o institucional. Puede describirse mediante estas dimensiones e indicadores interrelacionados:

a) Dimensión profesional:

- 1) *Motivación profesional*: Se apoya en una motivación de amor a la profesión y compromiso con el trabajo, dedicación y hábitos de trabajo personal y productivo voluntariamente organizados para la realización de una obra bien y honestamente hecha.
- 2) *Autoformación*: Parte de su potencial se orienta a la propia formación: estudio, descondicionamiento, creatividad, conciencia, universalidad, etc.
- 3) *Conciencia autoevaluativa*: Su desarrollo profesional es autoevaluativo y serenamente crítico, tanto hacia sí como hacia su propio centro, institución o sistema de referencia.

b) Dimensión investigadora:

- 1) *Fundamentación de su razón*: Su razón está fundada epistemológica y epistémicamente. Cultiva una razón personal, desde el análisis y la síntesis, la inducción y deducción. Pone el conocimiento ajeno en función del propio,

mediante apertura a la complejidad de fuentes y de relaciones subjetivas, tanto diacrónicas, como sincrónicas, futuras e interiores.

- 2) *Cualidades de su razón*: Desde una razón fundamentada y desde un bajo egocentrismo, tiende a ser original, crítica, creativa, flexible, autónoma y en evolución.
- 3) *Receptividad especial*: Especial receptividad y reconocimiento a productos superadores de la propia complejidad: más universales, más comprometidos, etc. Menor importancia a criterios de autoridad, disciplinas de procedencia, etc.
- 4) *Orientación de su razón*: Puede optar por vericuetos, sin renunciar a las autopistas. Su conocimiento y acciones se orientan a dos destinos de cambio y mejora: la evolución personal y la mejora social.
- 5) *Práctica de su razón*: Su praxis es prudente, dedicada y coherente. Puede ser humilde, o sea, capaz de analizarse, rectificar, corregirse, repararse, desempeñarse y mejorar, desde un compromiso fiable.

4.3.3. La madurez del docente desde una investigación didáctica. Algunas conclusiones.

La investigación desarrollada por Ramírez Vallejo (Ramírez y Herrán, 2012) se realizó con profesores del programa de Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México). Incluyó dos subestudios. El primero se centró en un diagnóstico (realizado mediante un cuestionario validado y otras técnicas de investigación cualitativa coherentes: observaciones de aula, registros en vídeo y audio, *focus group*, entrevistas en profundidad y análisis de portafolio temático y de programaciones de aula) orientado a conocer cómo entendían estos profesores la madurez personal en su desarrollo profesional, formación y enseñanza. Se invitó a 130 profesores de educación preescolar, primaria, secundaria y especial, participando 109. El segundo subestudio, basado en los resultados del primero, consistió en el diseño y desarrollo de una propuesta formativa (taller) ad hoc, cuya incidencia en la enseñanza y el desarrollo profesional se quería conocer. Se realizaron 15 observaciones en aula y grabaciones, 11 entrevistas en profundidad, 8 *focus group*, 8 análisis de portafolios temáticos y de 18 programaciones didácticas. Los datos fueron analizados y triangulados. Participaron 6 profesores de la Maestría.

En conjunto, los resultados de ambos estudios apuntaron a que para los participantes su madurez personal es una cuestión formativa relevante, que influye en la práctica y apenas tratada previamente. La acción formativa realizada generó un cambio en su conciencia que mejoró su enseñanza y desarrollo profesional:

- *Resultados del primer subestudio*: Los resultados del cuestionario nos informan de que la dimensión personal y la profesional tienen una importancia análoga en las prioridades de los docentes participantes. Así mismo, los docentes valoraron unánimemente dos cuestiones: Que la posesión de un buen nivel de madurez es ineludible en su caso, y que los docentes podrán realizar mejor su quehacer educativo siendo menos 'egos' y más personas. Del análisis cualitativo se desprende que alrededor de un tercio de los docentes se muestra impermeable al cambio en autoformación y en su práctica. Este tercio no parecía percatarse de la incidencia didáctica de su madurez o inmadurez en sus alumnos. Y dos tercios

percibían que la propia humildad, la sencillez, la ejemplaridad y el optimismo pueden ayudar a superar divisiones entre compañeros y desarrollar un mejor trabajo con los alumnos.

- *Resultados del segundo subestudio:* Los datos obtenidos desde las observaciones, focus group y entrevistas en profundidad posteriores al taller apuntaron a ganancias de los participantes en madurez personal compatibles con el programa de Maestría y congruentes con una amplia variedad de estudios sobre madurez personal. Los avances verificados por todos los participantes fueron: i) Compromiso y responsabilidad moral, intelectual y social del profesor con la formación integral de sus alumnos; ii) Sensibilidad y empatía en la atención a la diversidad; iii) Apertura y flexibilidad mental; iv) Humildad didáctica; v) Conocimiento de sí mismos (autoanálisis); vi) Conciencia de comportamientos egocéntricos inconvenientes; vii) Coherencia didáctica y viii) Equilibrio emocional.

Además, se verificaron mejoras individuales en las siguientes cuatro áreas: i) Relaciones interpersonales. P. ej.: incremento de la escucha, menor imposición de las propias ideas, mejor adaptación a personas y situaciones, más paciencia, menor importancia a las ofensas de otros, mayor capacidad para superar el cinismo, mejor aceptación de ideas ajenas, mayor apertura a nuevas ideas, mayor disfrute de la gente, mayor interés por los demás, menor hábito en pensar que la culpa es de otros, mayor tacto y diplomacia, mayor discreción, etc.; ii) Estabilidad emocional. P. ej.: dejar de negar hechos evidentes, de compadecerse, depender menos del afecto de los demás, afrontan mejor los problemas, mayor seguridad en sí mismo, vencer más las dificultades, no alterarse con tanta facilidad, aprender de las experiencias de sufrimiento (no buscado), mayor conciencia de sus sentimientos y razones, mayor expresión de sentimientos, etc. iii) Apertura de pensamiento. P. ej.: ser más capaz de reconocer cuando se equivoca, aceptar de buen grado las correcciones de otros, mayor empatía, interés por cuestiones que dan sentido a la vida, etc.; iv) Competencia profesional. P. ej.: preferencia por trabajos que requieran iniciativa, más independencia en la toma de decisiones, mayor creatividad, valoraciones más realistas, mayor persistencia, más coherencia entre lo que dice y lo que aplica, mayor concentración, mejor organización del tiempo, mayor eficacia en el trabajo, mayor disciplina y autocontrol, etc.

Las conclusiones más destacadas de la investigación fueron dos. La primera es que el fortalecimiento del programa de Maestría mediante la integración de contenidos y actividades relacionadas con la madurez personal contribuyó, según expresaron los participantes, a la mejora de su enseñanza y a su desarrollo profesional, produciendo cambios formativos tangibles en dos grandes áreas: i) Cambios personales: flexibilidad, coherencia, autoobservación y capacidad de autoanálisis. ii) Cambios didácticos con componente personal: incrementos en la sensibilidad, receptividad, empatía en la atención a la diversidad, interacciones positivas, eficacia comunicativa, innovación de la práctica y conciencia aplicada al desarrollo integral de sus alumnos. La segunda fue que los resultados contradijeron que la actuación del profesional reflexivo sea sinónimo de buena práctica (Day, 2006, p. 44, adaptado). Más bien, confirma que la reflexión es insuficiente (Herrán, 2011a). El desarrollo profesional del docente y el cambio en la enseñanza requieren profundizar en la raíz de la enseñanza y de la propia formación para incidir tanto en aspectos asociados a la propia madurez personal como a la mala praxis generada por el

propio egocentrismo. Dicho de otro modo: como señalan Bell y Gilvert (1994) o Alonso (2001): “cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal” (p. 35). Pero no será posible la renovación pedagógica en sí mismo si ‘lo personal’ no se concreta en constructos reconocibles fundamentados desde la Didáctica como la ‘madurez personal dentro del tópico pedagógico ‘desarrollo profesional del docente’.

No es posible dar respuestas simples a problemas complejos, profundos y delicados como el que nos ocupa. Para mejorar la enseñanza es necesario trabajar desde su raíz. Una parte de ella es la madurez personal y desde ella la necesidad de ser consciente de lo que condiciona radicalmente la enseñanza y el propio desarrollo profesional de un docente.

4.4. Autoconocimiento.

4.4.1. Introducción.

El autoconocimiento es el reto educativo más antiguo y peor resuelto por la Pedagogía. De hecho, la Pedagogía originaria nació tanto en Oriente como en Occidente con y para este problema. Interesa al ser humano, forma parte de su vida y de su vacío, se sea más o menos consciente de ello o no, se reconozca o no. Con frecuencia su interés se evidencia desde testimonios de celebridades. P. ej., a Jung las preguntas “¿Qué es el mundo y qué soy yo?” dominaron su vida (en Castro Cubells, 1988, p. 23). Ha figurado entre las preguntas fundamentales del ser humano, pero no es comparable a otras. El conocimiento de sí mismo –en el que el autoconocimiento se inscribe y que no debe confundirse con ello- es un rasgo de madurez personal (Zacarés y Serra, 1998).

Nos parece pertinente un pequeño recorrido histórico por algunos intentos de renovación pedagógica centrada en el autoconocimiento. Dos observaciones preliminares son que La síntesis es que la cuestión del autoconocimiento fue una de las que más contribuyó a la separación entre Occidente y Oriente, a medida que en Occidente se objetivaba, se enredaba en palabras, conceptos y doctrinas y se separaba de la experiencia, si bien no se llegase a ligar a la ciencia. La segunda, concatenada, es que a medida que esto ocurría se comprendía peor y su posibilidad experimental se alejaba. Quizá por ello la Didáctica no lo ha incluido todavía.

Uno de los hitos de Occidente quizá sea el famoso imperativo: "Conócete a ti mismo", de Pittaco (652-570), uno de los Siete Sabios de Grecia. Para hacerlo más significativo a la plebe, dijo que había sido un mensaje venido del cielo, por lo que se grabó en letras de oro (en Comenius, 1986, p. 25). La máxima se reflejó en el frontispicio del portal del templo de Apolo, situado al pie del monte Parnaso, en Delfos (antigua Grecia). El de Delfos, junto al dodoneo, "debieron ser en principio oráculos de adivinos y luego, por la vanidad de los eruditos, pasaron a ser oráculos de filósofos" (Vico, 1981, pp. 103, 104). Uno de los más relevantes fue el filósofo y pedagogo Sócrates (-470 a -399) que, a nuestro parecer, ha trascendido poco y mal a la Didáctica. Lo ha hecho como el autor del primer método de enseñanza. Su metodología también se ha aplicado a la formación de profesores (p. ej., Larriera, 2004). Se ha considerado antecedente del constructivismo, aunque éste sea un pálido reflejo de la pedagogía de Sócrates. Su enseñanza también se relaciona con

el aprendizaje de los errores (Torre, 2004). Pero en lo fundamental se le ha dado la espalda. Nos explicamos. Su pensamiento pedagógico viene a decir que, en el camino de la sabiduría, hay que dar dos pasos, tanto en lo concreto como en la amplitud de la vida: reconocer la propia ignorancia y el autoconocimiento, que conduce al conocimiento del universo. El primero lo desarrolló desde su método, el 'diálogo'. Del segundo, no explicó cómo. Pues bien, constructos como la 'conciencia de la propia ignorancia' -a su vez desdoblada en tres lecturas: Saber que no se sabe aquello que no se sabe (Confucio), saber que cuanto más se sabe más se ignora (Newton) y aprender a descondicionarse o despojarse de prejuicios, creencias, ideas, etc., para poder conocer (Siddharta Gautama, Bodhidharma, Krishnamurti, Osho)-, la sabiduría o el 'autoconocimiento', están casi inéditos en Didáctica. Por eso es 'presocrática', en sentido estricto. Estas tres vías de conocimiento, experiencia y transformación se apoyan en la interiorización, el deseo de saber y el valor y voluntad de buscarse, y no son fáciles. Pero, como Sócrates aseguraba, la educación no se puede desarrollar espontáneamente y en soledad. Requieren de un maestro que sepa de qué está hablando, qué se necesita y cómo caminar. Tras Sócrates, Platón pudo proponer un método de acceso al autoconocimiento mediante la reminiscencia, o recuerdo anterior al ego construido en la vida actual.

El autor clave de la renovación pedagógica centrada en el autoconocimiento es Siddharta Gautama (560-480 a.n.e.). Su enseñanza era metodológica, se basaba en la meditación. Estructuraba la práctica en torno a un vector formativo: del estado de dormido al despertar o de la ignorancia a "El Yo es lo único que debe conocerse". En este sentido, subraya el psiquiatra Rojas (1992) que la respuesta a las cuestiones 'qué hago yo en la vida' y 'quién soy yo' pasan por la meditación, y no tanto por información exógena. El Premio de la Paz de las Naciones Unidas Ikeda (1988) recuerda que Buda decía a sus monjes: "Vuestro deber es estudiaros y reflexionar sobre vosotros mismos" (p. 66). Al morir, eso le dijo a Ananda, un discípulo destacado: "Que el conocimiento sea vuestro refugio. Que nada más lo sea. Que sólo el conocimiento sea vuestro refugio". Siglos después destacarían en la misma línea Bodhidharma o Dogen, y, recientemente, Ramana Maharsi, Krishnamurti, Sri Aurobindo, Osho y otros.

