

# EL EGO DOCENTE, PUNTO CIEGO DE LA TAREA PROFESIONAL DEL MAESTRO

---

**Agustín de la Herrán Gascón**  
**Isabel González Sánchez**

*Enero 2004*

**Agustín de la Herrán Gascón**

Es profesor titular del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Correo-e: [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)

**Isabel González Sánchez**

Lleva trabajando más de treinta años como maestra de Educación Infantil y Educación Primaria.

## JUSTIFICACIÓN

El egocentrismo de los profesores, de los equipos y de los centros docentes es el pan duro de cada día de la práctica educativa, desde el nivel infantil hasta el universitario. Puede condicionar de forma grave la enseñanza y la relación con los colegas, y podría entenderse como el lastre mayor del desarrollo profesional. A pesar de ello, se trata de un ámbito eludido o relegado. Sin embargo, su normalización teórico-práctica para la formación del profesorado, es sólo cuestión de tiempo y de conciencia. Este puede ser un buen momento para iniciarla, dejando claro que no se tratará de generar aprendizajes significativos o relevantes, sino de transformación interior más profunda, necesariamente apuntalado por la autocrítica o, si se quiere, por la autoevaluación de lo que nos hace ser eslabones perdidos de nosotros mismos.

A tal fin sintetizamos una experiencia investigadora de análisis docente, desarrollada en doce años, que finalmente ha culminado en una propuesta (A. de la Herrán Gascón, e I. González Sánchez, 2002) capaz de redefinir, al menos en parte, algunos fundamentos de la formación del profesorado y de la Didáctica misma.

### ¿Qué entendemos por ego docente?

Nuestra acepción coincide con la percepción más vulgar del término; a saber, la que se refiere al mirarse, actuar y ser desde y para el ombligo (uno mismo o lo propio), tanto individual como colectivo. Estaría relacionado, como dice J. Hick, con la limitación de la vida personal (en J.C. Eccles, 1986, p. 262, adaptado).

Por tanto, coincidimos con M. Almendro (1995), en que el ego estaría formado por aspectos concretos de la [propia] programación negativa. Constituiría la envoltura, el molde negativo, lo que actúa en la ignorancia interna desde una posición de soberbia y eventualmente de endiosamiento ilusorio, que se manifiesta burdamente o en las más finas e hipócritas de las expresiones, incluso desde el subconsciente. Se refiere a los procesos de pensamiento por sí y para sí, incluso utilizando la energía o la capacidad del otro. Se ceba en la autoimagen, es lo que separa al ser de lo(s) que le rodea(n). En sus aspectos cotidianos, nos introduce en una atmósfera de falta de perspectiva de universalidad, inundándonos de trivialidad. Y también nos conduce a otorgar relevancia a actitudes poco importantes o inconsistentes, como la complacencia de ser elegido o el sentirse herido, aludido, rebajado, etc., por la rigidez que genera.

De lo anterior se deduce que este ego, en poco o nada coincide con el ego del Psicoanálisis<sup>1</sup>, al que sí conviene fortalecer, por la autoestima (imagen valorada del autoconcepto o yo como objeto). Así pues, no entendemos el término o el concepto de ego como personalidad o como entidad evolutiva que "surge en el proceso de la experiencia y de la actividad sociales" (G.H. Mead, 1982; R. Usher, e I. Bryant, 1992), sino como la parte más inmadura de ésta, el llamado por algunos autores yo inferior.

Estamos próximos a la pretensión de controlar y diluir el ego del budismo, que posteriormente ha retomado la mística universal, la corriente transpersonal o el mismo A.S. Neill (1975), cuando define ego como aquello que emerge cuando me intereso más por mí que por otra persona, y como "una psicología peculiar que se manifiesta en los hombres y en las mujeres que suelen presentarse mucho ante el público" (p. 33), y por ende en los docentes. Quizá por esta razón, el autor conceptúa la enseñanza como una profesión especialmente propicia para el incremento desmesurado del ego. En este sentido, A.S. Neill (1975) ha relacionado el ego docente con: la "omnipotencia", el "egoísmo exteriorizado", el "afianzamiento al pasado", la "autoprotección", el "servir de ejemplo a los alumnos", el "interés por sí mismo antes que por nadie", el "choque de egos", la "hipocresía", la "ausencia

<sup>1</sup> Que más adelante se abre con C.G. Jung hacia lo espiritual, y con Erikson hacia la generosidad, en el sentido de tener un yo para compartir.



de sinceridad", el "retorno al ego infantil"<sup>2</sup>, etc. (pp. 33-41, adaptado). Análogamente, H. Pelegrina Cetrán (s/f) expresa que: "El apego al propio Ego es un estancamiento en el proceso de maduración personal, que hace pervivir el ego infantil".

Nosotros entendemos la lucha por la disolución del ego propio como origen de posible autoconocimiento e indagación crítica, a caballo entre la personalidad y la necesaria formación de todo profesional, especialmente de los educadores. Pero el ego y el yo están tan ensartados, unidos y entremezclados, que resulta difícil separarlos. Nadie te recomienda que prescindas del yo, que resultaría tanto como renunciar a la propia e individual personalidad. Pero los pensadores y experimentadores más conscientes de lo humano, o los modernos científicos que contemplan lo transpersonal como objeto y método de conocimiento, coinciden en recomendar la desaparición del ego. [Análogamente, es recomendable la desaparición de la obesidad de un cuerpo, pero no del cuerpo mismo.]

En síntesis, entendemos que el ego es la parte del yo inmadura, limitadora, condicionante, dependiente, apegada, identificada, parcial, centrípeta, diluible, que impide una evolución profunda, que muere, que lastra la conciencia. Por su desatención educativa y social desde las que se desarrolla, está a la vez omnipresente y olvidado. Y, sin embargo, en ocasiones no hace falta que nadie nos diga lo que es el ego. Con la suficiente sensibilidad y voluntad, por no hablar de capacidad de duda y verdadero deseo de aprender, se puede descubrir, primero en los demás, y en el mejor de los casos, en uno mismo.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONCIENCIA?

Desde un punto de vista neurológico, A. Blay Fontcuberta (1992) relaciona el desarrollo de la mente con la conciencia.

El desarrollo de la mente básicamente depende de la capacidad de darnos cuenta de las cosas, de ser conscientes de ellas. [...] Para desarrollar la mente hemos, pues, de desarrollar directamente el grado de conciencia, de lucidez mental, no haciéndola saltar de un objeto a otro, no acumulando datos de un mismo orden, sino procurando que crezca en amplitud, en profundidad, en agilidad, en capacidad de combinación, en manejo de todos los datos de que dispone y que lleva dentro, y esto con fluidez, con soltura, etc. (p. 405).

