

El autoconocimiento como eje de la formación

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

El *autoconocimiento* quizá sea la *dificultad de aprendizaje* mayor y peor diagnosticada, y el más desapercibido *fracaso educativo* del ser humano. Este artículo, cuyo enfoque se sitúa en el *paradigma complejo-evolucionista*, intenta contribuir a su fundamentación psicológica, pedagógica y didáctica.

Palabras clave: Autoconocimiento, educación, formación, conciencia, Didáctica, Psicología.

ABSTRACT

Self knowledge is probably the biggest learning difficulty and the worst diagnosed, and also the most unnoticed human being educational failure. This paper, whose approach is located in the complex-evolutionist paradigm, is trying to contribute to the psychological, pedagogic and didactic fundamentation of the self knowledge.

Key words: Self knowledge, education, formation, consciousness, Didactic, Psychology.

I. Introducción

El *autoconocimiento* es la raíz de todo conocimiento. En unicidad, raíz y emergencia componen e interesan a la razón. Puesto que el ser humano es *racional*, debería estar motivado por el cultivo de su pensamiento, pero sobre todo de su tramo radical, tanto más cuanto mayor sea el porte de lo que sobresale, cuan-

to más próxima nos quede la *cornisa*, cuanto más incierta sea la deambulante trayectoria humana.

Desde la práctica didáctica, el *autoconocimiento* es un tema simultáneamente *transversal* y *radical* a cualquier otro ámbito que se pueda aprender, investigar o comunicar. Por eso entiendo que una enseñanza de la que pueda obtenerse dominio cognoscitivo es eficaz; una educación que favorezca la realización de aprendizajes significativos y creativos es sin duda fértil; pero una Didáctica que adopte al autoconocimiento como referente formativo siempre puede ser más útil para conocer y ser mejor.

Desde un punto de vista socioeducativo, más allá del dato está la información, más allá de la información está el contenido, más allá del contenido está el conocimiento, más allá, la comunicación, la investigación, la innovación, la educación y la transformación. Pero esto no es suficiente: Más allá de la educación (en valores casi siempre predeterminados y ofrecidos como parte de programaciones mentales colectivas asociadas a ismos de todos los gustos y colores) y la transformación está el pensamiento propio o fuerte (autocrítico, indagador, dialéctico, etc.), la complejidad-conciencia y la (auto)transformación evolutiva, centrada en lo que los ancestros llamaban virtudes. Pero hasta esta cota cabe trascenderse, porque más allá o quizá más acá de las virtudes está su centro o su eje. El autoconocimiento o autoconciencia de sí podría comprenderse como este eje o ese centro, aunque no parezca tal por encontrarse ausente, tergiversado, desnaturalizado o tapado. Por parecer tan cubierto, diríase que no cuenta para la vida cotidiana. Análogamente, pudiera sostenerse la idea de que el centro de la circunferencia no existe. Pero es precisamente su posición lo que la sitúa y concentra, de modo que sus puntos necesariamente orbitan en torno a sí. En síntesis, si el pensamiento propio o la capacidad de soberanía personal pudiera entenderse como el qué del para qué de la (auto)formación y educación en valores, el autoconocimiento equivaldría al para qué de ese qué primero.

Los medios de comunicación (que hoy amplifican y difunden lo que pudiera ocurrir en cualquier patio de vecinos), la creatividad y la educación misma se suelen ocupar de lo que es objetal, epidérmico a la persona o perimétrico a la sociedad, y se apoltronan en ello. Casi todo lo que se dice pertenece al exterior. Ni los medios se detienen, informan o analizan, ni la educación se ocupa preferentemente de la situación interior del ser humano, adoptándola como norte convergente. A algunas personas esta atención difuminada -¿«posmoderna»?- se nos antoja enojosa, sobre todo por las causas de su mal aprendizaje; más extraño nos parece que sus implicaciones no se asocien a su mal cultivo ni se denuncie el hecho; preocupante, que aquellas consecuencias desatendidas no se interpreten como contradicción o problema educativo, con el que los medios algo tienen que

ver; y, finalmente, peor nos parece que casi no haya literatura científica de carácter psicológico o pedagógico suficientemente honda, certera e interesante, con lo que poder apoyar la difusión del quién, el por qué, el cómo y el para qué.

El resultado es un verdadero desastre. Desde los medios de comunicación social, se identifica *autoconocimiento* con *autoanálisis*, *autocontrol*, *autoimagen*, *conocimiento de la forma de ser*, *ideas sobre la propia conducta*, *experiencias*, *gustos* y, a veces, con lo que casi nada tiene que ver con ello: el aislamiento del automóvil, la intimación de la radio, la serenidad, el descubrimiento de nuevas sensaciones placenteras, etc. Es más raro escuchar a ciertas personas debatir en torno a la desorientación que genera la insatisfacción de este *interrogante arquetípico*.

La consecuencia, en todo caso, suele ser una necesidad poco definida de cambio radical de naturaleza educativa. Sin embargo, desde la educación ordinaria, que engloba a la escuela (universidad incluida), el asunto se percibe paradójicamente: aunque se lo mencione como *cuestión fundamental*, se desatiende porque no se entiende bien o porque se asegura que «creer conocer es saber», como decía Morin. Así, desde dentro o desde fuera de la escuela, su responsabilidad se cede a otras instituciones sociales o poderes fácticos; quizá las mismas que obstaculizan el avance educativo para poder seguir encargándose de custodiar el vacío esencial que ellos mismas generan, salvo excepciones, a sabiendas. Sin embargo, el *autoconocimiento* es una condición *sine qua non* para *interiorizarse* y *mejorar* como personas. ¿Cómo puede ninguna propuesta curricular, carrera universitaria o profesional de la formación educativa sentirse ajena a ello? Con aquel prejuicio, se evita la asunción de una de las más importantes funciones de la escuela, y especialmente de la universidad, desde la creación del primer centro superior, la Escuela de Medicina de Salerno, en el siglo X. Porque tampoco la universidad debería estar sobre todo orientada a satisfacer necesidades económico-instructivas, aunque a las empresas les sobren ordenadores. La universidad sobre todo debería favorecer la *madurez personal* de los profesionales que en ella estudian, desde una formación centrada en la conciencia y la superación de egocentrismos personales y colectivos, porque sólo así contribuirá a una sociedad capaz de *evolucionar* al tiempo que *progresar*. N. Caballero (1979) apreciaba que estos tiempos de mediocridad pueden abonar mejores vientos:

Uno de los signos actuales de los tiempos [sic] es el de la interiorización, hacia la que muchos aspiran. No hay que confundirla con la introversión. Mientras ésta representa solamente una ausencia del ambiente y de la convivencia, aquélla es una profundidad mayor que se crea en la relación con todo (p. 2).

Epistémicamente hablando, el autoconocimiento debe ser un proceso de aprendizaje básico y continuo respecto al del resto de los aprendizajes posibles, precisamente por tratar al sujeto que conoce como objeto de sí mismo. ¿Acaso no es previa la *cámara* a la *fotografía*, el *molde* al *adobe*, el *pintor* al *mural*? Desde estas líneas quisiera proponer reflexionar sobre el papel de los profesores y la responsabilidad social de este *aprendizaje* que repercute indirectamente en *todo* comportamiento cotidiano y profesional.

El objetivo de este trabajo es contribuir a habilitar el autoconocimiento para la Educación. Ante esta posibilidad, dos son las posiciones básicas: la actitud conservadora o del «sí, pero...», la actitud progresista o del «¿y por qué no?». Pero la pregunta que me hago no es si el autoconocimiento debiera o no estar presente en el diseño y desarrollo de la Educación, sino *cómo es posible que no esté expresada y acertadamente contemplado en ella*.

II Aproximaciones histórico-conceptuales

Uno de los grandes interrogantes

A la toma de contacto con uno mismo suelen acompañar más interrogantes interrelacionados: la naturaleza de la vida, el sentido de la vida, el significado de uno mismo en ella, etc. Como anécdota, digamos que tales cuestiones fueron una justificación básica de las tesis y la evolución personal de C.G. Jung: «La pregunta que le dominó a lo largo de su vida fue ésta: ‘¿Qué es el mundo y qué soy yo?’ (C. Castro Cubells, 1988, p. 23).

Las grandes interrogantes siguen siendo problemas mal resueltos o respondidos, lo que no significa que carezcan de solución o no sean concretos. Otro error es, por su naturaleza perenne, no considerarlos asuntos de los tiempos nuevos. Creemos que merecen ser objeto de contribuciones fundamentadoras rigurosas, no-parciales y con propósito de validez general, porque tal necesidad suele aparecer como una permanente *necesidad* ligada a la condición humana. Los intentos al respecto, casi nunca atraviesan el umbral del mismo interrogante. Ni religiones ni ciencias ni educaciones ni filosofías han podido dar cuenta de conclusiones universalmente válidas. Este hecho es puesto en evidencia en uno de los últimos puntos (6.52) del «Tractatus»:

Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales no se han rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces no queda pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta (L. Wittgenstein, 1989, p. 181).

¿Acaso hay respuestas esclarecedoras? Mi posición es afirmativa, si se sigue un camino adecuado. Quiero decir que, para cuestiones profundas como ésta, podrían ser comunicados procedimientos válidos para favorecer descubrimientos perfeccionables durante toda la vida, mas será del todo inútil aportar soluciones finiquitas. Para E. Rojas (1992), la respuesta a las cuestiones *qué hago yo en la vida y quién soy yo* pasan por la meditación, y no tanto por la información exógena. Nosotros mantendremos y mostraremos algo parecido, admitiendo como necesaria la actitud meditativa desarrollada sobre la reflexión paulatina y sosegada.

