

# Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288  
v. 1, n.2, 2016

**¿Es posible la transformación docente?**

**Is it possible the teaching transformation?**

Submetido em 29 de setembro 2015

Avaliado em 15 outubro 2015

Aceito em em 01 maio 2016

Agustín de la Herrán Gascón

Prof. titular Facultad de Formación de Profesorado y Educación,  
Universidad Autónoma de Madrid  
Contato: [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)

Nivia Álvarez Aguilar

Prof. titular Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.  
Universidad Autónoma de Nuevo León (México)  
Contato: [nivial12@yahoo.es](mailto:nivial12@yahoo.es)

Jaime Arturo Castillo Elizondo

Director de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica.  
Universidad Autónoma de Nuevo León (México)  
Contato: [jaime.castilloe@uanl.mx](mailto:jaime.castilloe@uanl.mx)

## ¿Es posible la transformación docente?

### Resumen

Se presenta un ensayo en torno a dos cuestiones fundamentales: si es posible la transformación docente y si tiene sentido una formación orientada más allá del conocimiento y la efectividad. Se construyó tras una acción formativa (Herrán, 2015b) que tuvo lugar el 20 de junio de 2015 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con directivos de escuelas y facultades de Informática y Computación. En aquella ocasión, la ponencia tenía por título: “¿Es posible la transformación docente? Más allá de la necesidad de efectividad en la gestión y de la apropiación del conocimiento”.

El objetivo del ensayo es ahondar aún más en la formación pedagógica del profesorado universitario como un reto no sólo irresuelto, sino insuficiente y mal planteado, y generar controversia científica en este sentido. La metodología es dialéctica, hermenéutica, dialógica y destructiva de convicciones y certezas, obviamente con una última finalidad constructiva. Se recurre a una experiencia didáctica como hilo conductor explicativo. Las conclusiones apuntan a dos cuestiones: que la transformación docente sólo es posible o superficialmente o en la profundidad de la formación, que incluye planos y constructos inéditos o excluidos de la formación ordinaria del profesor universitario, y que si la formación no trasciende el conocimiento y la efectividad, no es tal.

### Palabras claves:

formación de profesores, reflexión, práctica didáctica, concientización

## Is it possible the teaching transformation?

### Abstract

It is an essay presented on two key issues: whether the teacher transformation is possible and if it makes sense training oriented beyond knowledge and effectiveness. It was built after a training (Herran, 2015) which took place on June 20, 2015 at the National Autonomous University of Mexico (UNAM), with directors of schools and faculties of Informatics and Computing. On that occasion, the lecture was entitled: “Is it possible to transform teaching? Beyond the need for effective management and ownership of knowledge”

The test objective is to delve further into the pedagogical training of university teachers as a challenge not only unresolved, but insufficient and misconceived, and generate scientific controversy in this regard. The methodology is dialectical, hermeneutics, dialogic and destructive of beliefs and certainties, obviously with a last constructive purpose. It uses a learning experience as explanatory wire conductor. The findings suggest two questions: that the transformation is only possible superficially or in the depth of training, including plans and excluded constructs from the ordinary professor training, and if the training does not transcend the knowledge and effectiveness, is not such training.

### Keywords

teacher education, reflection, teacher effectiveness, consciousness raising

## 1. Introducción

En esta presentación se definirá la situación didáctica de partida que nos sirve de referencia explicativa. Así mismo se concreta la decisión adoptada por el autor -en cuanto a tema y reenfoque didáctico- a la vista del programa y las necesidades formativas demandadas y no demandadas. En tercer lugar, se analiza si, desde la perspectiva de su significado estricto, es posible o no la transformación docente.

### 1.1 La situación

El Dr. Guillermo Rodríguez Abitia, Director de Innovación y Desarrollo Tecnológico de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC) de la UNAM, invitó a desarrollar a una acción formativa, que iba a celebrarse en el marco de la “XXIV Reunión Nacional de Directivos de Escuelas y Facultades de Informática y Computación” el 20 de junio de 2015. La organización corría a cargo de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de la Información (ANIEI) y la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación de la UNAM.

Los asistentes eran directivos que trabajaban en diferentes niveles de gestión (jefes de departamento, jefes de carrera, decanos, etc.) de instituciones educativas cuyo denominador común era ser carreras relacionadas con tecnologías de la información. El tema de la Reunión era ‘El profesional de TI y la transdisciplinariedad’. La intención era revisar temas que atañían a la administración académica, el desarrollo curricular, la gestión de los docentes, la prospección, la transformación institucional, la transformación docente, la vinculación entre sectores para la formación de capital humano en TI y la innovación en TI como motor de desarrollo social.

A la vista de la situación y de los retos, se dudó de que se pudiera aportar algo útil. Eso dependía tanto de los ponentes como de la expectativa, de la formación previa y de la conciencia de los participantes. Si los participantes expectaran desde su cualificación científica y tecnológica -la Informática y la Computación-, que era lo esperable, mi contribución no encajaría. Si su mentalidad fuese la de profesores, educadores, trabajadores de la enseñanza, profesionales de la formación o pedagogos, en sentido estricto, lo que pensaba compartir sería adecuado para el seminario, para el semillero.

