

Herrán, A. de la (2011). ¿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.

## **¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?**

Agustín de la Herrán  
Universidad Autónoma de Madrid

### **I INTRODUCCIÓN**

Hay consenso sobre la conveniencia de que la enseñanza y la formación se apoyen en un perfil docente reflexivo y competente. Valoramos necesario este anhelo. Pero desarrollaremos la tesis de que la reflexión aplicada a la enseñanza y a la educación de nuestros alumnos no es una actividad suficiente para cambiar la práctica desde su profundidad. Apostamos por profesores capaces de reflexionar sobre lo que hacen y de transformar el entorno, desde “lo inédito posible” (P. Freire, 1990). Pero sobre todo apostamos por profesores que sean capaces de cambiar ellos mismos, porque “sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto” (P. Teilhard de Chardin, 1984).

Para ello, proponemos dos referentes pedagógicos poco atendidos que, sin embargo, condicionan altamente el desarrollo profesional del docente, su enseñanza y la formación de los alumnos: la *conciencia docente* y su *madurez profesional y personal*. Desde ellas nos aproximamos mejor a la profundidad de la formación y la enseñanza, pudiendo conceptualizar un docente más complejo y más completo, más capaz de afrontar retos sociales e innovaciones educativas, no sólo contextuales y demandados sino también perennes y no demandadas.

Para ello, aunque en un principio se pretendió, no podremos definir un perfil. Porque el término ‘perfil’ se refiere a tres significados: 1) Aspecto peculiar con que algo se presenta. 2) Postura en la que se deja ver una sola de las mitades de un cuerpo, y 3) Contorno aparente de una figura. El discurso sobre perfiles no invita a profundizar, y nuestro sentido es radical. Quedarse en ello entraña riesgos: incompleción, normalidad, visión parcial, superficialidad, determinismo, etc. Si la profesión docente es compleja, centrarse en perfiles o modelos puede ser contradictorio. En cambio, optamos por pocas – tres- características abiertas y orientadas, organizadas como centros de interés prácticos, que intentan responder a qué es ser profesor y qué se requiere para ello. De esas tres, dos son fibras desatendidas de la intimidad de la práctica, cuya consideración conduce a su mejora. Nos proponemos favorecer procesos de formación, innovación e investigación básica desde una Didáctica redefinida (A. de la Herrán, 2009b) que sometemos a debate.

### **II FINALIDADES FORMATIVAS**

Se pretende indagar en raíces menos percibidas de la enseñanza, hacernos buenas preguntas sobre ellas y sobre la profesión, dudar de algunas creencias, establecer relaciones nuevas, enriquecer esquemas y clarificar sentidos de (auto)formación continua a lo largo de la vida personal y profesional. Concretamente, nos referiremos a los siguientes vectores formativos:

- El perfil de profesor reflexivo, consensuado y ya tradicional, como propuesta a la vez imprescindible e insuficiente, identificando posibilidades y limitaciones.
- La conciencia docente como una coordenada formativa esencial para definir un perfil de profesor más complejo que el profesor reflexivo.
- La madurez profesional del docente como una segunda coordenada formativa esencial para un perfil de profesor más completo que el profesor reflexivo.

### III DIAGRAMA O MAPA CONCEPTUAL

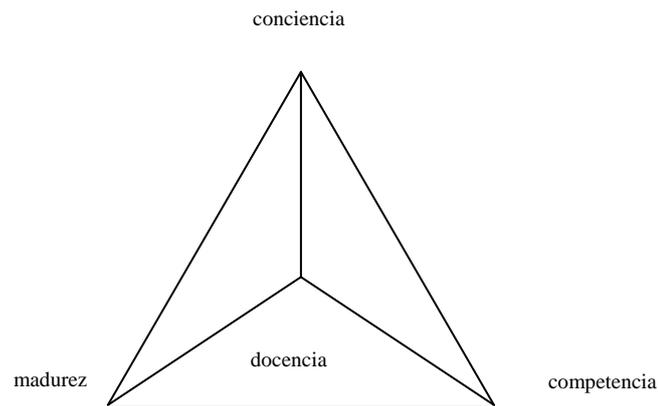


Figura 1: Coordenadas formativas propuestas desde un enfoque complejo-evolucionista  
(Fuente: Elaboración propia)

### IV DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

#### 1. Primera coordenada: Profesores más reflexivos y competentes: una aspiración necesaria pero insuficiente

##### 1.1 Bases insuficientes para la formación del profesorado

Desde la perspectiva de la formación del profesorado de Secundaria, nos remontamos a lo que hace veinte años se proponía y aceptaba como novedoso. Por ejemplo, que debía abarcar cuatro bloques ineludibles: 1º) Procesos de psicogénesis y evolución psíquica. 2º) Teorías de la enseñanza y el aprendizaje. 3º) Didácticas específicas. 4º) Actividades prácticas docentes (Prácticum) (F.E. González Jiménez, 1991, pp. 186-192). O que debía cubrir dimensiones de conocimiento profesional como las que J.I. López Ruiz (1999) sintetiza desde las propuestas de Shulman, Bromme, Mc Diarmid, y Ball, Grossman, Martín Pozo, Azcárate o la suya propia: 1º) Conocimiento de la materia. 2º) Conocimiento psicopedagógico. 3º) Conocimiento curricular. 4º) Conocimiento empírico (adquirible en el Prácticum) (pp. 78, 79). Aquellas y otras propuestas semejantes se encuentran en la línea de lo que hoy se hace y se comprende. A nuestro juicio, aquellas categorías o ámbitos formativos son congruentes con una atención *técnica-reflexiva* que parece insuficiente al cotejarla con nuestro concepto de formación y de trabajo docente. En efecto, el trabajo docente es más que técnico-reflexivo y no es sólo objetal (centrado en lo que no es sí mismo).

## 1.2 La formación centrada en competencias: una contradicción pedagógica

Para P. Perrenoud (2004), el concepto de *competencia* se sitúa más allá de los conocimientos o recursos cognitivos que ellas mismas movilizan para hacer frente a situaciones (pp. 11,134). De acuerdo con R. Arnold (2010), toda intencionalidad educativa es interpretable como ‘competencias’ (comunicación personal). Lo cierto es que desde el referente de las competencias la formación pedagógica se redefine hacia el empobrecimiento. Así, por *formar en competencias* se entiende sobre todo *preparar* para una ocupación o un empleo. O sea, para el desempeño o quehacer en un área ocupacional o disciplina, desde unas capacidades prácticas o conocimiento en acción que se corresponden con unas necesidades funcionales social, empresarial, académica e incluso educativamente demandadas. Las demandas competenciales pueden ser corticales al sujeto o ser fundamentalmente extrínsecas. Su centro de gravedad está situado en las tareas profesionales, y como tales y en función de ellas convergen emociones, actitudes, motivaciones, habilidades, conocimientos, valores y capacidades específicas. Un ejemplo. S. de la Torre, y V. Violant (2001) entienden que, ni durante la carrera ni a través de la práctica, los docentes adquieren las competencias que les convierten en “profesionales de la enseñanza innovadores y creativos”, aspecto al que atribuyen gran valor, en la medida en que -para ellos- es ésta “la mejor definición que pueda darse de un profesor de hoy”. Nuestra posición, como se verá, es crítica con esta aspiración y apreciación. Este entendimiento va muy por delante de otras prioridades relacionadas con la formación didáctica, entendida por Freinet como enriquecimiento profundo de la personalidad, o de la formación de personas completas (F. Savater, 1991). Por tanto, centrar la formación en las competencias es una contradicción.

## 1.3) Perfil y competencias del profesor reflexivo

Como en casi todos los ámbitos humanos, en docencia se verifica una tendencia a la complejidad y a la evolución. Esto significa que la realidad permanece solidaria a lo anterior, que tiende validarse sin perder lo mejor de lo adquirido. Por lo que respecta al docente, el perfil de ‘profesor reflexivo’, definido desde finales de los 80 y los 90, constituyó un avance indudable que sigue estando vigente y sigue siendo necesario. De acuerdo a este perfil, M. Martín Bris (1997, pp. 64,65) compara e integran competencias propuestas por varios autores -San Fabián, Arribas, Muñiz, Asensi, Fernández, Menchén, Medina, De la Orden, etc., así como lo indicado en la normativa y publicaciones del MEC-, para conformar el perfil óptimo del ‘súper-profesor’:

- Canalizar y concretar la función mediadora entre el alumno y la cultura social que ha de cumplir la educación en general y la escuela en particular.
- Asumir el papel de elemento determinante del sistema y actuar en consonancia.
- Ordenar y disponer los elementos didácticos y organizativos.
- Identificar y relacionar los factores que aparecen junto a los elementos.
- Ser crítico, activo y reflexivo, alejado del simple cumplimiento de normas.
- Conocer las estructuras internas y externas que afectan a las prácticas educativas.
- Propiciar la comunicación y participación activa del alumno.
- Generar un clima de trabajo motivador.
- Contribuir a establecer criterios de actuación en todos los ámbitos.
- Ayudar a generar propuestas metodológicas adecuadas.
- Participar y proponer acciones innovadoras necesarias.

- Analizar el contexto de trabajo.
- Planificar adecuadamente las actuaciones.
- Asumir los retos de cambio permanente que desde la sociedad se demandan.
- Asumir la diversidad como una realidad y un valor.
- Participar de la idea de escuela abierta, en la línea de experiencia educativa individual y socializadora.
- Ser consciente de la necesidad de actualización científica y didáctica.
- Practicar la formación integral de sus alumnos.
- Completar la transmisión de conocimientos con técnicas de trabajo y pautas de actuación.
- Trabajar valores y normas.
- Conocer y asumir las ideas de autonomía científica, pedagógica y de gestión.
- Programar su trabajo de forma creativa.
- Propiciar un aprendizaje compartido.
- Estimular y favorecer la motivación de sus alumnos.
- Colaborar en el cumplimiento de normas de convivencia y disciplina.
- Asumir la evaluación como proceso continuo, formativo, integral, multidireccional, objetiva e instrumento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Valorar a sus alumnos según sus posibilidades.
- Favorecer e incentivar la autoevaluación.
- Proporcionar a sus alumnos información del punto en el que se encuentran, facilitándoles alternativas orientadoras.
- Participar activamente en la organización y funcionamiento del centro.
- Propiciar una cultura colaborativa y de trabajo en equipo.
- Abrir y participar en líneas de investigación internas y externas.
- Ayudar a los alumnos a encontrar el sentido de lo que hacen.
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos y se acerque a la realidad.
- Propiciar la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.
- Proponer retos comunes y personales alcanzables.
- Despertar el interés por la cultura.
- Prestar su ayuda en todos los planos de la educación.
- Favorecer la actividad mental, autoestima y autoconcepto de los alumnos.
- Potenciar la autonomía y ayuda a que los alumnos aprendan a aprender.