HITOS SIGNIFICATIVOS. La pretensión de *autoconocimiento* es tan antigua como la humanidad. Puede decirse, con escasa posibilidad de error, que: «fue éste el primer principio y la primera exigencia de todas las antiguas escuelas de psicología. Recordamos aún estas palabras, pero hemos olvidado su sentido» (P. D. Ouspensky, 1978, p. 46). De esta observación preliminar se desprenden tres grupos de consideraciones que, a mi juicio, se ajustan a lo que en la historia ha ocurrido respecto al particular y es conveniente tomar en consideración:

- a) Respecto a la importancia relativa que sobre a otras cuestiones del fenómeno humano, se ha concedido, su atención fue relativamente mayor en sus albores. Se le atribuye a Siddharta Gautama (Buda) (560-480 a.n.e.) la máxima: «El Yo es lo único que debe conocerse». Paulatinamente, la psicología moderna ha sustituido su significado original por otro, acaso más superficial, próximo a *autoanálisis*, que cada vez *desconecta* más a la persona con la posibilidad de autoconocimiento, a la vieja y permanente usanza experimental radicada en la práctica estática o dinámica de la *meditación*.
- b) Respecto a los grandes estilos de indagación-aprendizaje, pueden diferenciarse, grosso modo, dos: el oriental, más experimental, sintético e íntimo, y el occidental, más filosófico, analítico y social. El occidental es el que más variaciones ha sufrido, sustituyendo lo que se quería saber por lo que la ciencia podría ofrecer. Desde este punto de vista, cabría hablar, para Occidente, de una fase empírica e introspectiva, aparentemente más primitiva, y de otra básicamente científica y fragmentaria. En su origen, no obstante, concomitaban, de modo que la forma socrática o platónica de entender el tema no era lejana a la de los sabios chinos o hindúes de la antigüedad. La percepción occidental mística se asemeja así mismo al modo empírico oriental de aprender el autoconocimiento. También se perciben coincidencias significativas entre ambas y algunas culturas *atrasadas*, en cuanto a desarrollo socioeconómico. Todavía ciertos pueblos

indígenas asimilan un «arquetipo» (C.G. Jung) consistente en la identificación con un yo profundo, y el consecuente deapego con su nombre, la imagen que proporcionan a sus congéneres, etc., por lo que hablan de sí mismos en tercera persona. Mi opinión es que, a priori y en cuanto al autoconocimiento, éste es un signo de mayor hondura y mejor percepción que el atribuido por las sociedades occidentales modernas, que identifican el *yo sujeto* con el *yo objeto* de uno mismo, la luna con el reflejo de la luna en el agua, la estrella y el dedo que apunta a la estrella.

- c) En todo caso, varios investigadores de la interioridad del ser humano que han señalado su necesidad, han convergido en sus conclusiones formales, relacionando autoconocimiento con incremento de *conciencia*, definible como contrapunto del ego (egocentrismo, apego, dependencia, identificación, ausencia de duda, parcialidad...). M. García García, catedrática emérita de Educación, y de Literatura, me acotaba un breve pasaje de «El Quijote», donde éste hacía ver a Sancho una relación entre *ego* y *autoconocimiento*: «Del conocerte saldrá el no hincharte, como la rana que quiso igualarse con el buey, que si esto haces, vendrá a ser feos pies de la rueda de tu locura la consideración de haber guardado puercos en tu tierra» (M. de Cervantes Saavedra, 1965, pp. 734,735).

Consideremos cuatro *hitos históricos* relativos al *autoconocimiento*:

- i «CONÓCETE A TI MISMO»: Podría decirse que Occidente se separó de Oriente cuando objetivó, socializó e institucionalizó el problema del *autoconocimiento*, quizá desde el famoso imperativo: «Conócete a ti mismo», de Pittaco (o Pítaco) (652-570), uno de los Siete Sabios de Grecia. Para hacerlo más significativo a la plebe, dijo que había sido un mensaje venido del cielo, por lo que se grabó en letras de oro (J.A. Comenius, 1986, p. 25). La máxima se reflejó en el frontispicio del portal del templo de Apolo, situado al pie del monte Parnaso, en Delfos (antigua Grecia). El de Delfos, junto con el dodoneo, «debieron ser en principio oráculos de adivinos y luego, por la vanidad de los eruditos pasaron a ser oráculos de filósofos» (G. Vico, 1981, pp. 103, 104). Más tarde, como nos recuerda el Premio de la Paz de las Naciones Unidas D. Ikeda (1988), Buda (560-480) decía a sus monjes: «Vuestro deber es estudiaros y reflexionar sobre vosotros mismos» (p. 66), entre otros innumerables pasajes de las Escrituras budistas que inducen al autoconocimiento. Después, Sócrates (470-399) elegiría la fórmula del Oráculo como eje de su didáctica y del contenido de sus enseñanzas, que en vista del: «Sólo sé que

nada sé», venían a sugerir: *Conócete a ti mismo y conocerás la naturaleza de los dioses.*

Su discípulo Platón siguió en gran medida esta misma línea de investigación, asociando, como hiciera Sócrates, el conocimiento de las cosas (exterioridad) con el *autoconocimiento*. Su pauta pudo ser: *Conociendo la naturaleza me conozco mejor a mí mismo, pero no podré alcanzar a comprender la esencia de lo externo, sin autodescubrirme primero.* Por esto, Platón perseguía conocimientos que no le fueron del todo extraños, porque los entendía como el negativo de lo fundamental.

- ii «NO ES PEQUEÑA LÁSTIMA Y CONFUSIÓN»: Es de un especial interés reparar en la figura de Santa Teresa (1972), quien fundamentó y practicó intensamente una verdadera *didáctica del autoconocimiento*, con sus hermanas de congregación. Desde sus enseñanzas, no dudó en poner de manifiesto la superficial identidad entre el verdadero yo y la presencia física, algo que permanece ignoto en la conciencia ordinaria:

No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos. ¿No sería gran ignorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quién es, y no se conociese, ni supiera quién fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues si esto sería gran bestialidad sin comparación es mayor la que hay en nosotros, cuando no procuramos saber qué cosas somos, sino que nos detenemos en estos cuerpos y así a bulto, porque lo hemos oído y porque nos lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en este alma, u quién está dentro desta alma, u el gran valor della, pocas veces lo consideramos, y así se tiene en tan poco procurar con todo cuidado conservar su hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca deste castillo, que son estos cuerpos (p. 10).

- iii «LA MÁS DIFÍCIL DE TODAS LAS TAREAS»: Una contribución de distinta índole fue la de I. Kant (1989) que, retomando la antorcha de la dualidad dejada por la filosofía de Descartes, la consolidó aún más. A mi juicio, manifiesta una disociación entre experiencia y conocimiento del autoconocimiento. De sus reflexiones se percibe una relativa *derrota* (invalidez a priori) de su especulación para aprehender el autoconocimiento como experiencia, reconociéndolo tácitamente como materia fundamentalmente empírica. En efecto, cuando el criticismo de I. Kant (1989) se ceba contra el despotismo, la anarquía y el dogmatismo de la metafísica, con su consecuente escaso rigor, a su vez causante del *indiferentismo* del conocimiento científico, no eludió el problema del autoconocimiento.

Más bien, lo contrario: contra todo aquello que desde su justificación criticaba, apeló a la razón en dos sentidos:

- a) El primero, precisamente para que, de nuevo, emprenda: «la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento»¹.
- b) El segundo, instituir «la misma crítica de la razón pura» (p. 9), casi una alternativa, que se nos antoja, pues, una respuesta secundaria.

Decimos relativa *derrota* de su especulación para aprehender al autoconocimiento porque, como se expresa en el prólogo a la primera edición de la «Crítica de la razón pura», de los dos caminos, desatiende a priori la posibilidad de conseguir inquirir exitosamente el primero, calificando al segundo, por exclusión, como «el único que quedaba» (p. 9), cosa que confirma al término de la obra al subrayar: «Sólo queda el camino crítico» (p. 661). De hecho, del autoconocimiento no vuelve a hablar, dedicando el resto de la obra al desarrollo de la segunda línea, de la «Crítica de la razón pura», que da título a su canon. Con lo que todo apunta a que, desde el sistema de referencia de este investigador, la tarea de autoconocerse, parezca ser:

- a) La tarea más difícil que puede ser capaz de emprender la razón.
- b) Por lo mismo, un derrotero disculpable para el investigador de la razón.

No asumimos esta *dificultad a priori* definida por Kant. A mi entender, la menos buena contribución de I. Kant (1989) fue legar a sus discípulos las siguientes premisas, expresa o tácitamente:

- a) Que la tarea de autoconocerse es «la más difícil», porque comunica la idea de autoconocimiento completo, terminado y perfecto, y no la posibilidad de inicio de un proceso gradual que, descompuesto en momentos diferenciales, pueda ser calificado hasta de espontáneo, natural y *fácil*, como hace Buda: «El Yo es lo más fácil de conocer». Esta valoración es evidentemente egocéntrica, y la consideración de su procedimiento no es generalizable.

¹ Ni siquiera el *quijotismo* (idealismo español esperpéntico) reconoce *molinos* en las criaturas nacientes de la falta de autoconocimiento. Recordemos cuando D. Quijote espeta a Sancho: «Has de poner los ojos en quien eres, procurando conocerte a ti mismo, que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse (M. de Cervantes Saavedra, 1965, p. 734).

- b) Que el autoconocimiento se opone en algo a la razón crítica, cuando, como suele ocurrir con las disposiciones especulativas duales, no responden con fidelidad al planteamiento original, al verificarse alguna de estas dos apreciaciones: 1) Inicialmente, se complementan, y finalmente convergen, y 2) En cualquiera de las dos subyace la expresión de la otra, por mínima que ésta sea.
 - c) Que pasar por alto la tarea de autoconocerse para entregarse a la crítica de la razón pura sea una forma rigurosa de proceder, cuando en sentido estricto es un *contradictio in terminis*, ya que lo propio de todo conocimiento es guardar y consolidar su base, antes de desarrollarse; y la de los conocimientos objetales u objetivados ha de preceder al del sujeto, y no al revés, y lo que en todo caso no es consecuente es declarar una impotencia y proceder a indagar en un sentido más complejo.
 - d) El uso de la razón no es sólo la especulación discursiva de I. Kant. Usar la razón es también colegir que el método racional crítico kantiano no es apropiado para asir en alguna medida al autoconocimiento, pero no por ello ha de concluirse con que la razón no puede hacerlo desaparegándose (desidentificando) de un estilo de ejercicio racional, sin incurrir en juicios de *pars pro toto* que no asocien cierta provisionalidad en sus conclusiones, que en este contexto se basan en un conocimiento epistémico limitado, probablemente adscribible a la activación de procesos neurocognitivos del hemisferio derecho del cerebro, culturalmente condicionados, transmitidos y compartidos.
- iv «YO SOY YO Y MI CIRCUNSTANCIA»: Otro *hito* relativo al autoconocimiento a mi entender subyace en el enunciado: «Yo soy yo y mi circunstancia» del inicialmente neokantiano J. Ortega y Gasset, que fue y sigue siendo, por su popularidad, un importante empuje hacia el oscurecimiento de la posibilidad de autoconocerse. Digamos, de entrada, que esta premisa o es falsa, o es profundamente fragmentaria. Justifico esta conclusión en estas razones excluyentes: O su contenido se establece sobre una identidad no verdadera: [yo ≠ yo + mi circunstancia]. O parte de una conceptualización fragmentaria del yo, donde caben diferenciarse hasta tres yoes: el yo (*existencial*) del primer miembro de la identidad, el yo (*esencial*) del segundo miembro de la identidad, y el yo (*enunciador*) de la identidad. Si a esta última conceptualización fragmentaria se añade *mi circunstancia*, la posibilidad de autoconocimiento se transforma en un posible quehacer intelectual que, partiendo del sí mismo, transcurre a lo largo de cuatro

vías divergentes que difícilmente podrán articular una respuesta: ¿a cuál se refería? En sentido estricto, tal expresión carece de sentido (esencial).

