

Herrán, A. de la (2009). Redefinir la enseñanza: Un enfoque radical (pp. 335-371). En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.

## Capítulo 18. Redefinir la enseñanza: Un enfoque radical

### Introducción

Las raíces no suelen percibirse. Permanecen bajo tierra. De ellas depende la nutrición y el desarrollo de la planta. Son su afianzamiento. Sin raíces largas y fuertes, el árbol no puede ser alto. La pregunta motivadora no es si tienen o no que ver con la realidad (lo que aparece ante la vista), sino cómo es posible que no estén más presentes en la investigación y en la práctica. En este trayecto, se ruega al lector que no convierta los siguientes argumentos en abstracciones, sino que observe lo que realmente está pasando y considere la posibilidad de redefinir contenidos, enfoques y desarrollos de la educación y su enseñanza. Se intentará redefinir el contexto social de la enseñanza, las dificultades del aprendizaje, los retos educativos, la enseñanza, la innovación y la formación del profesorado.

### 18.1. La redefinición como técnica para la indagación

La redefinición es un efecto de la flexibilidad, que conduce a ampliar las fronteras internas y externas del conocimiento. Permite observar la realidad de otra manera. A. Szent-Györgyi, Schrödinger o Heisenberg coincidieron en definir investigar como ver lo que todos ven y pensar sobre ello de modo diferente, no tanto para obtener nuevos hechos, sino para descubrir modos distintos de razonar desde ellos. Por tanto, redefinir es investigar, o sea, observar los fenómenos y analizar críticamente el conocimiento que hasta ahora de ellos se ha adquirido. Ahora bien, la redefinición incluye lo definido, lo engloba dialécticamente. Por ello, puede contribuir a su desarrollo espiral y evolutivo. Socialmente, redefinir es debatir para cambiar y

abrirse, y asocia el riesgo del error. Pero sólo lo inverosímil tiene la posibilidad de ser cierto, y sin error no hay aciertos posteriores.

## **18.2. Redefinición del contexto social de la enseñanza**

La enseñanza que practicamos se sitúa en un contexto de cambio social complejo, con rasgos propios, posibles desenfoques y excesos de diversa naturaleza.

### **18.1.1. El XX: Un siglo ante el espejo**

Un proverbio zen afirma que: “para forjar la imagen hay que romper el espejo”. Lo compartimos tan plenamente que lo rechazamos del todo. A veces puede ser tan inútil como necesaria una mirada en el espejo. La imagen reflejada es la de un siglo que se mira en otro, descubriendo que la *energía humana* se ha vuelto a adormecer, pese a Hegel en el XIX y Teilhard de Chardin en el XX, entre otros. El centro de interés lo han copado las TIC aplicadas a todo, la pseudodemocracia y el capitalismo feroz, que nos ha sumido en un sopor de “sonámbulos satisfechos” (en palabras de N. Caballero). Pero lo que se ha adormecido no ha sido la inteligencia, la ambición, el deseo de justicia, la creatividad o la curiosidad: ha sido la conciencia, comprendida como capacidad de visión que da el conocimiento y capacidad de la que depende la posible evolución humana. Y donde la conciencia y la observación directa se retiran, el *egocentrismo* general se enseñorea y ocupa su lugar, desatendiendo el interior. En su andadura reciente, como señala F. García de Cortázar, hemos cambiado la belleza ingenua y las llanuras románticas por los semáforos, la conversación por el ladrillo político, la lectura privada por la consigna pública, la reflexión intelectual por el rugido deportivo. Hemos pasado de la hipnosis a la distracción. Nos entretienen con noticias a corto plazo. Todos son ruidos y no nos dejan sintonizar con las grandes cuestiones de nuestro tiempo (dice F. Mayor Zaragoza). Hay mucho ruido fuera, pero la humanidad se mueve poco.

### 18.1.2. El pantanal del siglo XXI

El XXI está atrapado en un dique triangular y vértices: ‘capitalismo’, ‘pseudodemocracia’ y ‘tecnología’ (figura 18.1), que en el subsuelo se comunica con una fosa motivacional que es fuente de desastres anunciados. Estaría formada por los ángulos: ‘egocentrismo’, cuya máxima expresión es el *fanatismo*; el ‘miedo’, cuya razón nutricia es la *ignorancia*, y el ‘poder’, cuya realización es el *control* para dominar materias primas, bienes y personas. En conjunto, limitan un fangal en que Occidente podría finiquitar su ciclo. Lo afirma J.L. Sampedro: Occidente se acaba. Va a ser una época de *tecnobarbarie*. Un ejemplo es la presión a Iraq.

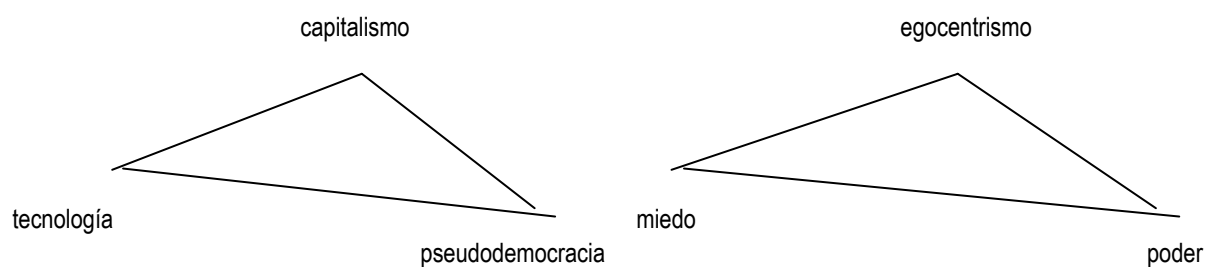


Figura 18.1. El pantanal del siglo XXI

A su superficie llamamos *globalización*. Para P. Bourdieu la palabra “globalización” es un pseudoconcepto descriptivo y prescriptivo a la vez que ha ocupado el lugar de la palabra “modernización”. La idea de modernización fue utilizada durante mucho tiempo por las ciencias sociales americanas como una forma eufemística de imponer un modelo desarrollista ingenuamente etnocéntrico que permite clasificar las diferentes sociedades según su distancia de la sociedad económicamente más avanzada, es decir, la sociedad americana, erigida en término y en fin de toda la historia humana. Para E. Miret Magdalena lo característico de la globalización es que *todo influye en todo*. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno tiene

sus antecedentes en Hermes Trismegisto (“Todo en todo”), Lao Tse (“Todo repercute en todo”) o en Confucio (“La única regla del mundo es la reciprocidad: no hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti”). Así pues, el bien acaba revirtiendo como bien y quien siembra vientos a veces recoge tempestades. Esa estrecha relación entre lo que uno hace y sus efectos es una característica de la *complejidad*, y la globalización podría comprenderse como una aplicación egocéntrica de la complejidad. Ahora bien, esa aplicación más bien ha sido la imposición de hegemonías minoritarias y poderosas. Por tanto, no es tan global. Debiera llamarse con propiedad *parcialización*, en vez de *globalización*, y lo que ha globalizado ha sido la pobreza, al tiempo que ha generado una geografía fragmentada con yuxtaposición de riqueza y pobreza (como indica el geógrafo C. Herrero, 2007).

### **18.1.3. Desorientación social y educativa en el siglo XXI**

A un nivel global o planetario, el ser humano no sabe lo que estaba haciendo (G. Bateson). La presencia mayor es la ausencia de norte. Esta carencia se localiza en los vértices de aquel triángulo (figura 18.1). Especial mención merece el ángulo ‘Tecnología’ en su relación con la educación. Tecnología es aplicación científica. Pero, ¿y la aplicación de la tecnología? Es en ese tramo donde suele fallar: Inventamos y después necesitamos lo que hemos inventado (J. Ordóñez). Esto puede ocurrir en algunos campos de la ciencia, pero no en todos. En educación, no sólo es eso. Aplicamos lo que otros hacen para nosotros, y en función de ello necesitamos y reformamos la enseñanza. A veces, lo que se nos ofrece se vende como facilitador del trabajo. Pero si esa facilidad interfiere en el esfuerzo y la adquisición de conocimiento, ¿qué beneficio indiscutible tiene? Como ha expresado F.E. González Jiménez , con frecuencia la escuela sirve a aquello que denosta, sin apercibirse de ello.

La respuesta a motivaciones asociadas a los triángulos anteriores o a la necesidad reparadora son esquemas que podrían superarse por la educación. Por ejemplo, la tecnología podría

contribuir expresamente a volver a la naturaleza, a autoconocerse, a experimentar la universalidad. En conjunto, progresamos mucho, pero evolucionamos muy poco. Quizá no ayude el hecho de que esta variable ('evolución posible') apenas se menta, ni en los medios ni en la educación. Nuestra sociedad ha perdido el sentido de la educación. No hay norte en la sociedad, no hay norte en la escuela. Se tambalean los puntos de referencia y emerge una nueva perplejidad: es la revolución del desconcierto y del pensamiento débil (dice E. Rojas). Estamos en las antípodas de una *paideia*. Esto equivale a que la orientación social se ha desdibujado, porque la pérdida del sentido de la educación asocia el del sentido de ser en el mundo. Lo decía C. Freinet (1971) en otro tiempo no tan distinto:

*La sociedad [...] está frecuentemente dominada por la preocupación política de continuar y no tiene tiempo ni calma para pensar en lo que será dentro de diez o veinte años. Es solo el mañana inmediato lo que la obsesiona. Y es sólo para este mañana inmediato para lo que pide a la escuela que prepare al niño (p. 29).*

Nuestra tierra es una escuela sin proyecto. El sentido de una sociedad ha de ser necesariamente educativo, por referirse a su propia elevación de capacidad reflexiva, a la complejidad de su conciencia personal y colectiva, a la presencia de la humanidad en cada persona y grupo social, al sentimiento y anhelo de universalidad exterior e interior, etc. Difícil proyecto, si no se repara en que: "No hay pasajeros en la nave espacial que se llama tierra: todos somos tripulación" (H.M. McLuhan). Y más difícil todavía, con una sociedad tan fragmentada. Pero no imposible. Luchamos, desde una educación redefinida, por poner las cosas boca arriba. O sea, por dar prioridad a la casa sobre la puerta, al cerebro sobre la neurona. A partir de aquí nos preguntamos: ¿En qué sistema educativo se recogen al menos en su 'Educación Básica', intenciones similares?

#### **18.1.4. No estamos en la sociedad del conocimiento**

En los últimos años, el baricentro de la contemporaneidad se ha desplazado hacia una voracidad informativa a la que cada vez se accede de un modo más avanzado y eficaz, pero también arriesgado para el profesional: “El exceso de información o el uso poco inteligente de la informática inteligente puede enclaustrar al hombre de ciencia, o al profesional mundano en la tecnoestupidez” (J.L. Carrascosa). El desplazamiento del centro de gravedad a la información no nos está llevando a la *sociedad del conocimiento*. De hecho, el conocimiento ha emergido con fuerza muchas veces en la Historia. La diferencia entre el conocimiento presente y el de otros momentos es que el de ahora ha sido enterrado por un estrato inmenso de residuos informativos que la tecnología ha multiplicado. Estamos en una sociedad con acceso a la información, y potencialmente bien informada. Es frecuente que se quiera estar bien informado, pero no se pretende conocimiento o saber. Aunque lo primero no siempre lleva a lo segundo, la información no cambia nada profundo en ningún caso. Una carretera puede ser necesaria para el desarrollo de una zona, pero su construcción no es suficiente: habrá que utilizarla, viajar y transportar por ella, protegerla, repararla, etc. Además, “vivimos en la era de distracción y en la era de las interrupciones, tanto en el campo del aprendizaje, del trabajo, de la amistad y del amor” (M.Á. Santos Guerra). Adultos y niños de todas las latitudes siguen haciéndose las mismas preguntas existenciales de hace diez o quinientos años. El fenómeno lo acota Gramsci, al reconocer que: “Estamos en un tiempo en el que lo nuevo no acaba de emerger y lo viejo no se acaba de superar”. Se puede conocer mucho, pero se sabe muy poco. “Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy” (E. Fromm). Dicho de otro modo, si estuviéramos en la *sociedad del conocimiento*, la educación de la razón sería el gran reto compartido por toda la sociedad, que compartiría una nueva *Paideia*. Pero se ha impuesto la urgencia sobre la importancia, el sabor sobre la nutrición.

Pero sobre todo nos encontramos en la *sociedad del egocentrismo*. Es éste –el ego humano - el principal lastre hacia el conocimiento y la posible evolución de la conciencia. Este esquema nos ha sumido en una época de espíritu frágil, de inteligencia debilitada, de voluntad descafeinada, de polarización del interés en objetivos que no van más allá de los propios sistemas y deseos, y de ausencia total de la experiencia de la humanidad en el corazón de cada persona. En lugar de ello, la sociedad se anuda por un retículo de programaciones mentales compartidas y de razonamiento previsible, cuyos sistemas tienden a centrarse cada cual en su reducto y desde ahí en el provecho de lo propio. Cruzamos el atrio de la sociedad del acceso a la información y el bien estar. Lejos están la sociedad del conocimiento, de la conciencia y el más ser. Con todo, podemos orientarnos con la educación a la futura sociedad de la conciencia trabajando desde la enseñanza. En “El secreto de la infancia”, M. Montessori (1937) hablaba del XX como el “Siglo del Niño”, amparándose en las nuevas ciencias y realizaciones didácticas, que apuntaban al desarrollo irreversible de la educación y de la vida social gracias a ella. Nuestro esfuerzo se orienta a reflexionar sobre una reforma en profundidad de la Pedagogía. Trabajamos convencidos de que éste podría ser “El siglo de la educación” (A. de la Herrán, 2003).