#### **1.4) Cambios asociados al perfil de profesor reflexivo**

Aquellas competencias provienen de cambios consensuados que parecen haberse instalado en el panorama didáctico:

- a. **En cuanto al vínculo profesional del docente:** De un vínculo administrativo-individual con el Ministerio de Educación y el centro, a un compromiso con su proyecto educativo y a una “idea de desarrollo curricular centrado en la escuela como unidad de referencia” (M.Á. Zabalza, 1995, p. 295), más allá del aula cerrada en sí misma. Por tanto, de una idea de trabajo docente centrado en la comunicación didáctica del aula a un proyecto de desarrollo profesional basado en la colaboración, la investigación y la innovación educativas realizables en su centro docente, comprendido como organización comunicativa y educativa que aprende y se orienta a una creciente autonomía pedagógica.
- b. **En cuanto a la cultura escolar:** De una inercia individualista y autoritaria, a una cultura democrática y dialógica, reflexiva y crítica, basada en el trabajo en equipo. No

se percibe al profesor “trabajando solo, desconectado de sus colegas” (M.Á. Zabalza, 1995, p. 295). Se cuenta activa y ordenadamente con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, incluidos los padres y el medio extraescolar. Cuando esa cultura democrática se considera en el contexto del aula, el ciclo y la etapa, se verifica el cambio de una *enseñanza diferenciadora e incluso segregadora* a una *enseñanza inclusiva*.

- c. **En cuanto al enfoque, planificación y desarrollo de la enseñanza:** Parecen haberse producido cambios estables en la percepción de los profesores sobre la enseñanza en las últimas dos décadas:

DESDE UNA PERCEPCIÓN CONSERVADORA-INSUFICIENTE	HACIA UNA PERCEPCIÓN PROGRESISTA-INSUFICIENTE
Profesional heterónomo, agente de la Administración Educativa.	Profesional responsable de una planificación ajena a un agente de la autonomía pedagógica que los diversos proyectos del centro le permiten. Por lo que respecta a la práctica de la enseñanza, de mero práctico de un diseño detallado y común a las diversas realidades educativas a un planificador, desarrollador y evaluador de una realidad contextualizada y concreta, que además puede adoptar la investigación como base de la enseñanza (J. Paredes, 2008).
Orientación curricular predominante, centrada en intencionalidades docentes (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación).	Valoración singular, contextualizada e idiográfica de la comunicación educativa (Stake, 2010).
Centración en los contenidos de enseñanza.	Percepción compleja (filosófica, epistemológica, pedagógica, sociológica, psicológica, neurológica, etc.) del objeto de enseñanza.
Comunicador que apenas emplea recursos didácticos.	Profesional que integra metodologías, tecnologías y herramientas para mejorar la comunicación y el conocimiento, en referentes autoevaluativos.
Profesor que dirige su discurso y sus acciones a un alumno medio.	Educador que tiene presente la formación, las motivaciones, las competencias y conocimientos, las emociones, las acciones, la realidad social, la educación democrática, para la paz, etc. en realidades multiculturales, y busca adaptar su enseñanza a las diferencias individuales en contexto grupal cuya diversidad sabe aprovechar con una mirada y un sentir inclusivo.
Profesor centrado en su acción educativa.	Educador que centra su actividad en las producciones del alumno, su autonomía, madurez y formación.

Tabla 1: Cambios en la evolución necesaria pero insuficiente de la percepción de los profesores sobre la enseñanza. (Fuente: Elaboración propia)

### 1.5 La conciencia aplicada a la enseñanza como referente de calidad reflexiva

Debe quedar atrás, por asumido o consensuado, que el profesor al que nos referimos necesita una formación armónica y lo más completa posible sobre lo que enseña, a quién enseña, cómo lo hace, con qué y, vertebrándolo todo, para qué. Por tanto, una fuerte formación pedagógica y didáctica tanto polivalente como específica. Pero no puede rodearse o hacer *by pass* consigo mismo, en la medida en que al enseñar ‘nos mostramos’, ‘nos enseñamos’ de hecho, llegamos a veces al alumno de modo que con frecuencia lo menos presente en un aula son los contenidos de enseñanza. A partir de esta evidencia, no podemos menospreciar la reflexión sobre la práctica del profesorado, pero

tampoco podemos magnificarla. No se trata de que se reflexione más o menos, sino de cómo se haga ese proceso de indagación en la práctica, y de que además responda a una conciencia que permita su desarrollo de una forma más madura o profesional de proceder. Dicho de otro modo: Una mayor conciencia docente garantiza una mejor calidad reflexiva y facilita un cambio posterior más profundo, que no solamente atienda a la práctica, sino a las raíces de la buena y de la mala práctica, cuya causa radica en la propia persona del docente como fuente de su comunicación didáctica y de su desarrollo personal y profesional. Por tanto, el papel de la conciencia en el docente va más allá de la reflexión sobre la práctica. A tal fin, el profesor que proponemos para el debate de la comunidad docente y pedagógica se asienta en tres referentes interrelacionados: 1) *Mejor preparado o más competente*. 2) *Más consciente de su profesión y de su enseñanza*. 3) *Con mayor madurez personal y profesional*.

## **2. Segunda coordenada: Profesores más conscientes de su profesión y de su enseñanza (La conciencia aplicada a la formación)**

**2.1 Concepto de conciencia:** Para A. Damasio (2010), la conciencia puede conceptuarse como lo que le permite a uno darse cuenta de sí mismo y de los demás. Es un constructo poco considerado en educación. Y sin embargo tiene un enorme alcance pedagógico en enseñanza y formación del profesorado (A. de la Herrán, 1995, 1998, 2006). La relevancia de la conciencia en la enseñanza y la formación es tan intensa que ha motivado la propuesta de un nuevo paradigma emergente en educación (A. de la Herrán, 2003). Desde una perspectiva perceptiva y estática: “La conciencia es un *filtro* que evita que la realidad nos inunde” (W. Blake, 1987). Desde una acepción dinámica del cambio, situable en coordenadas de proceso histórico, H. Maturana y F. Varela (2003) han concretado que: “Cada vez que en un sistema un estado surge como modificación de un estado previo, tenemos un fenómeno histórico” (p. 37). Por eso, en la medida en que la conciencia cabe conceptuarse como cambio posible en la experiencia de lo humano, no es explicable sin hacer referencia al desarrollo histórico o evolutivo de las estructuras adecuadas (p. 154, adaptado). Nosotros conceptuamos conciencia como capacidad de visión (global y aplicable) que da el conocimiento. Es causa y efecto de la mirada intelectual y sensible, que guarda relación con la lucidez o claridad de ideas, la flexibilidad creativa, la responsabilidad, la madurez personal, etc. Con bastante ajuste, la oponemos a ignorancia, falso conocimiento o conocimiento sesgado. Así, encontramos una relación de respectividad entre conciencia y formación, de modo que la primera es un resultado principal de la segunda. Por ejemplo, la conciencia aplicada –por la que entendemos actualización sensible del conocimiento al objeto considerado- a las cuestiones técnicas de la profesión, puede equivaler al paso de un estado de conocimiento vulgar, dual, espontáneo, condicionado o prejuicado a otro complejo o profesional, o sea, de una razón sin conocimiento a una razón culta. Piénsese, para ilustrar lo anterior, a cuando los docentes sin formación (o no conscientes) piensan que ‘programar’ es ‘distribuir contenidos’, que ‘enseñar’ es ‘explicar’, o que ‘evaluar’ es ‘examinar y calificar’. Cuando entre las concepciones previas y la percepción profesional del fenómeno media una buena (auto)formación, el docente se hace más consciente, ha avanzado interiormente desde su conocimiento hacia la complejidad.

Lo anterior quiere decir que la conciencia puede atender al nivel de formación básico, que nosotros identificamos con el de las competencias profesionales. Pero la conciencia docente también puede avanzar hacia otras cotas más avanzadas o temas radicales

situados en la ‘zona del próximo desarrollo’ de la educación y que no suelen ser demandadas por la sociedad. Por ejemplo, el autoconocimiento, la pedagogía de la muerte, la educación para la universalidad, su propia madurez personal, etc. En síntesis, todo docente puede mejorar personal y profesionalmente, y la variable básica que define sucesivos estadios de formación o desarrollo profesional y personal (A. de la Herrán, 2008) es la conciencia, cuyo avance tiene lugar desde más y más complejidad. La adquisición de más conciencia es un reto compartido entre profesor y alumnos: todos pueden crecer en complejidad de conciencia desde el conocimiento, y particularmente desde el estudio, la enseñanza y la comunicación educativa. En cuanto al modo de cambio de la propia conciencia, es P. Freire (1990) quien precisa su metodología en educación: “La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo [...] Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica”. Por lo anterior, siendo básica, la conciencia no es suficiente. Se justifica por lo que viene después: acción e intervención sensible, comportamientos, desarrollo o participación en proyectos, rectificaciones, decisiones, compromisos, cambios, reafirmaciones, etc. O sea, mediante el conocimiento, la formación se traduce en más complejidad de conciencia, y eventualmente en estados de conciencia más complejos o de orden superior (A. de la Herrán, 2006). Pero si la conciencia no va seguida de cambio exterior coherente con el interior, la formación no se consumará, no será plena.

Como la aplicación potencial de la conciencia en la profesión docente es muy amplia, para su reflexión y debate la referiremos sólo a estos aspectos:

**2-2) Conciencia aplicada a la identidad epistemológica:** La cultura docente es distinta en Infantil y Primaria a Secundaria o Universitaria. Lo que describe Á. Lorente (2007) para Secundaria es transferible también para Universitaria: las culturas de los profesores son fuente de identidad y significados compartidos, y los órganos básicos en que esta identidad se construye son los departamentos: “La pertenencia a un departamento produce identidad profesional y sentido de comunidad profesional donde se comparten una serie de presupuestos sobre el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación” (p. 3). Por tanto, el origen de esa identidad es una fidelidad a la licenciatura de origen y a su formación científica de base, normalmente exenta de Pedagogía. Lo que es menos frecuente es que, además, el profesorado de Secundaria, al saberse profesor y educador, asuma, además, una nueva fidelidad con el tándem Pedagogía-Didáctica Específica de referencia. Éste es un problema o un reto que la Educación Secundaria tiene en común con la Universitaria, donde, por la escasa formación profesional de carácter pedagógico, se desconoce el hecho de que la Pedagogía es una ciencia de referencia de todo profesional de la enseñanza de cualquier nivel educativo. Un docente que se tenga como ‘titulado que da clase’ no se percibirá cabalmente, y poco habrá avanzado desde que Giner de los Ríos se lamentaba diciendo: “¿Cuándo se darán cuenta los catedráticos que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?” Pues bien, sin esta identidad profesional compleja, la formación y el desarrollo profesional quedan condicionados desde su base y serán limitados. El tiesto será pequeño. Pero la realidad, especialmente en España, dista de ser esa. Hemos preguntado a profesores en activo lo siguiente: “¿En los últimos cinco años, cuántos libros o artículos científicos de Didáctica General de Pedagogía Aplicada a tu enseñanza has leído?” La respuesta casi siempre es “Ninguno”. Ahora bien, ¿qué nos respondería un médico, un biólogo, un empresario, un

abogado, un matemático, un ingeniero? Quizá algo diferente. ¿Por qué? Sospechamos que por estas causas:

- Por el problema cultural de fondo de atraso pedagógico de la sociedad española, que impregna las titulaciones que los profesores estudiaron, los medios de comunicación y los mismos centros docentes.
- Porque, al desconocerse tanto, se confunden con otras disciplinas afines: Filosofía, Psicología, etc. (Esto es como confundir Farmacia con Medicina.)
- Por la escasa formación pedagógica inicial del profesor de Secundaria.
- Porque se ignora el desarrollo científico de la Pedagogía, que además se percibe con prejuicio.