Por tanto: "La conciencia es todavía un paso más. Es otro circuito neuronal, parecido al del 'yo' pero no idéntico, que representa al 'yo' percibido por el propio 'yo' como objeto exterior a sí mismo" (T. Alfaro Drake, 1997, p. 122). Podemos reparar así con S. de la Torre (1997), "en el papel de la conciencia como piedra angular de nuevos significados", entendiendo que: "La conciencia es esa luz reflexiva que alumbraba las ideas y sus relaciones. Si pedimos al alumno [o a nosotros mismos] que tome conciencia de lo que ha aprendido, sin duda lo utilizará con más facilidad que el aprendizaje mecánico" (p. 63).

Desde nuestra perspectiva, la conciencia es el anhelo de una complejidad con norte en el proceso imparabile de la posible evolución humana. Desde aquí se pueden comprender mejor los términos de capacidad de reflexión e indagación, porque automáticamente se orientan a la madurez personal y social. Desde esta perspectiva, deducimos que su sentido puede aprehenderse desde el siguiente sistema conceptual de ecuaciones:

- a. Su naturaleza (como ocurre con la mente) es una incógnita para la ciencia.
- b. Es sobre todo evaluable cualitativamente.
- c. Su incremento se puede traducir en elevación del nivel ético y de la coherencia.
- d. Es el conocimiento del conocimiento<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Esta intuición se tiene desde antiguo. Se atribuye a Confucio esta reflexión: "¿Cómo, pues, puedo yo andar buscando o pensando si los hombres me alaban o no me alaban? A este modo de proceder llaman los hombres simplicidad infantil" (en Chuang tzu, 1977, p. 209).

<sup>3</sup> Evidentemente, nos limitamos a identificar conciencia con conciencia intelectual [cuestionamiento de su conocimiento sobre la realidad], pese a que F. Nietzsche (1984) ya observara que: "la mayoría de los hombres carecen de conciencia intelectual [...] a lo sumo se rien de sus dudas. Quiero decir que la mayoría de los hombres no juzga despreciable creer



- e. Parece relacionada con el autoconocimiento y el conocimiento más objetivo.
- f. Está relacionada con la capacidad de repliegue del ser sobre sí mismo y percibirse.
- g. Es el yo esencial o ser esencial, que permanece una vez suprimida la corteza de apegos que caracterizan al ego personal (R. Maharsi).
- h. Podría decirse que es ausencia de ego y ausencia de cuerpo.
- i. A escala global, es la noosfera o capa pensante que envuelve a la Tierra (Teilhard de Chardin).
- j. Entendiendo que es la aptitud educativa de la evolución humana, individual o colectivamente considerada, cabe deducir que se expresa en cada persona mediante otras subcapacidades sintomáticas: discriminación entre ego y conciencia, sentimiento de unidad, de no-fragmentación, autoconciencia o presencia emotivocognitiva de la humanidad, la historia, la universalidad y la evolución humana como sistemas de referencia más activos del momento presente, amor-generosidad (en el sentido de F. Rielo, 2001)<sup>4</sup>, ejemplaridad-coherencia, creatividad, capacidad de relación y de abstracción, cooperación no-dual, receptividad (armonía interior, con el entorno y con la totalidad de lo que evoluciona), empatía, comprensión, compasión, penetración intelectual, práctica de la duda (A. de la Herrán, 1997), disminución de la angustia, pérdida de miedos y disolución de la angustia de muerte, etc.
- k. El eje ego-conciencia es el centro de gravedad de la innovación permanente más importante: el cambio interior.

### ¿CÓMO SE REFRACTA EL EGO EN EL CONOCIMIENTO?

Cuando el yo está saturado de ego, la realidad se percibe distorsionada. Una ilustración de ello pueden ser estas palabras de F. Nietzsche (1984): "Gracias a nuestro desprecio nos consideramos los elegidos de Dios" (p. 213); "nosotros, que somos los hombres más inteligentes de nuestra época [...]" (p. 213), o "Nosotros somos diferentes de los sabios, aunque entre otras cosas podamos ser sabios" (p. 215). En cambio, cuando la conciencia predomina, se estará en mejores condiciones de ver más y mejor la realidad. El mismo F. Nietzsche (1984) en otro lugar expresa: "Hay momentos en que me avergüenza ["mi ignorancia, que no se me oculta"]. Tal vez los filósofos estamos todos en una posición poco airosa respecto del saber humano; la ciencia crece y hasta los más sabios entre nosotros advierten que conocen muy pocas cosas" (p. 215).

El análisis de los propios condicionantes internos puede actuar como antesala del conocimiento. En caso contrario, el conocimiento queda sesgado y la realidad distorsionada. Sin embargo, la enseñanza normalizada se realiza sobre conocimientos sesgados, con tendencia a justificar y a acrecer escoras del mismo tipo, lo que jamás puede ser idéntico a formar, sino a alimentar (reforzar, promover, inducir, deformar) el conocimiento desde creencias, opiniones, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc. de un solo signo.

### ¿CÓMO SE EXPRESA EL EGO DOCENTE?

M. García Morente (1936) ha reparado en una serie de vicios que desde nuestro punto de vista tendrían como fuente el ego que comentamos. En efecto, señala a la pedantería, la utopía [como proselitismo] y el resentimiento como los vicios por excelencia de la profesión docente, a los que hace corresponder sendas virtudes contrarias. De entre ellas, como

---

tal o cual cosa y vivir según esa creencia, sin haber adquirido conciencia previa de las razones últimas y ciertas que la abonan como verdad, ni siquiera haberse tomado el trabajo de buscar tales razones[...] Pero verse en medio de este rerum concordia discors, de toda esta maravillosa incertidumbre, de esta multiplicidad de la vida, y no preguntar, no sentir el estremecimiento del deseo y el placer de la interrogación, no odiar siquiera al interrogador, sino tal vez divertirse con él, eso es lo que me parece despreciable " (p. 34).