#### **18.1.5. Inmadurez social generalizada**

Parafraseando a A. Einstein -que se refirió a las dos primeras-, decimos que hay tres constantes universales: la *velocidad de la luz*, el *egocentrismo* (asiento de inmadurez o de estupidez) y el *anhelo de conciencia*. Pues bien, la *velocidad de la luz* no es objeto de estudio de la Didáctica. La superación del egocentrismo, que hemos definido como problema número uno de la educación, es prácticamente un ámbito inédito para la formación. Y el *anhelo*, el único impulso conocido que contrarresta la entropía, está inédito. Hoy está en primer plano lo que J.L. Pinillos ha llamado ‘razón instrumental’, el ocio y el lucro, un par de ramas del

egocentrismo humano, que en la cultura euroamericana, aflora como rentabilidad y placer como consecuencia de la consecución de objetivos.

E. Rojas (2004) concreta que estamos en una “sociedad adolescente”, que se caracteriza por la inmadurez colectiva, y sus mensajes son tan contrapuestos que resulta muy difícil reconciliarlos.

Si el egocentrismo -característica básica de la inmadurez y de la inteligencia del niño de 2 a 7 años, aproximadamente- es la dificultad para darse cuenta de que hay otros puntos de vista diferentes al propio y de que alguno de ellos puede ser mejor que el nuestro, o no hemos superado el estadio preoperatorio, o el egocentrismo es la característica más llamativa del adulto. Se deduce de ello que quizá no estemos tanto en una sociedad adolescente, sino en una sociedad infantilizada (A. de la Herrán, 2003, 2008). Puesto que el infantilismo adulto (personal y colectivo) es uno de los grandes retos inconfesables de la Educación, puede que en un futuro se reconozca la especial relevancia de los profesionales de la Educación Infantil y Primaria para la educación de adultos.

#### **18.1.6. La noción de ‘persona’ se ha difuminado y socialmente se ha perdido de vista**

La persona está difuminada entre informaciones, cifras, políticas de conglomerado y necesidades del mercado (económico, político...). Hoy predomina el ‘homo light’: “ni chicha ni limoná”, al decir de E. Miret Magdalena (2003). Por lo anterior, el valor de la persona en la bolsa de la Historia ha bajado bastante, si bien los narcisismos subrayan rankings llamativos: mientras el ser humano pierde valor global, se aprecia previsiblemente según el filtro de su *ismo*. Por ello desde la enseñanza debe promover a la persona desde su condición, no desde su calificación. Y desde unos medios educadores, es preciso prestigiarle, como se hace con los bienes de consumo, para elevar su cotización. Aunque sólo sea para que algún día se dejen de

arrojar bombas en lugares habitados por seres humanos. Nuestra fuerza, desde una razón humanizada, ha de ser superior a las agresiones impunes, lentas o violentas que ahogan a la mayoría. ¡Qué lejos están el sentir de S. Juan de la Cruz, cuando decía: “Un solo pensamiento del hombre vale más que todo el mundo”, o el “Che” Guevara, que apuntaría lo mismo más adelante. Nosotros suscribimos que: “el ser humano no es ninguna máquina programada ni la vida es un proceso de consumo, sino un proceso de conciencia” (M. Almendro). Para esto y desde una Educación de la Conciencia, debemos recuperar a la persona y enseñar a mirar sin sesgo.

#### **18.1.7. Protagonismo secundario de la educación.**

En este siglo XXI la educación consolida un protagonismo secundario. Lo que más preocupa a los ciudadanos no suele ser la educación. No es urgente, ni afecta directamente al adulto a quien se encuesta, ni se comprende su naturaleza y su razón. Hoy la escuela es un vagón de cola al que se pide acciones de locomotora. Desde este símil, podríamos concretar el retrato robot de la ‘escuela buen vagón de cola’, frente a la ‘escuela locomotora’. La escuela *buen vagón de cola* siempre trabaja en el pasado, tras la reforma curricular de turno, para un futuro demandado desde atrás, y orientado sólo a neutralizar y reparar problemas inminentes. Por tanto, apenas cultiva la actuación para un futuro aún no demandado o para satisfacer necesidades perennes o radicales. ¿Cómo se concreta esta idea desde el punto de vista de los contextos concretos? Una escuela *buen vagón de cola* responde lo mejor posible a las demandas sociales, reclamos de padres y requerimientos de Administraciones. Pero una escuela *buen locomotora* mejorará su entorno, lo nutrirá, lo liderará, lo transformará desde sus gentes, innovará a partir de las mejores propuestas de las Administraciones.

La escuela no está sólo para satisfacer demandas sociales o partidarias deseosas de teñir la enseñanza de sus colores políticos. Porque la educación es un fenómeno de todos. Requiere

cierta capacidad transformadora, siempre política -en la medida en que el ser humano, como decía Platón, es un ser político-, porque no es neutral (Freire). Pero anhelando la universalidad, o al menos, la no-parcialidad, el no sesgo. Los colorantes son indicadores de adoctrinamiento, no de formación. Tampoco ha de ser la solución mejor recordada tras los grandes desastres, léase contiendas mundiales. Es una lástima y es un error que la sociedad mire a la Educación defensivamente, como terapia de otros peligros sociales o para obtener acreditaciones de rendimientos instructivos, y no por su función elevadora que señala el viejo proverbio japonés: “Cuando el agua sube, el barco también”. Porque el agua es la educación, y el barco todo lo demás. Hoy los trenes más modernos, seguros y rápidos no tienen locomotora: incorporan la tracción distribuida. A esta avanzada tecnología la escuela no ha llegado, porque la sociedad no la ha comprendido. Se logrará cuando se entienda la naturaleza y la función de la educación. Estamos muy lejos de hacerlo, pese a que la información necesaria se tiene.

La escuela no se pertenece a sí misma. Es gestionada y suministrada por administraciones educativas (política, investigadora, tecnológica, editorial, etc.) que le dictan el camino y le suministran contenidos de trabajo. Actúa de dos maneras: O le construyen un castillo de alabastro que deja al maestro fuera, o colocan los ladrillos de sus paredes para que sus profesores y alumnos la habiten. En ambos casos, le decoran el interior a la moda hasta el detalle. Después, consecuentemente, se está más pendiente de nutrir a la escuela, que de que se autoabastezca. Por esto, la escuela está “fuera de punto” (A. Romero). En consecuencia, perdemos el norte, y por eso nos comenzamos a deslizar por la pendiente, entrando decididamente, para algunos, en una edad de la *aceleración* y el vértigo. Somos el alimento de un cada vez más descontrolado capitalismo, una creación demasiado imperfecta que se nutre de nosotros. En mi opinión, formamos parte de una sociedad poco culta (cultivada), aunque muy autocomplaciente.

### **18.1.8. Carencias esenciales en la educación**

Causa y consecuencia de lo anterior es que a la educación se le ha olvidado la capacidad formativa del autoconocimiento, la muerte, la universalidad, etc. La conciencia se ha desvinculado de la formación, y casi no se percibe como dato de la evolución humana. Esta concatenación de aspectos ha contribuido a desarrollar una sociedad inmadura, cuyo sillar estructurante es el egocentrismo individual y colectivo. Carencias y despistes como éstos conducen inexorablemente a la miopía intelectual, social y educativa. Con miopía se ve bien, pero de cerca. Esta limitación lleva a bajar la mirada, con lo que el horizonte pierde relevancia y se le saca de la escena. En educación el horizonte sí cuenta, porque su razón es conocer, imaginar e intervenir para que ese horizonte a la vez se integre y se desplace hacia adelante. Con la mirada baja sorteamos los pozos, pero los salientes y las farolas son nuestras, y tampoco incorporamos perspectiva en el avance.

### **18.1.9. De la posible desorientación de la educación**

El problema mayor de la desorientación social generalizada surge cuando también lo está su sección capital: la educación. Si la educación estuviera desorientada, los propios sistemas en donde se incluyen minimizarían el hecho, ya que lo que se hace y lo que se deja por hacer proviene de ellos. Y puede ocurrir lo que a los conductores: que son excepción los que reconocen que pueden estar circulando mal. Pero ésta es nuestra valoración: o está perdida o no responde a lo que aparece ante su vista. Me explico. La orientación educativa se debe basar en un diagnóstico pedagógico serio. Si de lo que se trata es de la educación de la humanidad, coincidimos con E. Lledó (2002), cuando identificaba así ‘el problema más grave de nuestro tiempo’: la pobreza, la ignorancia, la miseria. Y no sólo la miseria real, sino la miseria mental que, por supuesto, se extiende a clases que no padecen miseria o pobreza alguna.

Lo intentamos justificar en la figura 18.2., representando dedicaciones excesivas y carencias esenciales, que traen como consecuencia una educación exteriorizante, que coloca el centro de gravedad lejos de su interior, aleja a la persona de su madurez, autoconocimiento y conciencia, y la aproxima a inmadurez generalizada, razón débil y egocentrismo individual y colectivo, desde lo que a algunos sectores parciales de la sociedad interpretan y demandan como ‘contenidos basados en el interés’. Pero en el interés de lo parcial. Éste es el currículo oculto (o descarado) de nuestra educación real.

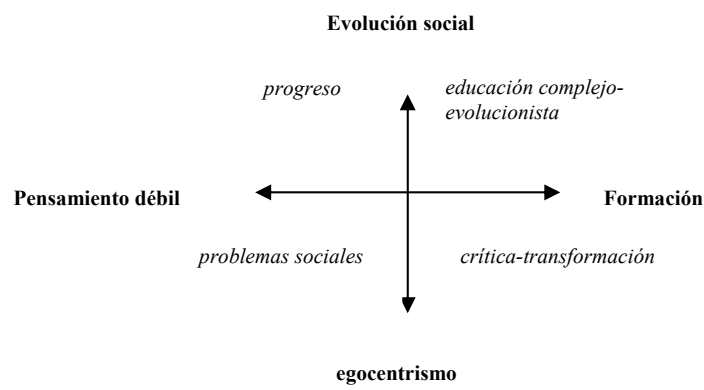


Figura 18.2. Ejes para la formación y la evolución social

Sostenemos la tesis de que la educación está desorientada, que está incompleta en lo esencial.

En gran medida, ocurre esto porque la educación ha interiorizado malos hábitos relacionados:

- Marcha sólo tras “El Flautista de Hamelin” de la reforma de turno. Luego lo hace *taponada* y pegada al pasado. Y es que, a nuestro juicio es el propio sistema de reformas educativas el que estructuralmente falla y hace fallar a la escuela (A. de la Herrán, 2003).
- Trabaja casi en exclusiva a demanda, y no puede hacer otra cosa por su bajo margen de libertad. Como consecuencia de ello, los temas que no se demandan y no se encargan a la escuela, no se trabajan. Un ejemplo es el caso de la Educación para la

Muerte (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008). En consecuencia, ignora o rechaza temas perennes, de fondo y de calado formativo, que no encajan en la expectativa social superficial.

- De manera especial se deja administrar por dos clases de profesionales no idóneos, a nuestro parecer: Por un lado, investigadores de bata que no la conocen bien, porque nunca han formado parte de ella. Se empeñan en imprimir sus intereses profesionales desde temas y enfoques alejados de los profesores. Valgan como ejemplo los ‘pseudoparadigmas educativos’ o la ‘teoría del currículum’: no nacieron en la escuela, ni tratan de ella. Desarrollan sus corpus científicos desde colegios invisibles cosidos a base de citas mutuas que se repiten hasta la náusea sin apenas contribuir al conocimiento y cristalizando epistemológicamente la Didáctica. Por otro lado, están otros investigadores (psicólogos, sociólogos, empresarios, etc.) ajenos a la Educación y obsesionados por un ‘colonialismo epistemológico’ del que puede salir perjudicada la enseñanza, como podría ocurrir en otro campo científico.

Al ser la enseñanza respondiente, el vacío educativo resultante visibiliza una educación con estructura de corona circular, de ‘donut’ o de cubierta a la que se exige rodar sin apenas llanta. En definitiva, coloca su centro de gravedad en lo periférico y desatiende lo interior. Además, los sectores reaccionarios reivindican el monopolio de ese interior, y la enseñanza orientadora suele quedarse bloqueada, por no disponer de una tercera vía superadora de confesionalismos, laicismos, nacionalistas o internacionalistas, como más adelante se dirá. Carecemos aún de una Educación para la Universalidad (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002). Si nuestra educación es parcial en algunos sentidos, lo más saludable sería reconocerlo y universalizarla (orientarla a lo universal). Porque “lo universal es siempre mejor” (Pascal). Si nosotros no lo pensamos y hacemos, por estar demasiado apegados, condicionados o identificados con el pasado o lo sincrónico, otros lo harán en el futuro. O quizá lo haga el futuro solo, sin contar

con casi nadie. En síntesis, parecen ser dos los sentidos de la posible reorientación educativa: la profundidad y la universalidad.

#### **18.1.10. Hacia una Educación de la Razón**

Al salir de la Edad Oscura, la Europa del Renacimiento asumió como gran reto instrumental de la enseñanza la Educación de la Razón. La Nueva Educación estadounidense y europea, y antes Giner de los Ríos ("Mediante la razón [...] puede, ciertamente, el hombre formular verdades valederas para todo lugar y todo tiempo"), coincidían en sus pretensiones. Pero esta orientación axiológica es un tema perenne, especialmente promovido por la Educación Clásica Hindú y China. Después fueron Protágoras de Abdera (-480 a -410), Sócrates (-470 a -399) e Isócrates (-436 a -338). Y más tarde Séneca (4 a 65), que advirtió que: "No hay ninguna cosa buena que no tenga su base en la razón", porque: "Los verdaderos bienes, sólidos y eternos, son los de la razón". Nuestra tesis es que en la Educación de la Razón radica la base de una "terapéutica del hombre" y el imprescindible "proceso radical de cambio" (J. Rof Carballo y J. del Amo, 1986). Ahora bien, es posible analizar algunas causas y dificultades de su deficiente desarrollo.