Así, la propuesta de triple identidad profesional vendría definida por la titulación de partida, por la Pedagogía aplicada y por las Didácticas Específicas de referencia.

**2-3) Conciencia aplicada a la profesión docente:** La enseñanza es una de las profesiones más nobles. De entre todas es posiblemente la más básica y relevante, porque atiende a la ciudadanía emergente, estando en la base y orientación de todos los ámbitos del conocimiento. Su razón de ser justifica el anhelo de Poincaré, cuando expresaba su deseo de que los mejores de cada promoción, los mejores investigadores y profesionales, se dedicaran a la enseñanza. ¿Por qué? Porque, sin solución de continuidad y en cualquier nivel educativo se verifica que la docencia es la acción más trascendente. De hecho, no termina en ella misma, ni sincrónica ni diacrónicamente. Por un lado, nutre la infraestructura interna del presente y por otro se constituye en el mejor apoyo de la historia futura. La enseñanza es una profesión que, apoyada en el ayer, se centra en el hoy para un mejor mañana. Es pasado del presente, presente del presente y futuro del presente y del futuro. El horizonte sí cuenta en educación, pero en la didáctica está además en primer plano. De ahí que la enseñanza sea innovadora y utópica por definición. La comunicación didáctica se hace a sí misma a través de la comunicación, y orienta su quehacer a dos destinos: la evolución personal y la mejora social. El trabajo docente adquiere sentido en la medida en que se comprende la responsabilidad y proyección que asocia. Pero tiene un alcance limitado, como análogamente lo tiene la atención hospitalaria. En esa dialéctica amplitud-concreción se desarrolla en el día a día.

**2-4) Conciencia aplicada a las diferencias entre la docencia y otras profesiones:** La profesión didáctica mantiene diferencias con otras profesiones: Decía J.A. Comenio que “conocer es diferenciar”. Diferenciar entre la enseñanza y otras profesiones puede fortalecer y orientar el desarrollo de la identidad y la motivación profesional. Es una meta vasta, por lo que nos limitaremos a reflexionar sobre algunos aspectos cruciales:

- a) **La enseñanza es una profesión de síntesis o de encrucijada.** A la estela de Fichte o Hegel y de W. James, J. Dewey (1971) expresaba una característica del ser humano: La humanidad gusta de pensar en términos de extremos opuestos. Está acostumbrada a formular sus creencias bajo la forma de “o esto o lo otro”, entre los que no reconoce posibilidades intermedias. Cuando se la fuerza a reconocer que no cabe optar por los extremos, todavía sigue inclinada a mantener que son válidos en teoría. En docencia la síntesis de dualidades puede ser una cualidad estrechamente relacionada con que el trabajo docente sea una profesión de encrucijada. Tiene que sintetizar y está condicionado por la historia de la enseñanza antecedente, el pasado vivido y el futuro en potencia, la sociedad construida y la sociedad emergente, la injusticia social y el

proyecto hacia una democracia más madura, el adoctrinamiento generalizado y educación de la razón, la inmadurez social y el pensamiento débil y la sociedad del conocimiento y de la educación, la adolescencia y la adultez, la teoría y la práctica, el currículo dado y la creatividad, la ignorancia y el miedo y la formación, la enseñanza y el aprendizaje didácticos, la instrucción y la orientación, la familia y la escuela, los medios de comunicación y la sociedad del conocimiento, el suministro, la elaboración y el descubrimiento, la titulación de referencia, la Didáctica Específica y la Pedagogía, la responsabilidad y la libertad, el progreso y la evolución, etc. Pues bien, en Didáctica, la formación responde a todas aquellas síntesis posibles, cuya espita de salida es el conocimiento y la comunicación educativa.

- b) **La (auto)formación del profesor no es objetal, aunque se objetalice.** En cualquier ciencia, es posible actualizarse profesionalmente a partir de los últimos papers de revistas de referencia. Poco tiene que ver, en este sentido, la docencia con lo que ocurre en otras profesiones: Hay ciencias ‘vectoriales’, en las que ponerse al día consiste en estudiar las últimas investigaciones. Pero en Didáctica –que podríamos calificar como ‘vectorial-compleja’-, se requiere condensar en cada docente la historia de la evolución educativa, conocimiento, reflexión, voluntad, paciencia, etc. Dicho esto, con frecuencia se confunde formación con información, entrenamiento o preparación. Pero la verdadera formación no se centra en contenidos, procesos o personas externas al docente. Dicho de otro modo, o la formación es autoformación, conciencia, transformación y evolución personal y profesional, o no habrá formación. Si como ha desarrollado F. E. González Jiménez: “La Didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse” y “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”, deducimos que el conocimiento es la vía de mejora básica de la formación. Siendo así, ¿qué es *autoformación*?, ¿de qué depende?, ¿qué podría pretender o a qué podría orientarse?, ¿qué podría lastrarla?, ¿a qué equivale actualizarla? Por tanto, formarse es además ‘pulirse’ o sea: “retirar lo superfluo, enderezar lo tortuoso, limpiar lo oscuro hacia la virtud y una sabiduría creciente” (Plotino), porque el campo fundamental de la innovación educativa y porque el principal contenido de enseñanza es uno mismo.
- c) **La enseñanza está sometida a un menor control que otras.** La mayor parte de las profesiones interactúan con adultos que son usuarios directos o acompañantes de sus hijos. En ellas el profesional debe reajustar su proceder y estar pendiente del acierto de un modo vigilante, so pena de una protesta inmediata. Con el profesorado la dinámica es diferente. El trabajo docente se desarrolla sobre una acción cuyos únicos testigos son los alumnos. Una vez que el profesor entra en el aula y cierra la puerta, la gama de *calidades positivas y de cumplimientos* [‘cumplido’ y ‘miento’, al decir de M. Fernández Pérez] puede ser infinita. Esto significa que la autoevaluación docente, como hábito asociado a la responsabilidad profesional, es imprescindible. Sobre todo porque una mayoría de los errores pedagógicos habituales de los profesores tienen un origen personal (A. de la Herrán e I. González, 2002).

2-5) **Conciencia aplicada a la motivación del profesor: Para qué enseñar:** La mayor parte de profesionales y expertos responden que para adquirir ‘aprendizajes significativos’ o ‘relevantes’. Nuestra postura no es ésta, porque un ‘aprendizaje significativo’ no tiene por qué ser formativo. Sólo lo serán si inciden en la educación de la persona. Pero, ¿qué es educar?

*Educación es depositar en cada persona toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada ser humano resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar a la persona para la vida (J. Martí).*

Desde una perspectiva docente, educar es formar, y formar es proceder desde la enseñanza para el crecimiento personal y/o la mejora social. Ahora bien, si la vida es un desastre, ¿por qué tanta insistencia en educar para la vida? Eduquemos para cambiarla, o denominemos a esto 'educar para la vida'. Con esta mirada, que orbita en la autoeducación y el cambio social y evolutivo, proponemos una formación que enseñe a los alumnos a "dirigir su propia vida" (Giner de los Ríos) y a "seguirse a sí mismos" (Goethe) de forma coherente, con humildad, flexibilidad y apertura. Para ello será básica la comunicación de más inquietud por el conocimiento que contenidos acabados, y la orientación didáctica para que "se atrevan a saber" (Kant) y "sepan atreverse" (F. Mayor Zaragoza) en coordenadas mayores de educación de su razón, porque "cada persona es el resultado de su educación" (I. Kant).

La profesión docente obedece a una maravillosa hipótesis arquetípica: 'La educación que las generaciones adultas y salientes realizan con las jóvenes es imprescindible para que las sociedades prevalezcan'. Un profesional de la enseñanza debe estar convencido de esto y por ello gustarle la heterogeneidad de sus alumnos. De modo análogo, los profesionales de la Sanidad trabajan con los pacientes que les tocan, con la hipótesis de que su intervención es imprescindible para su curación. La razón suficiente podría identificarse con las tesis de los grandes pedagogos clásicos (orientales y occidentales), del Renacimiento o del Siglo de las Luces, que coinciden con estas palabras (F. Mayor Zaragoza, 2009): "la educación lo es todo, todo en la vida, a lo largo de la vida, y educación empezando por los que nos gobiernan, por los que en nuestro nombre dirigen las democracias". Un hecho crucial que ayuda a la verificación de aquella hipótesis es que la práctica totalidad de la sociedad pasa por la escuela. Siendo así, todos los alumnos y todos los adultos llevan consigo las improntas didácticas (metodológicas, personales, institucionales, etc.), positivas y negativas, de sus maestros. Los conocidos agradecimientos a sus maestros de Simón Bolívar, Albert Camus o Tito Gobbi ilustran públicamente lo que ocurre en infinidad de corazones silenciosos. Esa ascendencia normalmente es tanto mayor cuanto menor es el alumno, aunque pueda ser más recordada con más edad. Este hecho tiene que ver también con la capacidad de influencia de los docentes de todos los niveles educativos. En esta atribución potencial se apoya el encargo social a la escuela. La toma de conciencia de esa capacidad puede proporcionar al profesor una fuente de motivación inagotable, que cabe desdoblarse en varios planos complementarios:

- a) **Plano profesional y personal: Se enseña desde y para un mayor desarrollo personal y profesional.** Como en cualquier otra profesión, lo fundamental para enseñar es el conocimiento técnico (pedagógico), la madurez personal y la pasión profesional. Sin ellas cualquier profesional no hará más que deteriorarse con el tiempo. Con ellas, un entorno colaborativo e innovador favorecerá el propio desarrollo profesional. Desde aquí caben varios estadios de posible evolución docente (A. de la Herrán, 2009), unos más centrados en el propio docente y los contenidos de su enseñanza, otros más en la educación del alumno, otros en la evolución social, etc. En cualquier caso, en educación y formación no se puede separar instrucción de orientación al alumno y de contexto social. Por eso, todo buen profesor es tutor y agente transformador, con independencia de su reconocimiento administrativo o de su responsabilidad, porque la enseñanza es orientadora e histórica, y la orientación didáctica no es más que enseñar para comprender la vida e intervenir en ella para mejorarla. En cualquier nivel educativo, un docente puede llegar a ser 'maestro', el

estadio evolutivo más alto de la enseñanza. Es ‘maestro para otro’ el docente que le ayuda a ser más y mejor persona desde su ser y su saber. El maestro integra coherencia, humildad, sabiduría y autorrealización. Aunque no haya muchos, hay maestros en todas las profesiones. Cuando un verdadero maestro se dedica a la enseñanza, puede ser una referencia imborrable del alumno. Habrá traspasado la *auctoritas* (admiración) para enseñar a vivir, incluso a veces desde la fascinación.