III. Aproximaciones para una psicología transpersonal del autoconocimiento

«¿QUIÉNES SOMOS *ESENCIALMENTE* LA MAYORÍA DE LOS SERES HUMANOS?». Del anterior caos aparente, resulta una situación interior del ser humano verdaderamente paradójica y lamentable. Decía Teilhard de Chardin que «Todo lo que se eleva, converge». Nosotros preferimos completarlo así: «Todo lo que profundiza, también converge», «Lo que no converge es porque quizá no se ha elevado todavía», y «Lo que no suelta lastres no se elevará jamás». Y, sin embargo, el ser humano se eleva poco, no se interioriza normalmente y, quizá como consecuencia de todo ello, se eleva menos de lo que podría, sin que por ello quede alterada en modo alguno su autocomplacencia, y sin que la educación que desarrolla se dé por aludida.

Creo no exagerar si, como conclusión, decimos que la principal *dificultad de aprendizaje* y el principal problema de la humanidad pudiera ser desarrollar unos fundamentos de educación orientados a averiguar paulatinamente y con eficacia *quiénes somos esencialmente*. Porque, si desconocemos esto, ¿cómo vamos a reconocer lo que queremos o por qué hacemos las cosas?

¿Qué estamos haciendo? ¡Y cómo! ¿Y la falta de ética? Nosotros ya hemos definido la falta de ética como el resultado de haber *sentido-pensado* (X. Zubiri) con conciencia disminuida y/o con egocentrismo hipertrofiado (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002). Para F. Nietzsche (1984), el autoconocimiento actual del ser humano está en un nivel desastroso, y existe una clara relación entre su *estado de ilusión de conocimiento* y la *moralidad*:

La máxima «conócete a ti mismo», puesta en boca de un dios y dirigida a hombres, es casi una maldad. Mas para demostrar a qué desastroso nivel se encuentra la observación de sí mismo, no hay nada tan útil como observar de qué manera hablan casi todos de la esencia de un acto moral, manera rápida, diligente, convencida, habladora, con su mirada, su sonrisa y su aire de satisfacción, que parece querer decir: «Querido, eso es precisamente de mi incumbencia; diriges tu pregunta a quien tiene el derecho de contestarla; la casualidad ha querido que sea esto lo que yo sepa mejor». Y en seguida la respuesta: «Cuando el hombre reconoce que algo es bueno y deduce en seguida que por lo mismo que es bueno debe hacerse, y por último, hace lo que ha reconocido que era justo y necesario, entonces la esencia de tal acto es moral» (F. Nietzsche, 1984, p. 159).

¿Podríamos asegurar quiénes somos? Me atrevo a decir que sí, aunque sólo sea para suscitar debates y críticas, conflictos afectocognoscitivos y desacuerdos que puedan ir más allá del impropio indiferentismo que caracteriza a la mayor parte de los pedagogos y didactas españoles que conozco:

Desde un punto de vista riguroso, puede asegurarse que en general somos:

- a) Yo es más identificado con su ego que con su conciencia, con lo exterior y objetal a sí que con lo interior
- b) Conciencias inhibidas, entre dormidas y miopes
- c) Seres resultantes de mala (auto)educación
- d) En cuanto al autoconocimiento, ignorantes sin la humildad necesaria
- e) Seres poco interesados en madurar
- f) Abanderados de la parcialidad: disgregadores de la naturaleza toda: tanto la *cruda* como la *cocida*, como dirían los clásicos.
- g) Razonadores que no están a la altura de su propio cerebro
- h) Quizá por todo ello, ¡el eslabón perdido entre el simio y el ser humano que todavía no ha nacido! O sea, entre el ser que somos y el que podríamos llegar a ser.

CONCEPTUACIÓN DE AUTOCONOCIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN. Ofrezco un *sistema de ecuaciones conceptual* con que queda bien definido *autoconocimiento*:

- a) Una necesidad esencial mal entendida y peor satisfecha
- b) La dificultad de aprendizaje mayor, de más grandes consecuencias para la formación personal y social y peor diagnosticada
- c) El fracaso educativo más desapercibido por la Educación, hasta el punto de no relacionarse con ella
- d) Un aprendizaje básico, no ordinario
- e) Una competencia silenciosa que ni se demanda ni se relaciona con preparación alguna, ni siquiera con la formación de educadores
- f) Un punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado
- g) Una concreción ausente
- h) Un aprendizaje universal
- i) Una tendencia natural del ser humano
- j) La autoconciencia de sí
- k) Un asunto o reto perenne

- l) Un contenido transversal y radical
- m) La raíz de todo conocimiento
- n) Una causa-efecto de la conciencia
- o) Un factor de madurez personal y social
- p) Una finalidad de toda Didáctica consciente
- q) Un referente esencial de la formación
- r) Un objeto de investigación prácticamente inédito

CAPACIDADES ASOCIADAS AL AUTOCONOCIMIENTO). Entendido de este modo, las siguientes *capacidades asociadas* al autoconocimiento podrían ser, a la vez, causas y consecuencias de autoconocimiento, integrar un sistema abierto de *capacidades cultivables desde la Didáctica*, y/o constituir una dimensión radical (o *inmensión*) de la Educación en Valores:

- a) Pérdida de egocentrismo: Recuérdese el pasaje de «El Quijote»: «Del conocerte saldrá el no hincharte, como la rana que quiso igualarse con el buey» (M. de Cervantes Saavedra, 1965, p. 734).
- b) Humildad: Dijo Confucio: «Admitir que no sabemos lo que no sabemos; eso es saber» (en Lin Yutang, 2000, p. 444). «Sólo sé que nada sé» (Sócrates)
- c) Mejora en la práctica de la duda
- d) Incremento de la posibilidad de superación de prejuicios
- e) Construcción del propio conocimiento desde y para la síntesis
- f) Flexibilidad comprensiva y empatía
- g) Mejor reconocimiento del ego propio y ajeno
- h) Ganancia en *reflexividad* general
- i) Centración de la percepción y ejercicio del conocimiento.
- j) Razonamiento más complejo y más consciente.
- k) Mejora en la (auto)educación de la razón
- l) Mejor comprensión del sentido de la vida-muerte
- m) Serenidad
- n) Compasión
- o) Interiorización
- p) Meditación
- q) Posibilidad de incremento en madurez personal
- r) Posible incremento de *autoconciencia* y de motivación consecuente (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002, pp. 333-362), tanto *sincrónica* (visión flexible y amplia, más clara comprensión de sí y del mundo, experiencia de sentimiento de *humanidad*, en el sentido de Herder o el Che), como

autoconciencia histórica (léase Hegel) o *autoconciencia evolutiva* (Eucken, Teilhard de Chardin).

- s) Proyecto personal relacionado directa y conscientemente con el mejoramiento de la vida humana
- t) Ganancia general y aplicada de nivel ético

CAUSAS DE SU MAL APRENDIZAJE Y PEOR COMPRESIÓN. Pueden ser variadas las causas generales. Podemos sistematizarlas en varios grupos:

- a) Causas tradicionales o históricas:
 - 1) Perspectiva institucionalizada y por ende parcial, luego sesgada, luego deseosa de identificaciones, luego generadora de *ismos*, luego comunicadora de certezas, luego inductora de dependencia, quietismos y seguridades, luego promotora de falta de autonomía, luego no educativa. 2) Dificultad para delegar, para «soltar», «compartir» o «centrar» la «pelota» y *no meterse en el juego transdisciplinar* por parte de religiones, psicologías, filosofías...
- b) Causas de comprensión y planteamiento erróneos, desde mi punto de vista, y que pudiéramos condensar en las siguientes tesis:
 - 1) Siendo integral se ha desligado autoconocimiento y transformación evolutiva
 - 2) Siendo un problema educativo e individual, se ha tachado de asunto personal
 - 3) Siendo universal, se ha parcializado
 - 4) Siendo perenne, ayer se considera, hoy no, quizá mañana
 - 5) Siendo simple, se complica
 - 6) Siendo básico, se obvia
 - 7) Siendo radical, se ignora
 - 8) Siendo necesario, se suplanta
 - 9) Siendo fundamental, se trivializa
 - 10) Siendo central, se rodea
 - 11) Siendo razonable, se oscurece
 - 12) Siendo endógeno, inherente y propio, se prejuzga y aleja de la persona
 - 13) Pareciendo inalcanzable, no se aplica a la vida cotidiana

En definitiva y desde otro punto de vista:

- 1) No aplicado a la cotidianidad, no se tiene por rentable
 - 2) No pareciendo rentable, se relega hasta la indiferencia
 - 3) Siendo grande la ignorancia, no se reconoce y se disuelve, como decía Ouspensky, «nuestra ilusoria convicción de conocernos».
- c) Causas debidas a compromisos (intuidos) no deseados (los sistemas egocéntricos no quieren querer ver las consecuencias que una adquisición de autoconocimiento notable conllevaría):
- 1) Cambios radicales personales y sociales asociados
 - 2) Desidentificaciones y reidentificaciones personales y sociales asociadas
- d) Causas conceptuales:
- 1) Ligadas al uso cotidiano: Se confunde autoconocimiento con autoanálisis (de la personalidad), introspección, autocontrol, autoconcepto, autoimagen, autoidentidad, autoidentificación, ideas (sobre sí, la propia experiencia, lo que se hace, se prefiere, se siente...), conciencia de ambiciones, deseos, motivos, procesos, sentimientos...
 - 2) Ligadas a uso culto, científico: Desde mi punto de vista, normalmente no aciertan a definir el autoconocimiento. Algunas, a modo de ejemplo:
 - [Autoconocimiento es] «Buen discernimiento de las propias virtudes y defectos» (Witthaker): No: esto es *parte del autoconcepto*.
 - [Autoconocimiento es] «Reconocimiento de características de la personalidad (rasgos, carácter, defensas, modo de ser)» (Psicología): No: esto es *autoanálisis*: responde a la pregunta *cómo soy*, no a *quién soy yo*.
 - [Autoconocimiento es] «Disposición bien articulada de un proyecto de vida» (E. Rojas). No: el proyecto de vida, que responde al *para qué soy yo* está ligado al autoconocimiento, pero no responde directamente a *quién soy yo*.
 - [Autoconocimiento es] «Desarrollo de teorías acerca de nosotros mismos» (K.R. Popper): No: las construcciones del yo no son el yo elaborador: ¿quién elabora?