Una eventual Educación de la Razón se traduciría en una mayor:

- Capacidad para reconocer y superar dificultades asociadas al egocentrismo personal y colectivo.
- Conciencia, interpretada como requisito necesario pero insuficiente para mejorar como personas. Mayor complejidad permite mejores percepciones, opciones y decisiones personales y profesionales. Tener más conciencia es poder ser mejores. En este contexto, "tener" y "ser" coinciden, por lo que sintetizamos la disyuntiva de E. Fromm.
- Libertad o liberación interior: "Sólo el que sabe es libre y más libre el que más sabe. No proclaméis la libertad de volar, dad alas" (G. Marañón).

- Paz: La paz interior es la paz exterior, porque es consecuencia de un equilibrio adquirido por crecimiento personal. ¡Qué acierto el texto del Art. 1º de la Constitución de la UNESCO, que expresa que fue creada “para edificar los baluartes de la paz en la mente de los hombres”!
- Universalidad: Que nos ayude a ser menos parciales, menos limitados y menos limitantes, menos egocéntricos, más sensibles y conscientes.

### **18.3. Una redefinición de las dificultades de aprendizaje**

Junto a las dificultades de aprendizaje típicamente escolares hay otras radicales, estrechamente relacionadas con la formación. En su día, las conceptuamos como “dificultades para evolucionar a través de la razón” (A. de la Herrán, 2007). Son de hecho dificultades para la educación de una razón universal. Desde su naturaleza perenne, proponemos sean interpretadas como retos didácticos de este siglo XXI:

- 1) **Dificultad para reconocer y superar nuestra ignorancia:** “Todos somos muy ignorantes. Lo que ocurre es que no todos ignoramos las mismas cosas” (A. Einstein). Por ello necesitamos a los demás (personas, colectivos, *ismos* de enfrente, etc.). No avanza el conocimiento sin un buen uso de la razón, porque ve lo que no es o dice ser lo que no entiende. El problema instrumental no es tanto ‘saber que nada sé’ (Sócrates). Este postulado es inocente. Lo habitual es que el propio egocentrismo impida reconocerlo o que no se sepa que no se tiene ese conocimiento (Confucio). Y ésta es una gran dificultad de aprendizaje con la que nos encontramos: la humildad, la autocrítica, la autoevaluación y la posibilidad de rectificación. Tres argumentos a los que asimilamos esta dificultad:

- Comprender no es razonar: “La racionalidad no es comprensión. Generalmente se piensa que se comprende algo porque se ha hecho un razonamiento al respecto. Grave error” (N. Álvarez).
- Creer conocer no es saber: "por todas partes se enseña que la ignorancia es ciencia y que creer conocer es saber" (G. Mialaret).
- El conocimiento acumulativo sin conciencia no conduce a parte alguna: “Conocer es ignorar; la comprensión del hecho de que el conocimiento [acumulativo] jamás podrá resolver nuestros problemas humanos es inteligencia [conciencia]” (J. Krishnamurti).

No incluir en la escuela una Didáctica de la Humildad (o de la Ignorancia, según se mire) conduce a la sinfonía de la confusión, en la que late: “El conocimiento perdido en la información, la sabiduría confundida con el conocimiento” (F. Mayor Zaragoza). Esta tesis no sólo surge de la ausencia de sentido, sino de la indiferencia en la búsqueda de norte. Son dos problemas educativos complementarios realimentados. La humildad es antesala del conocimiento y cimiento de toda construcción consciente. Es la capacidad que permite ser buenos discípulos (receptores y aprendices agradecidos) de nosotros mismos y de nuestro entorno, y mejores autores, actores y directores de nuestra vida. Conduce a elaborar respuestas fraguadas en conocimiento propio, no en repertorios pegados al cerebro al modo de pegatinas tipo ‘post it’. Pero la humildad se enseña poco, porque no hay muchos ejemplos. Y esto es una contradicción si de educación se trata, comparable a que un estudiante de Medicina no contemple cómo sus profesores de Cirugía no se lavan bien las manos antes de operar. Con la ausencia de humildad, el ego desplaza a la conciencia en la persona. Como consecuencia de ello: “El hombre cree siempre ser más de lo que es, y se estima menos de lo que vale” (Goethe). La realidad es que somos insignificantes seres insustituibles. Pero podemos valer mejor a través de la autoformación.

2) **Dificultad para reconocer y superar nuestros condicionamientos:** Estamos “programados”, “condicionados”, en el sentido de J. Krishnamurti. Por ello estamos más identificados con unos sistemas, parcialidades o *ismos* que con otros. Esa identificación asocia dependencia, la dependencia conlleva falta de autonomía y la falta de autonomía puede tener que ver con falta de madurez. También incorpora una mirada diferente, según se trate de lo propio, lo afín, lo concurrente, lo concursante, etc., que va a basar y nutrir construcciones escoradas, consecuencias a su vez de diferentes apriorismos. Ya hemos dicho que desde pequeños los medios adoctrinan nuestros condicionamientos, y nos aclaran quiénes son ‘los buenos’ y ‘los malos’, ‘los nuestros’ y ‘los otros’, ‘los indios’ y ‘los vaqueros’, ‘los americanos’ y ‘los demás’, ‘los que son como nosotros’ y ‘los enemigos’, etc. La metodología cognoscitiva es el pensamiento dual y maniqueo, que se fortalece y tiende a engrosar durante toda la vida, arrastrando con ello flujos de actitudes, predisposiciones, prejuicios, generalizaciones y toda clase de conocimientos sesgados. Cuando todo esto se inocula en el niño desde antes de nacer sus padres, la pendiente se hace muy cuesta arriba. Y el niño lo absorbe y lo aprende “muy significativamente”. Siendo así, nos parece imprescindible cruzar la variable ‘aprendizaje durante toda la vida’ (*long life learning*) con la variable ‘egocentrismo’. Porque los resultados suelen ser sentimientos desigualmente emitidos e interpretados, en función de quiénes sean los sujetos y los objetos de referencia, y protagonizados por los egos personal y colectivo. “Siento, luego existo”, ha propuesto M. de la Herrán (2005: 66). Pero ¿cómo siento? He aquí el quid de la cuestión, porque si mi sentimiento está muy distorsionado, ¿de qué valdrá sentir mucho o muy intensamente? Sentimiento es ya conocimiento, y no se educa el sentimiento para la no parcialidad. Al contrario: por definición, la sociedad del egocentrismo deforma el sentimiento y produce mucha muerte, que además se traduce en

categorías y rankings perceptivos: Una muestra: Siete niños de cinco y seis años celebraban un cumpleaños en la casa de uno de los amiguitos. Una bomba (colateral) cayó en su casa y los destrozó. Instantes después dejaron de ser niños, porque los medios los convirtieron en “siete palestinos muertos en Gaza”. Si fuesen de nuestra nacionalidad o de la otra, ¿habrían dejado de ser niños? Si sentimos tan mal, ¿cómo podemos imaginar que podemos pensar bien alguna vez? Este mal sentir es un indicador de que la devaluada cotización del ser humano es intersubjetiva y egocéntrica. Porque lo normal es creer que nuestras razones son las correctas, por ser las nuestras y estar validadas por nuestro entorno narcisista, y que por tanto ese modo de actuar es el más acertado. Huelga decir que son los demás quienes yerran, se equivocan y deben cambiar. Y lo normal es que todos piensen lo mismo. Los San Martines una excepción. De donde se desprende que a veces es preciso recurrir a imperativos, como que “La naturaleza prescribe que el hombre mire por el hombre, precisamente por ser hombre” (Cicerón) o la cita del “Che” antes señalada. En síntesis, proponemos este cambio: del manido ‘pensar en global y actuar en local’, al: ‘sentir la universalidad y actuar en lo local para contribuir a lo global’. Quizá tenga sentido en nuestro contexto epistémico la definición de una Educación para el Descondicionamiento, algunas de cuyas claves podrían ser:

- *Imperativo de superación*: Si ese condicionamiento equivale a limitación de la conciencia, y ésta causa el agrietamiento de la vida humana, es un imperativo (derecho-deber) intentarlo. Recurrimos a Fenstermacher (1987), cuando decía: “Estamos obligados moralmente a tratar la mente de forma que no se limiten sus capacidades, sus particularidades, de manera que no se aprisione o extirpe el pensamiento”. En un sentido complementario: “Si deliberadamente decides ser menos de lo que eres capaz de ser, serás profundamente infeliz durante el resto de la vida” (A.H. Maslow). Este imperativo no es diferente al del camino de la formación, comprendida como autoformación,

transformación y evolución posible. Como a veces la ‘desidentificación’ es casi imposible para algunas personas, proponemos la ‘reidentificación’ desde la formación al amparo de una “Educación para la Universalidad” (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002). Esta nueva identificación podría ser otro apego formalmente idéntico al de su programa etnocentrista. Formalmente idéntico, sí, ¡pero qué diferencia!

- *Coherencia*: Empezar desde nosotros mismos y lo cercano. Sólo entonces reparar en los demás y lo lejano. Así, nuestra crítica, denuncia o propuesta de descondicionamiento contendrán coherencia y ejemplaridad: “En primer lugar, uno debe empezar muy cerca para ir muy lejos. Nosotros queremos llegar muy lejos sin dar el primer paso, y quizás [entonces] el primer paso sea el último paso” (J. Krishnamurti).
- *Paciencia y sistematicidad*: “Uno debe poseer la cualidad de la paciencia, la cual no pertenece al tiempo. Todos estamos impacientes por progresar: ‘Dígame rápidamente esto o aquello’, pero si tienen paciencia, o sea, si no están tratando de obtener algo, de alcanzar algún fin, alguna meta, entonces investiguen paso a paso” (J. Krishnamurti).
- *Confianza* en la posibilidad de librarse de los condicionamientos mediante la indagación en uno mismo: como plantea Krishnamurti, estamos programados, aunque es posible liberarse.
- *Evolucionismo, más allá del laicismo*: Frente a las dos opciones convencionales, la *tradicional o doctrinaria*, y la *progresista o laicista*, que pretende la separación de educación y religión (Condorcet), nuestra propuesta *de complejidad evolucionista* suscribe que la educación ha de ser ajena, no sólo al condicionamiento religioso, sino al de cualquier otro *ismo* etnocéntrico del contenido que sea: político, nacional, cultural, deportivo, etc. Educar para el Descondicionamiento se convierte así en una línea didáctica de primera magnitud.

3) **Dificultad para indagarse y acceder al autoconocimiento:** El predominante pensamiento débil o egocéntrico es cortical, exteriorizante, superficial, rechaza profundizar. Le repugna autocuestionarse o dudar de sus seguridades, y cuando lo hace, tiende a rebotar porque sus recursos (generalizaciones, prejuicios, estereotipos, etiquetas, simplificaciones, respuestas...) están llenos de aire y flotan. El núcleo de la indagación y su principal aprendizaje formativo es el autoconocimiento. Nuestra educación no facilita que cada persona pueda descubrir su verdadera identidad. Desde la Educación Infantil no se ayuda a autoconocerse al niño, y en consecuencia se le confunde. Así, le identifica y laza, suave pero firmemente con un nombre, una nacionalidad, una religión, un sexo, un cuerpo, una ideología..., combinando hasta la indiferencia lo existencial con lo esencial. Como consecuencia de esto, normalmente de adultos morimos sin tener ni idea de quiénes somos esencialmente, porque creemos ser sobre todo una u otra capa de la cebolla en que nos hemos convertido. Esto confunde hasta a los más capaces. En el Epílogo de su “Automoribundia”, R. Gómez de la Serna se lamenta: “En resumidas cuentas, viví y no supe lo que era vivir. Sin embargo, el gran consuelo de perder la vida es que uno muere pero los grandes ideales van a seguir viviendo, y nunca el mal podrá en definitiva con el bien”. La educación no nos enseña a profundizar y a descubrir que ésa es sólo una lectura existencial o provisional de nuestro ser. No nos enseña que un referente para la identidad no es equivalente al descubrimiento de nuestro ser esencial. Por tanto, está lejos de enseñar con claridad que no tenemos nada que ver con eso. Si tan sólo enseñara a cada persona quién profundamente no es, favorecería tremendas consecuencias sociales positivas, o en sentido estricto, no-negativas. ¿Por qué hoy estas posibilidades están tan alejadas de la formación? ¿Por qué una ‘Educación para el Descondicionamiento’ todavía no se ha relacionado con la educación occidental, si de hecho proviene de la primera e históricamente más fiable forma de enfocar la educación, desde el Baghavad Gita? Una de

las causas es, como hemos apuntado en A. de la Herrán (2003), que la Psicología y la Psiquiatría alopáticas han confundido ‘autoconocimiento’ (respuesta a ‘quién soy yo’) con ‘autoanálisis’ (respuesta a ‘cómo soy yo’ o ‘dónde estoy yo’), con lo que están respondiendo a otra pregunta. Aun así, hay posibilidades de respuesta sintética, intermedia. Pero teniendo en cuenta, como decía P. Bourdieu, que “Lo visible, eso que está inmediatamente dado, oculta lo invisible que lo determina”. ¿No tendría esto mucho ver con la formación, luego con la Didáctica?