En Occidente hubo intentos de actualizar el autoconocimiento para la formación, si bien en absoluto comparables con las escuelas de la India. Uno de ellos fue protagonizado en el siglo XII por Pierre Abélard (Abelardo, 1990), que mantuvo con la Iglesia una relación conflictiva al proponer una ética basada en el conocimiento de uno mismo y el lugar que el ser humano ocupa en el universo. El autor sostenía dos tesis relevantes para la Didáctica: que "antes de enseñar hay que comprender bien lo que se enseña" y que "la duda es el inicio de la búsqueda por la que se llega a la verdad". Cervantes (1965) repara, a través de don Quijote, en la relación entre ego y autoconocimiento: "Del conocerte saldrá el no hincharte, como la rana que quiso igualarse con el buey, que si esto haces, vendrá a ser feos pies de la rueda de tu locura la consideración de haber guardado puercos en tu tierra" (pp. 734, 735). Teresa de Jesús (1972) reconocía en sí el fracaso del autoconocimiento, y se lamentaba de la confusión entre el ser y el cuerpo:

No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos. ¿No sería gran ignorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quién es, y no se conociese, ni supiera quién fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues si esto sería gran bestialidad sin comparación es

mayor la que hay en nosotros, cuando no procuramos saber qué cosas somos, sino que nos detenemos en estos cuerpos y así a bulto, porque lo hemos oído y porque nos lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en este alma, u quién está dentro desta alma, u el gran valor della, pocas veces lo consideramos, y así se tiene en tan poco procurar con todo cuidado conservar su hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca deste castillo, que son estos cuerpos (p. 10).

Por lo que respecta al autoconocimiento, la educación occidental ha quedado condicionada negativamente. Primero, como hemos visto, por Sócrates, que no ilumina la metodología del autoconocimiento ni lo retoma esencialmente. Y diríamos que, en las puertas de la contemporaneidad, con Kant (1989). Ninguno de ellos siguió esta vía. Pudo ser porque no supieran cómo hacerlo. Ambos son pilares de lo que se considera educación activa: el primero como fuente directa y el segundo como poco más que un ilustre eco de Rousseau. El caso de Kant (1989) es de especial interés porque, además, retoma la dualidad dejada por Descartes y la consolida más. A mi juicio, manifiesta una disociación entre experiencia y autoconocimiento. De sus reflexiones se percibe una relativa derrota de su especulación para aprehender el autoconocimiento como experiencia, reconociéndolo tácitamente como materia empírica. En efecto, cuando el criticismo de I. Kant (1989) se ceba contra el despotismo, la anarquía y el dogmatismo de la metafísica, no eludió el problema del autoconocimiento, pero tampoco lo resolvió. Más bien, lo contrario. Contra todo aquello que desde su justificación criticaba, apeló a la razón en dos sentidos: El primero, precisamente para que, de nuevo, emprenda: "la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento" (p. 9). El segundo, instituir "la misma crítica de la razón pura" (p. 9), casi una alternativa, que se nos antoja, pues, una respuesta secundaria. Decimos relativa derrota porque, como se expresa en el prólogo a la primera edición de su canon, de los dos caminos desatiende la posibilidad de conseguir inquirir exitosamente el primero, calificando al segundo como "el único que quedaba" (p. 9), cosa que confirma al término de la obra al subrayar: "Sólo queda el camino crítico" (p. 661). De hecho, al autoconocimiento no vuelve a referirse, dedicando la obra a la segunda línea, la crítica de la razón pura, al percibir que autoconocerse es la tarea más difícil que pueda emprender la razón, y por ende un derrotero disculpable. No asumimos esta dificultad a priori, y calificamos esta claudicación como la peor contribución de Kant (1989) a la Didáctica. El siguiente peor regalo es sentar la dualidad 'autoconocimiento-crítica de la razón pura'. De hecho, esta polaridad no existe. Inicialmente, se complementan y finalmente convergen. En cualquiera de ellas subyace la otra en alguna medida. Pero a través de un empleo convencional de la razón el autoconocimiento no es posible. El tercer legado contrario a la formación del filósofo alemán fue transmitir la idea de que pasar por alto la tarea de autoconocerse para entregarse a la crítica de la razón pura sea una forma coherente de proceder, cuando en sentido estricto es un *contradictio in terminis*, ya que lo propio de todo conocimiento es guardar y consolidar su base, antes de edificar sobre ella, por cuanto los conocimientos objetivados, incluida los relativos a la razón, han de suceder al del sujeto que conoce, y no al revés. Entendemos que ni el uso de la razón ni la razón misma son sólo especulativos. Mas para acceder al autoconocimiento no tenemos otra cosa que ella. Incluso la meditación es un efecto, un conocimiento y una decisión de la razón, cuya actividad conscientemente se suspende. Es preciso y es posible saber cómo educarla y emplearla para el autoconocimiento. Y este es un reto didáctico, asimilable a la educación para la vida,

aunque más bien lo es para cambiar la vida (interior y desde ella la exterior, que no es diferente).

Otro hito relativo al autoconocimiento subyace en el: "Yo soy yo y mi circunstancia" del inicialmente neokantiano Ortega y Gasset, que fue y sigue siendo, por su popularidad, un importante lastre para la realización del autoconocimiento. Digamos, de entrada, que su premisa es incierta, confusa o fragmentaria. Esta tesis se justifica en que su contenido se establece sobre una identidad falsa [yo = yo + mi circunstancia], porque en ella hay tres yoes: el yo (existencial) del primer miembro de la identidad, el yo (esencial) del segundo miembro de la identidad, y el yo (enunciador) de la identidad. Si a esta última conceptualización fragmentaria se añade mi circunstancia, la posibilidad de autoconocimiento se transforma en un quehacer intelectual que, partiendo del sí mismo, transcurre a lo largo de cuatro vías. ¿A cuál se refería? Tal expresión carece de sentido. Puede servir para filosofar, pero no para formarse, para autoconocerse.

Hoy la desatención a las grandes cuestiones vitales se reflejan en estas líneas del punto 6.52 del "Tractatus": "Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales no se han rozado en lo más mínimo" (Wittgenstein, 1989, p. 181). Coincide con ello Ouspensky (1978), quien sobre el autoconocimiento dice: "fue éste el primer principio y la primera exigencia de todas las antiguas escuelas [...]. Recordamos aún estas palabras, pero hemos olvidado su sentido" (p. 46). Quizá por ello Unamuno (1982) sugiere al ser humano aspirar a poder decir "Yo sé quién soy". Nuestra posición es de actualización de algunos temas perennes. Las enseñanzas de estos y otros maestros son útiles para fundamentar una Pedagogía más compleja que incluya una educación y una formación de profesores reenfocada y redefinida más completa y compleja, con base en el autoconocimiento.

4.4.2. Qué no es y qué es el autoconocimiento.

Numerosos autores, como Elbaz (1983), Turner-Bisset (1999), Shulman (2005) o Cruz Garcette (2011), que los retoma, señalan el "conocimiento de sí mismo" como una dimensión o base del conocimiento práctico del docente. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, sus constructos bien no son precisos, bien no se refieren al autoconocimiento. En Occidente y por influencia de la Psiquiatría y la Psicología, el autoconocimiento se interpreta mal (Herrán, 2004; Álvarez y Herrán, 2009), porque se confunde con personalidad, autoanálisis, conocimiento interior e identidad existencial. Comentaremos sendos conceptos para diferenciarlos del autoconocimiento:

- *Personalidad*: En la Grecia clásica, las obras de teatro se representaban con máscaras (lat. *persona*, del gr. *πρ σωπρον*). La personalidad forma parte de la persona. Se refiere a lo que la distingue de otra o a sus cualidades. La personalidad es la máscara para sí y para los demás, que se comunica a sí y a los demás. Es lo que el sujeto ha construido sobre sí a lo largo de su vida. Pero no es su yo esencial.
- *Autoanálisis*: Se ocupa de responder preguntas como: ¿cómo soy yo?, ¿cómo es mi personalidad?, ¿qué potenciales tengo?, ¿qué me interesa y motiva?, ¿cuál

es mi dinámica emocional?), etc. P. ej., el catedrático de Didáctica Arnold (2010), de la Universidad de Wiesbaden, ha asociado a autoanálisis los intereses y las emociones. En esta misma línea se percibe la contribución de Serrat (2012), o la de Cañizares y Guillén (2013) que, con la frivolidad epistemológica e imprecisión habitual de la Psicología en este campo, estudian el ‘autoconocimiento de los estilos de aprendizaje’.

- *Conocimiento interior*: Es un constructo amplio, poco discriminante, que incluye el autoanálisis, el autoconocimiento y la identidad existencial. En ello repara la catedrática de Didáctica Sevillano (2011):

El conocimiento interior permite que el estudiante sepa realmente quién es él, cuál es su más alto potencial, qué cualidades posee. Basándose en el conocimiento de sí mismo, de su potencialidad y de su capacidad de hacer, en el conocimiento de su personalidad, es cuando el ser humano podrá alcanzar la plenitud, la dignidad y “el techo” que le corresponde (p. 24).

- *Identidad existencial*: Es la conciencia aplicada a la persona, como ser distinto y miembro de una colectividad. Respondería a: ¿quién soy yo en mi vida, en mi familia, en mi profesión, en mis relaciones, cultural, sexual, políticamente, etc.?). P. ej., otro catedrático de Didáctica, Hernández (2011), se refiere a: “la educación crítica, que además de contenidos ayuda a construir identidades, y no a fijarlas”.

El hecho es que los anteriores conceptos son objetos de estudio de la Psiquiatría y la Psicología. Secundariamente de la Didáctica, y cuando se desarrollan desde la Didáctica, suelen estar desenfocados. El autoconocimiento y no otro constructo afín, en tanto que eje de la formación, debería ser objeto de estudio básico (y paradójicamente inédito) de la Didáctica. Es más profundo y central que los anteriores, no tiene apenas nada que ver con ellos. Su naturaleza es distinta. La dejación o ineficacia pedagógica aplicada –bien sentada sobre intereses creados– han contribuido a que sobre el autoconocimiento se pronuncien por delante de la Didáctica la religión, la metafísica o la filosofía (Muñoz Álvarez, 2012, p. 558), además de la Psiquiatría y la Psicología, equivocando su concepto y alejándolo de su utilidad pedagógica o formativa a través de “contribuciones” que son errores no reconocidos. El desastre epistemológico ha llegado a que algunos investigadores piensen que el reto del autoconocimiento no es una cuestión pedagógica o didáctica. El autoconocimiento responde a: ¿quién soy yo esencial o profundamente? o a: ¿cuál es mi identidad real, mi verdadero ser? Desde el punto de vista de la formación, no es algo a construir, no hay nada que construir. Se trata de buscarlo, descubrirlo y encontrarse. La identidad esencial del ser humano, el yo profundo es uno. No tiene que ver con biografías ni con contextos, ni con épocas, ni con culturas, ni con idiosincrasias ni con injusticias sociales, pero sí con la educación. Para ese descubrimiento es preciso excavar, retirar, atravesar capas, hasta llegar y saber por experiencia que se ha llegado, más que incorporar. En este transcurrir la metodología formativa (por excelencia, la meditación, habitual en Oriente y menos normalizada en Occidente) y el empleo adecuado o riguroso del conocimiento son centrales. Se trata de favorecer la complejidad de conciencia para descondicionarse, desidentificarse, desapegarse, disolver, derretir, perder el ego. Autoconocerse es simultáneamente descubrir la identidad universal, la “universalidad” (Herrán y Muñoz, 2002). Equivaldría, siguiendo la enseñanza de Pitágoras, a llegar al centro de una circunferencia, desde el que se experimenta toda ella. Esta experiencia

asocia un estado de conciencia extraordinario que ha sido descrito desde diversas perspectivas: social, p. ej., Krippner (1980), psicológica, p. ej., Maslow (1985), filosófica, p. ej., García Bermejo (1992) o pedagógica, p. ej., Herrán (1998a).

4.4.3. Valoración formativa.

En nuestras sociedades modernas el autoconocimiento es excepcional. Son muy pocas las personas que por experiencia saben quiénes son esencialmente o que han tomado conciencia de su identidad. Su exclusión educativa sobre el particular ha traído consigo graves implicaciones, cuya dificultad de observación radica en su normalidad, que de tan extendida pasa desapercibida. Su desatención didáctica nos lleva a la paradoja de vivir normalmente ignorantes de nosotros mismos y a morir sin conocernos, sin saber cuál es nuestra identidad esencial, que nada tiene que ver con las identidades personales o sociales o con lo que expresa el 'carnet de identidad'. Nuestra percepción, desde el enfoque complejo-evolucionista o radical de la formación en que nos fundamentamos, nos hace extrañarnos de que la vida educativa sea así, porque el autoconocimiento debería ser un eje de la formación.

En una acción de formación continua, un profesor de Secundaria de Biología motivado por el prurito de 'lo práctico', me preguntó: "¿Cómo influye el autoconocimiento de un docente en su enseñanza de la Histología?" Podría parecer buena pregunta, pero está desenfocada. Es como preguntar cómo influye la solidez radical de un árbol en el color de sus hojas: En nada y en todo a la vez. Es como percibir dos grandes árboles erguidos ante nosotros. Uno de ellos tiene las raíces frágiles y cortas. El otro las tiene largas y fuertes. ¿Qué diferencia hay entre los dos? Si nos fijamos sólo en su apariencia o si los percibimos desde la ignorancia, ninguna. Pero no son comparables. Las diferencias dependen de los árboles mismos, de su estabilidad, de su calidad, o sea, de lo que se entienda por formación. ¿En qué se diferenciaría la enseñanza de la Histología de un docente consciente de otro ignorante de sí mismo o egocéntrico, aunque pueda reflexionar muy bien sobre su práctica y sobre los tejidos vegetales? Ambos enseñarían. Incluso puede que la instrucción del segundo fuese más eficaz que la del primero. Pero, en la medida en que enseñar es 'comunicarse a sí mismo' y en que mucho de lo que se comunica es ego y es conciencia, el más interiorizado tendría más posibilidades de formar a sus alumnos –aun desde planos preconscientes-, que es el sentido de su profesión.