<sup>4</sup> "El sujeto educador debe encarnar, además de aptitud o cualificación propia de su campo científico, la actitud de generosa entrega que se resuelve en un conjunto de virtudes morales que, con síntesis en el amor, condicionan no sólo la transmisión de virtudes intelectuales, sino la propia formación integral del sujeto educando en interacción también con la formación del sujeto educador" (F. Rielo, 2001, p. 44).



ejemplo, queremos destacar la pedantería -que se opone a la sabiduría, virtud que se constituye a partir de saber pensado-, que califica como "ostentación de oropeles intelectuales" y como "proteica", porque adopta formas diversas y sorprendentes, y porque "aparece y despunta cuando menos se piensa y aun sin que el pedante se dé cuenta de ello. Por eso es difícil evitarla". Se puede manifestar de formas diversas, que no nos resistimos a apuntar, por su ingeniosidad y realismo:

1. *Pedantería burda*. Finge saber lo que no sabe en absoluto. Procede por gestos, medias palabras, frases huecas, actitudes de profundidad y meditación. Esta es pedantería de tontos. Se desenmascara con gran facilidad. En realidad se desenmascara por sí sola. Y es, por lo general, inofensiva -salvo para los propios pedantes y para sus discípulos-.
2. *Pedantería superficial*. Consiste en hablar mucho de lo que se sabe mal o sólo a medias. Del ingenio y gracia personales dependerá el que este tipo de charla inconsistente resulte brillante y entretenido o por el contrario obtuso y pesado.
3. *Pedantería inoportuna*. La más frecuente de los dedicados a la enseñanza. Consiste en hablar de cosas que se saben, pero que no vienen a cuento y son traídas forzosamente, con el único propósito de exhibir el saber. Perjudica a la clase magistral entera porque desnaturaliza la esencia misma de la profesión docente, y cuando en una situación privada se ejecuta -comportándose como docente y convirtiendo al interlocutor en discente o alumno, quebranta la naturalidad y la sencillez de la comunicación, ya no se está ante un amigo, sino ante un profesor que perora, la frialdad, la pura objetividad de las relaciones públicas, y el trato se hace insoportable. El perorante pedante hace desaparecer al amigo, para dar lugar al profesor. Esta sustitución es la causa de que en general este tipo de pedantería se atribuya, no sin razón, a la especie toda de los docentes.
4. *Pedantería pedagógica*. Realmente es una variante de la pedantería inoportuna. Consiste en la manía de explicar aún lo más sencillo, mezclando de continuo la ciencia en la vida. Tiene parecidos efectos que la anterior porque convierte al interlocutor en alumno.
5. *Pedagogía incontinente*. Es la que comete el docente cuando "se pasa", por decirlo así, en la enseñanza y da a sus discípulos más de lo que conviene al grado o materia de su cargo. El docente debe enseñar lo que tiene que enseñar. Salirse de estos límites es pedantería por exceso. Esta pedantería es, sin duda, profesionalmente indisciplinable y puede acarrear graves consecuencias. Pero casi ya no es pedantería; porque ese exceso va generalmente movido no por el afán de ostentar o de fingir sabiduría, sino por un movimiento espontáneo hacia arriba, movimiento digno de alabanza, pero que debe ser severamente reprimido. El maestro tiene que contenerse, limitarse y, en cierto modo, negarse a sí mismo, abnegarse<sup>5</sup>.

El enfoque formativo que proponemos consiste en mostrar, en vez de referencias iluminativas (estrellas, luceros, etc.), algunos condicionantes de posible negatividad (más bien agujeros negros o enanas marrones), desde rasgos característicos fácilmente reconocibles. Constituirían algo así como el entramado de una pegajosa primera tela de araña del ego docente, sin cuya madura observación o "mirada"atenta (A. Cuenca, 1977) los errores interpersonales y muy específicamente los didácticos se cometen una y otra vez, a veces sin percatarse apenas de su naturaleza.

---

<sup>5</sup> Afirmaba Simón Rodríguez, un maestro de Simón Bolívar, que es propio de los hombres sensatos la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben (en D. Prieto Castillo, 1999, p. 4, adaptado).



## DE DOCENTES A MAESTROS (TRAS EL RASTRO PEGAJOSO DE LA ARAÑA)

Reparar en las más importantes manifestaciones del ego docente, para analizarlas y reconocerlas en la práctica, puede ser un paso importante para el establecimiento de balizas del camino que transcurre, como diría K.G. Dürckheim (1982), del discípulo interior al maestro interior. Dicho de otro modo, el análisis de la tela de araña puede evidenciar la distancia que media entre los enseñantes y profesores y la actitud y conciencia del verdadero maestro/a que todos podemos ser, más allá del ego, cuyas expresiones más frecuentes suelen ser:

- *Apegos, dependencias o inclinaciones particulares*, que ladean de un modo objetivamente inconveniente los cursos del conocimiento. Un/a maestro/a pretende superar estos rasgos.
- *Condicionamientos afectocognitivos* de los más variados tipos: personales, conceptuales, de procedimientos, actitudinales, normativos, etc., que matizan causalmente toda clase de contenidos mentales y, por ende, la comunicación con los alumnos y los compañeros del equipo docente o educativo. Un/a maestro/a pretende liberarse interiormente de ellos, y no tiene miedo a esa libertad (E. Fromm).
- *Adherencias o ataduras del conocimiento*, que cristaliza su homeostasis e impide en ocasiones los procesos de cambio. Un/a maestro/a las pretende disolver.
- Consideración egocéntrica de los objetos de identificación: la clase, los alumnos, los procesos, las circunstancias, las experiencias, etc. Un/a maestro/a no utiliza su circunstancia, sus alumnos, su papel profesional, etc. en función de su ego.
- Egoísmo o atención desmedida hacia el propio interés, que de la misma manera invade a los alumnos y les puede comunicar pautas contrarias a la generosidad. Un/a maestro/a se interesa desprendidamente por sus alumnos, sus compañeros, los padres (en su caso), etc. para avanzar y crecer con ellos, y junto a ellos se cultiva.
- Identificaciones o equivalencias del yo profundo con cosas, personas, creencias, etiquetas, etc., que determinan verdaderos programas mentales capaces de seleccionar determinadas preferencias y de no facilitar, en consecuencia, la realización y aceptación de descubrimientos no-condicionados a sus alumnos. Un/a maestro/a no se identifica con ellas.
- Satisfacción superficial relacionada con el tema de su identificación, que lleva a una autocomplacencia contraria a la crisis, así como a actitudes narcisistas. Frecuentemente conduce a la trivialidad y a la aceptación y desarrollo del simplismo. Un/a maestro/a no se siente satisfecho con soluciones parciales que contradicen la capacidad de reflexión indagatoria (no sólo objetal) del ser humano.
- Menor autonomía en el ámbito de su identificación, o hacia la cuestión atendida por la fuente de parcialidad, precisamente porque se depende de ella y ella misma rellena las ausencias que genera (efecto termostato). Un/a maestro/a está liberado en profundidad. Luego no experimenta prácticamente esta clase de dependencia.
- Autoimportancia, e importancia y polarización de deseos hacia lo entendido como propio o como afín, que se expresa como desequilibrio o valoración distorsionada entre sí y lo propio, y el resto de opciones. Un/a maestro/a se polariza hacia su profesión y a los demás, catapultado por la generosidad y la conciencia.
- Humildad disminuida o menor/mal conocimiento de las propias limitaciones y debilidades y de los comportamientos correspondientes. Un/a maestro/a conoce sus



posibilidades, y, tomando este conocimiento como recurso didáctico fundamental, pretende superarlas.