Con frecuencia la educación universitaria no se reconoce parte de la escuela, ni sus profesionales se perciben como educadores profesionales, ni en consecuencia tienen como referentes epistémicos de la profesión su ciencia de formación inicial y la Pedagogía Universitaria, ni entienden que son pedagogos *de facto*, por consistir su trabajo en el estudio de la enseñanza y de la educación que pretenden, etc. Salvo excepciones, sigue teniendo sentido el lamento de Giner de los Ríos (2003):

“¿Cuándo se darán cuenta los catedráticos de la Universidad que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?”.

### **1.2 Una decisión gruyeriana**

El programa definía una línea de centros de interés y una cualidad compartida: todos los contenidos del evento (la acción técnica, el desarrollo curricular, el profesional, la transdisciplinariedad, las TI, la transformación docente...) eran, a priori, efectos o frutos de la formación. Pero no la trataban directa, causalmente. Así pues, considerando el problema desde un “enfoque gruyeriano de la educación” (Herrán, 2006), se identificó un hueco clave del queso formativo para intentar cubrirlo.

La decisión del ponente fue dar prioridad a la hondura de la formación, del todo ausente tanto de expectativas como del programa. Por tanto, no nos íbamos a ocupar de ninguna ramificación o fruto de ella: no se trataría de recursos (TI), ni de la innovación educativa, ni de la gestión o el liderazgo, ni de la transdisciplinariedad, ni de la práctica, etc. De hecho, no hacía falta: en el evento participaban otros invitados y había suficientes y excelentes contribuciones de esta naturaleza: interesantes, mas no fundamentales. Como lo básico –la ciencia básica, por ejemplo- es lo más aplicable, nuestra pretensión era que lo que pudiéramos compartir fuese de la mayor utilidad.

### **1.3 Reenfoque formativo**

Nuestra intención era precisamente compartir esa utilidad tratando de cuestiones concretas de profundidad formativa no convencionales, y mostrar que las acciones o cuestiones externas dependen de ellas, como una fruta depende a la vez de su pedúnculo, de su rama, de su tronco, de su raíz y de su ecosistema, y no de la manzana misma. Es más, este enfoque sólo externo, que es el habitual, lo consideramos erróneo.

Por otro lado, se quería evitar lo que en otro lugar se calificó como “error número 1 de la Didáctica” (Herrán y González, 2002): el hecho de rodearse, de tratar temas y/para hacer *by pass* con uno mismo o con lo propio. Esto es, de colocar el centro de gravedad fuera, arriba, lejos, en este caso, tecnologías, profesores, innovaciones, alumnos... Porque el único modo de trazar bien –manualmente, no con ordenador- una circunferencia es colocando bien el punzón del compás, atendiendo a su centro. Cuando el compás está bien apoyado, lo periférico se define espontánea, automáticamente.

Este planteamiento exigía un reenfoque diferente al habitual, ‘radical’, en sentido estricto. Si bien tanto la raíz como la parte manifiesta lo conforman, suele ocurrir que se identifica la totalidad del árbol sólo con su emergencia. Y esta asociación siempre es un error, no sólo trasladable al reino vegetal, sino a cualquier ser o fenómeno natural o humano, como pueden ser las personas o la educación. De hecho tendemos a prejuzgar desde las apariencias o los personajes que se representan.

Pero un buen aspecto físico puede camuflar una enfermedad y a la inversa. Todo tiene su profundidad. La apariencia nunca es el todo. Decían dos sabios, Saint-Exupéry (2003) en “El Principito” o Poincaré (1964), respectivamente, que: “Lo esencial es invisible a los ojos” y que: “De lo no visible depende lo visible”. De hecho, las raíces sostienen y nutren a la planta, son su segmento perenne y más vital. Es, además, la parte que peor toleraría una intoxicación o una mutilación. Pero es en la que menos o nada se piensa.

#### 1.4 ¿Transformación docente?

Desde nuestro enfoque pedagógico de la formación –que, por reparar en las raíces y valorar lo visible se ha denominado ‘radical e inclusivo’ (Herrán, 2014, 2015a, 2016), el problema era relacionarlo con los tópicos previstos en la Reunión formativa, para ofrecer un aporte pertinente. Para hacerlo, se recurrió al tema de la transformación docente, así observada: totalmente: superficial y hondamente a la vez.

Parte del enfoque es el que proporciona el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014). Al buscar ‘transformación’, remite a tres acepciones: La segunda es biológica y la tercera, lingüística –ninguna pertinente-. La primera, sin embargo, es: “Acción y efecto de transformar”. Para ‘transformar’, se ofrecen cuatro significados: El primero y el cuarto no son pertinentes: “Hacer cambiar de forma a alguien o algo” y una acepción futbolística. Para el tercero y el segundo hay cierta esperanza: “Hacer mudar de porte o de costumbres a alguien” y “Transmutar algo en otra cosa”. Si de lo que se trata de mudar de costumbres, estaríamos hablando sólo de resultandos o exterioridad: hábitos, prácticas, modos, conductas. Y por transmutar el diccionario entiende una sola acepción: “Mudar o convertir algo en otra cosa”. La conclusión es que la transformación docente, según la Real Academia de la Lengua Española (2014), o no es posible o sólo lo es superficialmente.