4.4.4. Corolario formativo: Del yo existencial al ser esencial.

Cada yo incluye ego y conciencia. La conciencia no es el ego, ni es el yo. Es la visión intelectual que da el conocimiento, la lucidez relativa y lo que alumbraba. Pero sobre todo es el ser que conoce. El ego es lo acumulado desde el nacimiento. El mayor problema formativo de la vida adulta –y por ende del profesorado- y al que la Pedagogía y la Didáctica no se refieren es que se confunda ego y ser (o yo esencial). El ego no es todo el yo, porque no es el ser. Pero satura al yo. En el adulto el ego es la parte inmadura del yo, y es predominante: No se 'supera' en absoluto tras el estadio preoperatorio. Al revés, se consolida e incrementa. El ego no es la conciencia, aunque sí sea susceptible de conocimiento y de conciencia. Puesto que somos ego y conciencia, a veces los procesos vienen más motivados y promovidos por el ego y otras por la conciencia. Cuando no hay lucidez, hay ego. Un yo más ego es un yo más inmaduro y neurotizado, sufre más. Un yo más conciencia

es más maduro, más ético. Es importante verse desde fuera, extrañarse de sí mismo e inferir que esencialmente no somos lo que observamos. Más bien, somos la conciencia observadora -como diría Maharshi (1986)-, que por un momento se ha diferenciado. Comenio (1984) decía: “Conocer es diferenciar”. Nosotros decimos que también ser es diferenciar. Si no podemos distanciarnos de nosotros mismos y observarnos, nos confundiremos con nuestro ego, no nos podremos (re)conocer.

El ego es lo que experimentamos desde que nos perdimos de vista. Es el origen de ese olvido permanente. Nacemos sin ego y crecemos como yo es cuyos egos se desarrollan a expensas de una conciencia infrautilizada y de una educación formativa e interiorizadora inexistente. Esencialmente, no somos nuestro ego: tenemos un ego. Cuando creemos que nuestro yo es nuestro ego, la interiorización no se hace posible. Al hacerlo, se topa con este ego (yo existencial), que evita acceder al ser esencial, al autoconocimiento. El ego es la única barrera que se interpone entre la conciencia y el autoconocimiento (conciencia del ser esencial). Paradójicamente, el autoconocimiento es un fenómeno inusual. No debía ocurrir esto, pero normalmente fallecemos ignorando nuestra identidad esencial, cuyo significado y sentido se han perdido.

Mientras crece, la persona se identifica con las capas de la cebolla humana en que ha convertido su personalidad, y su ego genera infinidad de cavernas (sucedáneos del seno materno) (Platón), y fomenta un apego a sus contenidos. Lo egótico nada tiene que ver con la realidad, en este caso en su faceta interior. Aherroja a la persona fuera de sí misma, la aliena en una normalidad esencialmente ignorante de su identidad real. Este es el mayor *fracaso formativo* de la educación, con el ego y el autoconocimiento como epicentros. La vida sincronizada con la formación es una dialéctica evolutiva entre el ego y el ser esencial. La evolución humana (personal y colectiva) necesita de las dos polaridades para transcurrir, como cualquier batería. Pero la educación no favorece una formación para la evolución, porque parece ignorar por completo este fenómeno. El ego es activo, desarrollador. El ser esencial es como un oasis. Los oasis no buscan al viajero y se nutren desde el interior.

4.4.5. Didáctica: del ego al autoconocimiento.

El vector formativo esencial de una Didáctica basada en la conciencia transcurre del ego al autoconocimiento a través de la ignorancia, como bien enseñaron Confucio, Siddharta Gautama o Sócrates, y como tan mal hemos aprendido, al parecer, por nuestra generalizable condición de seres humanos presocráticos, en sentido estricto. Una Didáctica centrada en el ego se ha de basar en ver, reconocer y perder. Ver es la que propicia la conciencia a través del conocimiento. El hecho de perder es contrario a priori a los gestos del ego, que piensa más en ganar, acrecer y medrar. Pero perder no es negativo, si lo que se pierde es negatividad. Entonces puede ser una necesidad. Perder o soltar la personalidad, el personaje o los múltiples disfraces del ego es como soltar cadenas mentales, eliminar obesidad o librarse de una enfermedad. Formarse es identificar esa necesidad, descubrirse o intuirse bajo ella y perderlo.

En esta fase inicial –que es crítica-, la presencia de un maestro o maestra funcional puede ser crucial. Un “maestro del ego” (Herrán, 1997) es todo aquel ser (persona, fenómeno, libro, animal, vegetal, objeto, etc.) que nos enseña desde el rigor de la

razón que no estamos haciendo bien las cosas, que estamos confundiendo e intoxicando nuestro yo y nuestra conciencia, bien desde nuestra indiferencia, bien desde nuestras seguridades. Una vez que se cae en la cuenta, se tiende a dejar de cometer el mal hábito, desde procesos de *desaprendizaje*, *desempeoramiento* o *descondicionamiento*. Es importante para ello no confundir a un maestro con un (o con su) *ismo*, y en modo alguno atribuirle ninguna clase de monopolio de la ‘verdad’ o mejor de la validez de algún proceso o parte del proceso. Después, es preciso desembarazarse, soltar o abandonar al maestro en cuestión. Es el noble proverbio formativo zen: “si por el camino te encuentras a Buda, mávalo”. De lo contrario, se estará mostrando otra cara nueva (para nosotros) de la estupidez o de la ignorancia que sólo indicará que no nos hemos librado del todo del ego. Con esta cautela, traemos una respuesta de Osho (2004b), que expresa a la vez la conciencia y el rigor a que nos referimos:

Quando yo te pregunto: “¿Quién eres?”, si de verdad miraras en tu interior, tu única respuesta posible sería: “No lo sé”. Digas lo que digas, será un recuerdo, no tú. La única respuesta verdadera, auténtica, tiene que ser “No lo sé”, porque conocerse a sí mismo es lo último. Yo puedo decir quién soy, pero no lo voy a decir. Tú no puedes decir quién eres, pero estás dispuesto a responder. En esta cuestión, los que saben guardan silencio. Porque si se descarta toda la memoria y se descarta todo el lenguaje, entonces no se puede decir quién soy. Puedo mirar en tu interior, puedo hacerte un gesto; puedo estar contigo con todo mi ser... esa es mi respuesta. Pero la respuesta no se puede dar en palabras, porque cualquier cosa que se diga con palabras será parte de la memoria, parte de la mente, no de la conciencia (pp. 123, 124).

Para desarbolar al ego lo primero y lo permanente es comprender sus estrategias: conocerlo, verlo, entenderlo, ser muy consciente de ello. Es preciso en efecto hacerlo desde la serenidad, desde la observación tranquila, no desde la obsesión. Esto es la mitad del camino. La otra mitad es dejar de darle prioridad y permitir que se vaya desprendiendo. Esto se consigue redefiniendo el centro de gravedad: antes estaba en el ego y poco a poco debe estar en la conciencia. Cuando esto ocurre, el ego se va aflojando, va cayendo por su propio peso. Suele ocurrir en edades avanzadas, pero podría suceder antes, si se generara y normalizara una Didáctica aplicada. Dejar de darle prioridad es como dejar de suministrarle combustible. Es preferible observarle sin darle importancia. Se trata de permanecer atentos a la conciencia, al ser subyacente o al verdadero yo. A veces con intervenciones ‘positivas’, el nudo se hará más fuerte y el lío se hace mayor. El ego bien ignorado tiende a desprenderse, como una fruta pasada. Esa es la razón por la que, en la tabla denominada: “La escalera formativa” -referida a enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad-, los últimos niveles son el *wu wei* y la meditación.

Una persona que ha soltado la pesada mochila de su ego es un viajero ágil que puede ganar en fineza y en altura observadoras. (P. ej., si es pedagogo investigador, verá más allá de la investigación cuantitativa o cualitativa, y se moverá en el espacio del tetraedro de vértices: ‘objetividad-subjetividad-conciencia-evolución’. Su mirada anhelará operar en el plano y en el espacio, y no en puntos o en rectas. Podrá conseguirlo o no, según su personalidad más o menos conservadora o creativa, y sus conocimientos técnicos).

Cuando el ego se pierde se avanza en conocimiento y conciencia. Por ello, también emergen cualidades formativas y éticas que estaban aletargadas, inhibidas: la humildad, el silencio, el agradecimiento, la bondad, la penetración intelectual, la crítica a lo ficticio, etc. Liberarse del ego provoca eso espontánea, automáticamente. Pero practicar la humildad, el silencio o la crítica a lo ficticio no disuelve el ego. A veces lo blinda, lo confunde aún más. Lo importante es buscarse con honestidad y eficacia. Es preciso desenmascarar el ego falso (o la *pseudoconciencia*). El ego también se puede mostrar reactivamente. Entonces aparece el ego sutil o paradójico, con formatos socialmente aceptables (p. ej., falsa humildad, falsa generosidad, falsa modestia, falsa entrega, etc.), pero su motivación y su metodología es la misma –el egocentrismo–, o sea el reconocimiento, la rentabilidad del sistema propio (*ismo*) o con el que la persona se identifica. Muchas personas perciben estas falsedades, aunque lo hagan preconscientemente. Es como escuchar una canción medio dormidos: a veces la oímos. Osho (2012) va más allá y observa que, cuando el ego se evapora y la persona se queda sin ego, no se convierte en humilde, ni arrogante, ni se entrega más. Simplemente pasa a ser un ser sin ego. Ni siquiera se puede decir que se queda sin ego, porque ya no hay ningún yo que pueda declararlo. El yo va junto con el ego. Esta cualidad de ser permanece en la existencia y cambia radicalmente la realidad que ha sido hasta entonces. Proporciona un nuevo nacimiento (pp. 390, 391). Cuando el iceberg del ego se funde y pasa a formar parte del océano (Osho, 2004b, p. 13), la conciencia de la persona desemboca en la universalidad de cada persona y de la Humanidad. Experimenta que su sí mismo está en todos los seres y en toda la naturaleza.

4.5. Evolución (universal) de la humanidad.

4.5.1. Introducción.

La pertenencia de las personas a uno u otro sistema de pertenencia es en gran medida una casualidad. Más allá de ello, todos somos cooperadores necesarios - directores, autores, actores, lectores y espectadores- de la Humanidad. La Humanidad es una fuente clara de identidad social del ser humano (E. Morin, 2003). Pese a ello, la Humanidad apenas se cultiva como referente de identidad personal y educativa, como en momento desarrollaron Goethe o Herder. No nos reconocemos parte de ella, aunque desde los cuatro años aproximadamente el niño prefiera sentirse más parte de ella que parte de una porción de ella. Preferimos identificarnos con una o más piezas del puzle, y no con quien lo construye o con su globalidad. Como derecho universal, no existe (Herrán, 2001): En la "Declaración Universal de los Derechos del Niño", proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (resolución 1386), se reconoce, entre otros, el "Derecho a un nombre y una nacionalidad" (nº 3). El niño tiene derecho último a una estrecha limitación. Pero no tiene derecho a trascender ese derecho limitante y a erigirse como preeminente ciudadano universal.

Si la Pedagogía se plantease este reto formativo, quizá cuestionaría las enseñanzas sesgadas de los sistemas educativos (todos nacionales y nacionalistas); quizá defendería que en los informes tipo PISA se incluyera el etnocentrismo como presencia egocéntrica indeseable, contraria a la formación, y quizá valoraría con más claridad el sentimiento de universalidad como éxito formativo (Herrán, 2004, 2008c). El caso es que la Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto

educativo en la que convive una sociedad rota que se ha calificado como ‘del acceso a la información’ y que nosotros preferimos denominar ‘sociedad del egocentrismo’ o de la inmadurez. Desde ella no se ve en el horizonte el mástil del barco de la sociedad del conocimiento o de la educación.

4.5.2. Humanidad, universalidad, evolución y educación.

La Humanidad es para el Nobel Eucken (1925) “la única realidad”. Tiene que ver con el estado original o universal del ser humano al comienzo de la vida. Humanidad y universalidad son dos caras de una misma tela. La universalidad es un sentimiento básico y puede ser motivación madura para un anhelo de convergencia y de cooperación evolutiva. La Humanidad asocia la motivación universal por la unidad, que es incompatible con su manipulación por ningún sistema parcial o doctrinario del tipo que sea, porque la reduciría a *pseudouniversalidad*. Humanidad o universalidad pueden conceptuarse como no parcialidad.

La universalidad no se opone a singularidad. Si lo hiciera, no sería universal. Quien la opone, no la entiende en absoluto. Cuando Gil Calvo (2004) afirma que “los creyentes en el monoteísmo universalista postulan una sola civilización, occidental y etnocéntrica, por supuesto” (p. 15), o se refiere a una *pseudouniversalidad*, o no la entiende. La que proponemos, con base en la Humanidad, no es un monoteísmo, ni un *ismo*, ni postula una sola civilización, ni es occidental, ni etnocéntrica. En el capítulo “Educar es universalizar”, Savater (1997) expresa:

No se trata de homogeneizar universalmente (uno de los más reiterados pánicos retóricos de nuestro siglo la americanización mundial, etc.) sino de romper la mitología autista de las culturas que exigen ser preservadas idénticas a sí mismas, como si todas no estuvieran transformándose continuamente desde hace siglos por influjo civilizador de las demás. ¿Etnocentrismo? Sólo lo sería si considerásemos la universalidad como la característica factual de la cultura occidental, en lugar de tenerla como un ideal valioso promovido pero también conculcado innumerables veces por occidente (signifique lo que signifique este confuso término). No, la universalidad no es patrimonio de ninguna cultura –lo cual sería contradictorio– sino una tendencia que se da en todas pero que también en todas partes debe enfrentarse con el provincianismo cultural de lo idiosincrásico insoluble, presente por igual en las latitudes aparentemente más opuestas (p. 174).

La universalidad no excluye a ninguna singularidad. No se opone a parcialidad, a idiosincrasia, a identidad, lo fragmentario, lo centrípeto, etc. Todo lo contrario. Las precisa para realizarse, porque la diversidad es lo real y la universalidad es la utopía, que es una parte de la realidad. Así pues: “Toda persona tiene por lo menos una identidad, el reto es tener múltiples identidades simultáneamente y protagonicamente en un momento determinado, asumir la que se quiere representar” (Vera Manzo, 1999). O sea, todas las personas podemos ser singulares y universales a la vez. La universalidad no “subsume”, no adoctrina, no presiona, es una opción de conciencia, un descubrimiento que puede proporcionar la educación. “La síntesis multicultural se producirá cuando todas las personas asuman el conjunto de valores de la Humanidad, su universalidad, y la única diferencia entre las personas serán sus valores singulares configurados en el lugar y tiempo que le tocó vivir” (Vera Manzo, 1997, p. 37).