ALGUNOS CONCEPTOS SIMILARES CON QUE SE CONFUNDE. Una vez alcanzada cierta perspectiva, será preciso revisar algunos conceptos próximos al autoconocimiento, y por tanto no del todo equiparables a ello. No se trata aquí de engrosar, con más contenido, las investigaciones exentas de para qué claros que su cuestionamiento ha suscitado, sino de:

- a) Resumir lo que para el ámbito educativo pueda ser más útil y deba conocerse y diferenciarse.
 - b) Esclarecer lo más concretamente posible su definición.
 - c) Disponerlo finalmente para ser adaptado como pilar fundamental de la enseñanza.
- i INTROSPECCIÓN. Como primer descarte, no asumiremos por *autoconocimiento*, como en determinados marcos psicológicos se entiende, la introspección (mórbida) característica de algunas patologías psíquicas de personalidades marcadamente introvertidas. Más bien, estaremos tratando de un descubrimiento de sí y de una conquista progresiva asociada a la mejora personal o a la posible evolución del individuo.
- ii AUTOCONCEPTO (AUTOANÁLISIS-AUTOIMAGEN). Tampoco ha de hacerse equivar a *autoconcepto*. Marquemos algunas diferencias esenciales desde las que dilucidar un poco más lo que tratamos:
- a) El autoconcepto hace referencia a una conceptualización de sí, a una representación de la propia imagen o, incluso, a una inducción marcadamente emotiva de la misma, en función de la cual se estima la propia valía. Podría responder bien a la pregunta *¿Cómo soy?*, condicionada por un relativo *¿Cuánto soy?* En cambio, por autoconocimiento nos referiremos a la paulatina experiencia y transformación evolutiva desde una capacidad natural, poco atendida didácticamente, consistente básicamente en el descubrimiento o la experiencia del yo esencial, desde la pregunta *¿Quién soy yo?*, justificada y estimulada por un *¿Para qué soy?*
 - b) El autoconcepto es importante para la satisfacción de una necesidad inmediata, actual y conducente a un bienestar psíquico y preciso. Considerado *in extremis*, es una condición necesaria de salud mental. El autoconocimiento, en cambio, es un proceso de búsqueda y logros no necesariamente tempranos, con carácter trascendente y orientada hacia el más ser. Es permanente causa y consecuencia de evolución y madurez personal y social.

- c) El autoconcepto depende de la propia opinión e imagen física y psíquica, de las ideas comunicadas o que se sospecha que los demás tienen de sí, de la estima hacia sí mismo, de la validez emocional otorgada al conjunto, etc. El autoconocimiento depende de la madurez personal y de la (auto)educación de la razón, y en menor medida de una menor emotividad.
 - d) El autoconcepto es altamente influible por la imagen que los demás aportan al sujeto, bien globalmente o desde algún ámbito o actividad determinada. Además, es dependiente de los grupos sociales en que tengan lugar y los tipos de relaciones interpersonales que el sujeto establezca con su medio. Podría entenderse, entonces, que el autoconcepto tiene una naturaleza múltiple, variable y relativa. En cambio, el entorno puede afectar al autoconocimiento en la medida en que puede acelerar, lentificar, interferir, interrumpir, confundir, etc., sus procesos, sobre todo al principio. Una vez consolidado a un nivel apreciable, el ambiente puede perder capacidad de influencia.
 - e) Cada estadio evolutivo define un autoconcepto característico. El nivel de autoconocimiento es fundamentalmente personal, y su calidad define un rango diferente de conocimiento y madurez, que centra y que pocas veces se ha agrupado en forma de *estadio evolutivo* o *psicogenético*.
 - f) El autoconcepto puede servir de soporte y estímulo al autoconocimiento. Por su parte, un grado variable de autoconocimiento puede afectar al autoconcepto de un modo positivo, negativo, irrelevante, redefiniendo a la persona o generando en ella un cambio radical.
 - g) El autoconcepto ha sido objeto de investigación desde nociones como *sujeto-objeto de mí mismo*, «*self*», el yo considerado (*me, mi, mí, yo*) (C. R. Rogers) y todo el conjunto de valores asociados a este concepto, realizados y sometidos a cambios en la relación con los demás, percibidos según esa misma relación. El autoconocimiento, muy ligado a la conciencia del sujeto, más que investigado con ánimo de objetividad ha sido experimentado, inquirido como representativo del *sujeto-sujeto de mí mismo*, el sí mismo o el verdadero yo.
- iii AUTOIDENTIDAD. Otro concepto semejante es el de *autoidentidad* o identidad de sí mismo, entendido como constancia del yo. Se inscribe, en todo caso, en el ámbito de la salud, a caballo entre el autoconcepto y la noción de autoconocimiento a que nos referiremos, con vistas a la adquisición, estructuración y preservación del bienestar interior. Según A. Ávila Espada, y C. Rodríguez Sutil (1987), la autoidentidad proporciona a la personalidad un apoyo

estable, cuya utilidad es proporcionar una sensación de la continuidad [homeostasis] ante la experiencia y circunstancias cambiantes. Constituye una referencia fiable al ejercicio de la introspección. Se refiere, por tanto, a la conveniencia de autodefinirse con cierta claridad, para estar en condiciones de articular una imagen con la que ser capaz de decir cómo se ven a sí mismos y cómo se entienden (p. 247, adaptado). El *autoconocimiento*, más que un sistema *autorreferencial*, se entroncaría con la identidad de la naturaleza profunda del ser humano, más allá de toda necesidad de estabilidad o dinamismo.

- iv CONCIENCIA. Aun con muchos aspectos en común, la relación de identidad entre *autoconocimiento* y *conciencia* no es correcta. P.D. Ouspensky (1978) mantenía, como muchos psicólogos enriquecidos con el conocimiento oriental clásico, que la conciencia es una especie particular de «aprehensión del conocimiento interior» independiente de la actividad mental de discernimiento. Pero que, sobre todo, es una toma de conocimiento de sí mismo o de autoconocimiento (p. 20, adaptado).

Sospecho que se puede ser más preciso, y así clarificar la relación entre conciencia y autoconocimiento, diciendo que el autoconocimiento es la conciencia de sí, es una aplicación de la conciencia. Mientras que la *conciencia* no puede conceptuarse a priori en función del *autoconocimiento*. La conciencia tiene —en efecto— un campo de origen y de aplicación mayor —personal, institucional, organizativa, social...—, radicado en una dinámica expansiva de complejidad-conciencia orientada. Con relación a la variable *evolución humana* (obviamente construida sobre la *complejidad de conciencia*), el autoconocimiento es el eje de la dinámica centrípeta de aquélla, lo que evita su propia *desnaturalización* y de la propia conciencia. Por eso —parafraseando a Pitágoras—, el autoconocimiento tiene la capacidad de situar su centro o su grado de complejidad en todas partes: conocimiento y conciencia. De semejante tienen que ambos son claves de dinámica complementaria en la *evolución interior* de la persona, tramo evolutivo desatendido por la psicología alopática y más estudiado por la *transpersonal*.

ALGUNAS SIGNIFICACIONES TRADICIONALES. El significado tradicional que se le atribuye al *autoconocimiento* se debate entre dos grupos de acepciones: capacidad innata: el entendimiento, inteligencia o razón naturales relativas a uno mismo, y posibilidad cultivada: la noción, ciencia o sabiduría de uno mismo. En cualquier caso, la primera justifica la segunda, y ésta debería ser la legítima formalización de la primera.

La psicología predominante lo entiende, en una doble vertiente, como resultados de cierta conciencia de las propias ambiciones, deseos, motivos, procesos,

sentimientos..., o *autoanálisis* (respuestas posibles al *cómo soy yo*), entendido como discernimiento relativo a la capacidad de apreciar bien las propias virtudes y defectos (J. O. Witthaker, 1971). Por su parte, la psiquiatría convencional lo suele asociar a *autoanálisis* (así mismo vinculado al *cómo soy yo*) como reconocimiento de las características de la personalidad (rasgos, carácter, mecanismos de defensa, modo de ser), y disposición bien articulada de un proyecto de vida (E. Rojas, 1992). Es muy importante no confundir el *cómo soy* (periférico o profundo) con el *quién soy yo* (existencial o esencial). Obviamente, el *autoconocimiento* al que nos referimos respondería al *quién soy yo esencial*.

Otro modo de percibir este concepto homeostáticamente es en el seno de una serie de categorías secuenciales de conductas y de variables intermedias del comportamiento humano. Esto ocurre en el caso de O. Snygg, y A.W. Combs (1959), que sitúan al autoconocimiento como punto máximo dentro de su escala de necesidades. La más conocida de A.H. Maslow (1954, 1987) hace lo propio con otra de motivaciones, cuya causa son las «necesidades de ser», no saciables y definitivamente plenas. Esta conceptualización también se verifica en las clásicas tablas de motivos primarios de Young, Cattell o Madsen.

EFFECTOS DE UN MAL APRENDIZAJE. Desde el punto de vista de los efectos de su mal aprendizaje, distinguimos los siguientes efectos:

- a) De tipo cultural y político, como mal uso del término, tanto como imprecisión especulativa, como, con demasiada frecuencia, como manipulación parcial (particularmente de *ismos institucionales duales* ligados a creencias religiosas, metafísicas o filosóficas). En definitiva, se vive «la confusión entre la luna y el dedo que apunta a la luna» (T. Deshimaru). Y esto genera un enorme e invisible peligro potencial y concreto
- b) De tipo psíquico, social y educativo, desde indicadores (íntimos-difusos):
 1. Sesgo en el conocimiento
 2. Dificultad para la convergencia
 3. Insatisfacción esencial
 4. Angustia normal-difusa ante la levedad de ser
 5. Desorientación axiológica
 6. Formación sin norte universal
 7. Refugio en lo objetal: trivialidad y/o superficialidad asegurada
 8. Propensión al condicionamiento: identificación, dependencia, apego
 9. Limitación autoconstructiva

10. Inmadurez generalizada
11. Complejidad de conciencia lastrada
12. Evolución personal y colectiva disminuida o no pretendida
13. Desunión, etc.

IV. Accesos formativos al autoconocimiento

PRINCIPALES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE AL ACCESO Y PROCESO DE AUTOCONOCIMIENTO. Considero antes de expresar los *modos de acceso al autoconocimiento* es conveniente hacer lo propio con los *lastres*, entendidos en este contexto como conjunto o sistema de dificultades asociadas al *acceso al y proceso de autoconocimiento*, comprendido como médula de la madurez personal y social, a su vez columna vertebral de la formación a la que todo aprendizaje significativo ha de tender. Los siguientes son, pues, obstáculos para el desarrollo de las capacidades que convergen en su realización:

- a) Por básico que parezca, la primera dificultad estriba en la creencia de que uno mismo es un ente «inacabado» (P. Freire) que nace y vive definido o terminado, o bien en no plantearse más que intuitivamente que toda persona (incluido uno mismo), más que un *ser*, es un *siendo*: «Me parece de importancia considerable que no nazcamos como otros tantos yo, sino que tengamos que aprender lo que somos: de hecho, aprendemos a ser un yo» (K.R. Popper, 1980, p. 123).
- b) A veces asociado con la anterior, otra dificultad es la premisa de la irrelevancia de este reto para la existencia, casi completamente representada por la vida cotidiana. Es como quien deduce que, puesto que un árbol es lo que aparece a los sentidos, no hay por qué atender o considerar para nada sus raíces.
- c) Por otra, que es preciso contar con ciertos prejuicios sociales y tergiversaciones asociadas a su concepto:
 - 1) Algunos creen que el autoconocimiento es, precisamente, el conocimiento de aquello que normalmente no se ha desarrollado, y que, por tanto, es algo propio de *paranormales*.
 - 2) Otros, que es lo que la conciencia ordinaria experimenta a diario. Recordamos la frase de M. Blavatsky: «No eres lo que piensas, pero lo que piensas, eres».