Lo que sí es posible es que en esta palabra se esconda la anhelada solución. Y esa posibilidad sí existe en el campo de la educación, aunque apenas se considere en el campo pedagógico. En efecto, un proverbio chino dice que “Todo callejón sin salida tiene una salida”. Aunque las acepciones de la ‘transformación’ del diccionario no aludan más que a lo superficial, la realidad supera a los fenómenos condensados semánticamente por la Academia. Y es que la transformación puede referirse también a lo profundo. Nos explicamos. Parece que entre el cerebro del ser humano actual y el de hace 50.000 años no hay diferencias significativas, no hay ‘transformación’, en sentido estricto. Pero no tienen nada que ver entre sí. ¿Por qué? Precisamente por su cambio interior. Ahora bien, concretamente, ¿cuál es la variable, la fuente del cambio, en qué radica la diferencia entre ambos, su transformación *de facto*? La respuesta es una sola: en la complejidad de la conciencia (Teilhard de Chardin, 1974, 1984) como clave de su educación, de su formación. Este constructo es el nexo

necesario para relacionar la intencionalidad del evento, desde el título propuesto y nuestro enfoque, cuyo constructo subyacente de referencia es precisamente éste.

En efecto, en el subtítulo se propuso ir “más allá de la necesidad de efectividad en la gestión y de la apropiación del conocimiento”. Desde el circunstancial ‘más allá’ se optó por dar la vuelta a su contenido siguiente, para trabajar en sus costuras, por dentro, que es como se cosen y se arreglan las prendas de vestir. Esta inversión facilitó el aterrizaje y la convergencia entre nuestra contribución y lo propuesto, desde la siguiente razón: El verdadero “más allá” no se queda en el ‘allá’ de la lejanía: lo traspasa, lo orbita y termina en formación, volviendo al ‘más acá’. Desde esta resignificación y a la vista del texto del subtítulo, se observa lo que sigue: La “necesidad” no es la clave, si por ella se entiende lo basado en la reclamación social o profesional o en la urgencia. La verdadera clave es la no necesidad expresada o las necesidades no demandadas o sordas que, no obstante, se tienen y por ello pueden escucharse. La “efectividad” es necesaria, pero no suficiente. La efectividad y la eficacia son miopes por definición: ven bien pero sólo de cerca, no incorporan el horizonte exterior ni interior. La “apropiación del conocimiento” sólo hace referencia a un tercio del camino formativo (Herrán, 2014, 2015a, 2016). Pero ese tramo, que es el que se toma por camino completo, sólo lleva al campamento base, a la falda de la montaña. El segundo tercio requiere vaciarse de ello, soltarlo, perderlo; por cierto, un proceso contrario al de todas las competencias imaginadas, formuladas sólo en términos de adquisición. El tercer tramo es el autoconocimiento.

## **2. Desarrollo**

En esta parte se reflexiona sobre el binomio conciencia y educación y se ofrecen algunas deducciones con proyección educativa. También se diferencia entre lo que sería una acción formativa interesante y otra útil, para analizar la formación como clave. Se deduce de ello una delimitación conceptual acerca de lo que podría entenderse por gestión consciente.

### **2.1 Conciencia y educación**

La evolución de la conciencia, su transformación paulatina, es un fenómeno filogenético. Pero puede ocurrir y ocurre además como efecto de la enseñanza y con todos los conocimientos. Efectivamente, en cada clase los alumnos inician el proceso de comunicación didáctica con una conciencia sobre lo tratado y, normalmente, salen más conscientes de ello. Los conocimientos o significados generan conciencia o visión de la realidad considerada. La formación de los estudiantes es en términos de mayor complejidad-conciencia. También la conciencia docente causa formación. Por eso en la complejidad de conciencia, comprendida como esencia de la formación o de la educación, se dan cita tanto el docente como sus alumnos, la historia del ser humano y la posible evolución humana. Siendo así, ¿por qué el constructo/fenómeno conciencia apenas se estudia, se

menta, se pretende, se considera en la educación en todos sus tramos? Desde nuestro enfoque, esto es tan extraño como si el constructo/fenómeno salud no se reconociera en las carreras de Ciencias de la Salud.

Por otro lado, se evoluciona en conciencia a través del conocimiento y de la pérdida de conocimiento. Es decir, el conocimiento genera, irreversible pero no gratuitamente, más y más conciencia, y cuando ésta es elevada, se observa la necesidad de soltar lastres y cabos para que el globo se eleve. La conciencia es el factor más importante de la formación, el gran objetivo educativo, lo que enseñaron los grandes maestros de la humanidad: Buda (1997) en Oriente y Sócrates (en Platón, 1969) en Occidente. Estos y otros maestros apuntaron a la educación de primera división, obviamente centrada en la conciencia. ¿Cómo puede nuestra educación ignorar este constructo? Porque aún no juega en primera división.

La conciencia en un fenómeno único en el universo, el único conocido que contrarresta la entropía. Como le ocurre a una playa, puede observarse en dos escalas básicas, una geográfica y otra química. A escala de especie puede entenderse bien como la unidad de medida de la transformación interior del ser humano, bien como causa o factor principal de la posible evolución humana. A escala personal se puede conceptuar como la capacidad de visión que da el conocimiento o como “la capacidad de darse cuenta de la realidad” (en Ariza, 2010). Lo que ocurre es que la realidad no sólo es circundante, hay una realidad interior, radical, que suele permanecer ignorada, tapada o evitada incluso por la autodenominada educación. Y esto es una contradicción, ya que sin esa conciencia la educación plena, sencillamente, no puede darse, no es posible (Herrán, 2014, 2015a, 2016). También hay otras acepciones de conciencia secundarias o comparativas, como la que se deduce de que alguien pueda ser más consciente que otros de algo, porque vea lo que otros ven y no ven, o piense lo que otros han pensado y no han pensado sobre lo que todos ven y no ven.