La Humanidad y la universalidad trascienden las pequeñas ambiciones: el deseo de preeminencia tribal, el parcialismo, la dualidad, la identificación limitada, el “narcisismo” colectivo (Horkheimer, Lasch), la dificultad para la convergencia, etc. Por ello discrepamos con el filósofo Marina, por proponer en numerosos foros, retomando enseñanzas indígenas africanas, “que la tribu-toda eduque”. Porque la tribu, para educar en la universalidad, lo primero que debería hacer es ‘destribalizarse’, disolver su ego tribal. De otro modo no podrá encontrar el vínculo entre la tribu y la Humanidad, que proponemos. Por eso y porque la naturaleza de la educación requiere una labor definitivamente “universal” (Arnold, 1920, p. 72), García Garrido (1986) observa: “la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos” (p. 218).

La verdadera universalidad es compleja, atañe a una Humanidad evolutiva en todos los planos e incluye toda singularidad. Por eso entendemos que la Humanidad y la universalidad son finalidades educativas relevantes de carácter social y personal. Tiene sentido que la educación ayude expresa, conscientemente, porque el panorama interior y exterior es desolador: “Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la Humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Morin, 1983). Tiene sentido el concurso activo y consciente de la educación, porque la etiología y la terapéutica de la Humanidad son globales y educativas. Además, a su vez la educación es la “Energía primera de la Humanidad” (Bousquet, 1974), y se orienta a su evolución posible, exterior e interior. Dentro de ella, el camino pedagógico óptimo de la conciencia humana pasa por una cooperación universal, no egocéntrica (parcial, sistémica, interesada, rentabilista), porque como decía el crítico Young (1993), “La universalización y la evolución coinciden” (p. 12), y porque como afirmaba Ashly Montagú: “La evolución sólo se produce cuando hay cooperación” (en Miret Magdalena, 2003).

Decía Eucken (1925) que: “Nuestra vida y acción deben estar ligadas de algún modo a la vida universal, pero, ¿cómo llegaremos a ésta y con qué derecho podemos elevar esta corta existencia terrenal a una esencia universal” (p. 379). A esta cuestión hay una respuesta principal, aunque su potencial esté hoy prácticamente inactivado, desapercibido: por medio de la educación y desde unos sistemas educativos con una conciencia redefinida. Unas preguntas que un profesor ha de hacerse son: ¿Qué estamos haciendo?, ¿Qué estamos construyendo? y ¿Para qué educar, para qué la formación? ¿Se podría responder sin escorarse hacia la superficie o hacia un lado? Nos parece imprescindible intentar trascender, aunque sea por escasos momentos, los límites del propio sistema educativo y entrar en sinergia con todos los demás y la función y el sentido principal del ser humano. Quizá si se lograra se podría concluir con que la formación tiene que ver con ser mejores para cooperar mejor en el proceso de la evolución universal, desde cada opción parcial. ¿A quién perjudica este ideal? ¿A quién favorece? ¿Qué se podría generar como consecuencia de la universalidad?

4.5.3. Implicaciones para la Didáctica.

La Humanidad es un ‘tema radical’ intensamente relacionado con la formación: no se demanda de un modo generalizado, está poco presente en nuestra educación y apenas se investiga en Didáctica. Pese a su escasa presencia, pedagogos solventes la han considerado formativamente relevante y lejana (Martínez Rodríguez, 2012, p.

598; Álvarez Aguilar, 2012, p. 571; Mallart, 2012, p. 654; Santos Guerra, 2012, p. 706). Pese a su exclusión, se han referido a ella pedagogos en todas las épocas: Confucio, Protágoras de Abdera o Sócrates, en la Edad Antigua; Comenio en el Renacimiento; Rousseau, Basedow, Kant, Condorcet o Herder en el Siglo de las Luces, o Pestalozzi, Fröebel, Eucken, Martí, Gandhi, Montessori, Maharshi, Einstein, Teilhard de Chardin, Makarenko, Dürckheim, Freinet, Sujomlinsky, Krishnamurti, Blay, Osho, Morin, etc. en la Edad Contemporánea.

Un sistema educativo, un docente o un centro se orientan a la evolución humana cuando sienten y actúan no tanto ‘hacia sí’ o ‘hacia lo propio’, sino ‘desde sí’ para la Humanidad o la posible evolución humana. Es un cambio preposicional fundamental. Diríase que falta autoconciencia (socialización y sentimiento) de evolución humana, único interés que a nadie menoscaba, menos a los sistemas egotizados o parciales. Pero desde los currícula casi sólo se promueve la identificación del centro educativo con su entorno, y se refuerza el contexto local, cuyo resultado, en términos de orgullo narcisista, separatividad y condicionamiento colectivo. Si estos procesos no incluyen la Humanidad y su evolución, alejarán a la persona de su formación.

El constructo ‘evolución de la Humanidad’ incluye dos unidades semánticas: evolución y Humanidad (universalidad). Uno y otro tienen que ver con lo natural, ya que la Humanidad es la unidad de pertenencia de todo ser humano, y la evolución es un proceso universal (cósmico, biológico y educativo). Su teoría y práctica requieren del trabajo activo y consciente hacia un horizonte ambicioso a escala personal y social y de una normalización (inclusión) formativa con base en la Humanidad. Así, la Humanidad se puede comprender desde dos perspectivas complementarias, una social y una íntima:

- La social (*inter*) se refiere a un conocimiento objetivo y a una realidad compartida, más allá de toda cualificación y calificación humanas, susceptible de sentirse así mismo como unidad de destino. Su ausencia comunica nostalgia de futuro. Indica un pronóstico incierto basado en la situación pasada y presente de especie rota y destructiva (tanto de sí misma como de su ecosistema), pero también de inevitable sentido global del ser humano. La Humanidad como colectivo en evolución se enraíza en un sentimiento de pertenencia existente desde la más tierna infancia, pero no se ha retomado o potenciado por la educación ni por la Pedagogía. En efecto, todo niño tiene ese sentimiento, pero a medida que crece se deja de cultivar y su conciencia se pierde. Acorde con ello, en las aulas de las carreras docentes apenas se menta o se reflexiona sobre éste y los demás constructos.
- La íntima (*intra*) percibe la ‘Humanidad en sí’ como sentimiento personal y también colectivo basado en sentir la Humanidad en el fondo del corazón del ser humano (Confucio, Herder, Goethe, Che Guevara, Malaguzzi, etc.).
- Una eventual Pedagogía para la Evolución de la Humanidad o para la universalidad requeriría un desarrollo en tres planos (o variables) de acción educativa:
 - a) Disolución de barreras egocéntricas, tanto *intra* como *interpersonales* o sociales: Toda persona parte de sistemas egocéntricos con los que se

identifica. Pueden tener mucho peso en la vida, e incluso definir ‘sentidos’ de vida. Desde esta Pedagogía y Didáctica se trataría de visibilizar la Humanidad como macrosistema compatible y prioritario, para educar en un cambio de estado de conciencia: Desde ‘sentir y actuar para mi sistema’, a hacerlo ‘desde mi sistema para la posible evolución humana’. Este cambio pedagógico no anula la pertenencia a sistemas singulares o parciales, sólo los realza, enriquece y orienta hacia una dialéctica del bien común.

- b) Trabajo formativo para la perspectiva *intra*: Equivaldría a encaminarse al centro de la circunferencia. Desde la tradición pedagógica de Oriente, la universalidad no hace falta buscarla, no hay nada que buscar. Se trata de descubrirla en sí mismo, una vez se alcanza un estado de conciencia de ‘despierto’, de ‘plenamente consciente’ o ‘*budidad*’. Para empezar a recorrerlo, es preciso hacer un par de paradas: i) La primera es querer y darse cuenta de la propia situación. Depende de la conciencia (o conocimiento) y de la voluntad (o anhelo). Querer tomar conciencia y experimentar la ‘Humanidad en sí’ es lo natural. Lo extraño es estar tan lejos de ello. Es el resultado de la forma de vida, sus intereses creados, una ausencia de educación en este sentido, etc. Confucio (1969) proporciona, desde sí mismo, una clave metodológica para emprender este camino interior en primera instancia: “El Maestro dijo: La humanidad se halla muy lejos de nosotros, pero si yo deseo alcanzar la Humanidad, ella viene a mí (“Lun Yun”, VII, 29). ii) La segunda es emprender el camino del autoconocimiento mediante interiorización y meditación. El autoconocimiento desemboca en la universalidad o en la conciencia de Humanidad automáticamente. Dicho de otro modo: si el autoconocimiento desemboca en parcialidad, sesgo, exclusión, etc., es que se ha aterrizado en el ego, no en la conciencia de sí o de la verdadera identidad universal
- c) Trabajo formativo para la perspectiva *inter*: Equivaldría a rodear la circunferencia. Se identifica con la tradición educativa de Occidente, como búsqueda del sentido (personal y social), casi perdido de vista (o de conciencia educativa). Afortunadamente, los currícula oficiales nacionales y las propuestas internacionales de los últimos años cada vez hacen más énfasis en ella. Para su desarrollo es imprescindible el concurso de políticas educativas globales (planetarias), comprendidas como el siguiente escalón a las políticas ‘autonómicas’, ‘nacionales’ e ‘internacionales’ (Herrán y Ruiz Corbella, 2006; Valle, 2008). No será posible este tercer camino, si antes las personas encargadas de promover y gestionar esas políticas antes no se forman. Esto nos sitúa en los intereses de las Pedagogías originarias de Oriente: escuela de Lao Tse y Kung Fu Tse (Herrán, 2012). Tampoco si los medios de comunicación y la educación familiar no se desarrollan.

Los tres planos están estrechamente relacionados. P. ej., por mucho y muy bueno que se haga en el tercero, si no cae en personas cultivadas (políticos y demás ciudadanos) se perderá. Y el segundo, si no debilita las fortísimas estructuras, sistemas y productos egocéntricos tanto mentales como sociales, no encontrará terreno donde enraizar.

Touraine (2003) propuso como alternativa general a la situación actual las siguientes medidas: 1ª) Reconocer los derechos culturales. 2ª) Oponernos al totalitarismo: no hay que tolerar lo intolerable. Nuestra perspectiva es que estos accesos son demasiado superficiales y que además no atienden el diagnóstico de la situación ni la terapéutica adecuada. Herrán (2008c) propone otras estrategias no excluyentes con este fin:

- a) Estrategias sociales o desde el exterior: 1ª) Aprovechar los problemas y necesidades globales (ecológicas, económicas, educativas, etc.) como fuentes de motivación, porque: "Las necesidades del planeta son las necesidades de la persona. Los derechos de la persona son los derechos del planeta" (Roszak, 1984, p. 129). 2ª) Confianza en la evolución de las dualidades, que tiende a ser dialéctica (Hegel) y hacia la complejidad (Teilhard de Chardin). 3ª) Propuesta de formación especial con los países del primer mundo, porque "La pobreza material de la mayoría de los países del mundo proviene de la pobreza interior de quienes más tienen" (Mayor Zaragoza, 2003).
- b) Estrategias personales desde el interior: 1ª) Fomento de la meditación, como metodología educativa o vía de conciencia. 2ª) Autoconocimiento progresivo, bien directo, bien indirecto o bien en negativo (Herrán, 2004; Álvarez y Herrán, 2009). 3ª) Disolución de condicionamientos y de egocentrismo, individual y colectivo. 4ª) Educación de la razón con base en el razonamiento complejo, dialéctico, orientado a hacia las síntesis.
- c) Estrategias didácticas y organizativas: 1ª) Redefinición, enriquecimiento y normalización curricular sobre competencias, objetivos, contenidos, recursos, metodologías y evaluación. Inclusión de nuevos elementos curriculares básicos que aludan e incluyan a la Humanidad, la universalidad, la evolución humana. 2ª) Apertura de la investigación pedagógica y la formación del profesorado a otros retos orientados a estados y realidades posibles sobre el tema propuesto. 3ª) Ampliación de los proyectos educativos en el sentido del constructo radical propuesto. Interrelación con otros centros y grupos motivados por la universalidad o por la interpretación de que la educación no es para la limitación, sino para la apertura y el futuro social, institucional y personal.

4.5.4. Síntesis formativa.

Nuestra síntesis se refiere al conocimiento y a la conciencia. Por tanto, es extensiva a la ciencia, a la enseñanza y, en general, a la educación. La ciencia, como todo lo humano, es susceptible de reorientación al bien de la humanidad por encima de cualquiera de sus particiones nacionales, ideológicas, doctrinarias, culturales, etc. Interpretamos esta premisa como reto ético y por tanto como imperativo inherente o teleológico compartido con la enseñanza. Por ello coincidimos con N. Tesla en que: "La ciencia no es sino una perversión de sí misma a menos que tenga como objetivo final el mejoramiento de la humanidad". Por tanto, la ciencia o la enseñanza que no miren por la humanidad consciente y concretamente no serán plenamente humanizadoras ni podrán ser plenamente ciencias o enseñanzas.

La verdadera educación es útil no sólo para crecer, sino para repararse. Pero su fin último es favorecer la evolución humana a la que se accede por creciente

complejidad de conciencia generalizada. Por tanto, educar o educar para la universalidad es ampliar el horizonte personal y social de la conciencia. Requiere poner en práctica dos competencias:

- 1) Interpretar la parcialidad definitoria o constituyente de los 'ismos', propios y ajenos.
- 2) Descubrir el sentido y el modo de superarla, por la desidentificación, la síntesis y la complejidad que trae el conocimiento.

Educar es ayudar a sentir que formamos parte de un proyecto cooperativo e histórico que va a continuar cuando no estemos, y que la evolución de la Humanidad y nuestra vida no acaba en nosotros ni en los sistemas que integramos. Nuestra condición de seres provisionales termina en los demás y en el futuro del presente. Esto proporciona a la persona sensible y lúcida, especialmente si está comprometida con la formación, una motivación inagotable que además otorga un sentido a su vida, que es el mismo que el de la evolución que nutre. Por tanto, el cambio mayor de la historia no es tanto científico (biosférico, tecnológico) o periférico, es "noosférico" (Teilhard de Chardin), luego educativo, formativo.