- 4) **Dificultad para sentir la unidad con la naturaleza:** Junto a la crisis de pensamiento y a la pérdida de orientación social de la educación, nos hemos alejado de la naturaleza, comprendida como hogar. Por un lado, puede que la crisis de pensamiento esté íntimamente relacionada –como anticipaba Buda- con que hemos etiquetado, adjetivado, definido, conceptualizado y recortado todo. De algún modo, esa clasificación nos ha separado del objeto calificado. Esto puede haber afectado al sentimiento directo hacia los objetos de pensamiento, que con dificultad se perciben directamente. Los yoes acorazados tienen con su naturaleza interior y exterior una relación de impermeabilidad, que a la postre les desconecta de sí mismos. Muchas personas no captan ya la naturaleza en el dial de su conciencia. Para intentarlo, recurren a estrategias indirectas, más o menos preconscientes. Una es profundizar en el conocimiento científico. Un ejemplo es la matemática, que puede llegar a interpretarse como ‘lógica de la naturaleza’, desde la cual vuelve a la unidad entre pensamiento, fenómeno y didáctica, en el sentido de Comenio. En esta línea decía Poincaré: “¿Cómo es posible que los alumnos odien las matemáticas, si las matemáticas forman parte de ellos mismos?”. Otra es recurrir a artificios, como la práctica de algún deporte, arte marcial, poesía, arte o meditación, para evocar aquella unidad perdida. Más allá de los artificios anteriores, proponemos como método general la búsqueda de más

conocimiento, comprendido como camino de libertad o de liberación de condicionamientos. Es el modo en que la naturaleza emana del corazón de cada persona. En este sentido dice Martí: “Más bella es la naturaleza cuando la luz del mundo crece con la de la libertad”.

**Dificultad para sentir la Humanidad en evolución:** La educación moderna nació unida a la Humanidad. Uno de sus mayores exponentes, J. A. Comenio, creía que la educación era una fuerza capaz de unificar a la humanidad. También I. Kant sostuvo que los niños se deben educar conforme a la idea de humanidad y de su completo destino.

Condorcet también reiteraba en su educación la idea de destino humano conjunto, cifrando su esperanza en tres grandes pautas: a) La disolución de las desigualdades existentes entre las naciones. b) La evolución hacia la igualdad en un mismo pueblo. c) La mejora del ser humano. Para interiorizar el conocimiento estas ideas, es preciso superar la abstracción y desembocar en la observación de la Humanidad, cuyo apoyo principal es su sentimiento. Sentir la Humanidad significa colocar los propios intereses y proyectos espontánea, automáticamente en función de ella, sobre los de cualquier parcela. En abril de 2003, durante la segunda invasión de Iraq, el país era saqueado por todos. El “Museo Nacional”, patrimonio de la Humanidad y con vestigios de la cuna de la civilización, no se protegió. Los *marines* sólo tenían órdenes de defender con sus vidas los pozos de petróleo. Este ejemplo es menos extremo de lo que parece: cámbiense sus contenidos, sus protagonistas, su nivel de gravedad y aterrizaremos en la cotidianidad. El pensamiento humano ha perdido densidad evolucionista. La humanidad sufre de osteoporosis universalista y no se ocupa de sí misma, una *contradictio in terminis*. Como consecuencia de ello: “Al mundo en que vivimos le falta corazón” (J.L. Pinillos) o una “razón educada” (F.E. González Jiménez). Para tener humanidad no hace falta más que autoconciencia y

lucidez: “Deseo tener humanidad y la humanidad viene a mí”, dijo Confucio. También lo explicaron de forma complementaria Goethe y Herder.

La Humanidad no suele ocupar lugar en la motivación de las personas: no se siente bien, no se concibe con concreción, no se desea con intensidad y no se trabaja para ella en primer plano. Es una posibilidad educativa derrochada e incluso contraria a la naturaleza: A los cinco años un niño se da cuenta de que forma parte de la humanidad, puede sentirse cooperador en y para su mejora desde multitud de contenidos adecuados. Una Didáctica de la Conciencia consideraría en primer plano la evolución de la humanidad como objeto de sentimiento y formación, por delante de la identificación con cualquiera de sus partes. Pues bien, hoy esto es inusual en la educación, porque los sistemas educativos y por ende las escuelas son nacionalistas y etnocéntricos. Al preguntarnos ‘¿Qué estamos haciendo?’, no hay respuesta, porque no hay autocrítica. No hemos aprendido de Sócrates.

Sentir la Humanidad es sentir su universalidad, que formamos parte de un proyecto cooperativo e histórico que va a continuar cuando no estemos, y que la evolución y nuestra vida no acaba en nosotros. Nuestra condición de seres provisionales o temporarios 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 al de la evolución que nutre. Por tanto, el cambio mayor de la historia no es tanto científico (biosférico, tecnológico) o periférico, es “noosférico” (P. Teilhard de Chardin), luego dependiente de la educación y la (auto)formación. Por tanto, se enraíza en la complejidad de conciencia individual y colectiva y en la ganancia en reflexividad adquirida en el curso de la evolución. Ahora bien, si de evolución se trata, su orientación es a mayor cooperación y a mayor convergencia y sentimiento de convergencia en la diferencia.

Hoy se enseña y se educa para la parcialidad, o sea, para sentir, pensar y hacer ‘hacia’ o ‘para’ ella sobre cualquier otra opción concursante. Es una normalidad tan extendida en este puzzle existencial que apenas se cuestiona. La Educación para la Universalidad equivaldría a actuar ‘desde’ la propia parcialidad (sistema, ismo, identificaciones, programa mental...) ‘para’ la posible evolución humana. El pensamiento parcial, prejuizante, dual, egocéntrico, narcisista... bloquea, agrava y debilita las posibilidades de convergencia y ese sentimiento de evolución cooperativa, desarrollada más allá de los egos personal y colectivo.

El pensamiento fuerte o más consciente equivale en este contexto a aquel que puede ser total y parcial a la vez, pero poniendo en función de la cooperación y de la evolución conjunta los intereses parciales. Puede que esa sea una vía para que el ser humano cada vez se reconozca más como humanidad y menos como fracción de ella.

#### **18.4. Redefinición de algunos retos educativos**

Es posible deducir nuevos retos y ángulos educativos, como consecuencia de redefinir percepciones normalmente admitidas:

- 1) **Quizá no haya que educar para el progreso:** Antes de redefinir la enseñanza, es preciso redefinir la idea que del desarrollo social se tiene. Todo parece indicar que lo que vale para *progresar* no siempre sirve para *evolucionar*. El desarrollo depende del progreso, pero la evolución depende del sentido de la complejidad de la conciencia. La conciencia resulta del conocimiento y de la educación de la razón, y se traduce en un desarrollo más sensible, inteligente, creativo y autoconsciente. En el *Shichisuo*, antiguo texto chino (h. 1600), se dice: “En el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba, y las raíces lo hacen hacia abajo. Pero en ningún momento la planta deja de nutrirse y de repararse”. Si trasladamos esta imagen al desarrollo de la humanidad podremos reconocer que lo de

*nutrirse* o *crecer hacia arriba* el ser humano no lo hace del todo mal; que *elimina* peor, y que eso de *repararse*, como exige *autocrítica* y madurez personal, es lo que peor realiza. ‘Educar para el progreso’ es una contradicción. ‘Educar para la posible evolución humana’ es una necesidad no demandada. ¿Es acaso esto un dilema?

- 2) **Quizá no haya que ‘educar para la vida’:** Si la vida es un desastre, ¿por qué tanto énfasis en educar para la vida? Debemos educar para cambiarlo casi todo, y cambiarlo casi todo para mejorarla radicalmente, incluyendo la muerte (A. de la Herrán y M. Cortina, 2008). No sólo lo cortical o lo sonoro –la desaparición de la capa de ozono, el cambio climático, la galopante extinción de especies, etc.- ha de encender la alarma de la sensatez. Nuestro interior forma parte del paisaje, porque de hecho es su manantial y lo produce.
- 3) **Quizá no se ha de pensar sólo en el niño o en el joven en primer plano:** La infancia y la juventud componen la mayor parte de la población mundial. Aunque vayan a ser la sociedad de mañana, no constituyen causa de la actualidad. Al contrario: Los jóvenes son consecuencia de las sociedades adultas. Proviene de ellas y absorben de ellas lo mejor y lo peor por *contagio* y *ejemplaridad*. La problemática de los jóvenes no radica en ellos en primera instancia, sus raíces les traspasan y arraigan en el sector adulto. No acertaremos a educar a la sociedad futura si antes no empezamos por educarnos a nosotros mismos. En definitiva, educando al adulto educaremos a la infancia y a la juventud emergente. Pero, ¿qué entendemos por educar al adulto o a la sociedad? Fundamentalmente, incidir en aquellos sectores que más influyen en la adolescencia y la juventud. En educación el camino más corto no es la línea recta, sino la línea curva, y esta curvatura pasa por la *familia* y los *medios de comunicación*. Después, por los *sistemas sociales* que no se llaman *escuela*: familia, epolítica, economía, religión... Se impone a mi juicio una *reforma educativa de todos ellos* para después proceder a una *reforma educativa con todos ellos* (A. de la Herrán, 2003, 2006). No se trata de que la *tribu-toda* eduque (J.A. Marina), sino

de que la tribu entera *antes se eduque*. No sólo eso: su autoeducación podría comenzar con la *desidentificación de su tribalidad (ego-tribal)* y con la *reidentificación en la Humanidad*, de modo que aprenda a actuar no tanto ‘*hacia*’ sí, sino ‘*desde*’ sí misma, *para la posible evolución humana*. La diferencia preposicional resulta decisiva. Un sector adulto más culto comprenderá mejor al niño y al joven, pero también entenderá mejor la educación. Es un error que la sociedad adulta y la enseñanza tradicional le intente moldear a su imagen y semejanza, y con ello le evite ser niño y evolucionar hacia el adulto. M. Montessori reconoce esta ceguera adulta, que es egoísmo inconsciente y que se manifiesta desde que el niño nace, sobre todo en el plano educativo. C Freinet (1971) lo concreta hablando de la miopía de los padres para con la formación de sus hijos: instrucción, rendimiento, etc., sobre su formación, que entiende como “enriquecimiento profundo”. Nosotros nos referimos a una ‘ceguera’ mayor que incluye a ésta: la que lleva al niño y al joven al adoctrinamiento en expectativas, sistemas de creencias, *ismos*, programas mentales colectivos, etc., que impide muchas veces que descubra desde su pensamiento. Si la escuela se desinteresa de la formación o enriquecimiento profundo del niño, dejará de ser escuela.

- 4) **Quizá la *aceleración de los acontecimientos* no requiera la mayor preocupación educativa:** Estamos en los primeros milímetros de un viaje apasionante que acabamos de iniciar: la evolución humana. ¡Y ya experimentamos *aceleración*! ¿Cómo puede ser posible? *Desde una perspectiva personal*, a la sensación de aceleración podría contribuir la sospecha de que podemos salirnos de la vía, que quizá ya nos estamos saliendo, que el vehículo no tiene estabilidad, que el estado del firme no es el adecuado o que nuestra pericia es escasa. *Desde una perspectiva social*, también sentimos que perdemos el control de los acontecimientos, las personas y sistemas. Parte de la sociedad comienza a deslizarse por la pendiente, y nos parece entrar en un tramo de aceleración y vértigo. El

enfoque social y educativo de mucho recurso exterior y de un desarrollo educativo para atender esa hipertrofia, dejando el interior inédito, podría ser erróneo. Lo que hemos creado a veces es atroz, no sólo porque “Lo que estamos creando nos está arrollando” (M. Almendro), sino porque además se nutre de nosotros. Aceptamos la vida y el bienestar de los más débiles como parte del pago, porque a los países ricos, que son los que deciden, no les suele afectar. Desde estas coordenadas se piensa que un incremento de *aceleración* podría producir un *accidente*. Pero esta inferencia es errónea, porque la *aceleración* hace referencia a la variación de la velocidad en cada instante. No es *alta velocidad*. Ahora bien, supongamos que en nuestro contexto la *aceleración* del vehículo social, gracias a las TIC, sí va unida a ella. Pues bien, aun así no nos parece que éste sea el problema principal del que debemos ocuparnos. Como señala F. González Jiménez, la razón nos puede destruir, pero sólo ella nos puede sacar de los problemas. Habrá que educarla. El problema principal para nosotros, como pedagogos, radica en dos aspectos:

- *El control del sentido*: El empleo del volante ha de primar sobre el impulso o la desaceleración. La pregunta clave es: ¿hacia dónde vamos? o ¿para qué avanzamos? Tomar conciencia de ello puede ser bueno para evitar un percance, procediendo a *desacelerar*, controlar la velocidad y recuperar la dirección para volver a enfilear la carretera. Esto dependerá de la pericia del piloto, luego de su formación. M. Á. Santos Guerra reflexiona así: Lo decisivo no es ir deprisa sino saber adónde se va.
- *La altura del centro de gravedad*: Un centro de gravedad alto hace más inestable a un vehículo. Si toma las curvas sin cuidado o a velocidad inadecuada, podría volcar o salirse del camino. La vida cotidiana y hasta nuestra educación exteriorizan a la persona, no satisfacen la necesidad de interiorización propia de todo ser humano. Vivimos una *deslocalización* interior. La cola se ha puesto delante y la cabeza se ha colocado detrás. Entre la *aceleración exterior* y la *deficitaria desconexión esencial*, el problema número 1

del ser humano es la segunda, no la primera. La situación es preocupante, porque los excesos de la primera minimizan la conciencia de la segunda.