- b) **Plano institucional: Se enseña para la madurez institucional.** Se trata de una pretensión a la vez centrípeta y centrífuga. Se cultiva y prestigia desde lo que a cada profesor compete como respuesta a lo que la sociedad le encarga en un contexto y con un proyecto educativo determinado. Puede ser favorecido o perjudicado por políticas externas. Pero la buena enseñanza y el desarrollo institucional son independientes de las reformas educativas o políticas de turno. Es posible pretender que el vector estructurante de una organización sea la eficacia, la capacidad de aprender de sí misma o la madurez institucional (A. de la Herrán, 2006b, 2010), donde cada nivel de complejidad engloba a los anteriores.
- c) **Plano social emergente: Se enseña para educar a cada alumno y para que su generación sea mejor que nosotros.** Desde esta perspectiva se mira el desarrollo social por venir, que se nutrirá de las personas que educamos. A su vez, este nivel de lectura se puede interpretar parcial y doctrinariamente (‘para mi sistema’ nacionalista, religioso, político, cultural, científico...) o universal y evolutivamente (‘desde mi sistema para la posible evolución humana’). El carácter nacionalista, político, religioso y en definitiva sesgado de la sociedad en general y de los diversos sistemas educativos en particular no favorecen una desembocadura universal o plenamente educativa. Proponemos educar para que la generación que aflora sea más consciente que nosotros. Que por ser más consciente vea más. Que al hacerlo, comprenda más profundamente y con mayor complejidad la realidad actual y la realidad posible. Que por esto se comprometa y proceda mejor; o sea, de un modo menos parcial, y por tanto más universal y democráticamente. Educar es entregar el testigo evolutivo a los que vienen, es ofrecerles mucho y exigirles mucho, porque no hay educación sin conocimiento, voluntad, esfuerzo adquisitivo y productivo de todos, ni placer. No hay que olvidar que formarse es grato, porque “aprendizaje y placer van juntos” (Epicuro).
- d) **Plano de la evolución humana: Se enseña para contribuir a la evolución humana.** Esta lectura trasciende el tiempo histórico. Se basa en la evidencia de que somos el producto de nuestra evolución. Como ha dicho Arsuaga, “han hecho falta 3800 millones de años para que la materia se haga consciente, un fenómeno único en el universo”. Y he aquí que el impulso que más ha contribuido a la creciente evolución de la complejidad de conciencia y sus avances ha sido la educación. Por tanto, de la educación depende la posible evolución humana, en la que todo tiene lugar. Por eso, un docente debe comprender la responsabilidad que comporta la enseñanza, como flecha de la evolución. Porque “Cuando el agua sube, el barco también” (proverbio japonés), la enseñanza es una profesión privilegiada.

**2.6) Conciencia aplicada a la ética en la comunicación didáctica: el respeto didáctico:** El respeto didáctico es para nosotros una base de la enseñanza, un eslabón entre el conocimiento docente y la formación del alumno. Se percibe desde la toma de conciencia sobre la didáctica. Tiene que ver con el conocimiento sobre dónde se está, con quién se trabaja y para qué se hace. Tiene mucho que ver con el desarrollo de una enseñanza de calidad, pero va más allá de la eficacia. ¿Cómo se expresa? De infinidad de modos, entre los que destacamos algunas lecturas:

- a) *La idea que se tiene de los alumnos*: ‘Respetar’ en la enseñanza asocia no creer -ni consciente ni preconscientemente-, que los alumnos son inferiores, ni sólo receptores, ni superficies en las que pegar etiquetas, ni ‘material de trabajo’, como puedan serlo los ladrillos o el cemento. La realidad es otra, y muestra que, siendo a la vez idénticos y distintos -luego semejantes- requieren de oportunidades y afecto, necesitan expresar para aprender y, como los docentes, son personas en formación que aprenden y enseñan. Pero esta lectura compleja comprensiva de la comunicación educativa sólo enraíza en quienes incorporan a su mirada un poco de humildad. Un docente humilde aprende de sus alumnos porque les reconoce como agentes de enseñanza, evaluación y cambio educativo exterior e interior. Esta actitud es propia de buenos profesionales, en todas las áreas.
- b) *La preparación de la enseñanza*: Del mismo modo que un médico apoya su terapia en un diagnóstico y en el conocimiento del paciente, el respeto didáctico pasa por apoyar el trabajo docente en un interés concreto por formarse y actualizarse (lectura y estudio personal, acciones formativas, proyectos de innovación, etc.), planificar y evaluar la enseñanza anterior y prepararse las clases. Esta atención al propio conocimiento repercute en mayor seguridad emotiva y cognoscitiva del docente, sensación de control de la situación comunicativa y mayores posibilidades de afianzar su liderazgo didáctico.
- c) *La comunicación didáctica*: Desde esta perspectiva, la práctica del *respeto didáctico* puede traducirse en:
- Pretender y practicar la coherencia y la ejemplaridad antes demandar lo que nosotros no hacemos.
  - Desarrollar la unidad entre sentimiento, pensamiento y acción.
  - No condicionar la razón de los alumnos. Evitar comportamientos y condicionamientos parciales, o al menos compensarlos con perspectivas plurales y universales.
  - Desarrollar una variedad metodológica motivadora que, en función de la formación de los alumnos, incluya técnicas de enseñanza por descubrimiento, tanto conceptual como de procedimientos, tanto individuales como cooperativas, problematizadoras y relacionantes, o sea, potenciadoras de conocimiento complejo y aprendizaje de *gestalts* progresivamente más capaces.
  - Responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, desde una idea de *evaluación (analítica y formativa)*, para su conciencia y orientación.
  - Potenciar que el alumno ‘pregunte’ y ‘se pregunte’ (M. Zambrano), y no sólo responda, a veces, a ninguna pregunta.
  - Profundizar en los contenidos y favorecer la relación en la *hondura* del conocimiento entre la fundamentación, la funcionalidad, la creatividad y el cambio para la mejora social.
  - Retirarse para ofrecer espacios de autonomía destinados a la exploración reflexiva a medio y largo plazo.
  - No evaluar jamás negativamente las respuestas y elaboraciones creativas.
  - Evaluar formativamente lo que se hace, etc.
- d) *Adoctrinar es lo contrario de educar*. Si el respeto didáctico responde al *cómo enseñar*, una eventual definición de la ‘falta de respeto didáctico’ podrá ofrecer razones sobre *cómo no enseñar*. Una de sus lecturas más complejas, por poder ser social, política, institucional, de aula, etc. es la que lo identifica a ‘adoctrinamiento’.

Apoyamos esta consideración en una acepción elemental de ‘enseñar’ y sus consecuencias didácticas: ‘Enseñar es *mostrar*’. Si ‘enseñar es mostrar’, no es ocultar ni tampoco exponer o ayudar a descubrir sólo una parte. ‘Enseñar’ o ‘mostrar’ en Didáctica es presentar todo, o hacerlo equilibradamente, sin hacer predominar una parte sobre otra. Cuando se muestra una parte o faceta, se oculta otra y se ‘sube el volumen’ de lo enseñado, se aterriza en el campo del condicionamiento didáctico, la manipulación y el adoctrinamiento etnocentrista (ideológico, nacional, personal, profesional, científico, religioso, etc.). Y nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento. Esta tendencia late también en el origen y base de los sistemas educativos, porque:

*Los sistemas educativos nacieron en gran parte como consecuencia del nacionalismo y se pusieron como uno de sus objetivos primordiales el de servir al nacionalismo, es decir, a eso que a veces se ha denominado el espíritu nacional o bien la identidad nacional del país en cuestión” (J.L. García Garrido, 1997, p. 60).*

Hoy la ‘educación’ -y la sociedad que la envuelve- es etnocéntrica, tribal e incoherente. A veces es estrictamente ‘nada’, cuando a lo que se hace –en la familia, en los medios, etc.- se llama ‘educación’. Por ello se aplauden propuestas como la de J.A. Marina: “Que toda la tribu eduque”, sin reparar en que, para educar, la tribu debe educarse primero, y como consecuencia de ello, quizá ‘destribalizar’ sus enseñanzas. A veces, respetar es renunciar y perder para poder ganar capacidad reconstructiva. La escuela y los profesionales comprometidos con la formación no deben contribuir a ello, porque la educación -como defendió hace cien años F. Ferrer i Guardia, fundador de la Escuela Moderna- no está teñida de nada. Por tanto, hoy decimos que no es nacionalista (centralista o secesionista), ni europeísta, ni latinoamericanista, ni izquierdista, ni confesionalista, ni occidentalista, ni capitalista, ni nada que no sea universal (parcial y total a la vez). La Didáctica no puede actuar ‘para’ ningún *ismo* o *condicionamiento colectivo*. Sería una contradicción. Pero puede hacerlo ‘para’ la humanidad o el autoconocimiento –dos constructos desatendidos por los currícula oficiales-. ¿Cómo, si no, vamos a “alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona” (J. Delors, 1996) o a construir una “ciudadanía universal” (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002; J.M. Valle, 2008)? Con un horizonte de *universalidad*, la opción intermedia más democrática, respetuosa o educativa para los alumnos hoy quizá sea la laicista (Condorcet), porque al menos saca de la escuela lo que no tiene otra metodología y finalidad que la programación de las conciencias. Mientras, proponemos que la educación y la Didáctica recorran varios meridianos que convergerían al elevarse: *La Educación para el Descondicionamiento*, *la Educación para y sobre la Humanidad*, *la Educación para el Autoconocimiento*, *la Educación para la Universalidad* y *la Educación de la Conciencia*. Cada uno de estos ámbitos puede basar a los otros y contenerlos.