Una educación para la Evolución Universal de la Humanidad equivaldría a actuar 'desde' la propia parcialidad (sistema, ismo, identificaciones, programa mental...) 'para' la posible evolución humana. Un fin de ella es fomentar la capacidad de sentirse más identificado con el todo que con la parte, por ser cada persona, de hecho, más de la humanidad que de aquí o de allí. El día en que cada ser humano se sienta más universal que constreñido(r), la vida humana empezará a arreglarse automática, irremisiblemente en todo lo que concierne a su control. Esta educación requiere interiorizar un evolucionismo (noogenético, no biológico ni cosmológico), al que se llega superando el adoctrinamiento de toda índole: política, religiosa, etnocéntrica, y en general todas las identificaciones inductoras de egocentrismos y narcisismos colectivos, doctrinas y sesgos a través de la enseñanza. Su proceso básico es éste: 1) Identificación con el referente parcial – 2) Desidentificación de la parcialidad – 3) Reidentificación con lo más universal – 4) Convergencia o unificación paulatina – 5) Unidad humana por formación (conocimiento, toma de conciencia y disolución de ego).

Que la educación no sea 'para la universalidad' es una contradicción, si se quiere semejante a la de una investigación científica que no pretenda conocimiento. Se desprende de ello que la educación debe desmarcarse consciente, paulatina e irreversiblemente de toda opción parcial o sesgada, y librarse de ella como el globo de sus lastres para poder elevarse. El problema fundamental de una educación para la universalidad no es cómo llevarla a la práctica, sino cómo es posible que en esto que llamamos 'educación' no se plantee que lo que se está haciendo podría no tener mucho que ver con ella. Con todo, siempre nos encontramos en el mejor de los momentos.

Si la Educación no es para la Evolución de la Humanidad o la universalidad, no será plenamente Educación. Si la Educación no es para el descondicionamiento no superará la cota de la parcialidad y nos será imposible encontrar la salida al laberinto. Si la Educación no es para el autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos, y cometeremos errores de ignorancia, de los que ya

previno Sócrates. Si la Educación no es para la superación de los egocentrismos personales y colectivos, será que no habremos aprendido nada de la Pedagogía de los grandes maestros, que relacionaban la Humanidad con la formación.

Componemos una familia universal en la que, como apuntaba Dostoyevsky, todos somos corresponsables de todo. Sin embargo: “Siempre se repite la misma historia: cada individuo no piensa más que en sí mismo” (Sófocles). Esto es de aplicación a los sistemas sociales e incluso a los educativos. Sin embargo, formamos parte de algo inmenso y con sentido. Algo mucho más grande y profundo que nuestra referencia de identificación más amplia. Es un ser que todavía no se reconoce, pero cuya autoconciencia va en aumento. Cobra forma y se realiza, en la medida en que el ser humano converge, se une y toma conciencia del sentido del ciclo vida-muerte que siempre prosigue en un universo evolutivo. Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos personales y colectivos y los sistemas educativos egocéntricos (quietistas y fragmentarios), y cultivar, no sólo el sentimiento y el conocimiento, sino la conciencia de universalidad. Para todo esto puede resultar indispensable la emergencia de una nueva educación, no tanto centrada en el qué, el cómo y el cuándo, sino en el quién y el para qué más ambiciosos. “¿Quién y para qué?": éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta esencialmente los qués y los porqués. El presente, cuál y cómo está siendo el resultado. La respuesta al para qué se realiza supeditando pasado y presente al futuro, y ese futuro a la evolución humana, sin etiquetas, sin ismos imprescindibles, sin calificaciones, sin corsés irreflexivos o peor meditados. El quién es el sujeto que, haciéndose objeto trascendente de sí mismo, se plantea las cuestiones e intenta realizarse en ellas. Esta pretensión ratifica que: “La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona” (Informe Delors). Porque, así como entre la espiritualidad y el conocimiento media la conciencia humana, entre la conciencia ordinaria y la universalidad se enraízan los corazones concretos, sociales e individuales, verdaderos superconductores de humanización posible.

Para una persona con conciencia universal, la vida es un proceso evolutivo y el mundo es una escuela en la que nos formamos. ¿Dónde quedan los *ismos* limitantes y los pruritos etnocéntricos? Para el futuro de la Didáctica creemos que es muy importante enriquecer el debate de la superación formativa de los *ismos*. A través de esta humanización y con una perspectiva compleja y evolutiva puede irse profundizando en retos para la educación de la conciencia a los que se han referido maestros como Einstein, Teilhard de Chardin o Eucken. Entre otros, que:

- El universo y la vida no son inútiles o accidentales.
- Estamos y somos con un propósito.
- La existencia tiene un sentido, más allá de lo entendido como “nuestro” (sistemas, intereses, etc.): impulsar el proceso de la hominización a la humanización, construir la Humanidad.
- El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente.
- Estamos en los primeros milímetros de un apasionante viaje cooperativo (la evolución humana), que ni empieza ni acaba en nosotros.
- La autoconciencia es esencial para ser más y mejores. Esta autoconciencia puede tener varios ejes de lectura: espacial, temporal, relativa a la evolución y

relativa al ser. Requiere de activación del interior (“activismo”, lo llamó Eucken) orientado a la lucha por un contenido espiritual de la vida, no sólo individual sino unánime o universal.

- Somos el eslabón perdido de nosotros mismos y de lo que podríamos llegar a ser. Todo ser humano está capacitado para elevarse interiormente desde el ser que es o el bienestar que tiene, hacia un más ser o un bien ser para ser más y mejor.
- El ser humano ha aprendiendo a saber. Ahora puede aprender a ignorar.
- Las fuentes de energía son, de modo principal, el conocimiento, la educación y el sentimiento de cooperación para el mejoramiento de la vida humana.
- En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales. Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles.
- Lo universal es siempre mejor que lo parcial. El sentimiento de universalidad es esencial.
- La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, de forma irreversible pero en espiral.
- La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positividades esenciales, lo que define una directriz con que puede cualificarse el arte de vivir.
- La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia.
- El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es el ascenso desde el interior, desde el ser que somos o el bienestar que tenemos a un más ser o un bien ser para ser más y mejores.
- Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es porque no se ha elevado todavía o lo suficiente. Lo que no profundiza jamás podrá converger en lo esencial. Y lo que no suelta “lastres” o corta “amarras” no podrá elevarse nunca.
- La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia.
- Somos libres para dudar y para optar.
- El sentido de la vida de cada quien y de cada sistema social es una consecuencia de pensar hacia o desde la propia circunstancia. “La Luna o el dedo que apunta a la Luna” (Deshimaru, 1981): evitar o no su confusión puede ser la elección más importante de la vida humana, para cuya toma de decisión consciente la educación habitual tampoco está ayudando en absoluto.
- En la evolución humana nada se pierde. Todo trasciende: lo que se hace bien, lo que se construye peor y lo que se deja de hacer.
- La vida puede comprenderse como evolución posible. Entonces, la muerte es la pérdida del tiempo disponible, de la oportunidad de contribuir a la mejora del actual estado de cosas, bien por dejadez, bien por error. Por eso decimos, con m. Gascón (1997), que hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende, y la vida que trasciende nunca muere del todo.
- Globalmente, la educación es un motor principal de la evolución de la Humanidad, y su sentido puede reconocerse. Personalmente, puede llevarnos a pensar y a sentir qué tal vamos de interior y hasta dónde estamos dispuestos a llegar.

CAPÍTULO V

HACIA UNA CREATIVIDAD TOTAL, CONSCIENTE O RADICAL E INCLUSIVA

1. Clases de creatividad deducidas desde un marco de referencia complejo-evolutivo.

Tomando como la evolución de la conciencia como referente y como criterio, se puede deducir que no que no hay una sola creatividad. No nos referimos al hecho obvio de que cada creatividad personal o colectiva sea distinta. Nos referimos a creatividad formal. Esta creatividad es clasificable. Para hacerlo bastará observarla desde un sistema de referencia más complejo que el ordinario, como pueda serlo el enfoque complejo-evolucionista (Herrán, 2003, 2005). Desde esta perspectiva, podrán deducirse criterios de clasificación y clases de creatividad ajustadas al fenómeno, donde unas serán formalmente más parciales y otras más complejas y completas. Por tanto, en todos los casos, se tratará de clasificaciones y clases de creatividad por su complejidad, no excluyentes, aplicada a los siguientes criterios:

- a) Por su simplicidad, simpleza o elaboración: Según este criterio, la creatividad puede ser simple o elaborada. La simple puede ser impulsiva, lineal (vectorial), espontánea, directa. La creatividad elaborada es más racionalizada, planificada, evaluada inicial, procesual y finalmente.
- b) Por su superficialidad u hondura: Desde este criterio, la superficial suele ser vulgar, objetal y estar volcada al mundo exterior. La profunda tiene más que ver con la construcción interior. La creatividad profunda implica la exterior, por tanto normalmente es más compleja.
- c) Por su finalidad u orientación: Desde el punto de vista de su finalidad, la creatividad puede ser efectista, sistémica o universal, también denominable complejo-evolucionista. La efectista implica una acción para un logro. La sistémica o egocéntrica puede ser destructiva o eficazista. Asocia los logros para el beneficio de 'mi' sistema o sistemas afines. Por tanto, los pone en función de su rentabilidad, conveniencia e interés. La universal es capaz de orientar las acciones, los logros y la rentabilidad de los (o 'mis') sistemas en función de lo que más conviene a la evolución humana. Así, interviene en lo concreto, lo etnográfico o lo local pero percibe con mayor amplitud y complejidad. Podemos redefinir lo anterior y desplegar las siguientes clases de creatividad por su finalidad u orientación, según se refiriera a acciones creativas para:
 1. Efectos aislados, puntuales, sin relación actual con otros.
 2. La destrucción, bien impulsiva, bien planificada.
 3. Los logros egocéntricos, particulares, rentabilistas.
 4. El progreso o desarrollo social.
 5. El enriquecimiento profundo de la personalidad.
 6. La conciencia de personas y sistemas interpersonales.
 7. La evolución de la humanidad.
- d) Por su grado de evolución en complejidad-conciencia la creatividad humana puede ser psicogenética, objetal y complejo-evolucionista:
 1. La psicogenética se refiere a la del sujeto en los primeros estadios de desarrollo. Se caracteriza por la plasticidad cerebral y por la flexibilidad

funcional. Por ejemplo, en el prenatal y neonato, el aprendizaje, la experiencia creativa y el desarrollo personal se dan a la vez y de forma inseparable. Aprende a ser, descubrirse, autoelaborarse, madurar y 'crearse' mediante el trazado e interrupción de rutas neurológicas. El proceso se realiza espontánea, automáticamente. La relación entre creatividad y evolución interior que se da en el neonato no se vuelve a verificar con esa intensidad, salvo excepciones.

2. La creatividad objetal es la creatividad producida por la conciencia ordinaria. Se caracteriza por el egocentrismo y la conciencia nublada. En este grado de evolución, la creatividad se ha separado del interior del sujeto y ha dado un salto 'hacia fuera', centrándose en el mundo objetal: arte, ciencia, sociedad, información, existencia, familia, *ismo*, etc. El sujeto no se asume como objeto de su propia creatividad y si lo hace se centra en la exterioridad de sí mismo.
3. La creatividad complejo-evolucionista es la creatividad que atiende el cambio evolutivo interior para el cambio exterior. Externamente puede parecer sólo objetal. Pero esta creatividad es una acción generada como un efecto de conciencia. Su mayor grado de complejidad relativa no redundará en el fortalecimiento del propio ego o del sistema de referencia o pertenencia, sino en la evolución personal y en la mejora social.

2. ¿Qué creatividad no sirve para nada? ¿Cuál es útil para una formación radical inclusiva?

De las anteriores clasificaciones de creatividad, pudiera parecer obvio que entre las clases que menos sirven a la formación radical e inclusiva pudieran estar las propias de la conciencia ordinaria, esto es: la creatividad vulgar, la objetal, la sistémica o egocéntrica (destruccionista o rentabilista), la orientada al progreso e incluso aquella cuya finalidad es el enriquecimiento profundo de la personalidad, entre otras. Y análogamente, entre las más convenientes, complejas y útiles para el desarrollo de la vida humana pudieran destacar la profunda, la orientada a la evolución humana, la constructiva y altruista, la interiorizadora, etc. Sin embargo, desde la noción de complejidad no dual anteriormente desarrollada esto no es así. No se trata de observar si las preguntas son más o menos imprecisas o si están bien o mal formuladas. La cuestión es que es que son erróneas de raíz, por varias razones asimilables a su enfoque: 1ª) Son duales, porque parte de la disyuntiva 'sirve/no sirve' es miope, 2ª) Porque cuestionan a la creatividad desde ella misma, y 3ª) Son parciales, porque perciben a la creatividad desde sus efectos.

En efecto, podría decirse, por ejemplo, que las clases o manifestaciones de creatividad que menos sirven a la formación radical e inclusiva serían la creatividad vulgar, la objetal, la sistémica o egocéntrica... siempre que hayan sido producidas por la conciencia ordinaria. Dicho de otro modo: desde un estado permanente o prácticamente permanente de conciencia extraordinaria, una creatividad vulgar, objetal, sistémica, egocéntrica, etc. pueden ser pertinentes y útiles para el desarrollo de una formación radical e inclusiva. La clave no está en la apariencia de la creatividad, sino en la conciencia generadora o subyacente: si el creativo, el equipo, el centro, etc. son extraordinariamente conscientes o simplemente están despiertos, su actuación y su creatividad serán lúcidas, éticas y formativas, con independencia de su clase o de su tipo expresivo. Es más, pudiera parecer que cuando la creatividad es más elaborada, profunda, incluye la Humanidad como sistema de

referencia y orientación, es interior y compleja, etc. pudiera favorecer más directamente a la formación radical e inclusiva. Puede ser así o puede que no. Si el motor motivacional y de desarrollo es el ego, no servirá para nada, estará mal.