- d) Otra dificultad son los sistemas sociales rentabilistas o egotizados, que comunican al sujeto que sólo ellos disponen de la solución al interrogante y que los demás están en un error. Suelen producir en el sujeto dos efectos así mismo duales:
- 1) El abandono del reducto sistémico, por apercebimiento de insatisfacción esencial.
 - 2) Un incremento de apego o identificación reactiva, por experimentar una mayor necesidad, provocada frecuentemente por el propio «ismo».
- e) Otra dificultad proviene de un enfoque (auto)didáctico inadecuado e incompleto —en tanto que dual— del procedimiento de búsqueda. Una muestra de ello se encuentra, a mi entender, en esta sugerencia de K.R. Popper (1980): «¿Cómo obtenemos autoconocimiento? Sugiero que no es por autoobservación, sino convirtiéndonos en un yo y desarrollando teorías acerca de nosotros mismos» (p. 123). Este esbozo de proceso es criticable desde varios puntos de vista:
- 1) Empezar convirtiéndonos en *un yo*, y no en *el yo* que profundamente somos, es comenzar a identificarse esencialmente con las circunstancias (orteguianas) que, por su variabilidad, o son estrictamente existenciales o no son estrictamente esenciales.
 - 2) El método instintivo del ensayo y el acierto-error es posiblemente superable, siempre y cuando quien imparta educación esté *interiorizado*. Si no, el autoconocimiento de un ser actual no será necesariamente superior a otro de hace catorce siglos, lo cual no es evolutivamente lógico.
 - 3) Si bien la formulación de teorías o la especulación meditativa es el medio por excelencia para superar lógicamente las conquistas cognitivas previas, su contraste empírico y la consecuente realimentación de esas teorías no puede llevarse a cabo de otro modo que por autoobservación.
- f) Otra importante, también de naturaleza egótica, es la ilusión de autoconocimiento, que para P.D. Ouspensky (1978) es el obstáculo más importante:

El más grande es nuestra ignorancia de nosotros mismos y nuestra ilusoria convicción de conocernos, al menos en cierta medida, y de poder

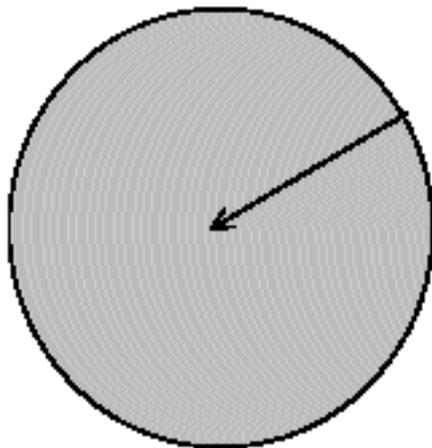
contar con nosotros mismos, cuando en realidad no nos conocemos en absoluto y de ningún modo podemos contar con nosotros, ni siquiera en las cosas más pequeñas (p. 26).

- g) Otra dificultad para el autoconocimiento radica en el ego comparatista-competitivo, que nos hace estar muy pendientes de los demás y distraídos por ello y desconectar del cultivo del sí mismo. Ya lo advertía Goethe: «Nos conoceríamos todos mucho mejor si no quisiéramos equipararnos siempre unos con otros».

MODOS DE ACCESO. ¿Cómo ha resuelto la historia el acceso al *autoconocimiento*? ¿Se puede acceder al autoconocimiento? Nuestra posición es del todo afirmativa, siempre que se desee realmente y durante mucho tiempo. Y es posible a lo largo de tres vías o grandes modos básicos de acceso, no excluyentes.

De cada una de ellas expresaré una ilustración gráfica y un lema representativos, unas propuestas de Geometría-intuitiva derivadas del gráfico, su eje funcional, y algunas implicaciones didácticas

I. ACCESO DIRECTO



— LEMA SIMBÓLICO: «Tomando plena conciencia de lo esencial a la persona (espíritu, verdadero yo, no-pensamiento, Tao, etc.) alcanzo mi verdadera naturaleza».

— GEOMETRÍA INTUITIVA:

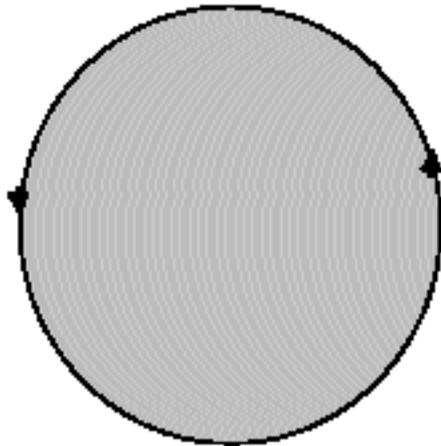
- Este método trata de dirigirse al centro de la figura, desde cualquier punto perimétrico.
- Aunque el centro sea un punto virtual, existe. Sin él la figura se desnaturaliza. Es la base de su identidad.
- Visto desde arriba (planta), el *autoconocimiento* podría entenderse, respecto al perímetro de la circunferencia de la vida, el punto a pinchar con el compás de su trayectoria. Esto querría decir que, si el centro no se fija firmemente, la figura resultante podría ser errónea, irregular, quebradiza, vidriosa.
- El centro es el *satori*, el *samaddhi*, el *zikr*, el éxtasis, la iluminación, la experiencia mística... Esta experiencia, como ha investigado la Psicología Transpersonal y Transcultural desde Maslow, es independiente de ideologías, culturas, ambientes, circunstancias históricas...
- Orienta todo lo perimétrico, siempre que no se pierda la conciencia o la distancia: motivación, enseñanza, aprendizaje, conocimientos, comunicación, transformación, procesos...
- Por el centro pasan todos los diámetros. De él nacen los radios.
- No se opone a radios, diámetros o perímetros. Es del todo complementario y demandante de ellos, y del mismo modo ocurre lo contrario.
- De todo lo anterior se desprende que el centro tiene una naturaleza radical (profundidad), que equivaldría a una tercera dimensión *evolutiva* que se añade a lo que *parece ser*.
- Por tanto, percibido desde una perspectiva evolutiva, ese centro sería realmente a un eje, y la circunferencia, una espiral, en centración creciente, en conciencia creciente.
- El método de *acceso directo al autoconocimiento* es la meditación, entendida como actitud y trabajo sobre la propia conciencia. Al respecto, remarca E. Rojas: — «Solo a través de la meditación es posible llegar a responder a la pregunta ‘¿quién soy yo?’».
- Para consumir este modo de acceso el pensamiento puede ser el obstáculo mayor.

EJE: Podría decirse que son ciertas preguntas.

- C.G. Jung: «¿Quién soy yo?», y «¿Qué es el mundo?»
- Maestro Foyan: «Dirige tu mirada hacia ti mismo. Observa a la mente que piensa. ¿Quién está pensando?» (en T. Cleary, 1994, p. 77).
- P. Brunton (1979): «¿Quién es el que piensa?» (p. 83). «¿Quién está haciendo esto?, ¿Quién siente esta emoción?, ¿Quién dice estas palabras?, ¿Quién está pensando estos pensamientos?» (p. 101). «¿A quién perturba esto?, ¿A quién apena esto?, ¿A quién sorprende esto? ¿A quién abruma esto? ¿A quién tienta esto?» (pp. 155, 156), etc.

— IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: Las centro en la práctica de técnicas de meditación y en sus muchos beneficios, como recurso complementario válido para la formación y desarrollo profesional de los profesores.

II. ACCESO INDIRECTO



— LEMA SIMBÓLICO: «Conociendo el mundo, me conozco a mí mismo»².

² Análogamente puede decirse: al cuidar la naturaleza, el ser humano se cuida así mismo.

— GEOMETRÍA INTUITIVA:

- Desde el perímetro se puede reconocer el centro que sitúa a la figura
- De algún modo, «el centro está en todas partes» (Pitágoras)
- No importa no estar en el centro, con tal de no perder la conciencia de la distancia
- Sin referencia al centro, el resultado es grotesco, puede ser conocimiento desnaturalizado

— EJE: Podría asociarse a una serie de consideraciones definitorias:

- Realmente, éste es un método natural del conocer, que tradicionalmente se ha asociado al modo de conocer de Occidente.
- Del mismo modo, el niño geometriza el espacio palpándolo y así construye su circunstancia-identidad tiempoespacial con relación a la realidad que le circunda.
- Sólo existe un conocimiento: no hay diferencias formales entre auto y heteroconocimiento, o, lo que es idéntico, entre ambas manifestaciones de conocimiento existe una relación de respectividad: cualquier conocimiento destila un autoconocimiento alícuota. Sin embargo, el resultado de esta dialéctica será significativo, si y sólo si se desea verdaderamente y durante mucho tiempo. Por eso dijo Tsesze, nieto de Confucio, dijo que:

Llegar a una comprensión del universo siendo realmente uno mismo es el modo de la naturaleza; llegar a comprenderse realmente mediante la comprensión del universo es el modo de la cultura. Todo aquel que sea realmente él mismo tiene una comprensión del universo; todo aquel que comprenda realmente el universo llega realmente a comprenderse (en Lin Yutang, 2000, p. 441).

- El conocimiento bien digerido desprende lecciones de humildad, y la humildad es la antesala de más y mejor (auto)conocimiento.

El conocimiento es cualquier imagen inevitablemente finita de una verdad presuntamente infinita. Y seamos sinceros: en lo más hondo, lo único que nos interesa de cualquier conocimiento es su relación con ciertas partes de este mundo, los hombres. Y si forzamos aún más nuestra sinceridad, incluso estaremos dispuestos a admitir, con el corazón en la mano, que lo que cada uno busca en todo conocimiento es un indicio de sí mismo (J. Wagensberg, 1986, p. 11).

- «Debemos considerar la ciencia como una humanización de las cosas todo lo fiel posible. Al descubrir las cosas, lo que hacemos es aprender a describirnos a nosotros mismos cada vez con mayor exactitud» (F. Nietzsche, 1984, p.103).
- «Este ‘estar en su centro’ no es nunca algo exclusivamente interior: concierne también a la existencia en el mundo, esto es, en el cuerpo» (K.G. Dürckheim, 1982, 151).
- «El resultado más importante de toda educación intelectual es el conocimiento de sí mismo» (E. de Feuchtersleben, 1897, p. 115).