**2.7) Conciencia aplicada a una didáctica posible, centrada en el conocimiento:** Si partimos de que “No hay aprendizaje sin enseñanza” (F. E. González Jiménez, comunicación personal), la comunicación inicial del docente -bien como pregunta, propuesta, exposición, motivación, etc.- ha de ser exquisita, y estar puesta en función del conocimiento del alumno. La enseñanza –vía ejemplaridad y saber- puede actuar como ‘andamio’ destinado a la necesaria comprensión de los alumnos. Pero sólo se aprende al expresar. Esta expresión puede proyectarse en uno mismo, en los demás como aplicación, proyecto, profundizando en el establecimiento de nuevas relaciones, etc. y tanto más cuanto más se participe. Es entonces cuando el conocimiento se forma, gracias por tanto al inicial andamiaje como a su retirada. Es de aplicación la observación de Hölderlin:

“Para que el continente se forme el océano tiene que retirarse”. En síntesis, la comunicación didáctica (escolar, familiar, mediática, etc.) podría condensarse en estos tres gestos fundamentales: provisión motivadora, retirada funcional y disponibilidad posterior.

Se deduce de ello que es imposible el conocimiento del alumno sin un cuidado esmerado de ellos. Por tanto, los descuidos generan errores significativos, por ejemplo: No se comunica un andamiaje motivador, se confunde provisión con exposición, con enseñanza no inacabada, etc., lo que se comunica es parcial o está sesgado, el ego nos hace creer imprescindibles y no queremos ‘retirarnos’, sólo se apuesta por un aprendizaje a corto plazo, la enseñanza se basa en contenidos, etc. Lo anterior nos lleva a proponer un paso imprescindible: de una *Didáctica centrada en contenidos* a una *Didáctica centrada en el conocimiento*, sobre las siguientes premisas. Los contenidos son exteriores y se pueden percibir, aprehender y comprender. Pero el conocimiento –que incluye el sentimiento, el afecto, los contenidos, los valores, etc. y los orienta a la formación- es interior; constituye la razón, el *software* de nuestro cerebro, y conforma lo que desde la conciencia somos, tenemos y podemos ser y hacer. Sin embargo, ¡cuántas veces en los currícula oficiales se menciona ‘contenidos’ y qué pocas veces se considera el ‘conocimiento’! El conocimiento se favorece de varios modos básicos: comprendiendo, comunicando curiosidad para seguir aprendiendo, memorizando con sentido, profundizando, dudando, etc. Sobre este último modo, compartimos que: “La duda es un estado incómodo, pero la certidumbre es un estado ridículo” (M.Á. Santos Guerra, 2009). A esto apunta un texto clásico taoísta: “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” (Chuan Tzu, 1977, p. 219). En efecto, la duda fértil y flexible es el soporte más fiable del conocimiento genuino. Sin duda no hay conocimiento -porque ésta lo constituye-, como sin agua no hay vida. Por esto hemos propuesto a la duda como principio de enseñanza (A. de la Herrán, 1998b).

**2.8) Conciencia aplicada a la enseñanza para la formación más allá del currículo convencional o crítico:** Los saberes de la ciencia normal (Pedagogía) y las incertidumbres sobre el currículum (J. Gimeno Sacristán, 2010) nos parecen insuficientes, si se cotejan con un currículo posible basado en la complejidad y la evolución de la conciencia, desde nuestras coordenadas formativas. Así, el currículo no sólo ha de contribuir a formar para el progreso, el cambio, el desarrollo y la justicia social (J. Torres Santomé, 2010), sino expresamente ‘para lo que a la persona más importa’. Es preciso distinguir ‘lo que al ser humano más importa’, y ‘aquello a lo que se ha atribuido importancia’. Aquello a lo que se ha atribuido importancia es relevante hoy y quizá no lo fue ayer ni mañana lo será, o bien lo es para unos sistemas y personas y no para otros. Lo que más importa siempre se necesita profunda, esencialmente. Suele coincidir con lo perenne y lo universal. A veces esto no coincide con lo que se demanda o consensúa, que es lo que aparece en los currícula oficiales. Por tanto, hay necesidades ‘sordas’ o no demandadas que pueden ser fundamentales. Desde nuestra perspectiva, la educación debe aceptar este reto de complejidad (inclusión de lo parcial y lo total a la vez). Con esta mirada propusimos una estructura curricular de tres dimensiones:

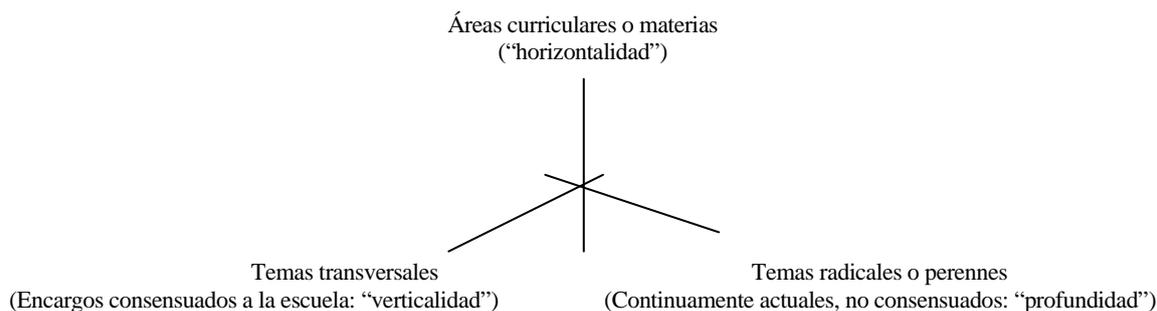


Figura 2: Estructura curricular para un currículum basado en la conciencia y en la evolución humana  
(Fuente: A. de la Herrán et al., 2000; A. de la Herrán y M. Cortina, 2006, 2008)

Hemos definido una decena de importantes temas perennes, capaces de generar una Pedagogía radical o una Educación de la conciencia centrada en la muerte, el autoconocimiento, la universalidad, el egocentrismo humano, la complejidad-conciencia, el lenguaje universal, la humanidad, etc. Un ejemplo de ellos podría ser *‘Educar para y sobre la Humanidad’*, o sea, ayudar a tomar conciencia de que formamos parte de un inmenso proyecto cooperativo e histórico que continuará cuando ya no estemos. A la vez se requeriría dar pasos: a) Descondicionamiento o desidentificación de lo parcial y b) Reidentificación en lo más universal: Educar para y sobre la Humanidad:

- a) *Educar para el Descondicionamiento*: Partimos del hecho de que estamos condicionados política, geográfica, nacional, religiosamente, etc. Y hasta que el ser humano no se libere poco a poco de esos condicionamientos, no podrá educarse en libertad (J. Krishnamurti). Resulta útil reparar en lo que la educación, con seguridad, no es: no es fomentar el prejuicio, ni la parcialidad, ni el sesgo, ni la miopía, ni la somnolencia, ni el silencio, ni el silenciamiento. Al *descondicionamiento* se llega por varias vías no excluyentes: ampliación de conocimiento, síntesis dialéctica, mayor complejidad de conciencia, renuncia, meditación, etc., desde la capacidad de soberanía personal y una razón educada.
- b) *Educar para y sobre la Humanidad*: Este tema no es nuevo, pero como decimos, no es claramente demandado desde ningún sistema educativo parcial y muy poco desde UNESCO. Confucio, Protágoras, Sócrates, Comenio, Vives, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Hegel, Fröebel, Herder, James, Eucken, Teilhard de Chardin, Montessori, Krishnamurti, etc. lo desarrollaron expresamente en sus Pedagogías innovadoras. Pese a que la ‘Humanidad’ no está muy presente en los currícula oficiales, calificamos este reto educativo como ‘real’ y ‘natural’. ‘Real’, porque no en vano R. Eucken (1925) -maestro de escuela y Premio Nobel de Literatura en 1908- calificó a la Humanidad como: “la única realidad”. Y ‘natural’, porque a los cuatro años y diez meses, aproximadamente, un niño no condicionado (limitado) puede imaginarse parte de la Humanidad y preferir identificarse con ella a con una parte de ella. Pero esa posibilidad no se retoma. Al contrario: desde los sistemas y leyes educativas sus currícula y sus enseñanzas se le identifica sólo con una pieza o con alguna figura del puzzle, al que se liga con masilla narcisista que acaba por confundirse con su identidad profunda. El resultado global es un planeta repleto de grietas, muros, barreras, fragmentos, etc. tanto externos como internos, progresando desigualmente en una suerte de escuela sin proyecto. E infinidad de personas que mueren sin saber quiénes son esencialmente. ¿Tendría esto algo que con la formación? ¿Qué estamos

haciendo? ¿Qué estamos construyendo? Se tratará de enseñar que, por encima de identificaciones con sistemas menores (locales, nacionales, internacionales) y más allá de los *ismos*, formamos parte de una Humanidad en Evolución cuya importancia es muy superior a la de sus divisiones. Nuestra esperanza es que la Humanidad que componemos y la Humanidad que está en nosotros pueda ser, gracias a la educación, una entidad cada vez más activa y más consciente de sí misma en cada docente y cada alumno. Quizá también por esto Bousquet ha definido la educación como “la energía mayor de la humanidad”. En la carta de despedida del Che Guevara a sus hijos -en la que se definía como “una persona que actúa como piensa”- les exhortaba a ser sensibles a la injusticia que tuviera lugar en cualquier parte del mundo. Éste es, un poco, el espíritu de lo que proponemos. Hoy, sin embargo, tenemos un sentimiento distorsionado por ego colectivo que nos hace sentir diferente si la injusticia ha afectado a afines, a competidores o a distantes. Porque si sentimos mal, no podremos razonar bien, en la medida en que el sentimiento es raíz de conocimiento.