La complejidad del ser humano permite que se den a la vez, en personas y en sistemas colectivos, un alto ego y una alta conciencia. Sin embargo quien detente ambas cualidades será, bien como un gran barco que no quiere renunciar a cargar el triple de su capacidad, y por lo tanto se hundirá, si domina el ego; bien como una mariposa o un ave, que utiliza sus alas enfrentadas para volar, si domina la conciencia y el conocimiento. Un viejo proverbio oriental dice: “En el mundo animal, la cabeza va delante y la cola va detrás”. Esto, que se cumple casi siempre, es relevante para nuestra conclusión.

Esto es, cuando la conciencia y la creatividad se ponen y desarrollan en función del ego, la equivocación está garantizada, desde un punto de vista concreto, amplio y evolutivo. Se ‘juega con lo esencial, pero se vive en lo existencial’. Cuando el ego y la creatividad se disponen en función de la conciencia, el buen hacer, el hacer ético o decente, como se decía en la Grecia clásica, está así mismo casi asegurado. En este caso, ‘se juega con lo existencial, pero se vive en lo esencial’ (m. Gascón, 1996). En cualquier caso, el claro y discriminador conocimiento de aquello a lo que nos estamos refiriendo es clave para la acción, para poder apoyar la palanca de la formación. Como demostró Arquímedes, hay un equilibrio dinámico anterior y posterior al punto de apoyo que es clave para la elevación de los objetos pesados con una palanca. Por lo que respecta a la educación, y por tanto a la Pedagogía y la Didáctica, podemos asegurar que una finalidad formativa es el equilibrio entre lo exterior y lo interior en función de la posible evolución humana. Para ello el exterior ha de ponerse en función de lo interior.

Por lo que respecta a la creatividad y a modo de síntesis, concluimos con que la redundancia formativa o profundamente constructiva de la creatividad de un docente, de un centro o de una institución educativa en la formación radical e inclusiva no dependen de la creatividad misma, sino de la conciencia que la causa y cataliza. Es un hecho que la creatividad proveniente de conciencia extraordinaria engloba a la creatividad producida por conciencia ordinaria. Sin embargo, su relación de complejidad relativa no es suficiente para decantarse por una en detrimento de la otra, en relación con la formación radical e inclusiva. Desde un punto de vista complejo-evolucionista o radical inclusivo, la creatividad es un constructo secundario, desde un punto de vista pedagógico o didáctico. Es una rama importante del árbol de la razón y de la educación, que suele dar muchas flores y frutas. Pero no es una raíz.

3. Tesis metodológicas para transitar (investigar y enseñar) de una creatividad y formación ordinarias a una creatividad total y a una formación radical inclusiva.

Desde las cauciones anteriores –básicamente dos: la relatividad del valor formativo de las manifestaciones de creatividad, incluyendo sus más altas o profundas manifestaciones, y el valor secundario de la creatividad desde un punto de vista formativo, que por lo tanto no la garantiza en absoluto-, es posible clarificar algunas pautas generales (polivalentes, multiaplicables, también en lo concreto) capaces de

coadyuvar al cambio de una creatividad producida por conciencia ordinaria a una creatividad generada por conciencia extraordinaria, que en otro trabajo (Herrán, 2000c) denominamos 'creatividad total':

- a) El posible contexto común a cualquier contexto local o parcial del que se forma parte es una sociedad inmadura o de acceso a la información, que poco tiene que ver con una hipotética sociedad del conocimiento, de la educación o de la conciencia.
- b) En este contexto, la racionalidad predominante es ordinaria, dual o parcial, separada y separadora, no es el rango más alto de la razón humana. La racionalidad extraordinaria es dialéctica, sintética, holística, global, convergente, y es excepcional. Al ser más compleja, engloba a la ordinaria, no difiere de ella. Nuestras sinapsis están preparadas para su práctica, aunque la educación no la promueva con claridad o expresamente. Una educación extraordinaria no es más que una educación de la razón para que el conocimiento habitual esté a la altura del cerebro.
- c) Toda parcialidad o dualidad es superable hacia la complejidad, mediante la duda, la complementariedad como método (Vera Manzo) y hacia síntesis superadoras (García Bermejo, 1968). Las síntesis, son las moléculas de la conciencia: Biológicamente la conciencia es interacción (síntesis) sincronizada entre grupos sináptico-neuronales (Nobel G.M. Edelman; Tononi). Las síntesis superan (incluyen una mayor conciencia relativa aplicada) las opciones duales (tesis / antítesis). Aproximan fenómeno y conocimiento del fenómeno.
- d) Parece que en ese contexto se está percibiendo, comprendiendo, desarrollando y evaluando la creatividad desde el filtro de un enfoque dominante u ordinario, importado de la Psicología y más concretamente de la Psicología de la creatividad. Es conveniente dudar de su utilidad y cuestionarlo. La creatividad ordinaria está, como la Psicología de la creatividad, definitivamente desnortada. Desarrolla investigaciones y enseñanzas parciales, duales o superficiales, sobre la creatividad y desde ella misma, en general con una miopía epistemológica que no clarifica realmente, no aporta apenas conciencia desde su conocimiento. Sólo le interesa seguir circulando y estudiar el sujeto, el ambiente, el camino y el producto molecularmente. El hacia dónde va, qué está haciendo o para qué lo hace le resulta ajeno.
- e) Es posible redefinir la creatividad ordinaria hacia su totalización o hacia una creatividad extraordinaria desde un marco epistemológico más amplio y capaz intrínsecamente orientado a la posible evolución humana mediante la educación, la enseñanza y el aprendizaje formativo. Este marco epistemológico es la Pedagogía, una Pedagogía más profunda y ambiciosa que la dominante, normal o actual. Desde este contexto, en primera instancia se podría comprender la creatividad desde tres referentes funcionales interrelacionados:
 - 1) La dialéctica conocimiento, desarrollo cerebral, formación personal y educación social.
 - 2) La complejidad de conciencia, tomada como constructo clave o fuente de creatividad extraordinaria para la formación.

- 3) La evolución humana, como referente inclusivo y dinámico a anhelar a través de la educación propia y social.
- f) Entender la creatividad y utilizarla para superar dualidades con una perspectiva verdaderamente compleja, que por serlo diga sí a todo y lo acepte todo, en un nivel relativamente más elevado de conciencia, luego de complejidad en sentido estricto. No es por tanto la complejidad definida por Morin (2000) y que muchos de sus seguidores desarrollan, en la que subyace dualidad. En efecto, cuando este autor señala que la complejidad es:

La unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa del pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo (E. Morin 2000, p. 144),

lo que sobre todo comunica es que no entiende la complejidad o que no acepta el reto profundo de la complejidad que intenta definir sin lograrlo, a nuestro juicio. Porque alude a la complejidad, pero la complejidad no es sólo eso. Lo hemos dicho más veces: cuando alguien sabe multiplicar, cuando quiere o lo necesita suma. Pero que sume no significa que no sepa o no pueda multiplicar. La complejidad no escapa de nada. Escapar es dual. Complejidad es también aquello que el autor critica o con lo que la opone de un modo más o menos sutil o descarada. Lo contrario –que es lo que Morin (2000) hace-, aunque se llame complejidad es dualidad. Y al revés, parcialidad, reducción y globalismo dual pueden ser complejidad si se comunican o desarrollan desde una perspectiva más elevada, más consciente o más compleja, en sentido estricto.

Por eso en otro lugar, aplicando la complejidad a la dialéctica disciplinar-transdisciplinar hemos subrayado que profundizando verdaderamente en lo disciplinar se desemboca en lo transdisciplinar, y que lo transdisciplinar realza lo disciplinar. Por tanto, desde una perspectiva de complejidad y/o en función del conocimiento, no hay diferencias entre ambos. Por tanto, o la comprensión se está refiriendo a otra cosa, o la transdisciplinariedad es una estafa defendida por quienes, egocéntricamente, viven de ella, le han sabido sacar un cierto partido existencia, en forma de prestigio, distinción, dinero, etc. (Herrán, 2011, 2013). Pero lo que sobre todo indica es razonamiento parcial, algo incompatible con la complejidad. Es como pretender recoger un litro de agua en el dibujo de una botella de un litro. No es posible. Y subrayarlo es engañar o engañarse. Pues bien, lo dicho para la transdisciplinar es aplicable a la creatividad.

De hecho, con la creatividad está ocurriendo lo mismo o peor, por su naturaleza epistemológica y epistémica. Por ejemplo, se dice con demasiada alegría que la vida y la enseñanza se debaten entre polaridades: una es la escasa o la mala y otra es la buena y la creativa. Por ejemplo, se alude a polaridades como: certidumbre-incertidumbre, resguardo y seguridad-búsqueda e inseguridad, garantía-aventura, permanencia-movimiento, autopistas-vericuetos, solución única o mejor opción-múltiples posibilidades y una entre varias, “sí, pero... no” o “eso es imposible”-“¿y por qué no?” e “¿y cómo?”, autocomplacencia-insatisfacción, dependencia-autonomía, perfeccionamiento-duda, poder-emancipación, sometimiento-desobediencia, quietismo-inquietud, contemplación-

movimiento, crítica (queja)-transformación, estar-ser, etc. Este retrato aparentemente tan claro, tan discriminante y tan comprensible, o es profundamente falso o alude a una interpretación dual de la creatividad superficial. Entender dualmente la naturaleza es falsearla.

Esto es transferible a cualquier fenómeno. En lo profundo y en lo verdaderamente complejo las dualidades desaparecen. En su lugar emergen síntesis, nuevos elementos lógicamente más capaces que no renuncian a sus factores duales, con los que permanecen solidarios para propiciar su evolución en complejidad. Son y no son a la vez aquellos y éstos, y al mismo tiempo están siendo lo mismo y otra cosa diferente.

- g) Un razonamiento más complejo es generalmente más consciente. La complejidad implica más relaciones, síntesis y elementos de juicio y más apertura a otras relaciones posibles diferentes a la propia y a las afines.

Para ayudar a transitar de una formación ordinaria a una extraordinaria o radical inclusiva con base en la conciencia, sugerimos estas pautas específicas para la Didáctica:

- a) Meditar: Observarse y observar la realidad, exterior e interior, desde una conciencia distanciada. Dejar que se produzcan cambios (de raíz neurológica) en nosotros. Observarlos, pero no prestarles atención.
- b) Dudar y enseñar a dudar de las propias parcialidades y dualidades (no resueltas y superadas).
- c) Razonar desde y hacia síntesis superadoras. Disfrutar de la 'zona de confort', no romper con ella, como propone Cajina (2012). Pero avanzar desde ella hacia la complejidad de la razón y de la vida mediante apertura y complementariedad y búsqueda de síntesis dialécticas que permitan mejores grados de conciencia.
- d) Situar el centro de gravedad en la construcción progresiva de la propia razón, -sentimiento, afecto, prejuicios, ego, conciencia, etc. incluidos-, tanto incorporando como soltando propuestas y tesis. Profundizar en los fenómenos, temas y problemas, incorporando y soltando (perdiendo) tesis, por encima de los propios 'ismos', paradigmas, autores, recursos, instituciones, países, culturas...
- e) Primar el anhelo y la actuación para la mejora social y de la humanidad sobre otros intereses parciales de nuestros sistemas de pertenencia.
- f) No perder el norte formativo: ganar en conciencia de uno mismo (autoconocimiento) y de la realidad para intervenir en ella con el fin de ser útil para su evolución.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La creatividad es una aptitud instrumental, ciega, desnortada, susceptible por tanto de eficacia aplicada a toda clase de propósitos y objetivos, constructivos, egocéntricos y destructivos. Por muy atractiva que pueda ser social, pedagógica o económicamente, y contradiciendo a la mayor parte de expertos en creatividad, no es un valor trascendental para el futuro. Como subproducto de la conciencia humana (Herrán, 1998; Osho, 2004b) y en tanto que cualidad del conocimiento, constituye la razón y requiere de una atención educativa indirecta, a través de esa conciencia lúcida y de esa razón educada. Una centración directa en ella o una inadvertencia de su carácter pedagógicamente secundario es, a nuestro juicio, un grave error con importantes repercusiones comprensivas y prácticas. Calificativos como “personalidad creadora” (F. Barron, 1976; Maslow, 1979), “aprendizaje creativo” (G. Beyer, 1985) o “pensamiento creativo” (M. Romo, 1998), además de ser redundantes, son insuficientes para la educación. La creatividad no sirve sin autoeducación y madurez personal. Pero tampoco es útil sin desembocadura a en la posible evolución humana, conceptuada como evolución de la conciencia en términos de sucesiva complejidad (Teilhard de Chardin, 1974). Una creatividad generada por una conciencia compleja y despierta incluye en su finalidad, automática, espontáneamente, tres destinos formativos: el autoconocimiento, el crecimiento personal y la mejora social.

La Pedagogía, como ciencia que estudia la educación y la enseñanza, es ‘teleológica’ por definición. Pero no ha incluido en su corpus de un modo normalizado constructos o factores formativos radicales clave -como la conciencia, el egocentrismo, el autoconocimiento, la Humanidad, la evolución humana, la universalidad, etc.- para una formación profunda. Paradójicamente, la Pedagogía nació con ellos en la Edad Antigua, tanto en Oriente como en Occidente (Herrán, 2012), pero no los ha retomado. En consecuencia, tampoco ha relacionado aquellos factores formativos con otros educativamente secundarios, como la creatividad. Por ello, tanto la formación como la creatividad habituales incluyen en sus desarrollos las mismas carencias formales: centración en lo exterior, superficialidad, miopía intelectual, etc. Por esta razón, la creatividad educativa habitualmente comprendida, investigada, enseñada y promovida es calificable como ordinaria, sistémica, objetal, parcial, etc. Su fuente es el egocentrismo, que determina su interés y finalidad, que se relaciona con directrices como: ‘desde mí y para mí’, ‘desde y para mi sistema social, *ismo*, lo nuestro, etc.’.

Una creatividad extraordinaria o total sería aquella que incluiría en su epistemología, de una forma normalizada, aquellos constructos formativos radicales y otros como: el conocimiento, su comunicación y su naturaleza, la crítica a la creatividad normal, la humildad y la duda como antesalas científicas y docentes, la madurez personal, el crecimiento interior, la enseñanza, la formación, la educación de la razón, el egocentrismo individual y colectivo (y su reflejo en intereses, finalidades, sistemas, etnocentrismos, *ismos*, etc.), los procesos de identificación-desidentificación, condicionamiento-descondicionamiento, prejuicio, adoctrinamiento, la universalidad, meditación, muerte, etc. Su desembocadura básica sería la formación profunda o consciente. Para esta formación, la creatividad habitual producida por la conciencia ordinaria no sería útil en ninguna medida. Ninguno de los constructos formativos radicales o la creatividad son ajenos a ningún ser humano o sistema social.