En definitiva, la aceleración no es el principal objeto de preocupación educativa. El problema educativo básico es de orientación y estabilidad.

5) **Quizá la respuesta educativa actual no deba centrarse sólo en ‘nuevos aprendizajes del siglo XXI’**: Cuando se dice esto, podríamos estar equivocados, por dos razones:

a) Porque el *aprendizaje* como tal no siempre es formativo o deseable: “no todo aprendizaje significativo es positivo” (A. de la Herrán e I. González, 2002). El aprendizaje significativo y relevante, la satisfacción de profesores y padres, el efectismo excelente, la eficacia o la eficiencia son referentes necesarios, mas no suficientes. La enseñanza no tienen sentido si no desemboca en un aprendizaje formativo, que sólo lo será si favorece la evolución de la persona. Éste no tiene por qué lograrse inmediatamente, ni deberse del todo debido a la educación escolar, porque ésta no es una institución impermeable.

b) Porque para el siglo XXI hay varias clases de retos, que clasificamos así:

– *Primarios*, defensivos, para la supervivencia de entornos, contextos o situaciones. Son circunstanciales, actuales, inerciales, coyunturales, neutralizables, se apoyan en el pasado y culminan en su actualización. Cabría la interpretación, fundamental pero incompleta a nuestro entender, de J. Martí, que incorpora la idea *hegeliana* de que educar es depositar en cada ser humano toda la obra humana que le ha antecedido.

– *De segundo orden*, para el desarrollo de la nueva sociedad emergente. Presentan características comunes para casi todos los entornos, asociadas al progreso. Requieren una reflexión de naturaleza *anticipatoria*. No son neutralizables, porque, una vez satisfechos, se abren a nuevos desafíos y emergencias de la misma

naturaleza. Los denominamos *futuros* u *orientados al futuro*. F. Mayor Zaragoza (2000) ha concluido en el mismo sentido que nosotros que es necesaria una enseñanza anticipatoria, que prevea y se adelante a los acontecimientos.

Nosotros pensamos, en definitiva: anticipatoria sí, pero no nos refiramos sólo al cambio de la escuela en cuanto a aplicaciones disciplinares, necesidades sociales generales, nuevas tecnologías o de las lenguas extranjeras. Porque hay cuestiones perennes, ni siquiera ligadas a progresos, a circunstancias, contextos o a desarrollos objetales que contribuyen radicalmente a la humanización de la sociedad y el cambio interior, más allá de la hominización.

- *De tercer orden*, para la posible evolución humana: Son independientes de contextos y sociedades, pero han de orientarse desde cada realidad. Presentan una *naturaleza perenne*, inherente a la condición humana. Partimos de la hipótesis enunciada por A. Rimbaud, el poeta que a los 20 años había escrito su obra literaria: “Es muy posible que nos hallemos en un tiempo en el que el futuro próximo hable la misma lengua del remoto pasado”. El horizonte de los tiempos nuevos también debería asimilarse a cuestiones perennes, que también son actuales. En toda circunstancia pueden considerarse *más recientes* que los desafíos anteriores, porque son previos a ellos y se renovarán en su mismo sentido, y sin embargo aquellos son mudables. Entre los *temas perennes* podrían diferenciarse los demandados de los no demandados, casi siempre por una influencia directa del contexto ideológico.

Teniendo en cuenta que lo normal es centrarse en los segundos, que son estructuras para los primeros y comodines para los terceros, nos inclinamos por un planteamiento complejo-evolutivo que capacite a alumnos y profesores para dar respuestas constructivas a todos los retos que se representan, colocando los primeros y los

segundos en función de los terceros. Se trata además de superar la estrecha consideración de ‘lo nuevo’ en función de ‘lo actual’, porque en el siglo XXI coinciden varias clases de retos (figura 18.3): futuros, contextuales, funcionales, perennes demandados y perennes no demandados:

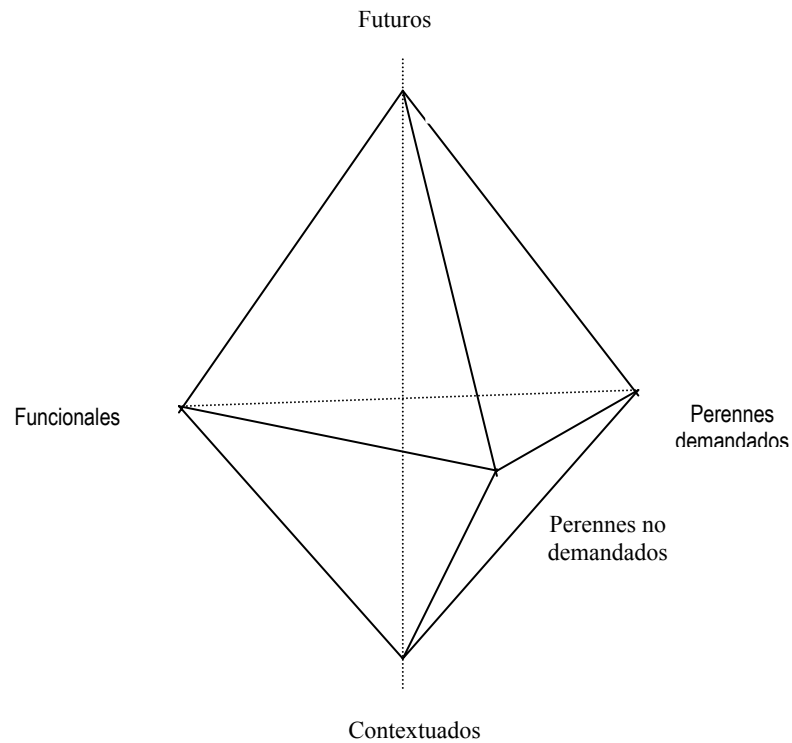


Figura 18.3. Clases de retos educativos y sociales

Lo habitual es la hipertrofia *funcional-contextual* en detrimento de la polaridad *futuro-perenne*. Preguntémonos a la vista de la figura 18.3.: ¿En qué aristas, ángulos o superficies se suelen situar los contenidos y objetivos *curriculares* normalmente más cultivados? ¿Este posible sesgo apunta a una formación armónica? ¿Es realista pretender una armonía de lo que se entiende por tal? ¿No son muchos los contenidos formativos desatendidos? ¿Los resultados de estas indagaciones no pueden dar a luz nuevos objetivos o referentes autoevaluativos de la dimensión formativa de un centro etapa o docente? ¿Un enfoque global y orientado de esta naturaleza podría contribuir a capacitar a los

alumnos a una mejor formación, si compromete la enseñanza con la madurez del aprendiz, o quizá llevarle a saber ver y pensar, saber criticar y autocriticarse, saber buscar y crear, saber tener y dar, y saber ser y evolucionar?

6) **Quizá en la Educación en Valores no esté la solución:** Los valores se prestan a la parcialización, falseamiento, distorsión, tergiversación y manipulación, por una deficiente definición del constructo. Los valores son ideales consensuados, bien nacionales, culturales, religiosos, sociales o personales. Por eso, en sentido estricto, no existen: existen cosas valoradas o a las que se adjudica un cierto valor. Y esta aplicación es casi siempre un invento arbitrario. Otras veces, la arbitrariedad consiste en apropiarse en exclusiva de aquella cualidad o abstracción comúnmente aceptada. Los valores son parte o formas del conocimiento. La ética no proviene de valores, no es exógena, no está asociada ni promovida por un *ismo*. El buen pensar tiene más que ver con la educación de la razón, que conduce a la observación, a la mirada, a la claridad o de la lucidez como consecuencia de cualidades o virtudes personales radicadas en el conocimiento que genera una conciencia capaz de ver más allá del ego.

Frente a ella, el pensamiento parcial se atribuye lo que a todos suena bien para el propio beneficio. Esta “parcialización de lo aceptado” ocurre también con los valores, que, inicialmente bienintencionados, condicionan y programan colectivamente a las personas. Desde esta perspectiva, los valores, cuya raíz etimológica es *fuera*, traen como consecuencia la separación y el enfrentamiento (J. Krishnamurti, 2008, pp. 121-123, adaptado). En esta situación, la conciencia relativa no se libera del ego, y las valoraciones y sus fuentes acaban por ser promovidas por sistemas que precisan para su homeostasis de relaciones narcisistas, falta de humildad, dificultad de contemplarse desde fuera, ausencia de autocrítica, dificultad para rectificar, justificaciones y razones avaladas desde dentro, etc. Todo ello lastra la conciencia. Siendo así, el camino de la formación queda definido:

Cuando se bota un globo, no sólo es necesario atender la seguridad de la barquilla y revisar la fuente de calor: es preciso soltar amarras y lastres. Para perder esta clase de afianzamientos es preciso aprender a dudar, luego a pensar; a ser humildes, luego a autocriticarse; a ser flexibles, luego a abrirse a otras posibilidades; a cooperar, luego a converger. En definitiva, a superar dualidades, luego a razonar desde síntesis y a desarrollar un sentimiento de unidad más allá de los valores.

En la ‘sociedad del egocentrismo’ aprendemos a incorporar, pero reducimos o eliminamos poco. Quizá los materiales de desecho de la conciencia (prejuicios, identificaciones dependientes, parcialidad en el sentir y en el razonar, rentabilidad sin plenitud, fanatismos, odios...) son esenciales para el afianzamiento de los valores egocéntricos anteriores a que nos referimos. Esto probaría la tesis con que arrancamos el párrafo: “Los valores se prestan a su parcialización’, falseamiento, distorsión [...]”. Desde nuestra perspectiva, este fenómeno no se reconoce porque su eliminación sería costosísima, porque no se encuentra alternativa –la historia demuestra que siempre son parciales- y porque no se desea. Otra razón es el miedo a cambiar, a la soledad creativa, a la pérdida (muerte parcial). En resumen, la persona orientada al crecimiento interior, a la autorrealización, a la autoconciencia es la excepción. Por tanto, como dice el proverbio japonés, el problema no es que el pozo sea demasiado hondo, es que la cuerda es demasiado corta.

Otro método de diferenciación entre valores egocéntricos y valores de universalidad o educativos se basa en la respuesta a dos preguntas: ‘¿Valor para quién y para qué?’ y ‘¿Valor en qué nivel de complejidad evolutiva?’.

- La respuesta a la primera cuestión no la dan los valores en sí, sino el uso que de los valores se hace. Por ejemplo, ¿son valores formativos la solidaridad, la empatía, la creatividad, la motivación, la autoestima, la autoevaluación, etc.? No puede haber respuesta positiva a priori: su bondad será relativa, y dependerá de su orientación, no

de su intensidad. En efecto, todos ellos son esenciales, a la vez, para la destrucción y el dominio del otro, y para practicar el bien. Dependerá de si se desarrollan desde el ego o la conciencia, desde pensamiento egocéntrico o maduro. Por tanto, proponemos incorporar un *principio didáctico de egocentrismo* a la percepción de la realidad social, para ayuda a interpretar de un modo educativo y consciente los valores consensuados, cuya aplicación se presta a ser contraria a lo que pretenden.

- La segunda de las preguntas es una clave de la anterior, y en ella nos centramos. Podríamos reconocer tres y sólo tres clases de acciones, proyectos, expresiones creativas, respuestas o valores, según su nivel de complejidad: 1) Acción para el logro. 2) Logro para mi sistema. 3) Mi sistema para la posible evolución humana. Cada uno de estos niveles supera lógicamente al anterior, porque lo abarca, como el producto engloba a la adición. Cada nivel implica formas más complejas de sentimiento y razón. Si por ética entendemos una consecuencia de haber pensado bien, inferiremos que situando el sentimiento, el pensamiento y la acción en el nivel 3 de complejidad de conciencia antes apuntado los valores así mismo se corregirían espontáneamente.

En síntesis, proponemos tres métodos o caminos complementarios para avanzar en la formación en valores de un modo fiable:

- *El 'camino directo' del conocimiento desde una lógica dialéctica*: El buen pensar tiene algo que ver con la fiabilidad y la belleza ordenada de las cosas y de los fenómenos. Quizá la lógica, comprendida como “método con que la razón ejerce su función” (F.E. González Jiménez), pueda comprenderse como “la forma más elegante de la ética” (M. Fernández Pérez). Pero esa lógica no podrá ser dual, sino dialéctica, basada en el uso de la duda. El conocimiento tiene una naturaleza “dudosa” (B. Russell), y es ésta característica la que le proporciona dinamicidad, incompleción y falibilidad. Si no hay duda, el conocimiento es una fotografía o un cadáver de la

realidad, un asiento de su potencialidad sin actividad real. Podemos llamarlo ‘continente’ o ‘contenido’, es lo de menos. La duda tiene como método la complejidad para la síntesis, y como anhelo la adquisición de más conciencia. Allí donde ambas coinciden, o sea, en síntesis superadoras, se es consciente de la limitación de los componentes (tesis y antítesis relativas). Este método de la complementariedad indagadora es un medio honesto, apoyado en la realidad exterior y en la potencialidad sináptica o neurológica, válido para avanzar de la mano segura de la lógica dialéctica. El resultado devuelve así a la naturaleza una belleza acrecentada.