ERRORES FRECUENTES DE ESTA VÍA DE ACCESO:

- A) IDENTIFICACIÓN DEPENDIENTE O APEGO: Detenerse en algún punto de la circunferencia: «sentirse en la mejor opción o en la más válida». Parece que a este error contribuye activa e inconscientemente la ciencia: «¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la Ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no seamos nosotros mismos?» (P. Teilhard de Chardin, 1984, p. 41). Podríamos responder afirmando y añadiendo que no sólo la ciencia, sino también la educación, lo que es mucho más grave, porque de su cometido dependerá en gran medida el modo en que la ciencia y la sociedad en general perciba, investigue, pretenda y se desarrolle. Los aprendizajes objetales u objetivados aportan conocimiento y ocasionalmente experiencia (quizá positiva, quizá no), pero los aprendizajes relativos al conocimiento de sí suelen conllevar transformación. Ya lo decía la famosa sentencia de Lao Tse (1983): «Sabio es quien conoce a los hombres, y clarividente quien a sí mismo se conoce» (p. 118). Apreciación deficientemente dispuesta, por cuanto no es posible ser «sabio» (conocer a los demás) sin ser «clarividente» (conocerse a sí mismo). Porque: «La sabiduría empieza con el conocimiento propio» (J. Krishnamurti, 1983, p. 43). Es decir, que ambas vertientes del conocimiento (la *auto-* y la *hetero-*) han de compensarse, y si por cada *libro exterior dominado* se pudiera leer comprensivamente una línea del *libro interior*, la formación del universitario estaría más próxima a aquella excepcionalidad a que antes aludía.
- B) DESORIENTACIÓN O DESCENTRACIÓN: Perder de vista el centro: Este error es puesto de manifiesto por J.J. Rousseau: «¡Oh, hombre!, concentra tu existencia en tu interior, y no serás ya miserable»; por el maestro Foyan: «Mientras no te detengas a mirar en tu interior persistirás en el error y tan

sólo obtendrás una comprensión intelectual basada en la comparación y la conceptualización. Dirige la atención hacia ti mismo y lo comprenderás todo» (en T. Cleary, 1994, pp. 84,85), o por J. Krishnamurti (1983): «Sin conocimiento propio, la nueva información conduce a la destrucción» (p. 43).

- c) SUSTITUCIÓN O CONFUSIÓN: Tomar otro punto (normalmente, aquel donde se está) como centro. Se incide en este error, cuando se produce una falsa identificación entre lo existencial o circunstancial (perimetría) y lo esencial (conciencia de sí). Sobre esta terminología, podemos describir este fenómeno, muy típico de la sociedad moderna, como *vivir en lo existencial y jugar con lo esencial*, en lugar de lo correcto a todas luces, que podría ser *jugar (lo mejor posible) con lo existencial, pero vivir en lo esencial*.

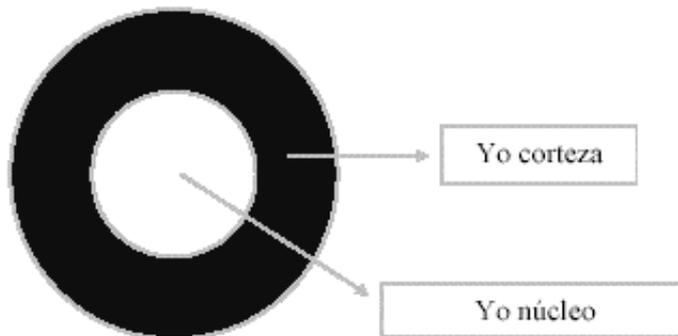
Realmente, estos errores pueden equivaler y ser interpretados como clases de apegos. Lo importante, en conclusión, es coadyuvar a la interiorización como recurso de formación fundamental e importantísimo, no sólo desde el punto de vista de este aprendizaje en sí, sino para proporcionar al resto de conocimientos una referencia permanentemente fiable para la vida del sujeto. Si no, probablemente, el resultado será, lógicamente, la identificación del potencial personal del sujeto con objetos de apego que nunca proporcionarán satisfacción esencial y la *miseria rousseauniana*. Si la existencia no se concentra en el interior (centro de la circunferencia), la perspectiva (comprensión, conocimiento) desde cualquier otro punto no estará equilibrada: parecerá que unos están más cercanos que otros y no se percibirá la circularidad de la figura que entre todos se compone. Si bien este fenómeno puede traer consecuencias graves llevado a su extremo, en el caso de un profesor, que debe contemplar las diferencias, identidades y semejanzas individuales de sus alumnos, y que ha de comunicarles los conocimientos que representan la realidad mediata e inmediata que los envuelve, puede ser enormemente importante. Porque encontrarse más *centrado* (próximo al centro simbólico que tratamos) proporciona, además, una capacidad superior para colocar el propio sistema de referencia interpretativo, en el lugar de los otros. A tal efecto, es interesante reflexionar sobre una meditación del conocido psicólogo brasileño A. de Mello (1987):

De haber sido yo víctima de la violencia, de la represión, de la crueldad o el sadismo, y, además, estar drogado por una programación que me da inseguridad y dispara mis deseos de poder; ¿quién sería yo? Sería seguramente dictador o asesino, o cualquier otra clase de malhechor (p. 62).

— IMPLICACIONES DIDÁCTICAS. Algunas transcurrirían sobre las siguientes premisas:

- a) Conociendo la realidad —y por tanto la ciencia—, me conozco mejor a mí mismo. Ese es el proceso que tiene que hacerse consciente para que realmente repercuta en una comunicación educativa.
- b) Un diseño y desarrollo de la enseñanza puede ser centrante o no.
- c) Una eventual Didáctica de la Conciencia se diseñaría y desarrollaría con esta caución, en dos sentidos de creciente complejidad: intencionalidad despierta, y atención al proceso de evolución personal.
- d) Algunas capacidades cultivables desde este modo de acceso son las asociadas a la:
 - a. Visión (conocimiento y conciencia).
 - b. Comprensión.
 - c. Relación.
 - d. Convergencia
 - e. Síntesis
 - f. Creación generosa, etc.
- e) Algunos procesos que lo pueden favorecer son:
 - 1. Reflexión sobre los fenómenos
 - 2. Indagación desde la relación del fenómeno consigo
 - 3. Humildad, como alcance de la propia ignorancia, como fenómeno predominante o justificativo del saber
 - 4. Prospectiva, como previsión futura
 - 5. El desarrollo e incorporación al currículo ordinario de nuevos temas transversales y radicales (transversales de transversales, o espirales)
 - 6. Práctica de la enseñanza y el estudio como vías de conciencia
- f) Una práctica educativa que no desprenda autoconocimiento no forma plenamente. Expresado coloquialmente: Un profesor/a de Matemáticas, Biología, Física, Filosofía o cualquier otra disciplina que no enseñe *autoconocimiento* enseñando su materia, es que no está enseñando bien las Matemáticas, la Biología, la Física, la Filosofía, etc. Es la diferencia de la didáctica de Puig Adam, Ramón y Cajal, Heisenberg o Eucken y la instrucción de un mero enseñante de contenidos académicos.

III. ACCESO EN NEGATIVO



— LEMA SIMBÓLICO: «Reconociendo mi no-yo esencial, alcanzo la conciencia de mí mismo».

— GEOMETRÍA INTUITIVA:

- a) En esta figura aparece un anillo exterior (corteza) y una circunferencia interior (núcleo)
- b) El objetivo es llegar al interior, reconociendo a la corteza como corteza
- c) A la conciencia (interior) se puede llegar indagando en negativo, descartando el yo cortical
- d) A mayor conocimiento de la corteza, mayor discernimiento entre lo que proviene de ambos y mejor intuición de la porción central
- e) El método es el razonamiento como meditación
- f) Para cada persona o colectivo pudiera hacerse corresponder un diámetro exterior, un diámetro interior, una anchura del anillo, una densidad de su materia, una porosidad o permeabilidad entre el interior y el exterior, una situación del centro de la figura, etc.

— EJE: Esta vía de acceso se centra en respuestas motivadas por el rigor intelectual. Partimos, pues, del hecho de que saber quién esencialmente no soy yo es un principio riguroso de conocimiento, y por tanto, de *pensamiento fuerte*. Su interés es llegar a identificar el *yo cortical*, y su verdadera utilidad es alcanzar aunque sea intuitivamente (elaborando desde indicios) la naturaleza del *yo nuclear*:

Treinta radios lleva el cubo de una rueda; lo útil para el carro es su nada [su hueco]. Con arcilla se fabrican las vasijas; en ellas lo útil es la nada [de su oquedad]. Se agujerean puertas y ventanas para hacer la casa, y la nada de ellas es lo más útil para ella. Así, pues, en lo que tiene ser está el interés. Pero en el no ser está la utilidad (Lao zi, 1983, p. 104).

Este método, aunque arraiga en enseñanzas de Los Vedas —(*vichara*, que después actualizaría R. Maharsi, 1989)—, cobró fuerza extraordinaria con la enseñanza de Siddarta Gautama, siendo aplicado por otros maestros, budistas o no, en numerosas ocasiones. En la cultura occidental, podría provenir de San Dionisio el Areopagita, obispo de Atenas durante el siglo I, quien perteneció «a la tradición llamada ‘apofática’ por su tendencia a acentuar que Dios es mejor conocido por la negación: podemos saber más sobre lo que no es Dios que lo que es» (W. Johnston, 1981, p. 44). Veamos algunas aportaciones didácticas:

- a) Chen Chiju (1558-1639) expresa en su texto «Yentsi Yushih» el «método budista de la visión del esqueleto blanqueado» como medio de inducir a la meditación a través de la práctica del desconocimiento significativo:

Imagínate primero que el dedo grueso de tu pie derecho se ha infectado y tiene una llaga pestilente; esta llaga se extiende gradualmente al tobillo, a la rodilla, a la cintura. Lo mismo sucede con tu pierna izquierda. Gradualmente, la enfermedad se extiende de la cintura al vientre y al pecho y, al cabo de un tiempo, cubre la cabeza y el cuello. Se habrá corrompido todo tu cuerpo. Sólo queda, pues, un blanco esqueleto. Debes mirar a este blanco esqueleto, hueso por hueso y cada hueso con cuidado, firmemente, mucho tiempo.

Luego pregúntate: «¿Quién es este blanco esqueleto y quién es la persona que mira al blanco esqueleto?» Separas tu ser del cuerpo y los consideras como dos cosas diferentes. Luego ves cómo el blanco esqueleto se aleja gradualmente de tu cuerpo: cinco varas, cincuenta varas, leguas. Tienes la impresión de que ese esqueleto blanco no te pertenece, no tiene nada que ver contigo. Conserva esta imagen en tu mente y llegarás a pensar que tu ser es algo distinto de la estructura corporal. Podría decirse que nos procuramos esta estructura para vivir en ella meramente como huéspedes. Nos negamos a creer que haya de durar siempre para que nosotros vivamos en ella. De este modo, llegamos a pensar que la vida y la muerte son la misma cosa (en Lin Yutang, 2000, p. 457).