En síntesis, se logra conciencia dándose cuenta de lo que se hace y también como consecuencia del conocimiento y de la acción y no acción conscientes. A su vez, la conciencia más compleja podrá situar procesos y acciones en planos relativamente más lúcidos. Todo esto deba ser acompañado por equilibrio personal, porque cabe el riesgo de la ruptura con la realidad existencial. Y la conciencia compleja, la conciencia consciente, no rompe con ninguno, so pena de pasar a ser parcial, de dualizarse, de deteriorarse, de perder complejidad o de ganar ego(centrismo), parcialidad y sesgo. El ego (Herrán, 1997; Osho, 2004b), personal o social, es el condicionante o lastre inmaduro de la conciencia.

Para todo ello la clave siempre es la educación y la formación, cuya molécula es el conocimiento. Los conocimientos son los significados (emocionales, sentimentales, psicomotrices, conceptuales, competenciales, etc.) que sobre la realidad exterior e interior se adquieren y aprenden y con los que se interviene sobre ella para modificarla. Pero los conocimientos pueden estar sesgados,

egotizados, escorados. El conocimiento no es una finalidad ni una aspiración educativa. Sí lo es el conocimiento educativo, el que forma, el que contribuye al proceso de transformación evolutiva del ego a la conciencia (Herrán, 1997, 1998). Este proceso es tanto social como personal. Se evoluciona desde el conocimiento, porque es, junto a los nutrientes necesarios, lo que contribuye al desarrollo del cerebro. Orgánica y existencialmente no tenemos un cerebro, somos nuestro cerebro. Con todo, es importante reparar en que no siempre desarrollo significa evolución y a veces es lo contrario; por ejemplo, los cánceres también se desarrollan.

## 2.2 Deducciones

De lo anterior se deducen tres observaciones. La primera es que si la principal fuente o causa y medio de transmisión y generación de conocimientos es la educación, la clave de la transformación interior y de sus efectos exteriores (conocimiento, conciencia, egocentrismo, anhelos, procesos, proyectos, productos, desarrollo, etc.) dependerá en gran medida de ella. La segunda requiere recordar el significado de educación. Educación no es escolaridad. Educación es, sobre todo, lo que hemos hecho o conseguido ser y hacer personal y socialmente, a partir de nuestro código genético, que a su vez paulatina y lentamente se transforma. “Como natural continuidad de la genética [la educación es] la actividad más necesaria, importante, trascendente pero insuficiente de los seres humanos. En cuanto su natural insuficiencia ha de ser permanente” (González Jiménez, 2012: 646). La tercera consideración es que la, a la vez, causa, medio y desembocadura de esa consecución mediante la educación es el conocimiento, ampliamente entendido, que es lo que a la postre existencialmente somos: “Somos lo que conocemos y manifestamos y lo que somos” (González Jiménez, 2008).

Ahora bien, ¿qué clase de uso habitual se hace del conocimiento, a qué realidad se refiere? El conocimiento se aplica a lo que por realidad se entiende. Y lo que parece entenderse por ella es el mundo exterior, que es lo que la ciencia estudia. Ya hemos apuntado que la realidad está compuesta por dos grandes áreas: la exterior y la interior. Y pareciera que el conocimiento estuviera ocupado casi exclusivamente del área exterior. Con frecuencia se llama interior a lo exterior de lo interior. Pero del interior del interior no sabemos nada. Toda la atención, todos los recursos y esfuerzos, casi todos los agentes educativos (familias, docentes, medios, políticos, etc.) consolidan una de las caras.

Ni siquiera la Filosofía parece darse cuenta de la parcialidad de su camino. Si el ave de Minerva (Hegel, 1993)<sup>1</sup> –que probablemente no fue un búho- sólo vuela al oscurecer, es demasiado limitada. El mochuelo (*Athene noctua*) de Atenea inició su vuelo al amanecer, con Sócrates, pero perdió la orientación y la fuerza y nunca voló. Aleteó como una gallina, corrió como un pollo sin

---

<sup>1</sup> Literalmente: “el ave de Minerva no emprende el vuelo hasta el oscurecer” (“die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug”).



cabeza. Soñó que volaba, lo hizo dormido y engañado. Eso no es volar, porque atender a razones es desatender por completo el interior. Ninguna ave puede volar con una sola ala, ni siquiera preguntándose y acumulando más y más razones sobre ella. La realidad siempre admite más preguntas, y sólo la pregunta no es el camino de la conciencia. Occidente está completamente habituado a esta simplificación, a esta identificación del todo por la parte. Y no hay posibilidad de comprender nada con este enfoque aparentemente comprensivo, porque traiciona esencialmente lo que la educación plena es. No repara en lo nuclear del ser humano, en el autoconocimiento, en el ser esencial, que nada tiene que ver con la personalidad o la persona, con la máscara (del Lat., *persōna*).