- *El ‘camino indirecto’, centrado en las virtudes humanas*: Por la labilidad del término ‘valor’, proponemos un cambio en la consideración de la Educación en Valores a favor de una Educación en Virtudes, como opción más fiable, por razones de peso: La Educación en Valores se apoya en una lectura social, tribal, intersubjetiva, sesgable y en último término arbitraria que la descalifica. La Educación en Virtudes se apoyaría en cualidades de la persona, y por tanto en una concepción más concreta, objetivable y generalizable. Al radicar en la persona individual, pueden ser más fácilmente vinculables a la formación y por ello incluyen una mayor alícuota de educatividad. Y es esta relación con la formación la que le otorga su metavalor definitivo. Si como decía Chauchard: “La ética es la continuación o prolongación de las virtudes humanas”, la Educación de la Conciencia, a que apuntamos, puede ser un camino excelente para emprender la Educación de las Virtudes, desde una perspectiva formativa, laica y permanentemente evolutiva. Aun así, hay puntos de confluencia entre valores y virtudes, y éstas son articulaciones que pueden resultar positivas; pero nótese que son los casos de virtudes asumidas como valores. Por ejemplo, la virtud-valor de la sensibilidad o de la responsabilidad. Desde el plano de la comunicación didáctica, proponemos trabajar preferentemente desde las virtudes que los alumnos

valoran en lo concreto, relacionando con ello los objetivos personales para el bien del colectivo, como proponía Makarenko. Un enfoque didáctico como éste requiere por parte docente de gran dosis de observación y escucha, hasta el punto de tomar al niño como maestro de muchas virtudes naturales. En definitiva, responderemos afirmativamente a la pregunta de Séneca: “¿Es posible enseñar la virtud?”. Además, coincidimos con José Martí: “Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud”.

- *El ‘camino en negativo’ centrado en los lastres para la complejidad de la conciencia:*  
Se trata de centrarse en los lastres que condicionan o escoran la evolución en complejidad de la conciencia. Desde esta perspectiva, el problema de los valores, que mejor mirado es el de las virtudes humanas, podría entenderse como un asunto inversamente dependiente del egocentrismo (epicentro de la inmadurez), de modo que bastará con reducir o disolver el ‘ego’ o sus infantilismos en personas y colectivos para ganar espontánea, automáticamente en virtudes o valores deseables. Aunque Manuel Machado escribió: “No tener vicios no añade nada a la virtud”, creemos que al ser humano lo que le ocurre es justo lo contrario: el trabajo personal y social centrado en la pérdida de lastres, el desprendimiento, descascarillamiento o ‘muerte del ego’ traerá automáticamente ganancia en altura de conciencia, mayor lucidez y mejor visión, y con ello virtudes personales y sociales formativas. Éste es un interesante enfoque educativo.

- 7) **Quizá debemos redefinir la idea de educación:** O sea, proponer un cambio en su concepción para desembocar en un proyecto más complejo y ambicioso. Educación es conocimiento y comunicación, que consisten en construirse desde adentro con el otro. Esta construcción interior es por definición autoeducadora y autoorientadora. Por tanto, es formativa. La formación es creciente madurez personal, que incluye el desarrollo de la

propia responsabilidad y compromiso para la mejora social. Con propiedad podríamos llamar a esto evolución personal. No hay evolución personal sin reducción de egocentrismo (individual y colectivo) e incremento de conciencia, o sea, sin desembocadura en una mayor capacidad de visión que da el conocimiento. Esto es idéntico a hablar de experiencia y transformación (K.G. Dürckheim), que se traduce en posibilidad de autoconciencia. La autoconciencia de sentirse partícipes de un proceso cooperativo cuya meta común es la posible evolución humana, a la que se contribuye de una forma insignificante e insustituible a la vez. Todo esto puede tener que ver con la autorrealización, en el sentido de A Blay.

La educación es la “energía primera de la humanidad” (Bousquet) y el "origen de todo el bien en el mundo" (I. Kant). Es útil no sólo para crecer, sino para revitalizar el terreno. Su fin último es la evolución humana o complejidad de conciencia generalizada. Requiere superar el *confesionalismo* y el *laicismo* para alcanzar el *evolucionismo*, al que se llega si, además de desarraigar las doctrinas religiosas de la educación pública, se hace lo propio con los etnocentrismos, nacionalismos (centrífugos y centrípetos) y en general con todas las identificaciones organizadas incapaces de evitar la inducción de doctrina a través de la enseñanza. Así pues, requiere aprender a interpretar la parcialidad definitoria de los *ismos*, así como el sentido y el modo de superarla, por la desidentificación y la convergencia que trae el conocimiento.

A la luz de todo lo anterior, ¿a qué llamamos *educación*? Compartimos la perspectiva de I. Egido (2007), cuando expresa que el enfoque economicista es un empobrecimiento del propio concepto de educación.

Hoy la educación y la enseñanza *son pensadas* por otros sistemas fácticos, de modo que estamos lejos de todo anterior. Pero esa lejanía define un horizonte formativo cada vez

más claro y dependiente de la autorrealización. El horizonte, interior y exterior, sí cuenta en educación.

### **18.5. Redefinir la enseñanza para la formación**

**Necesidad de elevarse sobre la enseñanza para poder redefinirla:** En los años de las Luces, J.J. Rousseau afirmaba que el aprendizaje del niño sólo cobra sentido en una comprensión superior que no es propia de la esfera de la acción. A. Einstein coincidía en señalar que: “Los problemas más serios que tenemos no pueden ser resueltos al mismo nivel de pensamiento con el que se crearon”. Nosotros creemos algo equivalente sobre la enseñanza. Su reflexión requiere elevarse y distanciarse de ella. Sólo así se puede percibir con objetividad lo que haga falta. Si esa objetividad va acompañada de flexibilidad, se podrán redefinir cuestiones aceptadas o tradicionalmente menos discutidas.

Desde esta posibilidad proponemos dos preguntas básicas de un profesor: 1) “¿Qué estamos haciendo?”, “¿Qué estamos construyendo?”, y 2) “¿Para qué educar, para qué la formación?”. Si la respuesta es clara y distinta, quizá sea inválida. Si se escora a la superficie o a algún etnocentrismo, no valdrá. Para responderla nos parece imprescindible trascender los límites del propio sistema educativo, relacionarla en sinergia con todos los demás sistemas, y estructurarla desde el sentido de la vida humana. De las tres, la tercera es la flecha del vector evolutivo. Los sentidos pueden ser de tres clases: puntuales, parciales-sistémicos y universales. De todos los posibles, el que más nos convence es este híbrido, que coloca el segundo en función del tercero: “Ser más para cooperar mejor desde cada opción parcial en el proceso de la evolución universal”. ¿A quién perjudica este ideal? ¿Beneficia a alguien de forma exclusiva? Si tiene la cualidad de la versatilidad y la polivalencia, ¿por qué no se cultiva, consciente y decididamente, desde los sistemas educativos y desde cada aula?

### 18.5.1. ¿Qué es enseñar?

Cuestionar radicalmente la enseñanza pasa por revisar su concepto. Lejos de academicismos, nos detendremos en aspectos críticos y en algunas consecuencias:

- **Enseñar sobre todo es *mostrar*:** Luego, no es ocultar. Pero tampoco es exponer o ayudar a descubrir sólo una parte. Mostrar es mostrarlo todo o al menos equilibradamente, sin exacerbar una parte sobre otra. Si así se procediera sistemática o indiscriminadamente, se estaría en el campo del adoctrinamiento ideológico, personal, profesional, científico, etc. En ese caso, se estaría trabajando en el seno de un *ismo*, no de la Didáctica. Y la Didáctica, luego la enseñanza, está orientada a la formación y a la complejidad de la conciencia. Una enseñanza que promueva una complejidad es menos manipulable. Pero si su complejidad favorece además la evolución de la conciencia será una garantía para la formación. Una Didáctica de la Conciencia enseña al alumno a reconocer su añadidura, la limitación de su pensamiento y lo que esencialmente no es. Por tanto, le ayuda a reconocer su propia programación de condicionamientos y adoctrinamientos, y que es posible disolverlos, superarlos y liberarse de ellos poco a poco. La enseñanza formativa debería tener mucho que ver con esto.
- **El color de la enseñanza:** La educación y la enseñanza, como sostuvo F. Ferrer i Guardia, no puede estar dimensionada de etnocentrismo ni estar teñida de nada, ni ser europea, ni de izquierdas, ni confesional, ni occidental, ni capitalista, ni socialista, ni nada que no sea universal (parcial y total a la vez), porque será automáticamente adoctrinante. Es indispensable el respeto didáctico, comprendido como proyecto decididamente universal. Lo que la educación pretende en última instancia es la claridad, la madurez de la persona y socialmente la ciudadanía universal (J. Delors; A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002; J.M. Valle, 2008), desde el descubrimiento de una identidad profunda (A. Blay), no la

ratificación de un enanismo interior. La educación, si es coherente, desemboca en autoeducación, si es eficiente se traduce en transformación, y si es útil se troca en evolución personal. Si la Educación no es para 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 desde la ignorancia de nosotros mismos. 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 del ego”.

- **La enseñanza de los sistemas educativos tiende a adoctrinar:** Lo hace desde una perspectiva etnocentrista o nacionalista: “Los sistemas escolares 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). Como resto de aquella inercia original, los cuestionarios oficiales desarrollan dos impulsos complementarios: 1) Promueven la identificación de cada centro con su entorno, y realzan la importancia localista. La relevancia, significación, proximidad e historicidad pueden ser la alternativa. 2) Convergen con los sistemas de su entorno hasta alcanzar un conglomerado internacional (Europa, Latinoamérica, África, etc.) que de ordinario no supera su fase nacionalista. En ambos casos, el orgullo narcisista, la separatividad y el condicionamiento colectivo distan de la formación.
- **Un profesor comprometido con la formación no adoctrina:** Educar no es adoctrinar. No hay nada más alejado de la Didáctica que el adoctrinamiento. Adoctrinar es contribuir a programar la mente individual y colectiva, es producir identificaciones, crear necesidades y justificarlas. Se adoctrinan y programan las conciencias en clave de nación, religión, política, cultura, deporte, etc. La escuela no debe contribuir a ello. Ante esta

inercia social la enseñanza tiene cuatro grandes opciones formativas: la Educación para el Descondicionamiento, la Educación para el Autoconocimiento, la Educación para la Universalidad y la Educación de la Conciencia. Cada uno de los cuatro ámbitos es como la cara de un tetraedro: puede servir de base a los demás, se contienen mutuamente, son perfectamente equivalentes.

- **Enseñar es enseñarse a sí mismo desde la acción o el ejemplo:** Quiérase o no: “Lo que somos llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos” (M. Á. Santos Guerra, 1998). Por ello el docente consciente madura o mejora y enseña desde su sí mismo y su comportamiento. Cobra gran sentido la sabiduría de Confucio (1969): "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". Desde esta perspectiva, el docente no puede renunciar a la coherencia, conocedor de que en mayor o menor medida es modelo, contenido y metodología de razón, madurez personal y profesional, comportamiento profesional y ciudadano. A veces, lo que menos aparece en el aula es la materia de enseñanza.

### 18.5.2. Para qué enseñar

Proponemos que la enseñanza desarrolle su sentido en estos tres planos: personal, escolar y curricular y social.

- **Plano personal:** Como se ha dicho, se enseña con el fin de obtener el mejor conocimiento, que incluye el afecto y la sensibilidad, la madurez personal y la conciencia, la creatividad y la estética, la ética y el sentido social y educativo, las competencias profesionales, etc. El mejor conocimiento desemboca en uno o los destinos ascendentes siguientes: evolución personal, evolución humana y evolución universal. A ellos se llega a medida en que se supera el propio egocentrismo –el modo de vida habitual del ser

humano-, que nutre el pensamiento débil (A. de la Herrán, 2003). Por tanto, la consigna kantiana sigue siendo válida: ‘hay que fortalecer el pensamiento’. Con este enfoque puede hacerse realidad la realización del fin de la educación en uno mismo: “Dirigir con sentido la propia vida” (F. Giner de los Ríos). O como diría manu Gascón, dando por hecho que la vida nos empuja, pero que se puede aprender a manejar el timón.

- **Plano escolar:** Seguimos poniendo un énfasis excesivo en el rendimiento académico como criterio de excelencia. Y lo que hay que cultivar en educación es la totalidad del ser humano. El concepto capaz de recoger esta intención total es ‘formación’, que comprendemos como finalidad global y compleja de la enseñanza. Formar no es instruir. Un profesor educador se compromete con la formación de sus alumnos mediante la instrucción y la orientación: *Instruir* sobre los conocimientos académicos que un alumno debe adquirir, y *orientar* para abrir caminos, enseñar a dudar y transmitir madurez personal para que los alumnos progresen. La verdadera formación no necesita apellidos. Dicho de otro modo, la formación no ha de ser sólo *académica, curricular o profesional*, y calificarla de *armónica* (Pestalozzi), *integral* (Krishnamurti) o *humana* es redundante. Cuando la enseñanza se centra en contenidos externos o corticales a las personas, estrechamos las conciencias y limitamos la razón. Formar es enseñar a ser y a pensar desde y para el conocimiento. O sea, comunicar al alumno que él mismo puede desarrollarse y llegar a conclusiones a partir de su razón. La formación es consecuencia de educar el conocimiento, desde la amplitud de lo que la razón es: acción sensible y dialéctica en el entorno cercano y el mundo. Más allá del aprender a ser (J. Delors) situamos este aprender a ser más y mejores.

La Didáctica pretende el cultivo de la persona completa desde lo que le es propio: su raíz y su norte evolutivo. Pero, ¿de qué materia están ambos hechos? Nosotros diremos que de conocimiento, cuyo sentido natural es la contribución consciente a la evolución humana.