- Distorsión de la realidad (sesgos en los planteamientos, interpretaciones y valoraciones), dependiendo de las circunstancias o de la propia conveniencia. Un/a maestro/a desarrolla y comparte un conocimiento riguroso, íntimamente pegado a la realidad. Como expresaba F.E. González Jiménez para las matemáticas, este conocimiento parte de la realidad, se eleva sobre ella y vuelve a ella para enriquecerla.
- Presencia y manejo (deseo de comunicación) normalizado de prejuicios-expectativas radicados en las propias creencias, el carácter o ideología de la propia fuente de adherencia. Piénsese, por ejemplo, en los orígenes o apoyos de expectativas y de comportamientos y rendimientos modificados por ellas (efecto Pigmalion). En otro orden de cosas, pueden ser capaces de producir en el alumno sentimientos y construcciones significativas de tipo dual: fóbicas o fílicas, y en todo caso antidialécticas. Un/a maestro/a enjuicia y critica sus prejuicios y los sustituye por conocimientos rigurosos, objetivos, insesgados, no-parciales o más universales.
- Actitud acrítica y fomento de predisposiciones, creencias, preferencias, inclinaciones, etc. de la ideología de la propia fuente de adherencia. Un fundamento aplicable, capaz de explicar bien los posibles errores y la falta de originalidad asociados a las predisposiciones docentes desde la atención, que además puede ilustrar las consecuencias emotivocognoscitivas de las expectativas comunicadas (del docente a los alumnos: efecto Pigmalion; o de los alumnos u otro entorno a los docentes). Un/a maestro/a no depende ni yerra su razonamiento por la influencia de sistemas predeterminados o compartidos de ideologías, predisposiciones, simpatías, expectativas, etc., sino desde su autonomía, su honestidad y su conciencia ética.
- Práctica del razonamiento parcial, entendido como orientado hacia opciones incompletas. Un/a maestro/a pretende enseñar (mostrar) equilibradamente y completar los conocimientos, o favorecer que el alumno los complete, o los compensa con otros que favorecen descubrimientos más ecuánimes.
- Enseñanza normalizada sobre conocimientos sesgados. Un/a maestro/a respeta profundamente al alumno, hasta el punto de pretender promover una autonomía integral (de pensamiento, sentimiento, ética, etc.).
- Incomodidad, tensión, contrariedad, resistencia y/o ansiedad ante la crítica externa a la propia fuente de parcialidad, que en su mayor expresión es intolerancia. Un/a maestro/a acepta y aprende de las críticas que se le pueden hacer, se construye con ellas y enseña a sus alumnos a hacer lo propio.
- Ausencia de autocrítica, en cuanto a la fuente de parcialidad (íntima, ideológica, circunstancial, creencias, etc.), lo que tácitamente está evidenciando la no-necesidad de cuestionarse determinadas áreas o ámbitos de la propia experiencia. Un/a maestro/a enseña a autocriticar autocriticándose, empleando el proceso y el resultado como referentes de una mejor comunicación didáctica.
- Quietismo (ausencia de cambio) interior, apoltronamiento, por la sensación de estar en la mejor opción, en lo verdadero o en lo mejor, lo que, además de operar en sentido contrario al cambio razonado, es ya una forma de desprecio dual hacia lo otro. Un/a maestro/a es capaz de darse cuenta de errores o de ideas o comportamientos con los que mejorar, cambiando en consecuencia.
- Dificultad para entender, aprender de, aceptar, cooperar, converger, etc. con otras personas, parcialidades, sistemas personales o de ideas, u opciones de la misma categoría o finalidad, o distintas a la propia, porque el interés queda restringido a sí o a lo entendido como propio. O sea, para centrarse más en lo que une que en lo que separa y en la conveniencia objetiva de comunicarse constructivamente, de superar



las diferencias, de solucionar conflictos pasados, actuales o posibles, etc. Un/a maestro/a no encuentra o supera obstáculos egóticos para cooperar, aprender y converger en aquellas actividades que se prestan a ello. En este sentido, dispone de una actitud de transaprendizaje (de apertura para el aprendizaje), en la medida en que modifica su acervo de partida y crece en espiral.

- Desconsideración o desestimación de la validez de las demás posturas, que se juzgan como peores o como rivales, a priori. El caso extremo sería la violencia contra ellas, entendida como ataque, marginación, etc. Un/a maestro/a pretende aprender de las demás posturas, y no las rechaza por ser diferentes a la propia. Sentimiento reactivo (lógica dual) de apreciación de que el resto de actitudes o parcialidades que no coinciden con la propia o la propuesta, se encuentra en un error, lo que cierra el bucle de la posibilidad de reflexión objetiva sobre sí y sobre los demás. Un/a maestro/a entiende la diversidad como condición necesaria para la autonomía de las personas.
- Tendencia a afiliarse o adscribirse a sistemas personales, institucionales o cotos sociales duales, cerrados, como medio de realizar las propias premisas y de continuar en el mismo estado, en un entorno reforzante, que apoya desde fuera la idea del bucle abrochado. Un/a maestro/a o no se afilia a sistemas cerrados, tiende a optar por la herejía (libertad de conciencia y comportamiento consecuente) o, si lo hace, es para inducir a crisis de totalización (compleción).
- En ocasiones, superficialidad reactiva, focalizada en alguna ocupación específica reiterada, ocasional o sistemática, como canalización defensiva de una energía interna cuyo destino autoconstructivo se ha desviado. Un/a maestro/a no practica una ocupación específica como reacción sólo-superficial. Si practicara sistemáticamente una ocupación, sería como medio de acceso a una más compleja conciencia, o por otras motivaciones no defensivas.
- Autoconocimiento disminuido, por la atención y los desarrollos exteriorizados y exteriorizantes, definatorios de una superficialidad generalizada, que todo ello provoca. Un/a maestro/a verdadero pretende aprender hacia un más y mejor autoconocimiento.
- Estrechez de conciencia, entendida como:
  1. Capacidad de visión disminuida, quizá porque unos pocos árboles no dejan ver el bosque, ni el lago que hay a su lado, ni el horizonte. Un/a maestro/a dispone de una amplia visión.
  2. Menor comprensión, generada por el apego a determinados procesos de dependencia afectocognitiva. Un/a maestro/a dispone de gran comprensión.
  3. Menor confianza en sí mismo, como argumento para no asumir responsabilidades y para aceptar capacidades de otros.. Un/a maestro/a conoce sus posibilidades y límites.
  4. Menor amor, entendida como dificultad para integrar y practicar el "tener ojos en el corazón y corazón en los ojos" (M. Moya, 1999), para entender la vocación como entrega personal y profesional, más allá de la situación funcional, laboral o del contrato, y para escuchar y trabajar por los demás. Un/a maestro/a integra e incorpora armónicamente esta experiencia a su trabajo.
  5. Menor capacidad de síntesis superadoras de dualidades, o de enseñar tolerancia de mano de la lógica subyacente al conocimiento integrador. Un/a maestro/a supera en sí toda dualidad y suele enseñar a hacerlo.
  6. Rechazo a la complejidad, o bien apego a las soluciones, planteamientos, desarrollos y evaluaciones simples y simplificadoras. Un/a maestro/a está abierto al conocimiento no condicionado (áreas, disciplinas, culturas, etc.).
  7. Menor flexibilidad mental, o creatividad limitada o rígida. Puede llevar a enormes contradicciones didácticas. Por ejemplo, defender la creatividad por un lado, y por otro no soportarla, si se sale de las previsiones de ámbito, de flexibilidad, de originalidad, de fluencia, de elaboración, etc. Un/a maestro/a dispone de una enorme creatividad,