### 2.3 ¿Interés o utilidad?

Decía Lao Tse (2006) que: “en el ser [de las cosas] está el interés. Pero en su no ser está la utilidad”. Por lo que respecta a la transformación posible -que la mayor parte de los participantes de la XXIV Reunión deseaba-, sin duda tanto la de los directivos como la de los docentes, escuelas y facultades, alumnos y sociedad eran interesantes... Pero la única transformación útil era la propia, la radical. La transformación de sí ocupa a la persona consciente. El empeño en la transformación de lo exterior sin empezar por uno mismo será incoherente, y, si se trata de profesores, educadores profesionales, centros o sistemas educativos, serán estafas. Se incrementará la probabilidad de que su motivación radique en su ego o en el de su sistema, y en que sólo desarrolle procesos desde sí y para sí. La persona o institución egocéntricas se rodearán, se ocuparán de la realidad interesante, de la urgente, de lo conveniente para su rentabilidad; el ego ocupará el lugar de su conciencia y ésta enfermará de miopía inmediatamente.

En un plano más externo o social, este error lo cometen todos los sistemas educativos, que están exteriorizados y exteriorizantes de sus usuarios (gestores, docentes, investigadores, alumnos, etc.). Es también propio de la denominada ‘educación superior’. De hecho lo normal es que sus profesionales e investigadores ignoren y desatiendan su autoformación pedagógica suficiente, aunque a veces no la demanden por falta de conciencia (humildad) como para adquirirla. Desde esta perspectiva, el panorama resultante en los sistemas educativos y universidades en general es acorde con la inercia de la educación en la sociedad. Es ciertamente inusual relacionar la formación con la conciencia y el egocentrismo, con lo interior propio y deducir que, por ello, el sentido o vector formativo esencial es de dentro a fuera, de sí a lo demás, de la rentabilidad a la mejora social, de lo esencial a lo existencial.

Lo habitual, en cambio, es tomar como centro de gravedad de la formación la práctica, lo que la adorna o facilita –TICs-, la reflexión sobre la práctica, etc. Pero todo ello es periferia, no raíz, es cola, no cabeza. ¿Y si nos estuviéramos equivocando en el enfoque de la formación de los profesores

radicalmente?; Y si esta forma de ignorancia limitase posibilidades de evolución de profesionales de la enseñanza, de investigación y de instituciones educativas?

#### 2.4 Formación

La primera Pedagogía de la Historia se desarrolló en Oriente, con Huang di, Lao zi, Kung zi, Siddharta Gautama, Zhuan zi, Lie zi (en Herrán, 2012). Se dirigía a dirigentes, a príncipes, a duques, a ministros y mandarines. Era a ellos a quienes se formaba en primer lugar. La lógica o el ideal pedagógico era que ningún dirigente podía gobernar a otros, si antes no estaba formado en conciencia, en ética y en otros conocimientos tradicionales. El camino era, primero, educarse y, después, gobernar, gestionar o actuar. La formación tenía una importancia extraordinaria y se ocupaban de ella los mejores y más reconocidos maestros. Este enfoque de la formación, por desgracia, hoy no se realiza. Nuestras democracias son más herederas de la oratoria y de la elocuencia griega y romana, que nace de los sofistas de tiempos de Sócrates.

Desde esta orientación e inercias, ni en el campo de la política ni de la enseñanza universitaria se atiende la formación de directivos de instituciones educativas casi en absoluto. Esto contribuye a intensificar la realidad disparatada de las universidades en general (Herrán, 2010). Sin embargo, para todo desempeño profesional se requiere una formación profesionalizadora específica. Esta formación, puesto que finalmente de educación trata, tendría como base mayor la conciencia, y como apoyos derivados la decencia (ética), la autoeducación y la madurez profesional, que incluiría la duda y la coherencia como bases de la enseñanza, la investigación y la gestión. Cuando esta formación tiene lugar –en el caso de profesores y de investigadores–, sólo suele ser técnico-reflexiva. Por tanto, es parcial, no es completa o total (Herrán, 1999). No se basa en la conciencia, no es interior, no llega, *mutatis mutandis*, a la profundidad o enfoque de las enseñanzas que en la antigua China desarrollaban los grandes maestros del tao. Cuando tiene lugar, suele ser profesional, exterior, necesaria e insuficiente.

Sin embargo, la realidad no es dual. Por tanto, el problema de la formación en general y de directivos y profesores en particular, no es de interior o de exterior. De hecho es no dual. No es un tema de dos áreas o de dos lados, aunque se muestre de este modo. El problema es dialéctico, ternario y a la vez único, porque de lo que se trata es del ser consciente que observa lo interior y lo exterior, del movimiento docente o de la capacidad de gestión de las dos presencias y de su complementariedad y equilibración.

## 2.5 *Gestión consciente*

A esa capacidad de gestión consciente orientada a la medida, a la complejidad, al enriquecimiento, al crecimiento y a la utilidad, en el más amplio sentido, podría también denominarse ‘formación’ o ‘educación’. La formación permite, pues, la dialéctica de lo exterior y lo interior con base en el conocimiento y la razón educada o en la conciencia no parcial. De ello se deduce que la capacidad de gestión educadora se nutre de la propia formación, que a su vez puede orientarse de un modo equilibrado y consciente.