**2-9) Conciencia aplicada a fuentes no convencionales para la autoformación del docente:** Como decía H.G. Gadamer (2000), la formación es autoformación. Pero, además de la reflexión sobre la práctica y el cambio social que propone el perfil reflexivo, ¿cuáles podrían ser otros puntos de partida menos recurrentes pero válidos? Proponemos los siguientes:

- a) *La conciencia del propio tradicionalismo, con independencia de su sentido.* En la medida en que todos vivimos condicionados por nuestras tradiciones internas, la cuestión no es tanto que haya personas más tradicionales que otras: “es que nuestras mentes viven en la tradición” (J. Krishnamurti, 2008). Como decía A. Einstein: “No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo”. Lo que alberga la tradición íntima, con independencia de su signo conservador o progresista, es la identificación con nuestras formas de comprender y de hacer, que asocian dependencia, que pueden conllevar falta de autonomía, que puede significar falta de madurez profesional. El verdadero referente del cambio no son los demás, sino las propias inercias. Y sus posibilidades dependen del conocimiento, comprendido aquí desde la dialéctica ‘presencia de duda sobre nuestro condicionamiento’ y ‘ausencia de miedo al cambio’.
- b) *El desarrollo ‘personal’ del docente.* Una revisión en fuentes secundarias acerca del ‘desarrollo profesional del docente’ trae como consecuencia que ‘lo personal’, aunque se menciona, se relega o se pasa por alto. Y sin embargo: “No hay desarrollo profesional sin desarrollo personal en la docencia”. Un aspecto de éste es el binomio madurez-inmadurez personal. Pero queda mucha tinta en el tintero con la que la Pedagogía y la Didáctica General pueden desarrollar este constructo relevante para la enseñanza, interpretado como referente de la formación inicial y continua.
- c) *La coherencia y la paradoja de la formación.* La enseñanza comienza con la propia educación del docente. Ocuparse de otros tópicos es importante e indispensable, pero perimétrico. Si sólo nos ocupamos de lo exterior (currículo, alumno, metodología, desarrollo profesional, etc.), estaremos rodeándonos, haciendo *bypass* con nosotros mismos, lo que nos dejará fuera de la formación. He aquí una paradoja y un posible error de planteamiento. Una disciplina ha desarrollado este enfoque modernamente: el Psicoanálisis, donde el trabajo personal previo y la limpieza y el ordenamiento de la propia ‘casa’ se ha considerado un paso previo a la ayuda a otros. En educación, no se puede dar ni exigir lo que no se tiene. No se puede educar si previamente no se está

formado. Ni es ético ni tiene sentido didáctico hacerlo. Tan sólo puede ser compensatorio, aunque el resultado pueda ser hasta aceptable.

- d) *La autoevaluación docente y su lado oculto: La malapraxis didáctica.* La autoevaluación es una tarea crítica y crucial en cualquier profesión, pero difícil en la enseñanza. ¿Por qué? Porque, salvo excepciones, la enseñanza se desarrolla en un marco privado ajeno al escrutinio de observadores externos. Porque se interpreta que la comunicación didáctica es intimidad expresada en alguna medida. No se evalúa un ‘hacer’, sino a una persona en una circunstancia. Porque la formación inicial y continua propia del perfil de profesor reflexivo la aborda superficialmente. Cuando de lo que se trata es de autoevaluar la mala práctica, la dificultad se incrementa. Mientras que en muchas profesiones la mala práctica y los errores son referentes formativos de primer orden, en docencia la malapraxis, comprendida como campo autoevaluativo y formativo normalizado no se estudia apenas (A. de la Herrán, 1999; A. de la Herrán e I. González, 2002), no existe. Sin embargo, hemos constatado que más de las 3/4 partes de los errores habituales que los profesores de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la universitaria) dicen cometer pueden considerarse parcial o completamente ‘personales’—no ‘técnicos’—, y asimilarse al *egocentrismo docente*. En un segundo plano, la mayor parte de ellos son *errores de coherencia*, como aquellos que tanto criticaba Diógenes Laercio. En la medida en que el binomio egocentrismo-incoherencia es un vector de la inmadurez personal-profesional, la malapraxis didáctica se podrá abordar, bien desde estos constructos en los ámbitos en que tienen lugar, bien desde los comportamientos que generan. La malapraxis didáctica es el lado tapado de la autoevaluación docente. Como la luna, que guarda su cara siempre oculta, así permanece enmascarada para la autoevaluación de la enseñanza. Parfraseando a R. Tagore, podemos observar que, si bien la Luna recibe su luz principalmente del sol, sus manchas y cráteres son sólo suyos. ¿Por qué tienden a no percibirse? Los propios errores están demasiado cerca de nuestra autoestima y de nuestro narcisismo. Por eso sólo a veces algunos profesionales los reconocen y corrigen. La mayor parte de las veces no se quieren ver. Otras, se ven pero no se quieren solucionar. No pocas, se cometen a sabiendas y rutinariamente.

*Podríamos decir incluso que es imposible no cometer errores y hacer cosas de las que uno más tarde pueda arrepentirse y desearía haber hecho de otra forma. La diferencia importante está en el esfuerzo constante estimulado por la intención pedagógica (M. van Manen, 1998).*

¿Cómo proceder? No será posible aprender de estos errores para *desempeorarse* sin una verdadera actitud de humildad científica. Un acto así requiere además de responsabilidad aplicada a la autoevaluación docente. De ahí la relevancia de la profesionalidad, estructurada por conocimiento, madurez profesional, voluntad, seriedad, compromiso, proyecto individual, de equipo e institucional. Un profesor más consciente y responsable incorporará la autoevaluación a su trabajo cotidiano como rutina o disciplina voluntaria y lógica. Pero no bastará con ‘verse’ (conocimiento distanciado), ni siquiera con ‘querer cambiar’ (voluntad). La autocrítica, centrada en los aspectos positivos para la mejora y en los negativos para la suelta de lastres, debe ir seguida de rectificación o cambio consecuente. Y esto no es posible sin flexibilidad. Ser flexible en lo que nos ocupa es ser conscientes de que a lo largo de nuestra vida profesional vamos a acertar, nos vamos a equivocar, podemos apoyarnos en lo mejor de nosotros, podemos aprender de los errores y aprender de los demás: alumnos, padres, compañeros o expertos. Un profesor indiferente o más irresponsable será más egocéntrico. Por conformar un sistema rígido, homeostático, cerril e inercial, taponará las posibilidades de cambio interior,

será como una taza llena en la que no cabrá nada. Desde su quietismo y apariencia, le repugnaré observarse, será impermeable a la duda sobre lo que hace y no cambiará.

- e) *La sabiduría perenne en la Historia de la Enseñanza.* Una gran parte de la sabiduría perenne se recoge en el conocimiento indígena ancestral -que hoy se intenta conservar- y en la cultura clásica (sobre todo, India, China, Grecia). Parte de ella pasa a Roma, y sigue en Europa en el Renacimiento, el Siglo de las Luces y las Pedagogías Innovadoras de los siglos XIX y XX ). Este saber milenario, por tanto, se entronca en proyectos educativos (personas, ideas y realizaciones) de la historia de la enseñanza, muchos de las cuales han apuntado a una formación basada en temas perennes que han ido infinitamente más allá de los tópicos del ‘enfoque reflexivo’. Cuando se leen y se conocen, uno no deja de sorprenderse y de concluir, no sólo que la actualidad didáctica tiene su origen en un pasado vivo y admirable, sino que mucho de él hoy no ha sido actualizado o superado. En muchos aspectos fue más ambicioso que el presente. Si llegar al presente ha costado enormes esfuerzos y conquistas didácticas, el saberse “flecha de la evolución” nos otorga una responsabilidad cooperativa e histórica sobre lo por venir que no obstante habría de radicar en lo más relevante de la Historia de la Innovación Educativa. Cuando este conocimiento está abierto, el profesor puede comprenderse como “ser histórico” (P. Freire, 1990), pero sobre todo un agente de posible evolución humana.

### **3. Tercera coordenada: Profesores más maduros: La madurez personal y profesional del docente**

3.1) **Justificación: ‘Enseñar’ es ‘mostrarse desde la ejemplaridad’:** En efecto, “Lo que somos llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos” (M. Á. Santos Guerra). Lo que sobre todo se comunica de uno mismo es madurez e inmadurez personal y profesional, sustantivada en mil y una concreciones. Preguntados 200 profesores en servicio y 600 en formación inicial qué es lo que creen que pueden transmitir *de positivo* al alumno desde su ejemplo, un 80% de las respuestas han podido relacionarse con expresiones, indicadores o factores de madurez personal. Y cuando se les pregunta sobre lo que creen que pueden transmitir *de negativo*, casi el 100% de las respuestas han podido asimilarse a ‘egocentrismo docente’, a la sazón, centro de gravedad de la inmadurez personal aplicada a la enseñanza (A. de la Herrán, e I. González, 2002). Deducimos de este sondeo que el campo principal de formación es uno mismo. Ésta es una de las características de la dificultad de la docencia, porque a priori siempre será más sencilla una atención en lo exterior que el trabajo personal en uno mismo. En este contexto, el método por excelencia es la coherencia, en la que ya repararon grandes pedagogos como Confucio: "Tsé Kong preguntó qué era un hombre superior. El Filósofo dijo: Es el que, desde luego, pone sus palabras en práctica, y en seguida habla conforme a sus acciones" (Confucio, 1969, p. 270). Y Zenón dijo: “El fin de la vida es vivir de un modo coherente, o sea, según una norma y de acuerdo con ella” (Zenon, 1996). El docente se acoge a esto, si es consciente de ello. A veces, lo menos presente en un aula es la materia de enseñanza. Y este fenómeno puede ser tanto para bien como para mal. Esta observación define un gran problema didáctico que no obstante se puede concretar y operativizar. Considerando así la realidad didáctica, ambos constructos podrían resultar relevantes para la formación del profesorado. Además, al considerar que nuestra sociedad es inmadura o adolescente (E. Rojas, 2001; A. de la Herrán, 2008) definirían un campo educativo compartido entre profesores, alumnos y contexto social a atender durante toda la vida. Madurez, inmadurez, ejemplaridad y

coherencia son de especial importancia hoy, sobre en sociedades “desarrolladas” en las que los modelos (referentes) de los medios de comunicación con frecuencia son pobres o negativos.

**3.2 La madurez e inmadurez personales del docente: más que competencias:** Nuestra experiencia formativa (15 años, 165 acciones formativas en centros) todos los niveles educativos y en particular en Secundaria apunta a que el constructo ‘madurez e inmadurez personal o profesional’ no es extraño a los profesores, pero no recuerdan haberlo contemplado expresamente en su formación inicial o continua desde la Pedagogía. Comprendemos la madurez personal y su correlato antitético aplicadas a lo profesional como fuentes exteriores e interiores, anteriores y posteriores que afectan a todo proceso de formación, sea éste inicial o continuo. Interpretamos la madurez personal como una raíz y vector condicionantes de la formación de la persona, más profundo que el ámbito ocupacional o la disciplina que desde las competencias, incluidas las transversales, se consideren. Son ámbitos radicales, mientras que las competencias se refieren al tronco y las ramas que pueden percibirse. Por tanto, una y otra son cualidades y lastres, respectivamente, a atender durante toda la vida. Además, entre las competencias no se desarrolla un ‘enfoque de lastres’ relacionado con la malapraxis y basado en presencias con cuya pérdida se gana. Por tanto, ni una ni otra son reducibles a una competencia a adquirir.