adquirida como consecuencia de su evolución personal, para la mejora de la vida inmediata y mediata.

**8.** Dificultad para la rectificación, aunque se consigan contemplar los errores, deficiencias, lagunas, etc. Un/a maestro/a, desde su humildad y su capacidad de autocrítica, es capaz de cambiar sus comportamientos, cara a los demás.

**9.** Ausencia de sentimiento o interés por la universalidad, ya que el que predomina es el de parcialidad, aunque se totalice como mecanismo de defensa:

Cuando el hombre piensa así de sí mismo [fragmentariamente], tiende inevitablemente a defender las necesidades de su propio "Ego" contra las de los demás, o, si se identifica con un grupo de gente de la misma clase, defenderá su grupo de un modo parecido. No puede pensar seriamente en la humanidad como una realidad básica que exige su prioridad (D. Bohm, 1987, p. 11). Un/a maestro/a se orienta a lo no-universal y a lo universal a la vez, colocando lo primero en función de lo segundo.

**10.** Escasa virtud o generosidad, en la medida en que la rigidez y dualidad no puede reflejar, más que en casos (quizá compensatorios) muy determinados, lo opuesto a lo que la mantiene. Un/a maestro/a es virtuoso, entendiendo por virtud lo que desde hace miles de años se ha hecho equivaler a la generosidad, coherencia y madurez personal.

**11.** Menor disposición para el desarrollo de la autoconciencia desde sus dimensiones sincrónica (compromiso social), diacrónica (histórico) y transcrónica (cooperación en el proceso global de evolución humana). Un/a maestro/a está siempre dispuesto a identificarse con la más amplia y plena autoconciencia.

- Posible serenidad interior disminuida, generada por un mal uso de las posibilidades asociadas a la propia razón, o apoltronamiento en la quietud. Un/a maestro/a está más serenado en la inquietud.
- Orientación de su libertad, valores y recursos personales y materiales a reunir, acumular o a acopiar, y al solo bienestar, ya que la conciencia no puede crecer hacia una complejidad dialéctica e integradora. Un/a maestro/a, más que bienestar, pretende ser más para ser mejor, y realizar mejor su trabajo docente y su vida en general.
- Intolerancia o rechazo a las opciones distintas a la propia, que en mayor medida se expresan si quien difiere participa del mismo sistema de identificaciones. Bien podría denominarse a esto el síndrome de San Martín. Un/a maestro/a opta en libertad por lo más beneficioso para el ser humano, más allá de la dualidad.
- Intolerancia, rechazo y/o desarrollo de actitudes fóbicas hacia todo lo desestabilizador de la propia homeostasis: análisis del ego/conciencia, práctica de la duda, ejercicio ecuánime de la autocrítica, desarrollo no inhibido de la creatividad, cultivo no condicionado de la inquietud por el conocimiento, expansión de la complejidad, incorporación de humildad, práctica del amor, etc. Un/a maestro/a está en crisis, en cambio y en autoconstrucción permanente, desde su conciencia, no sólo para el cambio exterior necesariamente crítico, sino para contribuir al mejoramiento de la vida humana, más allá de la crítica y de la transformación, esto es, desde su autoconciencia.

## ¿CÓMO ALTERA EL EGO DOCENTE LA ENSEÑANZA?

Analizamos en este apartado una tesis verificada inductivamente a lo largo de nuestras décadas de docencia: los fundamentos básicos del arte de enseñar, podrían sintetizarse en la generosidad, la conciencia y el conocimiento (reflexión). La enseñanza que adolece de generosidad en su desarrollo, se caracteriza por una conciencia disminuida y presenta un conocimiento docente inmaduro, hace aguas por sus cimientos, por su troncalidad y por sus florescencias.

Analicémoslas por separado, entendiéndolas como triángulos, en cuya área la práctica didáctica tiene lugar, y teniendo en cuenta que en la formación del profesorado, de los tres,

dos vértices y medio -casi toda el área triangular- sigue casi inédita, atendida de refilón, si acaso.

### I. Fundamentos de enseñanza egocéntrica o inmadura:



Fuente: elaboración propia

1. Generosidad disminuida o apertura limitada: Excesiva centración en uno mismo y en lo entendido como propio; motivaciones básicas orientadas al recibir, al bienestar y al influir en alumnos, compañeros, etc.; cerrazón a inercias afectocognoscitivas que no sean las habituales o las que no le hacen sentirse seguro, y que frecuentemente se traducen en un no querer-querer cambiar; práctica habitual de la incoherencia entre lo que la educación es y pretende y lo que realiza y demuestra desde su comportamiento: unas veces, se define por ser lo contrario, pero no pocas simplemente por no dar la talla; dificultad para compartir y converger con quienes disponen de otras coordenadas o programas de identificaciones colectivas distintas; predisposición al enfrentamiento, al conmigo o contra mí, al fuera-dentro, al verdadero (yo y los míos) y equivocado (los otros), etc.; generosidad selectiva, restringida, orientada a la formación de agrupamientos narcisistas, mutuamente reforzantes, autocomplacientes, etc.