Dicho de otro modo: una gestión o una acción realizada desde el ego siempre se encauza a recibir, a acumular, a prevalecer, a aparentar, al reconocimiento. Denota carencia de formación o, más específicamente, de madurez personal y, por ende, de profundidad formativa. Lo habitual es optar por la descompensación, por la hipertrofia de lo exterior y el abandono pedagógico o la exclusión formativa de lo interior. Es decir, si la tarea de gestión es parcial o sesgada y se desarrolla desde sí y para sí o para lo propio –sea esto o personal o colectivo-, probablemente adolecerá de formación.

La clave para la mejora desde el conocimiento o desde la educación es el desarrollo de una gestión consciente. La gestión consciente lo es desde sí (atención al interior, a su causa) y para la acción interna en primer término. En otro momento lo es para la mejora y el desempeño social; por tanto, desde la conciencia y para una sociedad más consciente. Dicho de otro modo, el verdadero reto no es tanto ‘desde sí y para sí’, sino ‘desde sí y para la posible evolución humana’ a través del sistema gestionado.

El destino no es sistémico en primer plano. Se trata de recorrer una escalera con tres escalones (Herrán, 1998): a) acciones para sus logros, b) logros para ‘mi’ sistema y c) mi sistema para la posible evolución humana (desempeoramiento y mejora social). O sea, de transitar de la eficacia y posibilidad de aprender de y por sí mismos a la madurez y la conciencia. Sin embargo, el campo de trabajo esencial, el primero o causal es siempre el interior. Su enfoque formativo está basado en la autoobservación consciente o distanciada de sí mismo y de los demás (otros sistemas, órganos, personas, etc.), mediante un distanciamiento empático.

## 3. **Propuesta: formación centrada en la conciencia**

En este párrafo se sintetizan las anteriores razones y se ofrecen propuestas formativas básicas centradas en la conciencia. Se referirán a los siguientes ámbitos interrelacionados: situación actual, formación del profesorado y transformación docente.

### 3.1 Situación de partida

Si el significado profundo de la formación no se comprende. Por ello los profesores no se forman ni tiene sentido pretender que eduquen cabalmente a sus alumnos o una gestión consciente. La formación es la clave de la evolución humana personal y social. Si no se profundiza en la formación, no se puede comprender ni por tanto anhelar. Lo que no se pretende es improbable de lograr. Es como iniciar un viaje sin destino. Falla desde su planteamiento. La formación es una tarea interior y exterior que comienza en uno mismo.

- La interior atiende en primera instancia al propio egocentrismo, la madurez e inmadurez personal y profesional, la conciencia y, como han expresado grandes maestros de la humanidad –clásicos, como Lao Tse (2006), Confucio (1969), Buda (1997), Sócrates (en Platón, 1969), y contemporáneos, como Maharshi (1986), Krishnamurti (1994), Osho (2004a, 2004b), etc., al autoconocimiento. Es común a todas las personas, con independencia de su época, cultura, características, circunstancia, profesión, etc. Su metodología formativa es la observación y la meditación basada en ella.
- La exterior es circunstancial y, en el contexto de esta reunión de directivos universitarios, se refiere a la formación técnico-reflexiva del profesorado (docentes, investigadores, gestores, asesores, etc.). Dentro de este ámbito es preciso distinguir, a su vez, entre dos planos de preparación: el científico-tecnológico de origen y el pedagógico universitario. Del primero emana el contenido de la enseñanza, la necesidad de actualización y la investigación en ese ámbito. Del segundo se derivan tres líneas profesionales: la didáctica universitaria, la investigación en la educación y la enseñanza para la formación en ese ámbito y la gestión, que se corresponde con el área de la organización educativa, a la sazón, una rama de la Pedagogía.

De lo anterior se deducen las siguientes observaciones de orientación evaluativa: la formación interior apuntada está inédita y no se relaciona con la formación del profesorado universitario en absoluto. La formación externa está coja, porque el ámbito pedagógico no se considera, ni en didáctica, ni en investigación, ni en organización o gestión. Por tanto, la formación universitaria, tal y como los asistentes la comprenden y en el mejor de los casos desarrollan no sólo es deficiente: en lo profesional es un erial. Una de las razones causales es el problema de la identidad profesional, de larga data en el campo de la Pedagogía universitaria, y que se dio en este colectivo: los participantes se creían ingenieros que daban clase, gestionaban o investigaban. No eran conscientes de que, al ser profesores, estaban desarrollando otra profesión, con su necesaria formación específica, obviamente de naturaleza pedagógico-didáctica.

La situación deficitaria de carácter formativo en una institución tan relevante como la UNAM no es propia de ella. Es un problema general de la universidad a nivel no sólo internacional, sino mundial. Que esto ocurra en la llamada ‘educación superior’ es suficiente como para quitarle, de raíz, este título arbitrario. En sentido estricto, cuesta hacer ver a cualquier profesor universitario tres razones concatenadas: a) que sus centros son, sobre todo, centros educativos –no sólo instructivos y para la investigación-; b) que la Pedagogía es la ciencia que estudia la educación y la enseñanza en todos los niveles y modalidades; c) que al dedicarse a la enseñanza para la educación de sus alumnos, la suya es una profesión pedagógica; es más, todo profesor responsable o ‘profesionalizado’ (Fernández Pérez, 1990) es un pedagogo *de facto*, porque se preocupará de formarse y de desarrollar la mejor enseñanza posible. El fundamento es que con una mejor formación aplicada mejor se desarrollará la profesión. Esta obviedad, propia de cualquier otra profesión, no se corrige precisamente en la institución del conocimiento.