- b) Li Chuowu (c. 1525-c.1605) fue un maestro budista que se enfrentó al confucianismo de la época, lo que le costaría la vida. En el «Último tes-

tamento» dejado a sus monjes escribió: «La hermana Mei Tanjan ha nacido con cuerpo de mujer³ [...]. En nuestra correspondencia, ella me llama 'maestro' y yo también la llamo 'maestro'» (en Lin Yutang, 2000, pp. 396,397). Se desprende de su testimonio que no identificaba conciencia y cuerpo.

- c) Bhaktivedanta Swami Prabhupada (1979): «'Yo no soy este cuerpo. Yo no soy hindú... Ustedes no son americanos... Somos todos almas espirituales'» (p. VIII). Más adelante dice:

El yo, ¿quién es?, ¿soy un cuerpo? No, porque las células de mi cuerpo son renovadas continuamente y, en siete años, no queda ni una de las anteriores y, sin embargo, tú sigues siendo el mismo. Yo no soy mi cuerpo, pero tampoco soy mis pensamientos, pues ellos cambian continuamente y yo no. Ni tampoco soy mis actitudes, ni mi forma de expresarme, ni de andar. Yo no puedo identificarme con lo cambiante, que no son más que las formas de mi yo, pero no soy yo.

Yo soy el ser, lo que es (p. 39).

- d) Este autor coincide con el que para algunos ha sido uno de los grandes pedagogos y maestros de este siglo, R. Maharsi, del que C. G. Jung (1986) decía que sus «palabras resumen los principales elementos que ha acumulado el Espíritu de la India durante los miles de años pasados en contemplación del Sí-mismo Interior» (p. 13). El procedimiento de autoconocimiento de R. Maharsi (1986) denominado *vichara* toma la forma de la pregunta *¿Quién soy yo?*, y lo expresa así:

El cuerpo burdo, que se compone de los siete humores (dhatus), eso no soy; los cinco órganos sensoriales cognoscitivos, a saber, los sentidos del oído, el tacto, la vista, el gusto y el olfato, que aprehenden sus respectivos objetos, a saber, el sonido, las cualidades táctiles, el color, el sabor y el olor, eso no soy; los cinco órganos sensoriales conativos, a saber, los órganos del habla, de la locomoción, del asimiento, de la excreción y de la procreación, que tienen como sus funciones respectivas hablar, moverse, asir, excretar y disfrutar, eso no soy; los cinco aires vitales, el prana, etc., que desempeñan respectivamente las cinco funciones de la inhalación, etc., eso no soy; no soy siquiera la mente que piensa, y tampoco la nescencia (sic), que sólo está dotada con las impresio-

³ Admitió mujeres entre sus oyentes.

nes residuales de los objetos, y en la cual no hay objetos ni funcionamientos. [...]

Tras haber negado todo lo arriba mencionado diciendo «eso no», «eso no», esa Conciencia es lo único que permanece, eso soy (pp. 19, 20).

- e) Autores occidentales como A. Blay (1991) han estudiado esta vía de conocimiento *en negativo*, capaz de esclarecer o limitar algo más la condición humana. Así, dentro de un capítulo cuyo título es «Lo que no soy», desarrolla tres subtítulos: «Yo no soy el cuerpo, tengo el cuerpo», «Yo no soy mis sentimientos y emociones» y «Yo no soy mi mente ni mis pensamientos» (pp. 130-133).

- f) A. de Mello (1987) sintetiza esta forma de acceso del modo que sigue:

La pregunta más importante del mundo, base de todo acto maduro es: ¿Yo quién soy? [...] Conocerse uno a sí mismo es fundamental y, sin embargo, lo curioso del caso es que no hay respuesta para la pregunta ¿quién soy yo?, porque lo que tienes que averiguar es lo que no eres, para llegar al ser que ya eres (p. 35).

- g) Sato Norikiyo (Saigyō) escribió el siguiente *hayku*⁴: «¿Es, pues, quien perdió / su ego quien / sale perdedor? Pierde / quien no pierde / su ego». Este poema fue en su día el detonante para el desarrollo de un planteamiento educativo denominado de Didácticas Negativas articuladas en capacidades egocéntricas con cuya pérdida se ganaría, como ocurre con los lastres de un globo (A. de la Herrán Gascón, e I. González, 2002, pp. 333-342). En alguna medida no es algo diferente de lo que proponía el gran Goethe: «Basta con que alguien se declare libre para que al punto se sienta condicionado. Pero si se atreve a admitir sus condicionamientos, se sentirá libre», y tiene mucho que ver con el sentido profundo de estos versos de Bergamín: «Me encuentro huyendo de mí cuando conmigo me encuentro». Se deduce de esto la importancia crucial de diferenciar entre mente, yo, ego y conciencia (pp. 40-45), algo que, por la identificación con la tónica freudiana, la Psicología académica no ha resuelto todavía.
- i) Desde un punto de vista social y evolutivo, propongo dos reflexiones *negativas-alternativas* tan complementarias como orientadoras: la primera del neurocientífico J.A. Calle (2003), cuando recientemente acotaba: «No somos *presencia en el cosmos*. Somos participación activa de su

⁴ Breve poema tradicional japonés de diecisiete sílabas.

desarrollo, somos cosmos». Y P. Teilhard de Chardin (1967) cuando en «El porvenir del hombre» desarrolla la idea de que no somos meros contempladores de la existencia ni tiene mucho sentido creer que vivimos para *estar* en ella: hemos de empujar la naturaleza hacia la construcción de lo venidero, y la intimidad de lo evolutivamente construido radica en una creciente complejidad de conciencia.

En la medida en que toda persona está inmersa en condicionantes internos y circunstancias externas, este modo de acceso no es algo que el ambiente propicie, o a lo que la progresiva estructuración de las personalidades normales favorezca. Lo identifico, no obstante, con la meditación, entendida como actitud y componente activo y modulador de técnicas, caminos ascéticos (no parciales), vías para la evolución de la conciencia, etc. Es interesante, por el componente validador que pueda aportar, que estudiosos occidentales como E. Rojas (1992) acaben coligiendo que sólo a través de la meditación sea posible llegar a responder a la pregunta «¿quién soy yo?». Desde esta práctica, bien entendida, es posible percibir, como Rimbaud, que ha de rechazarse como respuesta el Yo psicológico (características del yo y regularidades del desarrollo), movable y limitado, y concluir que:

Yo es otro. Es el yo inmóvil, transparente y puro aquel cuyo entendimiento es infinito: todas las tradiciones aconsejan al hombre que lo abandone todo para alcanzarlo. Es muy posible que nos hallemos en un tiempo en el que el futuro próximo hable la misma lengua del remoto pasado (en L. Pauwels, y J. Bergier, 1985, pp. 634, 635).

— IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: Aunque pueda parecer chocante a nuestro modo de pensar *demasiado identificado con lo cortical*, de un modo general podemos concluir con que los datos que tenemos sobre nosotros no somos esencialmente nosotros. De esta tesis se desprenden las siguientes implicaciones (A. de la Herrán e I. González, 2002, adaptado):

- a) Trabajo lento sobre contenidos diferenciadores, más allá del ego: el figurar social o profesional (rol) y el ser existencial (la persona), el ser existencial (personalidad en relación con los demás) y el yo profundo (conciencia), lo que creemos ser y lo que somos, con lo que nos identificamos y con lo que convergemos, lo existencial y lo esencial, etc.
- b) Posibilidad de desarrollo de «didácticas negativas», centradas en capacidades-lastre con cuya pérdida se gane.

- c) Evaluación del ego docente, como clave para identificar las fuente de malapraxis y mejorar el propio desarrollo profesional.
- d) Importancia de la didáctica del *desaprendizaje significativo*, basado en el proceso básico: *identificación, desidentificación-reidentificación superadora*. O sea, en la duda, la *desidentificación crítica* y la *reidentificación* (síntesis englobadora o en conocimiento de mayor complejidad) de apegos o adherencias duales.

SOBRE LA VALIDEZ PEDAGÓGICA DE LOS *MODOS DE ACCESO*. En contra de quienes esgrimen razones egoicas aplicadas a la validez de los (sus) modos de acceso —léase exclusividad del modo propio, imposibilidad de eficacia de modos distintos, invalidez a priori de los otros, etc.— sostengo con la Historia su equivalencia funcional, siempre y cuando el camino se desarrolle sistemáticamente y con una adecuada orientación, y, sobre todo, se consumen. Así, el camino en negativo deja entrever la antiimagen que, al cabo, representa la figura con notable precisión, y el camino hacia el centro y el tránsito perimétrico, una vez consumados, son realmente equivalentes. Siendo, pues, su desembocadura afin, su proceso así mismo lo es, en cuanto a su anhelo formativo. Y esto es lo importante. Todos los medios de acceso, todos los autores orientales u occidentales reconocidos, pasados o modernos, convergen en lo fundamental. Parecen coincidir en cuestiones principales. Se validan mutuamente en lo metodológico, y la historia nos confirma, una vez más, la ausencia de *exclusivas* y de *monopolios* para todo lo que se refiere a cuestiones *esenciales*. Elevándonos sobre el mapa de los fenómenos reiteramos aquí que precisamente es la capacidad de convergencia con opciones distintas lo que denota una previa elevación de conciencia y una reducción de egocentrismo.

V. Últimas consideraciones didácticas

Conclusiones didácticas para los profesores

- a) Sociales: Algunos piensan que el cuerpo nada tiene que ver con el verdadero yo o la conciencia —con independencia de su evidente entronque cerebral (Rubia)— algunos de quienes integran la *sociedad del desconocimiento (del autoconocimiento)* siguen defendiendo lo contrario, con lo que confunden e inducen a errores (apego, descentración, confusión, etc.), a mi entender, a quienes les siguen o admiran. Un ejemplo lo tomo de J.A. García-Monge (1997), cuando afirma que «Más que tengo un

cuerpo, la expresión correcta es que soy un cuerpo» (p. 201). Otros van mucho más lejos, y están convencidos de que, dentro de un tiempo impredecible resucitarán con pelos y todo. ¿No será que *ignorancia y autoconocimiento mal resuelto están relacionados?*

- b) Epistemológicas: ¿Y no es acaso esta *dificultad de aprendizaje* un problema estrictamente educativo (si bien, necesariamente, de una *educación distinta*), aunque no tenga reflejo concreto en *eficacias, significados compartidos* o *injusticias sociales*? Cuestiones como el autoconocimiento no son satisfechas por los *paradigmas científicos consensuados* en educación. Esta razón reclama fundamentar otro novedoso-ancestral pero verdadero *paradigma científico enriquecido* hacia las raíces y los huecos al que hemos denominado *complejo-evolucionista* (A. de la Herrán e I. González, 2002, p. 254, y A. de la Herrán, 2003, p. 458), centrado en la *educación de la conciencia*.
- c) Socioeducativas:
- 1) Los sistemas educativos no favorecen el autoconocimiento, sino más bien lo contrario: promueven errores o confusiones de naturaleza educativa (identificaciones, parcialidad, dependencia, certezas, ausencia de duda, etc.) que se encuentran en la base estructural constituyente de los sistemas sociales
 - 2) Autoconocerse es un derecho educativo del aprendiz, que, aunque pueda no ser interesante para la rentabilidad de los sistemas sociales, sí lo es para su madurez o evolución personal. Por tanto, desde el punto de vista de la formación (al menos desde el *paradigma complejo-evolucionista*) su enseñanza, es un imperativo profesional del docente
 - 3) Sin embargo, este derecho-deber se niega o se violenta, de hecho, porque se tiende a identificar con corteza superficial *de la cebolla existencial*. Al respecto ya hemos criticado el derecho número 3 de los Derechos del Niño, que, al reconocer su derecho a un nombre y una nacionalidad, no le otorgan el derecho a ser universal (A. de la Herrán, 2001,2001b).
- d) Didácticas:
- 1) «Quisiera imaginar que algún día la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de capacidades tan genuinamente humanas como el autoconocimiento» (Goleman).