2. Conciencia estrecha o complejidad disminuida: Comprensión limitada, por dificultad para la relación; atracción polarizada hacia el propio interés o a lo para sí; tendencia al reduccionismo, simplificación, modelización, linealidad determinista, mecanicismo...; evasión, huida o fobia a la complejidad, que se interpreta como complicación; razonamiento dual, que se interpreta como lógico; práctica de la parcialidad y el sesgo como normalidad educativa; dificultad para la complementariedad y la síntesis, etc.

3. Conocimiento parcial o reflexión inmadura: Comprensión angosta, por dificultad para la síntesis; centrarse en sí mismo y lo entendido como propio; refugio en lo objetal (alumnos, currículo, acciones...) y objetalización; menor autocrítica y peor rectificación; seguridad y ausencia de duda; rechazo (repugnancia, en ocasiones fobia y tensión agresiva, más o menos contenida, más o menos aplazada) al autoanálisis del propio ego, que se entiende como desestabilizador, etc.

### II. Fundamentos de enseñanza generosa y compleja:



Fuente: elaboración propia

1. **Generosidad desplegada:** Respeto didáctico<sup>6</sup>, amor a la profesión y a los alumnos, calidad motivacional y corazón invertido en la tarea; interés por mejorar, disposición a aprender, esfuerzo por rectificar; abnegación o inhibición de lo quizá condicionante (García Morente); coherencia, ejemplaridad (Confucio, Freire)<sup>7</sup>; ayuda no-selectiva, etc.

2. **Mayor complejidad de conciencia:** Capacidad para la integración simultánea de numerosos elementos distantes o incluso aparentemente alejados; establecimiento múltiple de relaciones; dialéctica visión-misión o comprensión-autoconciencia amplias; motivación por la convergencia y la unidad, desde un amor previo<sup>8</sup>; transformación interior hacia la mejora personal; razonamiento dialéctico y práctica de la complementariedad y de la síntesis, etc.

3. **Mejor conocimiento indagatorio:** Hacia lo objetal (elementos personales, organización, currículo, actuación, contenidos específicos, etc.), pero sin permanecer en ello; sobre su autoconocimiento; desde y para favorecer el desarrollo de capacidades instrumentales para la madurez: duda, pregunta, autocrítica, autoanálisis, eliminación, desegotización, interiorización, desaprendizaje relevante, autocreación, etc.

### ¿CÓMO INCIDE EL EGO DOCENTE EN SU DESARROLLO PROFESIONAL?

Evidentemente, la mayor o menor presencia de ego en el yo afecta el propio desarrollo profesional desde lo personal. Para su interpretación, ofrecemos el siguiente sistema de coordenadas:

<sup>6</sup> "El amor es, formante de la libertad, la mayor de las prioridades: formar en el amor es formar en la libertad" (F. Rielo, 2001, p. 51).

<sup>7</sup> Digamos, con P. Freire (1996), que cuando se verifica gran distancia entre lo que dice y hace, es cuando la enseñanza que se desarrolla no es ejemplar.

<sup>8</sup> Sólo amando al otro se puede conseguir la convergencia.



1. El eje de abscisas estaría ocupado por el desarrollo profesional (en sentido estricto)<sup>9</sup>, tal y como se aborda más habitualmente (por ejemplo, desde Stenhouse, Pérez Gómez, Littie, Sparks y Loucks-Horsley, Fullan, De Vicente Rodríguez, Rodríguez Marcos, Duke, y Stiggins, Moral Santaella, Rodríguez Neira, Ruiz, etc.), desde epígrafes como: su conceptualización, sus ámbitos de variables (externas e internas), sus bases, pilares o factores (motivación, formación continua, cultura colaborativa del centro), sus agentes impulsores externos (como la inspección) e internos (como la dirección), la evaluación del desarrollo profesional, etc.

2. El eje de ordenadas se referiría a la mentalidad<sup>10</sup> didáctica, entendida como conciencia aplicada a la profesión de enseñar, desde modelos de propuestos como los de Dewey (1926,1939,1989), Van Manen (1977), Darling-Hammond (1983), Fernández Pérez (1994), Martínez Sánchez (1996), De la Herrán Gascón (1996,1996b) u otros. Su desarrollo excede los límites de este estudio.

3. El tercer eje coordenado sería el de la evolución personal, que se mecería sobre los dos ámbitos básicos del yo: el ego y la conciencia.

Cualquier situación profesional, se correspondería con valores de sendos ejes, de modo que pudiera quedar mucho mejor definido que si sólo se considerara el primero de ellos. Este sistema, pues, representa nuestra idea de desarrollo profesional, que complementaría bien el otro gran ámbito de la profesionalización docente, cual es el de la competencia, ambos, desde luego, en muy estrecha respectividad.

En conclusión, sostenemos con A.S. Neill (1975) que: "Es absolutamente necesario que nos demos cuenta de los métodos por los cuales nuestros 'egos' limitan nuestro desarrollo" (pp. 37,38).

### ¿CÓMO TRASCENDER EL EGO?

Desde un punto de vista (auto)didáctico, la disolución del ego es una tarea larga y difícil. Pero todavía no son muchos los pedagogos y los psicólogos que explican el "cómo". Para trascender el ego entendemos que pueden diferenciarse dos criterios de clasificación de métodos básicos:

<sup>9</sup> Por desgracia, la literatura, los análisis y las investigaciones sobre el tema muestran ya una normalidad; o sea, una reiteración o un prurito, que deja inéditas, empero, importantes regiones, acaso tan fundamentales para su consideración. Son éstas, precisamente, las que nos motivan a proponer los dos ejes siguientes, al mismo nivel de relevancia que el normalizado.

<sup>10</sup> Preferimos emplear mentalidad a racionalidad, de cuyo alegre uso discrepamos, porque entendemos que la racionalidad no es arbitrariamente calificable.



**I.** Desde el punto de vista de la porción del yo a la que se atiende y desde la que se actúa, la evolución personal se puede abordar con un enfoque:

- a. Egógico o de lastres, centrado en la suelta, disolución o control de negatividad, desde cuya pérdida se ganaría.
- b. Centrado en la conciencia o de ganancias, desde el trabajo hacia una complejidad orientada.