Por tanto, salvo excepciones, la educación universitaria no es la educación superior sino la educación posterior y, en la medida en que desatiende la dimensión educativa radicalmente –es decir, desde la formación de los profesionales de la enseñanza-, podría ser descrita como la educación inferior o más descompensada e incompleta. En efecto, en otros niveles de enseñanza, con los que la enseñanza universitaria mantiene una relación sin solución de continuidad, no ocurre esto. El planteamiento de la formación pedagógica de los profesores y maestros desde los 0 años se basa en una preparación en contenidos básicos -orientados desde su raíz a la educación- y pedagógico-didácticos y en prácticas docentes con objetivos diferenciados.

### **3.2 *Hacia una formación del profesorado centrada en la conciencia***

Tal y como se ha planteado, una formación docente universitaria centrada en la conciencia repararía básicamente en las siguientes observaciones:

- Un profesor que enseña algo (Computación, TIC, etc.) no es un profesional de ese ‘algo’. Por ejemplo, los médicos trabajan en consultas y hospitales, los ingenieros en proyectos, los arqueólogos, en excavaciones, etc. El docente es otra profesión.
- La segunda observación es que, en tanto que profesor, su desempeño técnico requiere de una preparación específica acorde, que es de carácter pedagógico y didáctico en interacción con una actualización permanente de su ámbito de enseñanza.
- La tercera es que hay una rama científica específica -la Didáctica universitaria- que desde hace décadas genera conocimiento con altas implicaciones formativas interesantes y útiles para el profesorado. Estos conocimientos pueden favorecer mejoras en dos planos: mejores enseñanzas

desde las que favorecer mejores aprendizajes formativos y desde ello mejores profesionales, y la posibilidad de investigar en la enseñanza universitaria.

- La cuarta es que, suponiendo que todo lo anterior se consumase con eficacia -atendiendo con solvencia ámbitos como el aprendizaje y la formación de los alumnos, el contexto organizativo, la práctica didáctica, la innovación docente, la investigación didáctica, etc.- compondría, a lo sumo, lo que hemos denominado formación externa. Faltaría atender a la otra parte: la formación interior, relativa al egocentrismo docente, la madurez e inmadurez personal y profesional, la conciencia docente, el autoconocimiento, etc., que en la actualidad no se desarrolla en ningún nivel de enseñanza. Resultan claves porque se transmiten inconsciente, preconsciente o descaradamente desde la enseñanza y porque forman parte de las raíces del árbol de la formación personal y social de todo ser humano.

La formación del profesorado falla desde la Pedagogía, que no contempla la formación interna o radical (Herrán, 2014). Por tanto, si como afirma el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2014), la Pedagogía es la ciencia que estudia la educación y la enseñanza, es un imperativo su actualización hacia estos ámbitos menos evidentes de los que, no obstante, dependen todos los efectos externos, incluida la enseñanza. Se deduce de ello que la formación plena o total se da en casos muy excepcionales y no porque lo favorezca ninguna ciencia de la educación. Una de las razones evidentes es que la ciencia sólo estudia lo exterior. Por tanto, quizá se requiera, como hemos apuntado, un cambio en la ciencia misma, un nuevo paradigma epistemológico, en sentido estricto, o una nueva clase de ciencia más compleja y más consciente (Herrán, 2003, 2005, 2014).

Un corolario que además justifica lo anterior viene de un concepto de Didáctica ajustado al fenómeno: “La Didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse” (González Jiménez, 2008). Por otro, si un sistema educativo, una institución, un equipo o un profesor sesgan, condicionan o medio forman cohortes enteras de alumnos año tras año, puede que nadie se dé por aludido y que ni siquiera se observe, porque sea lo habitual. En tercer lugar, se puede afirmar que la educación o es total o no es educación. Ocurre como en Medicina: medio curarse no debería llamarse ‘curarse’.

Por ello, lo único que tiene sentido es que la formación favorezca la conciencia, la visión interna y el cambio desde sí (primero, personal, después, de equipos, de carreras, de facultades, de instituciones, de sistemas mayores, etc.) hacia los demás, incluyendo estudiantes, compañeros, profesores con los que se trabaja, etc. O sea, autoformadora y transformadora, por ese orden. Por tanto, si la formación no es profunda y no transforma desde la coherencia (desempeorando y mejorando profundamente), no será de formación de lo que hablamos.

### 3.3 Un modelo geométrico para la formación

En consonancia con estas razones, hace años (Herrán, 1995, 1999) se propuso un modelo triangular y dialéctico de formación total (no parcial) del profesorado. Los vértices eran la formación externa (técnico-reflexiva) y dos retos claves desatendidos y radicales (no demandados, esenciales para la educación e independientes de todo contexto): el desempeoramiento desde la mala praxis de origen personal centrada en el ego docente y la mejora profunda con base en la conciencia:

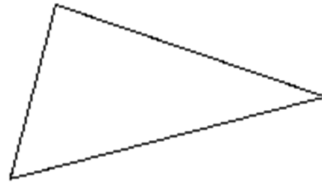


Figura 1. Enfoque de la formación del profesorado radical e inclusivo (modelo triangular) Fuente: Herrán (1999) (adaptado)