Tampoco la educación personal o colectiva, en la medida en que es un proceso que afecta a todo ser humano y que el sentido de la educación coincide con el de la propia sociedad. Por tanto, es posible que esta orientación redefinida de la formación y de la creatividad sea exportable a otras ciencias y profesiones. Deducimos que una Pedagogía radical e inclusiva o redefinida con estos constructos debería saturar la vida cotidiana, ser una de las ciencias más populares y útiles para contribuir a la posible evolución humana.

En síntesis y volviendo a traer a colación las redundancias: es conocida y citada la reflexión de Albert Einstein: “En época de crisis sólo la imaginación es más importante que el conocimiento” –según la versión de M. Rodríguez Estrada (2005): “La imaginación es más importante que los conocimientos” (p. 3)-. Esta reflexión apunta a algo interesante y pertinente. Lo primero, que el gran físico en lo que trata es un ignorante, porque la imaginación es una forma de conocimiento. La segunda deducción es que, si alguien con este grado de preparación yerra de este modo y es habitualmente citado por ‘expertos’ en creatividad, el grado de comprensión de la creatividad deja mucho que desear. Aún más allá: Einstein comparte en este fragmento el mismo origen de error que pedagogos solventes como F. Giner de los Ríos cuando decía: “Toda esa enseñanza que imaginaba contar sólo con la inteligencia, está en la agonía”. En ambos casos, sabemos lo que quieren decir, pero no nos parecen bien construidas las razones, y esto es lo que cuestionamos. La tercera, quizá derivada de la primera, es que se equivoca por completo en lo que quiere decir. La imaginación se puede emplear mal o bien, y no garantiza nada. ¿De qué depende una u otra cosa? De la conciencia, de la formación, que determinan la evolución e incluyen la madurez personal y social, la lucidez, la sensatez, la responsabilidad, la coherencia, etc. Es preciso situarse en las raíces de la formación, no en sus ramas. Pero las ramas son parte del árbol de la persona o de la Humanidad y por eso se incluyen en nuestro planteamiento complejo o radical e inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelardo, P. (1990). *Conócete a ti mismo*. Madrid: Tecnos.
- Adams, J., Cochrane M. y Dunne, L. (2012). *Applying Theory to Educational Research. An Introductory Approach with Case Studies*. Oxford: John Wiley&Sons–Blackwell.
- Alonso, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Aguilar (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Álvarez, F.J. y Fuente, R. (2006). *Biología de la mente*. México: FCE.
- Álvarez, N. y Herrán, A. de la (2009). *Claves del autoconocimiento*. Camagüey (Cuba): Ácana.
- Arbeláez, L. R. (2007). *Investigación en el aula*. Bucaramanga: CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander.
- Arnal J., Del Rio D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arnold, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Calpe.
- Bacon, F. (1984). *Novum organum*. Madrid: Sarpe.
- Barraca, J. (2011). *Vivir la humildad*. Ensayos sobre la soberbia. Madrid: San Pablo.
- Batt, E.G. (2010). Cognitive Coaching: A Critical Phase Development to Implement Sheltered Instruction. *Teaching and Teacher Education* (26), 997, 1005.
- Bell, B., y Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education* (10), 483-497.
- Blanco Laserna, D. (2012). *Einstein. La teoría de la relatividad. El espacio es una cuestión de tiempo*. Navarra: RBA.
- Blández, J. (2000). *La investigación acción un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Universidad de Granada. FORCE.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *La investigación en Ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Presencia.
- Bou, J.F. (2007). *Coaching para docentes*. Madrid: Club Universitario.
- Bousquet, J. (1974). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: MEC.
- Boyle, J. S. (2003). Estilos de etnografía. En J. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Bruzzone, D. (2012). Duelo, búsqueda de sentido y cuidado pedagógico: Hacia una logo-educación. En Asociación Viktor E. Frankl (Coord), *Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida*. Barcelona: Sello Editorial.
- Cabrera, J. (2012). Creatividad y Complejidad en la Formación Universitaria: Tendencias desde una Perspectiva Docente. *Revista Matices del Posgrado Aragón* (16), 31-66.
- Cajina, G. (2012). *Rompe con tu zona de confort*. Barcelona: Planeta.
- Campos Barrionuevo, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa: Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Cañizares, Y. y Guillén, A.L. (2013). Auto-Conocimiento de los Estilos de Aprendizaje, Aspecto Esencial en la Actividad de Estudio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 123-137.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cirillo, S. (2013). *Malos padres*. Barcelona: Gedisa.
- Clark, C y Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296) (3ª ed.). NewYork: MacMillan Publishing Company.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. N.Y.: Routledge/Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Cochran-Smith, M., y Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coffey, A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Colás Bravo, P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de Conciencia de Género del Profesorado en los Contextos Escolares. *Revista de Educación* (340), 415-444.
- Colás, M.P. (2007). La investigación acción y la generación de conocimiento educativo. En M. Campillo y A. Zaplana (Coords.), *Investigación, educación y desarrollo profesional*. Murcia: Diego Marín.
- Comenio, J.A. (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1994). La Investigación en la Acción: ¿Qué Es? *Cuadernos de Pedagogía* (224), 8-12.
- Copello, M.I. (2011). Curso "El Profesor como Investigador Reflexivo". Proyecto "Formación mediante Creatividad, Redes Sociales y Mejora de la Práctica Docente Universitaria". Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Santander con América Latina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Montevideo (Uruguay).
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cruz Garcette, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona (J.L. Medina Moya, Dir.).
- Confucio (1969). *Los cuatro libros canónicos chinos*. Madrid: Clásicos Bergua.
- Damasio, A. (2010). Antonio Damasio: El Mago del Cerebro [Entrevista]. *El País Digital* (10/11/2010).
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.

- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Sachs, J. (Eds.) (2004). *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Coords.) (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Volumen II*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008a). *El arte como experiencia*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008b). *La teoría de la valoración*. Madrid: Siruela.
- Díaz Pardo, F. (2012). *Manual para profesores inquietos. Reflexiones sobre las funciones y disfunciones del docente*. Madrid: CCS.
- Dyer, W.W. (2012). *Tus zonas erróneas* (4ª ed.). Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1978).
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge. The evolution of a discourse*. New York: Nichols Publishing.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education* (26), 247-273.
- Escolano, A., García, J. y Pineda, J.M. (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Estebaranz y Mingorance (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Perú: Ministerio de Educación. Viceministerio de Gestión Pedagógica.
- Fals, Borda. O. (1988). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo.
- Fernández Agis, D. (2006). Pedro Abelardo y la Ética del Conocimiento de Sí. *A Parte Rei* (46), 1-7.
- Fernández Cruz (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Fernández, A. (2008). *El desarrollo profesional del docente y el “perfil del docente”* www.reside.org./investigación/edudistancia/unidad10.htm (consulta: 10 de enero de 2012).
- Fernández, J. (2012). *Errores en la educación de los hijos. Cómo evitar los 25 más comunes*. Madrid: Pirámide.
- Flores F. (1993). *Creando organizaciones para el futuro*. Chile: Dolmen.
- Flores, M.C.G. (2010). *Formación de educadores holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.

- Florian, M. J. (1983). *Investigar para cambiar: un enfoque sobre la Investigación Acción Participativa*. Bogotá: Presencia.
- Forero, C. M. (1994). *El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de la investigación acción*. Bucaramanga: Ediciones UCC.
- Franco Justo, C., Fuente Arias, M. de la y Salvador Granados, M. (2011). Impacto de un Programa de Entrenamiento en Conciencia Plena (Mindfulness) en las Medidas de Crecimiento y la Autorrealización Personal. *Psicothema*, 23 (1), 58-65.
- Frankl, V.E. (2002). *Dio nell' inconscio*. Brescia: Morcelliana.
- Freinet, C. (1971). *La Escuela Popular Moderna*. Perú: Ministerio de Educación-Ed. Retablo de Papel.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadamer, H.-G. (2000). *La Educación es Educarse*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gairín, J. (1998). Estadios de Desarrollo Organizativo: De la Organización como Estructura a la Organización que Aprende. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre. En M. Lorenzo y otros (Coords.) (1999). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas (Vol. I)*. Granada: Grupo Editorial Universitario (pp. 47-91).
- Gairín, J. (2000). *Cambio de Cultura y Organizaciones que Aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García Bermejo, S. (1992). *La divinización generalizada de la Humanidad*. Zaragoza: Círculo.
- García Garrido, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación (2ª ed.)*. Madrid: Dykinson.
- García Gual, C. (2012). El Camino de los Griegos. ¡Tan Lejos, Tan Cerca! *Muy Historia* (42), 6-8.
- García Morente, M. (1936). Virtudes y Vicios de la Profesión Docente. *Revista de Pedagogía*, (169), 1-11.
- Gidley, J. (2008). *Educar para la evolución de la conciencia: Dar voz a la emergencia del amor, la vida y la sabiduría*
http://www.academia.edu/670128/EDUCAR_PARA_LA_EVOLUCION_DE_LA_CONCIENCIA_dar_voz_a_la_emergencia_del_amor_la_vida_y_la_sabiduria
(consulta: 4 de febrero de 2013).
- Gil Calvo, E. (2004). Pluralismo Cultural y Universalismo Civilizador. *El País*, 26 de octubre.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conocimiento e Investigación en la Práctica Educativa. *Cuadernos de Pedagogía* (180), 80-86.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

- Giordan, A. y De Venchi, C. (1999). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos* (4ª ed.) Sevilla: Diada
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- González Jiménez (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Grossman, P.L. (1995). Teachers' Knowledge. En L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 20-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research*. California: Sage.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus (e.o.: 1968).
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *La etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. y otros (2011). *Introduction. Second International Handbook of Educational Change*, p. XI-XXI. Dordrecht: Springer.
- Hashimoto, E. (2014). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis doctoral (en curso). Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Hernández Reyes, C. (2012). Hermenéutica, Formación y Neurociencia. *Planeación y Evaluación Educativa* (54), 3-14.
- Hernández, F. (2011). *La Innovación como seña de identidad del profesorado. Conferencia inaugural*. Seminario 40 Años de Movimientos de Renovación Pedagógica. Memoria, Materiales Didácticos y Presente en la Comunidad de Madrid. 15, 16 y 17 de marzo. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. UAM. Madrid. Martes, 15 de marzo.
- Hernández, Sampieri R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGrawHill.
- Heron, J., y Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry* (3), 274-294.
- Herrán, A. (2012a). Algunas Críticas a la Evaluación del Profesorado Universitario Centrada en el Impacto. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide (Colección 'Pedagogía y Didáctica').
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones (2001).
- Herrán, A. de la (1996a). Una Clasificación de Mentalidades Docentes (1ª parte). *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (73), 32-33.

- Herrán, A. de la (1996b). Una Clasificación de Mentalidades Docentes (2ª parte). *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (74), 12-13.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán, A. de la (1998a). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: Editorial San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998b). *Cómo estudiar en la Universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Editorial Universitas.
- Herrán, A. de la (2000a). *Análisis del Ego Docente del Profesor/a Universitario/a. Proyecciones en la Formación del Profesional*. 2da. Convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2000. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. La Habana (Cuba), 7-11 de febrero.
- Herrán, A. de la (2000b). *Dialéctica Caos-Conciencia: Implicaciones en la Formación Humana*. Seminario "Las Teorías del Caos y los Sistemas Complejos: Proyecciones Físicas, Biológicas, Sociales y Económicas". Actividad de la Revista Encuentros Multidisciplinares. Universidad Autónoma de Madrid. 14 de diciembre.
- Herrán, A. de la (2000c). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (2000d). Fundamentos de Racionalidad Compleja: Aplicación al Ámbito Científico. *Encuentros Multidisciplinares* (5), 60-72.
- Herrán, A. de la (2001). El Derecho a la Universalidad: Un Desafío Educativo para el Siglo XXI. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa* (27), 57-74.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003a). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004). El Autoconocimiento como Eje de la Formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2004b). Nacionalismos y Educación para la Universalidad. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 383-430.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo "paradigma" complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex (capítulo 13).
- Herrán, A. de la (2005a). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Machado y E. Hashimoto, *Investigar en educación*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2005b). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas* (10), 223-256.
- Herrán, A. de la (2005c). El nuevo "paradigma" complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex (capítulo 13).