**II.** Desde una perspectiva metodológica, distinguimos dos grandes vías de trabajo sistemático con el sí mismo para trascender el propio ego:

a. La desidentificación egoica, a la que se puede acceder a lo largo de dos vericuetos:

1. La meditación, conducente a la eliminación de adherencias y apegos, a un mejor autoconocimiento y a un mejor funcionamiento de la mente.
2. La complejidad-conciencia, capaz de envolver el esquema menor en otro de amplitud-profundidad superior cuyo efecto incluso se traduce en una reidentificación relativa. ¿Cuándo el cambio de complejidad de la identificación puede trascender el ego? Posiblemente cuando se aleja de la parcialidad y la miopía y se aproxima a la universalidad y el conocimiento.

b. La indagación esencial, que a su vez se desdobra fundamentalmente en dos ámbitos de análisis:

1. La vía de la diferenciación ego-yo (M. Gascón). En un primer momento, el descubrimiento y reducción de las propias limitaciones quizá sea más una cuestión de autoobservación que de silencio interior. Y en esta primera fase, cuya duración es muy variable (según el interés, la constancia y sobre todo el acierto de los aprendizajes), lo más importante para el sujeto que razona es identificar si las ideas o decisiones vienen del ego o del yo en cada caso. Cuando la elección no sea fácil, seguramente sea bueno indagar el amor, el aprecio o el interés. Si proviene de lo propio o hacia lo propio se dirige, lo probable es que la principal fuente de motivación sea el ego. Si es por o para el otro, seguramente que exista menos ego y más yo. También podría razonarse desde el punto de vista del ego: cuando la motivación sea fragmentaria, separadora, parcial y sesgada, etc. posiblemente sea más egótica que dotada de conciencia. Como decía J. Hick: La distinción entre el yo como ego y el yo como persona sugiere que a medida que el individuo humano se hace más perfecto, se hace también progresivamente más persona y menos ego. Puesto que la personalidad esencialmente es mirar hacia el exterior, es una relación con las demás personas, mientras que el ego forma una muralla que limita la vida personal, el individuo perfecto habrá alcanzado una personalidad sin ego, una conciencia vital transparente, frente a las demás conciencias, en relación con las cuales vive en plena comunidad de amor. De este modo, tenemos el cuadro de una pluralidad de centros personales sin periferias separadas. Estos habrán dejado de ser mutuamente exclusivos y se habrán convertido en mutuamente inclusivos y abiertos los unos a los otros en un rico complejo de conciencia compartida. La barrera entre su vida inconsciente común y su conciencia individual habrá desaparecido, de modo que experimentan una intimidad de comunidad personal de la que apenas podemos tener atisbos (en J.C. Eccles, 1986, p. 262).

2. La diferenciación ego-nosotros. Otra diferencia entre yo y ego es que el primero se refiere fundamentalmente a personas individuales, así mismo puede hablarse de ego grupal, social, institucional, etc. Por tanto, en cuanto a sus dimensiones normales, el ego es más amplio, porque abarca tanto la esfera personal como la social o sistémica-colectiva. Y lo hace hasta tal punto que, cuando los sujetos de referencia componen un sistema social (colectividades, instituciones, ismos, etc.), lo más normal es que su principal fuente de motivos sea su ego compartido. Las asociaciones, colectivos, empresas o grupos institucionales que actúan desde la generosidad, la convergencia o con la variable evolución humana antepuesta a sus propios intereses, son la excepción, porque podrían correr el riesgo de dejar de ser rentables (en el sentido que sea), de dejar de ser sistemas tradicionales.

## ¿QUÉ TÉCNICAS NOS PUEDEN AYUDAR A HACER RETROCEDER AL EGO DOCENTE?

A continuación se proponen planteamientos y procedimientos no excluyentes, que pueden ser válidos para el inicio de procesos formativos de desempeoramiento centrados en el ego docente. Unos están diseñados para ser útiles en contextos de grupo, y otros para procesos autoanalíticos. Unos pueden desarrollarse en periodos acotados (cursos, procesos de indagación, etc.) y otros podrían desarrollarse a lo largo de toda la vida profesional o aún más. Tienen en común pretender instrumentar procesos de cambio con sentido, desde lo que es más propio y sensible de la enseñanza, desde el punto de vista del conocimiento y la comunicación docente, y del desarrollo profesional, entendido desde el referente de la evolución personal posible. Y, por tanto, pretenden atender a la raíz de la praxis, más allá y más acá del ramaje, del porte, de la solidez justificativa y de la fronda, aunque la afecten.

Éstas son algunas propuestas:

I. Taller de posibles errores personales y virtudes docentes. Se facilitará a personas voluntarias<sup>11</sup> ítems de los repertorios relativos al ego docente, transformable en diferentes escalas de estimación (A. de la Herrán Gascón, e I. González Sánchez, 2002), y se pedirá una aplicación de análisis de defectos y virtudes al quehacer del profesor de su tramo educativo, si es posible, ilustrándolo con ejemplos, situaciones cotidianas, etc. De aquí que pueda ser de interés que las personas que lo realicen tengan experiencia docente con alumnos de diferentes etapas educativas, siendo enriquecedor:

1. Encontrar diferencias por etapas educativas.
2. Acotar ítems según diferentes criterios.
3. Diseñar procesos de investigación-acción determinadas.
4. Decidir otras propuestas (por ejemplo, algunas de las señaladas en este estudio) de desempeoramiento y mejora.

II. Discusión convergente. Podría plantearse como un coloquio, a partir del intercambio de opiniones y experiencias en torno a preguntas semejantes a las que aparecen en el cuestionario "Egodoc I" en la misma fuente. Nos parece importante que el moderador ejerza una actitud no directiva o semidirectiva y no enjuiciadora, para que el grupo o cada subgrupo de discusión pueda ir elaborando tejido experimental, en el que poder abstraer, gradualmente, alguna clase de relativa o posible generalidad.

III. Taller deductivo. Se trata de orientar la reflexión a la producción de ejemplos desde una serie de fuentes contrastadas de lastres personales y de analizarlas someramente, en un ámbito definido (comunicación didáctica, organización, dinámicas intergrupales, creatividad, motivación, etc.). Las propuestas de M. García Morente (1936), del mismo A.S. Neill (1975) o nuestro propio trabajo pueden servir de referentes de partida para ello.