En la actualidad el modelo triangular se ha completado y puede quedar representado por este octaedro de seis vértices, que incluiría y completaría al anterior (Herrán, 2014):

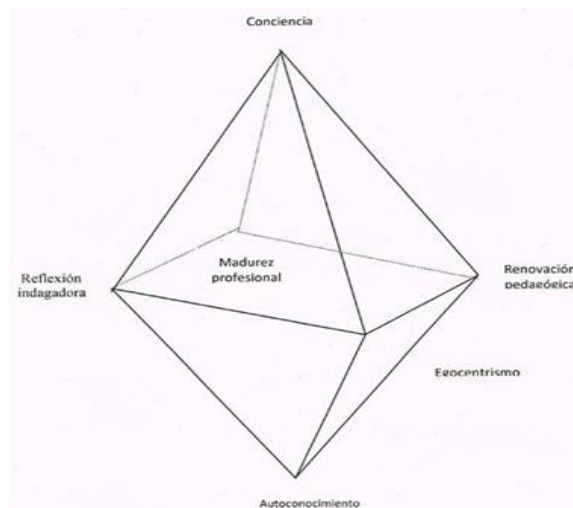


Figura 2. Enfoque de la formación del profesorado radical e inclusivo (modelo octoédrico) Fuente: Herrán (2014: 191)

El centro de ambas figuras estaría ocupado por la observación, la indagación y la meditación, que no son identificables a la reflexión.

#### 4. Conclusión

Es muy común escuchar la expresión transformación docente. Pero la transformación docente sólo es posible, bien superficialmente, bien en planos muy profundos de la formación. En el plano *meso* la transformación docente no es posible. La formación profunda (centrada en el egocentrismo, el descondicionamiento, la madurez personal, la conciencia, el autoconocimiento, la universalidad, etc.) está inédita en la formación técnico-reflexiva ordinaria, la habitual. Por ello también están inexplorados constructos derivados como la transdisciplinariedad madura (Herrán, 2011a, 2013) o la madurez institucional (Herrán, 2011b, 2011c).

Decía Krishnamurti (1983, 2008) que si alguien, en especial un educador, quiere cambiar lo que le rodea (su personalidad, sus competencias profesionales, su institución, su mundo...) debe comenzar por sí mismo, porque lo exterior depende de lo interior. En el campo de la educación, toda formación plena y coherente comienza en uno mismo y, pasando por lo social, vuelve a uno mismo para enriquecerla. No es un vector centrífugo, de A a B; no es una circunferencia que girando vuelva al mismo punto. Es una espiral que, al retornar, se eleva sobre las anteriores espiras en altura. Esa altura es la conciencia, la visión mejor y más clara de las situaciones, los procesos, los contextos y las personas. Desde esta perspectiva fenoménica, más compleja y más consciente, las acciones pueden parecer las mismas, vistas desde fuera. Pero desde dentro no tienen nada que ver.

La formación centrada en la exterioridad que define el conocimiento es contradictoria, necesaria e insuficiente. Si sólo se mueve un remo, la barca sólo describirá círculos y no avanzará. La formación o es autoformación centrada en la pérdida de inmadurez (ego), la conciencia y el autoconocimiento, o no podrá darse nunca.

#### 5. Referencias

- Ariza, L. M. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010). Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html)
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. México: FCE.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos*. Madrid: Bergua.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Einstein, A. (2012). *El mundo como yo lo veo*. Madrid: Brontes.
- Fernández Pérez, M. (1990). Elaboración de alternativas para la capacitación docente del profesorado universitario. *Las Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Giner de los Ríos, F. (2003). *Obras completas de F. Giner*. Madrid: Fundación Giner de los Ríos (ILE).



- González Jiménez, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- González Jiménez, F.E. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Félix E. González Jiménez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 645-648). Madrid: Universitas.
- Hegel, G. W. F. (1993). *Filosofía del Derecho*. Madrid: Libertarias-Prodhufi.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1999). Claves para la formación total de los profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58. Recuperado de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999\\_04\\_03.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_03.pdf)
- Herrán, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán (Coord.), E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2006). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. Vilanou, F. E. González Jiménez, A. de la Herrán, M. Fernández Pérez, y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp. 123-266). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Herrán, A. de la (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 23-45). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2011a). Complejidad y transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 1 (2), 294-320.

- Herrán, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Herrán, A. de la (2011c). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6 (1), 51-88. Recuperado de: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799>
- Herrán, A. de la (2012). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4), 286-334. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.htm>
- Herrán, A. de la (2013). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2015a). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la (2015b). Transformación docente: más allá de la necesidad de efectividad en la gestión y de la apropiación del conocimiento. En G. Rodríguez Abitia (Dir.), *XXIV Reunión Nacional de Directivos de Escuelas y Facultades de Informática y Computación. “El profesional de TI y la transdisciplinariedad”*. Conferencia magistral, 19 de marzo de 2015. México, D.F.: Asociación Nacional de Instituciones de Educación en Tecnologías de la Información, A.C. (ANIEI).
- Herrán, A. de la (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación* (en edición). Salamanca: Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al educador*. México: Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (1994). *Sobre la vida y la muerte*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Lao Tse (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.

- Osho (2004a). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004b). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Grijalbo.
- Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.
- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Saint-Exupéry, A. de (2003). *El principito*. Barcelona: Quinteto.
- Teilhard de Chardin, P. (1974). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.