- Herrán, A. de la (2006a). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154.
- Herrán, A. de la (2006b). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. Vilanou, F.E. González Jiménez, A. de la Herrán, M. Fernández Pérez, y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp.123-266). Madrid: FFR.
- Herrán, A. de la (2006c). Seis Retos Éticos para una Reforma Educativa con los Medios de Comunicación. *Revista Electrónica Ético@net* (5).
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (pp. 557-606).
- Herrán, A. de la (2008b). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la (2008c). Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Herrán, A. de la (2008d). Nuestra Escasa Ambición Evolutiva. Reflexiones a la Luz de la Educación para la Ciudadanía y la Alianza de Civilizaciones. En A. de la Herrán (Coord.), *Apuntes de Pedagogía: Monográfico: "Educación en Valores. Los Nuevos Valores en la Nueva Sociedad"*. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (196), 14-16.
- Herrán, A. de la (2008e). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2009a). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (1ª parte). Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (21), 43-70.
- Herrán, A. de la (2009b). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- Herrán, A. de la (2009c). Sobre lo Mal que lo Hacemos: La Familia como Solución Posible. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (204), 9-12.
- Herrán, A. de la (2009d). La Práctica de la creatividad formativa: Selección de técnicas didácticas. En J. Paredes y A. de la Herrán, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la (2010a). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (2ª parte). Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (22), 151-175.
- Herrán, A. de la (2010b). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (3ª parte). Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (23), 131-162.
- Herrán, A. de la (2011a). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la (2011b). La Madurez Institucional como Constructo Pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Herrán, A. de la (2011c). Indicadores de Madurez Institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação* (6, N°1), 51-88. <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799/4069> (Consulta: 10 de enero).
- Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XX1* (14), 245-264.
- Herrán, A. de la (2011e). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez Aguilar y R. Cardoso Pérez (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Herrán, A. de la (2011f). Complejidad y Transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 1 (2: Formação Profissional), 294-320.
- Herrán, A. de la (2012). Análisis relativo del proceso y el producto creativo. En D. Velázquez Vázquez (Coord.), *Calidad y creatividad aplicada a la enseñanza superior* (Págs. 301-334). México: Porrúa-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrán, A. de la (2012b). Currículo y Pedagogías Innovadoras en la Edad Antigua. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4), 286-334.
- Herrán, A. de la (2013a). Causas de Errores que Obstaculizan la Enseñanza. Apuntes de Pedagogía. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (238), 22-23.
- Herrán, A. de la (2013b). Claves para una Renovación Pedagógica Social. Apuntes de Pedagogía. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (238), 20-21.
- Herrán, A. de la (2013c). Reflexiones sobre el Cambio del Cambio en Pedagogía. Un Enfoque Radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20).
- Herrán, A. de la (2013d). ¿Transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales para la Pedagogía y la Didáctica. En "Transdisciplinariedad en el Trabajo Universitario, a Dos Voces". *III Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad. Desdibujando Fronteras, Buscando Puntos de Encuentro. 20 y 21 de junio. Facultad de Formación de Profesorado y Educación*. Madrid: UAM, UB, EHU-UPV, UOC, UVA y UAB.
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: Significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2011). CACEU-2010. Validación de un Cuestionario. *Estudios sobre Educación*, 21 (41-59).
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.) (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la y Ruiz Corbella, M. (Coords.) (2006). Apuntes de Pedagogía. "Educación de lo Local a lo Global" (Monográfico). *Boletín del Ilustre Colegio*

- Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (174), 13-29.
- Herrán, A. de la y Villena, J.L. (2012). La 'cultura del impacto JCR': El caso del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide (Colección 'Pedagogía y Didáctica').
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los Caracoles se Mueren Siempre? Cómo tratar la Muerte en Educación Infantil*. Madrid: De la Torre.
- Herrán, A. de la, Paredes, J., Cerrillo Martín, R., Cuenca, A., Sánchez-Gey, J., Hoyo, C. del (2003). *Guías didácticas para la formación de maestros*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la, Paredes, J., Moral, C. y Muñoz, T. (Coords.) (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hoekstra, A. y Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported. *Journal of Teacher Education*, 62 (1), 76–92.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. y Korthagen, F. (2007). Experienced Teachers' Informal Learning from Classroom Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (13), 191-208.
- Holly, P. (1990). La Investigación Acción como Estrategia para la Práctica. *Innovación e Investigación Educativa* (5), 67-87.
- Hurtado, B. J. (2002). *Formador de investigadores: retos y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Imbernón, F. (2011). Un Nuevo Desarrollo Profesional del Profesorado para una Nueva Educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis* (2), I-XX (prólogo).
- Imbernón, F. (Coord.), Alonso, M.J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz de Gauna, P. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. y Jarauta Borrasca, B. (Coords.), Tedesco, J.C., Echeverría Ezponda, J., Tonucci, F. (FRATO), Santos, M.Á., Martínez Bonafé, J., Pujol i Paulí, P., Pérez, P., Roig, V., Álvarez Méndez, J.M., Nonreb, O. y Zirtae, A. (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Irwin J. y Doyle M. A. (1994). *Conexión entre lectura y escritura: aprendiendo de la investigación*. Argentina: AIQUE.
- James, W. (1907). *The Energies of Man*. New York: Scribners.
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de Género y Práctica Docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 59-76.
- Jiménez, R. (2012). La Investigación sobre Coaching en Formación del Profesorado: Una Revisión de Estudios que Impactan en la Conciencia sobre la Práctica Docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 238-252.
- Joelle, K. J. and Johnson, K.L. (2002). Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teacher and Teacher Education* (18), 73-85.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura* (6ª ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.: 1978).
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro
- Kincheloe, J.L. y Kathleen S. B. (2005). *Rigor y complejidad en la investigación educativa*. New York: Publisher Open University Press.
- Krippner, S., Wescott, R., Huxley, A., Bucke, R.M., Prince, R., Savage, C., Myers Owens, C., Fisher, R., Maupin, E.M., Ray Jordan Jr., G., Houston, J., Masters, R.E.L., Bourguignon, E., Maslow, A., Wilber, K., y Watts, A., *La experiencia mística y los estados de conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (1981). *Can Brain Be Totally Free? Saanen*. <http://www.youtube.com/watch?v=2PAmy0KaAkE> (consulta: 4 de agosto de 2013).
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Kuhn, T. (1991). *Las estructuras de las revoluciones científicas* (3ª ed.). México: FCE.
- Lao Tse (2006). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Madrid: Trotta.
- Larriera, E. (2004). *Coaching Mayéutico. Ser Maestro*. Nueva Empresa (septiembre).
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leininger, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En J. Morse, *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa* (pp.114-137). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Leonard Barton, D. (1992) The Factory as a Learning Laboratory. *Sloan Management Review*, Fall, 23-38.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1999). *Teachers: Transforming Their World and Their Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lowyck, J. y Clark, C. (1989) (Eds.). *Teacher Thinking and Professional Action*. Leuven: Leuven University Press.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Malpica, F. (2013). *8 Ideas Clave. Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mallart (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Manen, M. van (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Martínez Bonafé (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Martinez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto.

- Mas Torelló, Ó y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Maslow, A. H. (1985). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser* (6ª ed.). Barcelona: Kairós. (e.o.: 1968).
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Acto de Presentación del libro "Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización". Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y currículo: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McLeod, K.A. y Krugly-Smolksa, E. (Eds.) (1997). *Multicultural education: A place to start. A guideline for classrooms, schools and communities*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces-UNED.
- Miret Magdalena, E. (2003). Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Claves para la Esperanza. En A. Canteras (Coord.), *Los jóvenes en un mundo en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana*. Curso de Verano de la UCM. El Escorial (Madrid), 3 de julio.
- Monarca, H. (2009). Los fines de la educación. *Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Moral Santaella (2012). "¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?" En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra. (e.o.: 1980).
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1986). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. (e.o.: 1977).
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra. (e.o.: 1986).
- Morin, E. (1990). *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris: ESF Ed.
- Morin, E. (1990, 2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1996). Entrevista. M. Vallejo-Gómez, con la colaboración de N. Vallejo-Gómez, y F. Girard. Paris. Diciembre.
- Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. *Escuela Española* (3469), 1534.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2003). *El método V. La identidad humana: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Müller (2012). "¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?" En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Muñoz Álvarez (2012). "¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?" En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (1999). *Complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinesis.

- Nassif, R. (1979). Estudio preliminar. En E. Spranger, *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz
- Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Reunidos.
- Noerager S. P. (2003). Erosionar la teoría fundamentada. En J. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 246-257). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Núñez, J., y Duñach, M. (2008). Principios desde la Reflexión en la Práctica. *Cuadernos de Pedagogía* (379), 49-51.
- Olson, M. (Comp.) (1991). *La investigación acción entra al aula*. Argentina: AIQUE.
- Osho (2004b). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004b). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.
- Osho (2012). *La magia de ser tú mismo. El despertar de la propia conciencia*. Barcelona: Grijalbo (e.o.: 1984).
- Paredes (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Peñalva Buitrago, J. (2006). El conocimiento empírico en la investigación-acción: análisis de los aspectos epistemológicos. *Revista Complutense de Educación*, 17 (2), 105-118.
- Peñalva Buitrago, J. (2011). The Role of Explanations and Prescriptions in the Science of Design: The Case of Educational Research. *European Educational Research Journal* (10), 272-280.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes: Métodos I*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa retos e interrogantes: Técnicas y análisis de datos II*. Madrid: La Muralla.
- Peroni, M. (2003). *Historia de lectura: trayectoria de vida y de lectura*. Méx.: FCE.
- Perrenoud, P. (2012a). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Pring, R. (2000). *Philosophical of educational research*. London: Continuum.
- Ramírez, M.S. y de la Herrán, A. (2012). La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 25-44. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf> (Consulta: 10 de enero de 2012).
- Rayón, L. (2012). La puesta en práctica en el aula: Analizando la práctica. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza.
- Reason, P. (2007). Participación: conciencia y constituciones. En M. Campillo y A. Zaplana (Coords.), *Investigación, educación y desarrollo profesional*. Murcia: Diego Marín.
- Reason. P. y Bradbury, H. (Eds.). (2005). *Handbook of Action Research. Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA
- Ríos Saavedra, T. (2005). La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educativa. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 51-66.
- Robbins, P. (1991). *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez López, J.M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la UHU.
- Rodríguez Marcos, A. (Dir.) (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem.
- Rodríguez Marcos, A. (Dir.), María Esteban, R., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J. y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación* (355), 355-379.
- Rodríguez Marcos, A. y Pessoa, T. (2011). *A vida nas escolas. La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Romera Iruela, M.J. (2011). La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. *Revista Española de Documentación Científica* (34), 597-614.
- Roszak, T. (1984). *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica.
- Rozada, J.M. (1997). Los Profesores en la Encrucijada por Donde Pasan Sólo (Aunque También) las Disciplinas. *Investigación en la Escuela* (32), 87-96.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación* (8), 13-28.
- Sáez, M. J., y Elliott, J. (1988). *La Investigación en la Acción en España: Un Proceso que Empieza*. *Revista de Educación* (287), 255-265.
- Saldanha, I.M. (2012). *Do ego à consciencia docente. Uma contribuição para a formação pessoal e profissional dos docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Portugal: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Sánchez, C. (2003). La complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En S. Castillo Arredondo y A. Medina Rivilla (Coords.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- Sandoval, C. (2000). *Investigación cualitativa: Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social* (2ªed.). Bogotá: ICFES-ASCUN.
- Santos Guerra (2012). “¿Por qué el autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, la Humanidad (como fuente de identidad), etc. apenas se tratan en la formación inicial del profesorado?” En Herrán y Paredes, *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Santos Guerra, M.Á. (1988). Patología General de la Evaluación Educativa. *Infancia y Aprendizaje* (41), 143-158.
- Santos Guerra, M.Á. (2007). Mitos y Errores. *Escuela* 3740, 346, 15 de marzo.

- Santos Guerra, M.Á. (2012). Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schein, E. H. (1993). On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. Special Issue: The learning organization. *Organizational Dynamics* 22 (2), 40-51.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Serrat, A. (2012). *Mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
- Sevillano, M.L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Sevillano, M.L. (2011). Didáctica en el Núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógicas* (18), 15-37.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-31.
- Shulman, L.S. and Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Soler Fierrez, E. (2002). El ego de los inspectores, condicionante del trabajo docente. En Herrán y González, *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Someck, B. (2010). The Collaborative Action Research Network: 30 Years of Agency in Developing Educational Action Research. *Educational Action Research*, 18 (1), 103-121.
- Stenhouse, L. (1985). El Profesor como Tema de Investigación y Desarrollo. *Revista de Educación* (277), 43-53.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia.
- Teemant, A., Wink, J. y Tyra, S. (2010). Effects of Coaching on Teacher Use of Sociocultural Instructional Practices. *Teaching and Teacher Education* (27), 683-693.
- Teilhard de Chardin, P. (1974b). *Ser más* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Teilhard, P. (1974a). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Torre, S. de la (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Torre, S. de la (2006). Creatividad en educación. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad*, Vol. I. (pp. 123-154). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la, Mallart, J., Rajadell, N. y Tort, Ll. (1996), *Errores y curriculum*. Barcelona: PPU.
- Torre, S. de la. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Touraine, A. (2003). Conferencia de clausura. En A. Canteras (Coord.), *Los jóvenes en un mundo en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana*. Curso de Verano de la UCM. El Escorial (Madrid), 3 de julio.

- Turner-Bisset, R. (1999). The Knowledge Base of the Expert Teacher. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 39-59.
- Ulin, P. R.; Robinson, E. T. y Tolley, E. E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública: Métodos cualitativos*. Washington: Publicaciones Científicas y Técnicas.
- Unamuno, M. de (1982). *Del sentimiento trágico de la vida*. México: Austral.
- Urbieta, J. R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Valle, J. (Coord.) (2008). *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Vélez, O. L. y Galeano, M. E (2002). *Investigación cualitativa estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vera Manzo, E. (1997). Etnias, culturas y paradigmas. En C. Camps, R. Larrea, P. Moncayo, L. Regueiro, F. Rhon, G. Santa María, y E. Vera, *Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América Latina*. Quito: Asel.
- Vera Manzo, E. (1999). *Propuesta para una Nueva Era del Ecuador y de la Humanidad*. I Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa. Guayaquil. 4-8 de octubre.
- Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher professional development. An international review of literature*, Paris: UNESCO.
- Wainstein, M. (1999). *Comunicación: Un paradigma de la mente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wang, V.C.X. (2013). *Handbook of Research on Teaching and Learning in K-20 Education*. Florida: Florida Atlantic University.
- Wilber, K. (2001). *Una teoría de todo. Una visión integral de la empresa, la política, la ciencia y la espiritualidad*. Barcelona: Kairós
- Wittrock, C (1987). *La investigación de la enseñanza: I Enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of Research on Teaching*. N.Y.: Mc Millan.
- Wood, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zacarés J.J., y Serra E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zeichner, K. (2005). *Educational Action Research. En P. Reason y H. Bradbury, Handbook of Action Research. Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Zeichner, K., y Noffke, S. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA.

*Agradecemos la colaboración incondicional de Aurelio Jaén
a través de su obra “Remolino de Fuego”*



Título: Remolino de fuego.
Autor: Aurelio Jaén Millán.
Año: 2010.
Técnica: Acrílico sobre papel.
Medidas: 100 x 75 cm.

Nota del Autor: La obra forma parte de un proceso creativo interdisciplinar, aunando diferentes técnicas de desarrollo corporal, bioenergética y música.