“Somos lo que conocemos” (F.E. González Jiménez), y somos lo que conocimos, porque nuestro pasado experimental determina lo que hacemos. Pero además somos lo que hemos conseguido hacer de nosotros por la formación. Por eso el sentido de la formación es llegar a ser más y mejores personas, y no sólo futuros profesionales competentes. El dominio de asignaturas y la adquisición de competencias pueden ser balizas para la enseñanza, pero nunca la desembocadura última de la formación. También profesionales competentes son capaces de las mayores atrocidades.

- **Plano curricular y social:** Hay quien dice que la teorización e investigación sobre el currículum está agostada, terminada. Algo parecido han asegurado insignes investigadores de otros campos, como la Física Teórica, debiéndose retractarse después. Hemos mantenido que la escuela debería liderar la formación social, y un instrumento en que escuela y sociedad se encuentran son los currícula. La gran pregunta es ésta: Si la sociedad y la educación pudieran estar desorientadas, **¿qué enseñar?**

Ya que el sentido social por su propia educación se ha desnaturalizado, lo que proponemos es que la enseñanza promueva una motivación social por la formación. Ahora bien, la formación completa y útil es consecuencia siempre de una educación compleja. Podemos asegurarlo, porque está estrechamente relacionada con la arquitectura de nuestro cerebro “un complejo entre complejos”, al decir de E. Morin (1988), y con la evolución de la especie y de su ecosistema. Nos preguntamos entonces: ¿Los currícula son complejos y se orientan acaso a esa formación y a lo que la constituye? Creemos que no, sin paliativos. Una redefinición social y educativa como ésta pudiera requerir un currícula distinto. Concretamente, deducimos la pertinencia de incorporar a los currícula nuevos ámbitos didácticos constitutivos de la formación que hemos conceptualizado, tales como la inmadurez (egocentrismo) individual y colectiva, la madurez personal y social, la conciencia y su

educación, la evolución humana, la humanidad, la universalidad, la muerte y su didáctica, el autoconocimiento, la duda, el prejuicio, etc.

Un indicador de esta necesidad es que muchas personas reflexivas con la educación, ya en su juventud o adultez, se dan cuenta de que no se les ha formado en plenitud. A veces no se explican cómo los grandes temas del ser humano pueden estar tan lejos de la educación y de lo que la sociedad valora, por ejemplo, a través de los medios. En un segundo momento, puede que reconozcan que su razón está condicionada o atrapada en una red de prejuicios que limitan su desarrollo personal. Desde aquí, hay quien emprende el camino hacia su autorrealización o de la liberación de su conocimiento. Pedagogos y profesores nos deberíamos preguntar *si la escuela, además de educar para la vida, lo hace para lo que la vida podría llegar a ser*. ¿Somos lo suficientemente ambiciosos? ¿Conocemos alguna metodología válida para lograr una mayor armonía interior y un descondicionamiento? Responderemos “No” y “Sí”, respectivamente. Las entradas (inputs) de la escuela podrían cambiar: profundizarse, ampliarse y orientarse. Y la metodología se conoce bien, porque el problema de fondo es perenne y ha sido bien diagnosticado. Siendo así, podría enseñarse para ayudar a que cada niño descubra su identidad universal, lo que está lejos de apuntalar su yo y de desconectado de sí mismo. El *antecedente del método* para evolucionar subyace a las últimas palabras que Buda dirige a su discípulo Ananda: “Así pues, Ananda, procurad ser vosotros mismos vuestra luz, vuestro propio refugio. Que nada más sea vuestro refugio, que la doctrina sea vuestra luz y vuestro refugio. Que nada más sea vuestro refugio. [...] No abandonéis nunca en vuestro empeño” (“Mahaparinibbana Sutra”). El *andamiaje del método* ya nos lo enseñó I. Kant, quien en su “Lógica” (1800) apuntaba a la necesidad de pensar por uno mismo y de hacerlo de un modo competente, original y honesto. Esto no significa soledad o aislamiento, sino orientación del conocimiento a la propia formación. P. Laín Entralgo lo explicaba así: “Mi

biblioteca es imprescindible, pero todos los libros que puedo consultar los pongo en función del texto propio".

Para construir el propio conocimiento es preciso abrirse, escuchar y conocer bien lo que han aportado los demás, en especial los mejor conocedores. Pero haciéndolo desde el movimiento evolutivo personal. Por tanto, no desde el sesgo, desde el estante o desde el caballito de tiovivo al que uno se aferra y del que no se quiere bajar, aunque se haga de noche, aunque se acabe la feria. F.E. González Jiménez dice que: "El conocimiento se nutre de dos fuentes: la dieta y más conocimiento. Por eso, el conocimiento llama siempre a más y mejor conocimiento". Así, del conocimiento depende su propio desarrollo. Pero necesita de la comunicación educativa para ello: no hay aprendizaje sin enseñanza. En el caso particular de los profesores, es especialmente necesario un "conocimiento acerca del conocimiento" (E. Morin) para la obtención de un nuevo modo de pensar. En ello reparó, al menos desde 1942, A. Einstein, quien sostuvo la necesidad de repensar el pensamiento, que entendía necesario para la supervivencia: "se necesita un modo nuevo de pensamiento, porque el viejo modo no sacará al ser humano de su tendencia a la destrucción". Nuestro potencial depende del uso que hagamos de nuestra razón: "La naturaleza nos ha dado semillas de conocimiento, no el conocimiento mismo" (L.A. Séneca). Entre potencia (biológica) y resolución media la Didáctica y el ejercicio autónomo, el estudio, el esfuerzo, el cultivo personal, la apertura, el anhelo de unidad.... Así, nuestro gran recurso es "Conocer y reconocer", comprendidos a la vez como placer y como facultad humana, al decir de A. de Humboldt. ¿Y qué es conocer? Desde una perspectiva educativa, relacionar significativamente, con la intención de crecer interiormente e intervenir en el medio para mejorar la sociedad.

### **18.5.3. Características de una enseñanza futura**

En síntesis, proponemos las siguientes *características de la enseñanza futura*, con la mirada puesta en la Humanidad y su posible transitar cooperativo, velada por las pequeñas variables o preferencias de las que dependen los progresos sistémicos o parciales:

- Orientada a una formación más allá del prurito por el aprendizaje significativo.
- Formación entendida como autoformación.
- Autoformación comprendida como transformación evolutiva.
- Transformación evolutiva articulada como transitar del egocentrismo a la conciencia, con el conocimiento.
- Conciencia para la madurez personal y la mejora social.
- Con la mirada puesta en la posible evolución humana, la otra gran ignorada de la educación, la gran variable dependiente.

## **18.6. Nuevos retos para la innovación y formación del profesorado**

**18.6.1. Necesidad de conocer la Historia de la Enseñanza para la actualización profesional:** En cada ser humano se da cita todo el pasado. De su conocimiento depende, entre otras cosas, el futuro potencial. Por tanto, la “autoconciencia histórica” es relevante para la formación de los profesores. Sin embargo, ¿conocen los docentes las innovaciones y autores más destacados de la Historia de la Enseñanza, para al menos saber cómo se reflejan en su quehacer algunos logros de la Historia de la Innovación Didáctica? ¿Conocen al menos las innovaciones de la Nueva Educación o Escuela Activa estadounidense (*progressive schools*) y europea (escuelas nuevas)? La respuesta más probable es *no conscientemente*. Sobre todo lo funcional de esos avances se ha incorporado al quehacer de los docentes, dándose dos hechos didácticos de interés:

El primero es que su lluvia de innovaciones ha calado tan bien en el campo educativo que no ha formado apenas charcos y se ha disipado en la práctica activa hasta indiferenciarse con ella. Para bien y para mal a la vez han perdido su identidad, y se procede de determinadas maneras ignorando su origen. Por ejemplo, se pueden desarrollar rincones de actividad, talleres, pequeñas investigaciones, proyectos didácticos o unidades didácticas sin saber de dónde y de quién vienen. Esta clase de ignorancia también afecta a la política educativa. Lo señalaba en “Los Olvidados” J. Martínez Bonafé (1995), al indicar que las recientes reformas institucionales de nuestros sistemas educativos parecen haberse llevado a cabo bajo un *síndrome de amnesia total*, que conlleva el olvido de las raíces en las que se ha venido edificando gran parte de la Pedagogía innovadora de nuestro tiempo.

El segundo es que a veces se habla de ellos sin conocerse bien. Algunos ejemplos: 1) ¿Por qué se atribuye a J.A. Comenio el origen de la Didáctica, cuando su verdadero origen recae en los sofistas, concretamente en Protágoras (480 a 410) y en Sócrates (470 a 399)? 2) ¿Por qué el origen del currículum se asocia a la obra "Professio Regia" de Peter Ramus (Basilea, 1575) o a los registros de la Universidad de Leiden (Glasgow, 1584), cuando el primer ‘currículum’ es el propuesto por Isócrates (436 a 338) para la formación del orador? 3) Dentro del llamado ‘método de Fröebel’, ¿se conoce su “Filosofía de la Esfera”, como condensación y traducción didáctica del idealismo alemán? 4) ¿Se ha asociado la didáctica de M. Montessori con la creatividad o con la educación para la paz? 5) ¿Se sabe lo que W.H. Kilpatrick aportó la enseñanza, además de su desarrollo del método de proyectos? 6) ¿Se conoce la Pedagogía de C. Freinet, más allá de las técnicas que llevan su nombre? 7) ¿Se sabe que mucho antes de que D.P. Ausubel clasificara los “organizadores previos” en “expositivos” y “comparativos-analógicos”, P.D. Eggen, D. Kauchak, y R.J. Harder lo hiciera en “definiciones”, “analogías”, y “generalizaciones”, o Merrill y Reigeluth como conocimientos “arbitrariamente significativos”, “supraordinados” “coordinados”, “analógicos”, “subordinados”,

“experimentales”, E. Claparède revisó en 1902 un buen número de “formas de asociación” conceptual o sustantiva o “formas de evocación”, que asoció a la memoria, pero también a los contenidos actuales? Definía “asociación como la conexión entre dos contenidos de conciencia ‘de los cuales el segundo no es objeto de una percepción’”. Así, cita investigaciones anteriores de Aschaffenburg, Münsterberg, Bourdon, Ziehen o Ranschburg, y concreta esas “formas de asociación” como: “coordinación”, “subordinación”, “identidad”, “ semejanza”, “diferencia”, “oposición”, “relación predicativa”, “dependencia”, “coexistencia”, “reminiscencia verbal” o “asociación mediata”. ¿Qué hace pensar esto, a la luz de los “organizadores avanzados” de D.P. Ausubel (1960) o de los “mentefactos” (M. de Zubiría Samper)? A veces el desconocimiento de las grandes innovaciones deseca la utilidad de otras menores y de la realidad. Se confundiera la cosa con su fotografía.

La formación docente desde la Historia de la enseñanza es relevante. Se refiere, transversalmente, a un triple hecho continuo: lo que cuesta conquistar las cosas, lo relativamente fácil que pueden destruirse, y lo mucho que vale la pena trabajar para mantenerlas y mejorarlas. Esto se realiza mejor cuando somos conscientes de que el trabajo actual se desarrolla sobre el trabajo de muchos innovadores y mucho esfuerzo en el mismo sentido evolutivo. A la vista de su riqueza y de la gran cantidad de ideas y propuestas fácticas que no hemos superado, deducimos que la enseñanza actual está históricamente empobrecida y sesgada a la superficie. Quizá esto tenga que ver con su desorientación general.

**18.6.2. El propio tradicionalismo como punto de partida:** Casi nadie se reconoce como tradicional en la práctica de su enseñanza. Pero hay muchos tipos de tradiciones: estáticas, dinámicas, académicas, metodológicas, políticas, religiosas, arbitrarias o inventada por uno mismo. La cuestión no es tanto que haya personas más tradicionales que otras: “es que nuestras mentes viven en la tradición” (J. Krishnamurti, 2008). Incluso lo hacen las personas

y profesionales más innovadoras y creativas en una segunda fase convergente pueden seguir su tradición. Siendo así, distinguiremos entre tradicionales de primer orden, porque siguen los dictados de otros, y los tradicionales de segundo orden, que siguen los propios dictados, a veces creativos en su origen. En cualquier caso, cuando la ruta está creada y se sigue la tradición, se es tradicional. Entonces nos identificamos, no la cuestionamos y lo que es peor, no nos cuestionamos. No hay que pensar al respecto, porque es la tradición la que, como programa mental personal o compartido, nos piensa, y como nos exime de pensar, inhibe la razón.

Parte de la tradición es aceptar, obedecer, la “aceptación del miedo” a la pérdida de la homeostasis, a la innovación y a pensar creativo, a la duda disminuida y el apego a una comodidad, más o menos declarada. Cuanto más antigua, poderosa o afianzada es la cultura, tanto más atada está la mente al pasado (pasado del pasado o pasado en el presente) y a su solera, en él vive ratificado y feliz. Pero la cuestión no es superar esta o aquella tradición, porque los esquemas identificativos son predominantes a su contenido: “A la ruptura de una tradición le seguirá inevitablemente la implantación de otra” (J. Krishnamurti, 2008, p. 34). De lo que se trata es de descondicionarse de ese mecanismo, de liberarse de su necesidad, de que la formación prevalezca: “La tradición en todas sus formas, desde la religiosa a la académica, debe forzosamente negar la inteligencia. La inteligencia es infinita. El conocimiento [acumulativo], por vasto que sea, es finito, como es la tradición” (J. Krishnamurti, 2008, p. 34).