### 3.3 Otros argumentos básicos

- a) *La madurez y la inmadurez personales del docente condicionan la enseñanza.* La madurez docente se apoya en la conciencia. Es un proceso que no se consume y dura toda la vida. Es común a todas las profesiones y personas, pero es particularmente relevante en la enseñanza. La inmadurez personal puede asimilarse a egocentrismo o infantilismo adulto. A veces sus manifestaciones están tan extendidas que son difíciles de percibir. Asocia una identificación con la periferia del yo, con el “personaje” (A. Blay, 2006) o con la fachada (“quien creo ser y quiero ser para los demás”), que le aleja de su verdadera identidad. Un profesor, cuya profesión se basa en la comunicación didáctica, no puede ser una fachada para sí, para su institución, para los padres, para sus alumnos... Un profesor no puede ser ni una persona confusa ni un profesional falso, porque trabaja con personas en formación. Si así lo fuese, enseñaría incoherencia en mayor o menor medida, algo que está en las antípodas de la educación.
- b) *La inmadurez profesional condiciona desde la intimidad de la práctica, escapando a la evaluación de la enseñanza.* En el Prácticum, un docente de Secundaria en formación debe desarrollar multitud de competencias interrelacionadas. Por ejemplo, la participación social reflexiva para la construcción de climas y la mejora de la enseñanza, la planificación de la enseñanza, la comunicación oral y escrita, la evaluación de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación de todos, la colaboración innovadora para el desarrollo profesional de comunidades de práctica, etc. Ahora bien, aun contando con el necesario conocimiento técnico e incluso detentando un perfil práctico-reflexivo, si la inmadurez profesional preside esta práctica su cumplimiento será del todo insuficiente. (De un modo parecido, el civismo en el tráfico no siempre está relacionado con el conocimiento del código de la circulación.) La inmadurez es tan difícil de detectar y de aceptar y cambiar desde uno mismo, que no se considera desde la evaluación de la enseñanza. Ahora bien, ¿cuál es la fuente de esa inmadurez profesional y de la consecuente mala práctica docente de

origen personal? La clave fue intuita por A.S. Neill (1979), quien en su libro “Maestros problema” dedicó un capítulo al “ego” (o egocentrismo) del docente. ¿Cómo definirlo? El egocentrismo, más allá de Piaget, es una cualidad negativa o un infantilismo que el adulto no ha superado y que le caracteriza. A.S. Neill (1979) concretó que era relevante sobre todo en las profesiones cuyo desarrollo tenía lugar desde las profesiones públicas. Desde nuestras observaciones, otro factor determinante es un estatus de poder relativo. Ambas características las cumple la profesión docente. Entendemos por ‘ego docente’ el prurito de sentirse, razonar y proceder como si uno mismo, lo propio o los afines fuesen el centro de la escena, mejores y por ello preferibles al resto. Esto asocia ausencia de humildad, procesos desde sí y para sí, dificultades para distanciarse, para la autocrítica y la rectificación, dificultad para darse cuenta de que otros puntos de vista pueden ser mejores que el propio, dificultad para la empatía, la convergencia con el otro, la síntesis o el conocimiento, etc. En todo caso, no es una cualidad adulta deseable en un educador. En la medida en que el egocentrismo del docente es fuente básica de la mala práctica didáctica y que este campo permanece sorprendentemente inédito en Didáctica (A. de la Herrán e I. González, 2002), creemos del mayor interés concretar algunos indicadores contrastados de inmadurez personal que se suelen reflejar en la enseñanza del día a día en un aula de Secundaria.

- c) *La madurez e inmadurez personales y profesionales del docente son dos claves para su autoformación.* Desde hace quince años (A. de la Herrán, 1995), hemos intentado enriquecer una crítica didáctica básica a la formación continua convencional: las diversas modalidades de formación continua (cursos, formación en centros, seminarios, investigación-acción, coaching, etc.) pueden ser útiles para cambiar y mejorar la práctica. Pero esta práctica afecta, en el mejor de los casos, a lo exterior de lo interior del docente. Nuestra tesis es que la llamada ‘formación del profesorado’ es insuficiente, incompleta y superficial. Y la formación, o es autoformación, o no lo será; y la autoformación, o se traduce en transformación evolutiva, o será escasa. Por otra parte, ¿de qué depende que una propuesta formativa de entrada pueda ser profundamente formativa? Creemos que, a su vez, mucho depende de la madurez e inmadurez profesionales, que pueden determinar su receptividad, que a su vez es hija de la profesionalización, que se sostiene en el conocimiento didáctico y en la formación técnico-reflexiva del profesor.
- d) *La presencia de estos constructos es escasa en la literatura didáctica:* Podemos expresar algunos indicadores destacados de madurez personal aplicables a la enseñanza. Los creemos del mayor interés para la mejora y el desempeño de la práctica, y para aspirar a cambios comportamentales, pero también más profundos. Sobre todo porque estos constructos, siendo cruciales para la enseñanza, suelen dejarse de lado en los manuales de Didáctica, incluso en los capítulos o monográficos en los que el tópico es el ‘desarrollo profesional del docente’. Nuestra intención y necesidad son de ampliación del campo de la Pedagogía en estos sentidos formativos. Porque no hay desarrollo profesional sin desarrollo personal en la docencia.

**3.4 Un sistema de indicadores de madurez e inmadurez personales aplicadas a la enseñanza:** Una forma de aproximarnos a esta concreción es a partir de la revisión y una posterior síntesis de estudios sobre los constructos madurez e inmadurez personales aplicables de la enseñanza realizados por una selección de autores. Algunos, como C. Rogers, F. Perls, V. E. Frankl, A.H. Maslow, T. Deshimaru o J. Krishnamurti, no son asimilables a fuentes concretas, sino a una enorme diversidad de textos y a la obra de una vida. Otros pueden localizarse en fuentes concretas: A. Blay (1992), A. de la Herrán

(1995), Zacarés y Serra (1998), A. de la Herrán e I. González (2002), J. Bucay (2002), J. de las Heras (2003), etc. A partir de esta revisión lentamente realizada durante unos diez años se ha ido configurando un sistema de indicadores relacionables con la comunicación formativa. Se han agrupado en tres pares de tablas y en dimensiones que los han estructurado:

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES DE MADUREZ PERSONAL</b>
<b>Conocimiento y razón</b>	<p><b>1. Capacidad para discriminar entre lo real y lo ideal</b></p> <p><b>2. Capacidad de autoanálisis (cognoscitivo, emocional, social, profesional...)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2.1 Capacidad de visión subjetiva de uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. De las propias potencialidades (posibilidades y límites)</li> <li>b. De partes escondidas o enterradas</li> </ul> </li> <li>- 2.2 Capacidad de visión objetiva de uno mismo: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Para percibirse en tercera persona,</li> <li>b. Para poner los medios y recurrir a otras personas para analizarse con distancia</li> </ul> </li> <li>- 2.3 Capacidad de empatía, de salir de uno mismo para entrar en los demás</li> </ul> <p><b>3. Pensamiento propio y educación de la razón:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3.1 Flexibilidad intelectual</li> <li>- 3.2 Independencia o escasa influibilidad en el modo de pensar</li> <li>- 3.3 Criterios estables para el análisis de la realidad y de la actuación sobre ella</li> <li>- 3.4 Criterios éticos y sistema de valores personales, como consecuencia de la reflexión</li> <li>- 3.5 Capacidad crítica y valorativa ante problemas o situaciones</li> <li>- 3.6 Capacidad de autocrítica y de autoevaluación de las realizaciones</li> <li>- 3.7 Capacidad de reflexión abstracta y compleja más allá de lo útil o lo pragmático</li> <li>- 3.8 Capacidad de comprensión rápida: diferenciación entre lo esencial y lo accidental</li> <li>- 3.9 Capacidad de establecer relaciones y de percibir estructuras globales</li> <li>- 3.10 Capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones particulares</li> <li>- 3.11 Creatividad autoconstructiva y/u orientada a la mejora social</li> </ul> <p><b>4. Capacidad para aplazar o suspender el juicio hasta obtener más elementos que clarifiquen la situación</b></p> <p><b>5. Capacidad de adaptación a situaciones o problemas nuevos o difíciles</b></p> <p><b>6. Capacidad de previsión o de anticipación a nuevas situaciones o experiencias</b></p> <p><b>7. Capacidad de planificación y organización de las acciones</b></p> <p><b>8. Proyecto personal a largo plazo realizable o realista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 8.1 Saber lo que se quiere en la vida, para qué hago las cosas</li> <li>- 8.2 Saber qué posibilidades tengo</li> <li>- 8.3 Saber qué tareas requiere</li> <li>- 8.4 Interés, reflexión y vinculación de asuntos trascendentes -sentido de la vida, muerte, progreso social, evolución humana, utopía, etc.- con el proyecto personal</li> <li>- 8.5 Relación entre proyecto personal y proyecto profesional</li> </ul> <p><b>9. Capacidad de autoeducación</b></p>

Tabla 2: Conocimiento y razón madura.  
(Fuente: Elaboración propia)

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES DE INMADUREZ PERSONAL</b>
<b>Conocimiento y razón</b>	<p><b>1. Dificultad para emitir juicios cotidianos sin intensa carga emocional</b></p> <p><b>2. Extremismo, radicalización de posiciones</b></p> <p><b>3. Dificultad para la autorregulación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3.1 Inconstancia</li> <li>- 3.2 Necesidad de refuerzo extrínseco</li> <li>- 3.3 Atribución sistemática o habitual de las causas de éxito o de fracaso a razones incontrolables</li> </ul> <p><b>4. Imaginación evasiva que puede conducir a inadaptación personal e interpersonal</b></p> <p><b>5. Dificultad para la síntesis</b></p> <p><b>6. Hipercrítica externa e interna sin alternativa</b></p> <p><b>7. Proyecto de vida inexistente o irreal, fantástico, frágil</b></p>

Tabla 3: Conocimiento y razón inmadura  
(Fuente: Elaboración propia)

DIMENSIÓN	INDICADORES DE MADUREZ PERSONAL
Afectividad personal	<p><b>1. Estabilidad emocional</b></p> <p><b>2. Autocontrol emocional</b></p> <p><b>3. Autoaceptación o buena autoestima:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3.1 Querernos antes del querer de cualquier otra persona</li> <li>- 3.2 No empeñarnos en ser quienes no somos, desde un autoconcepto erróneo, y frustrarse por ello</li> <li>- 3.3 Flexibilidad en los procesos de negociación de la propia frustración: no todo lo que se desea se va a conseguir, y otras muchas cosas están fuera de nuestro alcance</li> <li>- 3.4 Ser, en lo profesional, cada vez más persona y menos rol (Newcomb)</li> </ul> <p><b>4. Tendencia a pensar y actuar espontáneamente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4.1 Facilidad para abandonarse en determinadas situaciones</li> <li>- 4.2 Pérdida de interés en juzgarse (descalificarse) a sí mismo</li> <li>- 4.3 Pérdida de interés en interpretar, criticar o juzgar (descalificar) a otras personas por lo que son, lo que hacen, lo que han construido o destruido, etc.</li> <li>- 4.4 Pérdida de interés en buscar conflictos</li> <li>- 4.5 Capacidad para disfrutar de cada momento</li> <li>- 4.6 Tendencia creciente a dejar que las cosas sucedan en vez de empeñarse en hacer que sucedan.</li> </ul> <p><b>5. Superación del propio egocentrismo</b></p> <p><b>6. Responsabilización de sí mismo y de los propios comportamientos y acciones</b></p> <p><b>Autonomía:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6.1 Capacidad para valerse por sí mismo</li> <li>- 6.2 Pasar del deber ser (que impide ser uno mismo) al elijo ser</li> <li>- 6.3 No renunciar al apoyo exterior</li> </ul> <p><b>7. Coherencia</b></p> <p><b>8. Generosidad</b></p> <p><b>9. Cultivo o formación personal y profesional permanente</b></p> <p><b>10. Empleo de ‘mecanismos de defensa maduros’:</b> Generosidad o altruismo. Anticipación realista de consecuencias. Ascetismo o cultivo espiritual. Humor como medio de expresión social de sentimientos. Sublimación Gratificación de un impulso del cual se cambia su finalidad socialmente reprochable por otro socialmente aceptable. Posposición de situaciones)</p> <p><b>11. Sentimiento de unidad con los demás seres humanos y con la naturaleza</b></p>