IV. N-álogo de metas. Se trata de una propuesta metodológica heurística, para proceder a un desempeoramiento (auto)didáctico. El procedimiento es elemental:

1. Se elige por intuición (sincronicidad, azar, motivación inconsciente, etc.) o por identificación un breve conjunto "n" (tres, cinco, diez, etc.) de ítems de apartados distintos, que puedan resultar significativos o curiosos.
2. Durante un tiempo determinado (un día, una semana, quince días, etc.) se procede a autoobservación y registro (gráfico, control, estimación, diario, etc.) de los ítems elegidos.
3. Al finalizar el periodo, se diseña un nuevo n-álogo, más sutil, o sea, quizá centrado en algún ámbito más acotado.
4. Errores en negativo. Individualmente o en equipo, a partir del n-álogo anterior o de otra propuesta en vacío.
5. Se identifican errores relativos que no se cometen.

---

<sup>11</sup> Se trata de más de 2000 posibles errores docentes habituales, triangulados desde varios criterios, agrupados en cinco repertorios y decenas de categorías, que pueden ser utilizados como material valioso para la formación continua de los profesores.



6. Lo anterior trae una consecuencia lógica: alguno se comete.

7. Se trabaja reflexionando (metodología de indagación-acción<sup>12</sup>) algunos de ellos, sobre el trasfondo emocional favorable de que en un amplio espectro de ellos (los que no se cometer) no se incurre.

V. Análisis de reminiscencias. Procederemos a continuación a realizar algunas actividades propuestas para rescatar de la historia personal recuerdos de vivencias positivas y negativas, conceptuadas como defectos y virtudes de la comunicación didáctica, que pueden condicionar significativamente apreciaciones, conclusiones y comportamientos actuales. En estas actividades daremos un paso más al realizado al cumplimentar cualquier encuesta sondeo del principio de curso, porque buscaremos más interpretaciones que conocimiento objetivo. Pretenderemos, no solamente averiguar lo que se sabe, sino indagar en las conclusiones emocionales asociadas a tales conceptos. Evidentemente, ese mundo de vivencias está marcado por la experiencia directa de la enseñanza que hemos experimentado como alumnos, y algunos también como profesores. Se trata de dar forma a las sensaciones y protoconceptos asociados o cercanos a lo que tomamos como buena y, sobre todo, mala enseñanza (entendida como expresión de defectos del profesor), y a canalizar nuestra atención a ellas, desde el punto de vista del alumno que de alguna manera está contenido en nuestra historia didáctica, actualizada o evocada. Ciertamente, la Didáctica no estará lejos de pretender lo que finalmente caracterice a las mejores percepciones de enseñanza, y la conciencia de posible superación de las peores.

La contemplación de un eventual análisis de defectos tiene toda lógica en el comienzo de un proceso docente-educativo, por partida triple: Porque cuando la formación en didáctica todavía está ausente, los defectos acumulados en la experiencia del alumno siempre serán más significativos que las virtudes. Porque parece obvio que antes de mejorar puede contemplarse la posibilidad de desempeñarse; y porque se estima que, de manera análoga a la utilidad de la abreacción freudiana, es positivo airear las vivencias negativas que en nuestra memoria se hayan podido acumular, porque de esa manera se paliará en el futuro profesional una actuación espontánea polarizada en ese sentido. Por su parte, un eventual análisis de virtudes de la comunicación didáctica tendría mucha importancia, porque concluiría con destacados vectores de formación y ejercicio docentes, capaces, por convencimiento propio, de actuar activamente como moduladores de la propia preparación, aproximando a la práctica en la medida en que darían luz a algunas repercusiones de las actuaciones del profesor en la afectividad de los futuros alumnos.

VI. Entrevista en relieve, o formación centrada en la acción positiva. Se trata de una técnica para la formación continua del profesorado, sin pedir explicaciones, sin teorías, desde su saber y entender.

Se trata del desarrollo de una perspectiva formativa etnográfica y situada, centrada en la formación continua de la docencia universitaria. No se trata de un traslado de la teoría a la práctica -por ejemplo desde unas categorías de procedimientos técnicos que se llevan a la práctica y que con posterioridad pueden fundamentarse-. Pretende potenciar el sentido de la práctica a la teoría, desde la teoría que está sumergida en la práctica, y que se puede desconocer o perfeccionar, y cambiar la concepción de la práctica, entendiéndola como acción no sólo investigadora de la praxis, sino con posibilidades de desempeñamiento personal y profesional desde la acción y el resto del trabajo docente.

El experto/a se reúne con profesores/as que deseen ser grabados, acordando con ellos/as las fechas, horas y lugares en que se va a proceder el registro de su actuación en vídeo. Se acuerdan dos compromisos, a cumplir por parte del experto: secreto profesional, análisis conjunto y devolución formativa. No tendría por qué mencionarse desde el principio a todos los docentes la pretensión de análisis de su ego docente, como medio de acceso al posible desempeñamiento profesional (egogénico). Se registran en vídeo las clases que los profesores prefieran. Se acuerda con ellos, además, la fecha y la forma del análisis y la devolución evaluativa, que será tanto más eficaz cuanto menor sea la dilación del feedback.

---

<sup>12</sup> Diferente de la investigación-acción (A. de la Herrán Gascón, e I. González Sánchez, 2002, pp. 314-318).



Se dialogará con el docente, enseñándole lo bueno o lo mejor de lo que ha hecho. Se refuerzan y justifican sus aciertos, y se dialoga sobre sugerencias que podrían enriquecer y mejorar su actuación en el mismo sentido. Las realizaciones docentes más destacadas se fundamentarán teóricamente a posteriori. Paralelamente, se intentará ir cuestionando y analizando expresiones del ego docente y las posibilidades didácticas (para sí y para sus alumnos) de su superación o disolución progresiva.

La evaluación formativa se realizará sobre planos inmediatos (motivación por el proceso formativo, aprovechamiento de los análisis sobre las grabaciones, satisfacción y enriquecimiento personal y formativo, etc.), y planos mediatos (inquietud por el conocimiento, posible diversificación de intereses, etc., sugerencias a otros docentes, dilatación del proceso formativo, mejora de la comunicación didáctica, empeoramiento, mejora, etc.).

VII. (Auto)Reto o acceso directo. No se ha de descartar esta posibilidad. Más bien al contrario, tornarla como la más clara y rápida para el reconocimiento. Consiste en contestar a la pregunta o autopregunta ¿Por dónde flaquea tu/mi ego?, ¿cómo se proyecta en el trabajo cotidiano (enseñanza, relación con compañeros, desarrollo de las responsabilidades y relaciones interpersonales desde el cargo, en su caso, etc.). Los docentes más maduros, aunque se autocritican con frecuencia, agradecen que el interlocutor adecuado se lo haga ver. Descartamos de ellos los aparentemente dispuestos o agradecidos que aun reconociendo su disgenesia egógena no cambian un ápice. Esto es lo más frecuente.