### **18.6.3. La formación docente como proceso de evolución y cambio exterior**

Nunca como ahora se ha dispuesto de más y mejores recursos materiales y humanos para el reto de la educación. Pero entre lo que se tiene y lo que sucede se percibe una distancia importante. ¿Este hiato significa que la formación del profesorado es todavía insuficiente? No

exactamente. Sostenemos que está desenfocada, que es superficial, limitada y casi siempre sesgada. Por ello, la creemos mejorable en compleción, complejidad y orientación. La formación didáctica de un profesor es a la vez *objetal e interna*. Un profesor no va a trabajar en un laboratorio o en el campo con objetos. Sobre todo, va a trabajar consigo mismo. Por tanto, tiene sentido que su primer campo de innovación sea su ‘sí mismo’ En esta medida, es coherente concluir con que la formación de un profesor, o es autoformación, transformación y evolución, o no será verdadera formación.

No hay cambio exterior sin cambio interior. Por eso la innovación educativa más importante es el cambio interior, centrado en el conocimiento y la conciencia, sin los que toda pretensión exterior es insuficiente e incoherente. Éste se apoya, desde cada profesor, en una actitud favorable, madurez personal y conocimiento didáctico. Y desde la perspectiva institucional, en aquellas variables que pueden favorecer el desarrollo profesional y personal de los docentes, a saber: clima de centro, motivación y autoestima del profesorado, colaboración orientada a la innovación, liderazgo del equipo directivo, formación continua, etc. Todas estas variables no se justifican si no es con la innovación concreta, el cambio y la mejora. Y para ella se desarrolla la formación. Porque, ¿qué es lo que la formación pretende en última instancia? No es la comprensión verbal, el aprendizaje o la claridad de ideas, sino el cambio personal, interno y externo. Esto es porque la naturaleza del conocimiento didáctico es esencialmente fáctica y al mismo tiempo tiene todo que ver con nosotros. De ahí su máxima dificultad: “Uno puede tener cantidad de conceptos e ideales, pero éstos nada tienen que ver con los acontecimientos cotidianos de nuestra vida. La gente se nutre de ideales; cuanto más fantásticos sean, más nobles se les considera [...]. Si la mente está atiborrada de conceptos, ideales, etc. no se puede encarar nunca el hecho, el acontecimiento real. El concepto se convierte en una traba” (J. Krishnamurti, 2008, p. 29). La formación pedagógica y didáctica es imprescindible, pero desde la perspectiva del cambio real puede ser cortical e insuficiente.

Lo ha sido siempre. Para realizarse requiere de una especial madurez que la respalde, de una conciencia flexible y abierta, que se proyecte en el mejor conocimiento técnico-reflexivo o profesional posible.

Pero cuando un docente muy consciente se interioriza profesionalmente, no se topa sólo con el conocimiento profesional. Se encuentra con tres ámbitos personales y profesionales susceptibles de cultivo y formación: 1) El núcleo técnico-reflexivo o profesional, en sentido estricto, que es el clásicamente atendido por la Didáctica y la Pedagogía Aplicada. 2) Un núcleo de inmadurez, egocentrismo o ignorancia. 3) Un núcleo de conciencia o de potencial madurez personal, centrado en la conciencia.

Así, según el modelo educativo occidental (desde la Grecia Clásica), la formación continua del profesorado ha de continuar centrándose, como tradicionalmente ha hecho, en conocimientos y *presencias deseables* centradas en la comunicación didáctica y en contenidos específicos, con una perspectiva técnico-reflexiva. Pero además, siguiendo el modelo educativo Oriental (India y China Clásicas) debe extender su ámbito de interés a otras dos polaridades: a *ausencias convenientes*, en tanto que *nocivas*, desde una atención específica a procesos relacionados con inmadurez profesional, y a su *crecimiento personal* como asiento de desarrollo profesional. De este modo, quedaría definido un triángulo que limitaría un área de formación más profunda, realista y acorde con la compleja labor de la educación, de indispensable atención didáctica, en la medida en que condiciona la enseñanza.

En ese sistema de vértices se pueden reconocer dos clases de competencias fundamentales e inéditas, que son las que corresponden con la *mala práctica (ausencias deseables)* y con la *madurez personal* (evolución interior). Detengámonos en la primera de ellas.

#### **18.6.4. La mala práctica didáctica como ámbito formativo preferente**

Los pilotos de líneas aéreas, los profesionales de la sanidad, de la arquitectura, etc. tienen en los errores una fuente de actualización formativa indispensable. Cualquier forma de oscurantismo hacia sus causas parecería irresponsable y contraria al sentido común, profesional y social, porque de ellos depende la supervivencia de muchos seres humanos. ¿Qué ocurre la comunicación didáctica? Cuando un médico o un abogado un comete un error, la noticia sale en los medios. Pero cuando un profesor sesga cohortes enteras de alumnos año tras año nadie suele enterarse. Como hemos dicho, la Educación Oriental (Vedas, Upanishads) nos informa de que la educación consiste en disolver el ego. Siendo así, la formación se ha de apoyar, no sólo en la interiorización de conocimiento deseable sino en la disolución de condicionantes y competencias indeseables. Este hecho pasa a ser vector de coherencia didáctica y eje de la mejora profesional y personal. Por esto en su día propusimos el egocentrismo docente como fuente de una “didáctica negativa”, basada en la ganancia formativa con la pérdida, la ‘mala práctica didáctica’ como ámbito relevante para la formación pedagógica del profesorado (A. de la Herrán, e I. González, 2002). La mala práctica tiene sobre todo un origen personal, y es asimilable al propio egocentrismo. Esto ocurre sobre todo en aquellas profesiones que se desarrollan cara al público, como decía A.S. Neill (1975).

El ego docente es una variable central presente en los vértices de otro triángulo didáctico:

- Desarrollo profesional y personal del docente, porque sin mejora personal no hay desarrollo profesional en la docencia. Pero ‘lo personal’ ha quedado en el fondo del cajón, y ha dejado al ‘desarrollo profesional’ sin apoyatura fundamental. Es como una circunferencia sin centro: la figura resultante puede ser irregular.
- Formación del profesorado, comprendida como “autoformación” (Gadamer), que requiere, además de procesos de mejora, procesos de *desempeoramiento* o de suelta de lastres egoicos. Esto nos remite a la interiorización y a la profundización en uno mismo, inercia

contraria a la formación del profesorado convencional, polarizada en temas y en la acción profesional, todo lo reflexiva que se quiera.

- Autoevaluación docente, porque si la enseñanza no llega al egocentrismo, corazón psíquico del infantilismo adulto, pudieran reiterarse los mismos errores sin solucionarse causalmente. La autoevaluación del propio ego, que no se hace, iría más allá del conocimiento técnico-reflexivo y requeriría de un entrenamiento y de una humildad especial para poder realizarse y cambiar. Es relevante, porque, como hemos verificado (A. de la Herrán, e I. González, 2002), la mayoría de los errores de un profesor tiene que ver con lo personal, que es nutrido por su ego. Esto hace que sea difícil de reconocer o descubrir. En cambio, es observable para los demás: alumnos, compañeros de trabajo y hasta algunos padres. Algunos los refractan y otros los reflejan.

Ser consciente de los procesos y mecanismos del ego asocia un compromiso automático basado en la visión que da el conocimiento. A veces coexisten con egos etnocéntricos institucionales, nacionales, políticos, etc. que pueden colisionar con la lucidez de una persona o un grupo de personas. Es entonces cuando se verifican conflictos de valor y se gestan grupos innovadores, constituidos como consecuencia de complejidad de conciencia compartida, verificándose aquello de “Todo lo que se eleva, converge”, de Teilhard de Chardin.

### **18.7. Corolario: hacia una redefinición de la didáctica**

Este corolario se debe articular en dos partes: la educación de la conciencia como eje del discurso didáctico y la redefinición de la ciencia de referencia.

Creemos que la Educación y la Enseñanza necesitan un cambio radical para ser mucho más útiles a su entorno social actual y sobre todo futuro. Este cambio puede pasar por la atención a lo que nos causa y sostiene, más que lo que hemos sido capaces de hacer o no hemos hecho.

A nuestro parecer tendría que ver con el imperativo de evolucionar o crecer más y mejor interiormente. Para ello pudiera ser útil la existencia de una Educación de la Conciencia, hoy inédita y relacionable con otros retos formativos perennes. Desde la Educación de la Conciencia se propone redefinir la enseñanza más allá del aprendizaje significativo y el currículo, incorporando retos radicales o perennes estrechamente relacionados con el enriquecimiento profundo de la personalidad a través de la formación.

Vivimos en un estado de conciencia etnocentrista e inmaduro. Por ello hemos propuesto debatir con argumentos para un futuro educativo en el que la formación de la persona y la Evolución de la Humanidad se coloquen en el centro de la Didáctica, y una Didáctica redefinida contribuya a la orientación del desarrollo social. Nuestra perspectiva es optimista, crítica, radical, utópica, compleja y evolutiva. “¿Tiene sentido repensar radicalmente la Educación desde la enseñanza?” “¡Desde luego!”, diremos. Porque sobre todo en Didáctica ‘lo ideal’ es una parte esencial de la realidad, de la que también se ocupa. Además, como profesionales comprometidos con la formación, nuestra obligación es hacerlo verdadera, comprometidamente, y contrastar nuestras indagaciones con otros para cooperar en la duda y seguir creciendo de forma conjunta.

La Educación de la Conciencia ha de ser sensible a las necesidades sordas, ignoradas o tapadas, y a los problemas subterráneos de la humanidad que, sin sintomatología diferencial, nutren lo mejor y lo peor de lo evidente. Esta intención, este acto voluntario tiene el anhelo de cambio en tres planos: lo concreto, lo exterior y lo interior. Los tres referentes, como los meridianos, primero se distancian para después fundirse en la conciencia humana, ahormados por los paralelos de la educación. La humanidad se une y gana altura al hacerlo, como el drago. La temperatura de la noosfera y su grado de conciencia se elevan constante e irreversiblemente. El universo se curva hacia la personalización, que se basa en que cada

persona “llegue a ser lo que es” (Buda, Píndaro, Rousseau, Fröebel, Blay). La Didáctica debe tener que ver mucho con todo esto.

Por lo que hace a la ciencia de referencia, cabe preguntar: ¿Didáctica redefinida o Didáctica ‘redicha’?: Pese a que la educación y la enseñanza son lo más parecido a un queso Emmental, repleta de oquedades (A. de la Herrán, 2006), por diversas razones la Didáctica se renueva poco. Desde hace lustros, atraviesa una profunda crisis de originalidad (A. de la Herrán, 2003b). En su devenir dominan más los coros y los ecos que las voces. La investigación convergente sobre lo que ya está investigado y los trabajos obvios, que cuantifican o cualifican lo obvio, podrán ser rigurosos, pero no novedades, y paralizarán la disciplina si proliferan en exceso. Este esquema lineal es consonante con el que existe entre sociedad y escuela, y nos acostumbra mal, al inducirnos a actuar a demanda de necesidades. Y no toda necesidad educativa se demanda. Si optamos por el camino fácil de los ecos y la crianza de lo creado por otros, estaremos siendo sucedáneos de nosotros mismos, perdiendo las mejores posibilidades y alejándonos de la naturaleza de la formación aunque se nos comprenda mejor y se nos reconozca más. Ahora bien, mientras que las voces solistas pueden atribuirse a investigadores concretos, los silencios científicos no se pueden reprochar a nadie en concreto, porque no se le pueden reprochar a un investigador los silencios de otros. Sin embargo, esas voces ausentes pueden tener algo que ver con lo construido entre todos y al mismo tiempo indican la *zona del próximo desarrollo* (Vigotsky) de un avance potencial, sea solitario o no. Queremos contribuir al debate radical desde una mirada diferente: Por un lado, o con un ojo, invitar siempre a redefinir, que es siempre arriesgarse, contribuir a la pregunta, a la apertura. Metafóricamente: Sin denostar el rigor del “paper”, no debemos abandonar las indagaciones del “ensayo”, porque de su unión proviene la mejor fundamentación de la Didáctica. Y con el otro, incorporar a la conciencia la prevención de Galileo: “En lo tocante a la ciencia, la autoridad de un millar no es superior al humilde razonamiento de un hombre”.

Nosotros detestamos la parálisis epistemológica en educación, y criticamos a quienes lo hacen, sobre todo porque encarnan la paradoja general de persuadir a centros y profesores de que reflexionen y reconstruyan su enseñanza. La realidad indica que mientras la mayor parte de profesionales e investigadores en Didáctica apenas se separa de lo consensuado, la escuela innovadora sí redefine continuamente su enseñanza. Lo mismo hace la universidad innovadora, que es una fracción minoritaria que a la sazón forma parte de la escuela. Universidad y escuela innovadoras convergen en un mismo Proyecto educativo, innovador y científico de generación de conocimiento y de formación para la mejora social. Siendo así, lo lógico es que la sociedad interiorice lo mejor de sus avances, y que la escuela asuma su función crítica y redefinidora desde su forzada posición en retaguardia. Por eso, cuando es necesario, actúa como los salmones en desove, superando corrientes de indiferencia, rechazo y algunos osos grises.

Redefinir no es *redecir*. La ‘Didáctica redicha’ origina y proviene de discursos reiterados y huecos, cosidos con citas bibliográficas que no suelen aportar profundidad ni novedad, pero eso sí, de autores anglosajones eufónicos y de los últimos dos o tres años. La ‘Didáctica redefinida’ cuestiona e induce a crisis a la propia Didáctica, al que dice y al que hace, sobre lo que se hace bien, mal y lo que queda por hacer, y lo abre a debate. Se pregunta o critica de otro modo lo mismo, descubre problemas donde antes no se percibían, propone enfoques alternativos y nuevas vías de solución donde antes las cosas no se cuestionaban. O sea, hace lo que siempre ha dicho. Por tanto avanza a la coherencia.