Tabla 4: Afectividad personal madura  
(Fuente: Elaboración propia)

DIMENSIÓN	INDICADORES DE INMADUREZ PERSONAL
Afectividad personal	<p><b>1. Impulsividad o mal control de impulsos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.1 Impaciencia</li> <li>- 1.2 Baja resistencia a la frustración</li> <li>- 1.3 Agresividad (violencia)</li> <li>- 1.4 Capricho</li> <li>- 1.5 Desbordamiento instintivo</li> <li>- 1.6 Altibajos emocionales por causas irrelevantes</li> </ul> <p><b>2. Empleo de ‘mecanismos de defensa inmaduros’:</b> Rigidez, bloqueo afectivo o comunicativo. Negación de la evidencia. Introyección o incorporación al acervo personal de características de un objeto con el fin de disminuir la ansiedad de separación o para estrechar las relaciones. Agresividad hacia sí mismo. Proyección de las propias vivencias a los demás. Regresión a un momento evolutivo anterior previo al desarrollo actual. Fantasía esquizoide, como medio de resolución de los propios conflictos, etc.</p> <p><b>3. Necesidad de experiencias emocionales fuertes</b></p>

Tabla 5: Afectividad personal inmadura  
(Fuente: Elaboración propia)

DIMENSIÓN	INDICADORES DE MADUREZ PERSONAL
<i>Afectividad relacional o periférica</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Sensibilidad social</i></li> <li>2. <i>Capacidad de iniciativa</i></li> <li>3. <i>Aceptación y tolerancia a las ideas de otros</i></li> <li>4. <i>Capacidad de establecer vínculos afectivos duraderos</i></li> <li>5. <i>Prudencia en el lenguaje, tanto directo como virtual (e-mails, chats, foros, etc.).</i></li> <li>6. <i>Capacidad de agradecimiento</i></li> <li>7. <i>Asunción de las propias responsabilidades sociales</i></li> <li>8. <i>Capacidad para establecer relaciones más allá del interés egocéntrico colectivo</i></li> <li>9. <i>Capacidad para renunciar al interés particular en beneficio del general</i></li> <li>10. <i>Capacidad de cooperación con personas de grupos no afines</i></li> </ol>

Tabla 6: Afectividad relacional o periférica madura  
(Fuente: Elaboración propia)

DIMENSIÓN	INDICADORES DE INMADUREZ PERSONAL
<i>Afectividad relacional o periférica</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Irresponsabilidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.1 <i>Dificultad para valorar las consecuencias de lo que hace</i></li> <li>- 1.2 <i>Dificultad para asumir compromisos (relaciones, proyectos) asociados a dedicación, esfuerzo, trabajo, etc.</i></li> </ul> </li> <li>3. <b>Egocentrismo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3.1 <i>Creerse el centro de lo que ocurre: pensamientos ‘desde sí’ y ‘para sí’</i></li> <li>- 3.2 <i>Hipersensibilidad, susceptibilidad, darse por aludido, sentirse herido</i></li> <li>- 3.3 <i>Polarización personal en función de los propios intereses</i></li> <li>- 3.4 <i>Identificación con ‘fachadas’ personales, ‘personajes’ e ‘ismos’</i></li> <li>- 3.5 <i>Conocimientos sesgados (parciales o superficiales)</i></li> <li>- 3.6 <i>Dificultad para la autoevaluación y el cambio, para conocer los propios límites, errores y posibilidades</i></li> <li>- 3.7 <i>Dificultad para la empatía</i></li> <li>- 3.8 <i>Dificultad para promover procesos que vayan más allá de la rentabilidad de los sistemas de identificación o pertenencia</i></li> </ul> </li> <li>4. <b>Dependencia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4.1 <i>Necesidad de refuerzo social (de figuras relevantes)</i></li> <li>- 4.2 <i>Influibilidad por opiniones ajenas o por opiniones de determinadas personas</i></li> <li>- 4.3 <i>Identificación colectiva: grupos, modas, ismos, líderes</i></li> </ul> </li> </ol>

Tabla 7: Afectividad relacional o periférica inmadura  
(Fuente: Elaboración propia)

## V CONCLUSIONES: ¿HACIA UNA EVOLUCIÓN EN LA CONSIDERACIÓN DEL PROFESOR MÁS ALLÁ DE LA REFLEXIÓN, LA COMPETENCIA Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

Hoy la formación inicial y permanente del profesorado se orienta a la competencia, que globalmente se identifica con el *perfil de profesor reflexivo*, que se ha desarrollado desde los años 80 hasta la actualidad. Los planteamientos más aceptados actualmente no llegan a nuestras tesis, que por otra parte en ningún momento se han separado de la práctica. La *madurez* y la *conciencia* pueden comprenderse y asociar enfoques, retos, cualidades no consensuadas y problemas de investigación poco atendidos, pese a sus altas implicaciones didácticas. Su propuesta como coordenadas formativas y bases de la enseñanza, más allá de la reflexión y la investigación sobre la práctica y la competencia didáctica, puede contribuir a pretender y conseguir, vía complejidad, conocimiento y

evolución, tanto en el marco de la formación inicial como continua, un profesor más completo. Además, puede redefinir estructuralmente el currículo.

Nuestra tesis ha sido que el enfoque de ‘profesor reflexivo’ –y metodologías como la investigación-acción- (K.M. Zeichner, 2010)- atiende al ‘perfil’ (o sea, al ‘contorno’) de la formación y la enseñanza, en sentido estricto. Por tanto, es superficial. En esa profundidad no puede darse plenamente la formación, porque en ella no radican sus resortes. A nuestro juicio, la atención a un perfil consensuado de docente como práctico-reflexivo o indagador desatiende una interioridad -o *antiperfil*- compuesto por áreas muy relevantes para la enseñanza. Desde aquí, nos hacemos estas sencillas preguntas (A. de la Herrán e I. González, 2002: ¿Por qué un profesor va a ser sólo *rutinario* cuando podría ser además *tecnólogo*? ¿Y por qué ser sólo *tecnólogo* cuando podría ser *reflexivo*? Pero, ¿por qué sólo ser *reflexivo* cuando podría ser *crítico*? ¿Y por qué sólo ser *crítico* cuando debería ser *autocrítico*? ¿Y por qué sólo ser *autocrítico* cuando podría ser *coherente*? ¿Y por qué sólo *coherente* cuando podría ser *maduro*? ¿Y por qué sólo *maduro* cuando podría ser más *consciente*? (pp. 85,86). Quizá hemos creído que la planta era sólo lo que asoma y su contexto. Y hemos ignorado que toda ella proviene de sus raíces, de las que dependen su orientación y fortaleza. A la vista de la compleja profesión de encrucijada que es la docencia, promovemos un docente que no sólo opte por capacitarse, sino por evolucionar. Esta propuesta requiere que desde la Pedagogía Aplicada a la Enseñanza y la Didáctica General la formación se redefina y la enseñanza sea mucho más ambiciosa. Y no sólo formativamente, sino metodológicamente, o sea, como se ha dicho, más allá de la investigación-acción, que para lo que proponemos resulta claramente ineficaz e insuficiente, por razones de fundamentación, enfoque, desarrollo y expectativa. Próximamente desarrollaremos una metodología válida para la (auto)formación de los profesores atendiendo a estas coordenadas de profundidad que, más centrarse en la ‘experiencia educativa’ (J. Contreras y N. Pérez de Lara, 2010), lo haga en la ‘(trans)formación posible’.

## VI ACTIVIDADES

- **Actividad para equipos de profesores que trabajan innovaciones:** Generar uno o más grupo de discusión sobre mala práctica didáctica, bien por departamentos o por equipos didácticos. Detenerse en 1) Descripción, 2) Causas y 3) Alternativas de cambio y mejora. Constatar cómo la ‘práctica’ no es el origen de ella, y que metodologías como la ‘investigación-acción’, por limitadas y superficiales, no pueden ser una solución radical.
- **Actividad para profesores de Secundaria en formación:** Preparar una ‘entrevista pública colectiva’ seguida de un coloquio con dos profesores de Secundaria de especialidades distintas. El tema podría ser ‘De la Reflexión a la Conciencia en la Comunicación Didáctica’. Analizar sus respuestas y comentar semejanzas y diferencias.
- **Actividad no presencial para profesores de Secundaria en formación:** Construir y validar dos escalas de estimación: Una sobre indicadores de madurez personal relevantes para la enseñanza. Trasladar ejemplos a la práctica docente. Otra sobre malap Praxis didáctica. Reflexionar sobre su origen: técnico, personal o mixto. Cotejar los resultados con un capítulo sobre el tópico ‘Desarrollo Profesional del Docente’ de

un manual de Didáctica General reciente. Dialogar sobre el necesario desarrollo de la Didáctica General y de la formación pedagógica del profesorado con estos mimbres.

## **VII AUTOEVALUACIÓN**

Una lectura comprensiva del texto anterior permitirá al alumno preguntarse por las siguientes cuestiones e iniciar respuestas a lo largo de periodo de prácticas y de su vida profesional:

1. ¿Es relevante la atención y el cultivo de la conciencia docente en la formación (inicial y continua) y la acción didáctica del profesorado?
2. ¿Formación periférica del profesorado centrada en la reflexión sobre la práctica versus formación profunda centrada en el vector egocentrismo-conciencia docente?
3. ¿Hasta dónde llega el alcance de la madurez profesional del docente en la práctica didáctica del día a día?
4. ¿Por qué la malapaxis es un ámbito desatendido en la formación inicial y continua del profesorado?

## **VIII BIBLIOGRAFÍA CITADA**

(En BIBLIOGRAFÍA GENERAL).