- 2) «El autoconocimiento es un proceso unido a un resultado: el ser humano «no nace como un yo [...] aprende a ser un yo» (Popper).
- 3) El autoconocimiento es el eje de la madurez personal, que a su vez es el eje de la formación, que a su vez es finalidad fundamental de la didáctica.
- 4) Es un tema radical (espiral de transversales) o perenne.
- 5) Los profesores lo pueden contemplar como objeto y objetivo de reflexión y de enseñanza.
- 6) Se puede comunicar directamente (tratándolo) o indirectamente (desde otros contenidos), siempre que se actúe no sólo con ciencia, sino con *con-ciencia*.
- 7) Antes de enseñarse, se requiere una experiencia de conciencia y autoconocimiento experimental suficientes.
- 8) Los principios didácticos para ello son la coherencia-ejemplaridad, la interiorización-evolución y la transmisión de inquietud por el conocimiento-conciencia, en función de la evolución humana (propia, ajena, colectiva y humana en general).

UNA PALABRA SOBRE LA COHERENCIA DIDÁCTICA APLICADA AL AUTOCONOCIMIENTO. Para todo ello, insisto, es esencial para los profesores y por ende para sus alumnos la práctica de la coherencia. Algunas buenas razones nos pueden servir de guía didáctica:

- a) Dentro del ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, se cuestiona poco que antes de enseñar el significado, procedimiento y aplicaciones de la operación producto (multiplicación) haya de hacerse lo propio con la adición (suma). Las razones principales de tal hecho son de índole epistémica y específicamente lógicas o coherentes entre sí. Con el autoconocimiento y los conocimientos objetales, ¿ocurre lo propio? Sostengo que lo lógico es que el autoconocimiento anteceda a todo conocimiento ajeno al yo profundo (exento de circunstancia y cualificación), de modo que entre ambos grandes tipos de aprendizajes se verifique una armonía satisfactoria. Dicho de otro modo: un niño, a los siete años, debería saber *quién* es. Sin embargo, se identifica con todo lo que a lo largo de esos siete años se le ha convencido que es. En ocasiones, las respuestas de ese niño y de un jubilado casi nunca difieren.
- b) Mantener que el conocimiento de uno mismo o autoconocimiento es el primer aprendizaje es una invitación a reflexionar antes en uno mismo

que en lo demás y, por extensión, a ocuparse del cultivo personal antes que del de otros:

- Confucio (1969), recogía el trasfondo del mensaje en el «Lun Yun»: «Los hombres superiores primero hacen las cosas y después hablan de ellas». Y en el «Ta hio» escribe: «Un hombre que no se corrige a sí mismo de sus inclinaciones injustas, es incapaz de poner orden a su familia» (Confucio, 1969, p. 224).
- Zhuang zi desarrolló una enseñanza semejante: «Los hombres perfectos de la antigüedad, primero buscaban su propia plenitud, y sólo después ayudaban a los demás».
- En el libro «Shuo fu», del maestro Lie, del siglo IV a.n.e., se escribía así la misma enseñanza: «Gobernarse a sí mismo, antes de gobernar a los demás» (Lie zi, 1987, p. 166).
- El filósofo J. Krishnamurti, coincidía con lo anterior en su obra «Urge transformarnos radicalmente», al decir: «‘Queremos alterar las cosas externas sin revolución interior. Pero la revolución interior debe producirse primero, y ella traerá el orden en lo externo’» (en N. Caballero, 1979, p. 98).
- La misma enseñanza era comunicada por R. Maharsi (1986), el sabio hindú a quien tanto admiró C. G. Jung, a su interlocutor, en el transcurso de una entrevista, con su acostumbrada fresca didáctica, sencillez y capacidad de síntesis: «Tú hablas de ver y conocer el mundo. Pero sin conocerte tú mismo, el sujeto cognoscente (sin el cual no hay conocimiento del objeto), ¿cómo puedes conocer la verdadera naturaleza del mundo, del objeto conocido?» (p. 120).

VI. Conclusión

La Psiquiatría, la Psicología y la Pedagogía académicas merecen nuestra crítica por tres razones relacionadas con lo que nos ocupa:

- a) Porque, hacia el autoconocimiento desarrollan una perspectiva *epidérmica*, inadecuada, a mi parecer, aunque heredera de estos tiempos de *pensamiento débil*.
- b) Porque se centran más en el tramo de la *problematicidad a la normalidad-adaptación*, y abandonan por tanto el segmento de la *normalidad-*

adaptación a la *posible evolución*, dentro del cual el autoconocimiento sería una pieza clave.

- c) Porque tienden a no ocuparse del estudio de retos perennes, tan relevantes como ajenos a los intereses *eficientistas* o a las necesidades *curriculistas* demandadas⁵ por una sociedad estructurada sobre y para sistemas egocéntricos y por ello, lógicamente, sin ningún norte unánime posible.

Al hilo de estas tres críticas desprendo dos consecuencias: una diagnóstica y otra terapéutica.

La diagnóstica es que: «Falta un eslabón en las teorías generalmente admitidas [...], aun teniendo como base la idea de la posibilidad de una evolución del hombre» (P.D. Ouspensky, 1978, pp. 15, 16), y es el *autoconocimiento*, como requisito para la *interiorización*.

Y la *terapéutica*, que en el proceso investigativo-experimental del *autoconocimiento* ciertas filosofías de Oriente llevan a la ciencia de Occidente muchísima ventaja. Por ello, quizá desde la humildad, antesala del conocimiento, puedan emprenderse *desarrollos emmentalianos* (percibir al ser humano y a la educación como horadados, cuajados de huecos, como el buen *queso Emmental*), apercibiéndose de la existencia de campos inexplorados, que no por serlo dejan de ser parte del *queso de la ciencia*, cuyo objeto de estudio no ha de ser otro que *toda la realidad*. No conviene olvidar algo que prevenía Goethe: «Quien le teme a la idea, acaba por perder también el concepto», y con ello la ciencia, añadimos nosotros. Del «sapere audet» (*atrévete a saber*), de Kant, es preciso dar el salto al *sabe atreverte o aprende a emprender*, de F. Mayor Zaragoza (2003).

Si hubiera que sintetizar en uno el principal efecto del *autoconocimiento* éste podría ser la centración de la orientación de la complejidad de la conciencia. Siendo así, digamos *sí a la complejidad evolutiva*, estudiemos la vida completa, atrevámonos con todo para fundamentar una Educación más consciente del fenómeno humano, más allá del ego. Pero de todo el fenómeno.

⁵ Es un error identificar necesidad con demanda de necesidad: no toda necesidad se demanda, y por lo que respecta a la *necesidad de autoconocimiento* la alternativa que queda es deducirla desde indicadores. Lo *esencial* está a otro nivel que lo *existencial*, y con el *autoconocimiento* ocurre, precisamente, que su baja cota de desarrollo evolutivo o su confusión social y personal precisamente se traducen en la demanda de «otras cosas» con cuya satisfacción se pierden posibilidades de interiorización.

Referencias bibliográficas

- Blay, A. (1991). *Personalidad y niveles superiores de conciencia*. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A.
- Brunton, P. (1979). *El sendero secreto* (7ªed.). Buenos Aires:Editorial Kier,S.A. (e.o.: 1955).
- Calle, J.A. (2003). Personalidades Múltiples y Fenómenos Parapsicológicos. *XXVI Jornadas de Parapsicología*, Madrid, 17 de enero.
- Cervantes Saavedra, M. de (1965). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Ibéricas.
- Cleary, T. (1994) (Comp.). *La esencia del zen. Los textos clásicos de los maestros chinos*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1991).
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de la sabiduría*. Madrid: Clásicos Verruga.
- Dürckheim, K. G. (1982). *Hacia la vida iniciática. Meditar. ¿Por qué y cómo?* Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Dürckheim, K.G. (1982). *El hombre y su doble origen*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, S.A.
- Feuchtersleben, E. de (1897). *Higiene del alma*. Barcelona: Juan Gili, Librero (e.o.: 1866).
- García-Monge, J.A. (1997). *Treinta palabras para la madurez* (2ª ed.). Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). *Cómo estudiar en la Universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). *La conciencia humana*. Madrid: Editorial San Pablo.
- Herrán Gascón, A. de la (2003). *El siglo de la Educación: Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Editorial Hergué.
- Herrán Gascón, A. de la, y González Sánchez,I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán Gascón, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Johnston, W. (1980). *La música callada. La ciencia de la meditación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1974).
- Jung, C.G. (1986). Sri Ramana y su mensaje al hombre moderno. En R. Maharsi, *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura* (6ªed.).Madrid:Ediciones Alfaguara, S.A. (e.o.:1978).

- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al educador*. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (1990). *Comentarios sobre el vivir*. Barcelona: Editorial Kier
- Lao Tse (1983). *Tao te Ching*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Lie zi (1989). *Lao zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Editorial Kairós
- Maharsi, R. (1989). *Enseñanzas espirituales*. Barcelona: Editorial Kairós
- Mello, A. de (1987). La Iluminación es la Espiritualidad. Curso Completo de Autorrealización Interior. *Vida Nueva* (1590-91), 27-66.
- Nietzsche, F. (1984). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Sarpe.
- Ouspensky, P. D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.
- Popper, K.R., y Eccles, J. (1989). *El yo y su cerebro*. Madrid: Editorial Tecnos
- Prabhupada, Bhaktivedanta Swami (1979). *La ciencia de la autorrealización*. México: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Teilhard de Chardin, P. (1967). *El porvenir del hombre* (4ª ed.). Madrid: Taurus (e.o.: 1962).
- Wagensberg, J. (1986). *El País*, jueves 18 de diciembre.
- Wittgenstein, L. (1996). *Observaciones a La Rama Dorada de Frazer* (2ª ed.). Madrid: Editorial Tecnos, S.A. (e.o: 1976).
- Yutang, L. (2000). *La importancia de comprender*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.

