

Autoconciencia Histórica, Muerte y Formación: Una Introducción

Historical Self-Conscience,
Death And Education: An Introduction

Agustín de la Herrán Gascón*
Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, Spain

Resumen

Esta breve introducción define la autoconciencia histórica y su relación con la muerte, como conceptos investigables y relevantes para la educación y la formación.

Palabras clave:

Autoconciencia histórica, Conciencia, Formación, Pedagogía, Didáctica

Abstract

This introduction defines the history of self-conscience and explores its relationship to death. Both are viewed as valuable concepts, worthy of investigation in the formation of education regarding the dying process.

Key words:

Historical self-conscience, Consciousness, Formation, Pedagogy, Didactics

Recibido: 24 de septiembre de 2008

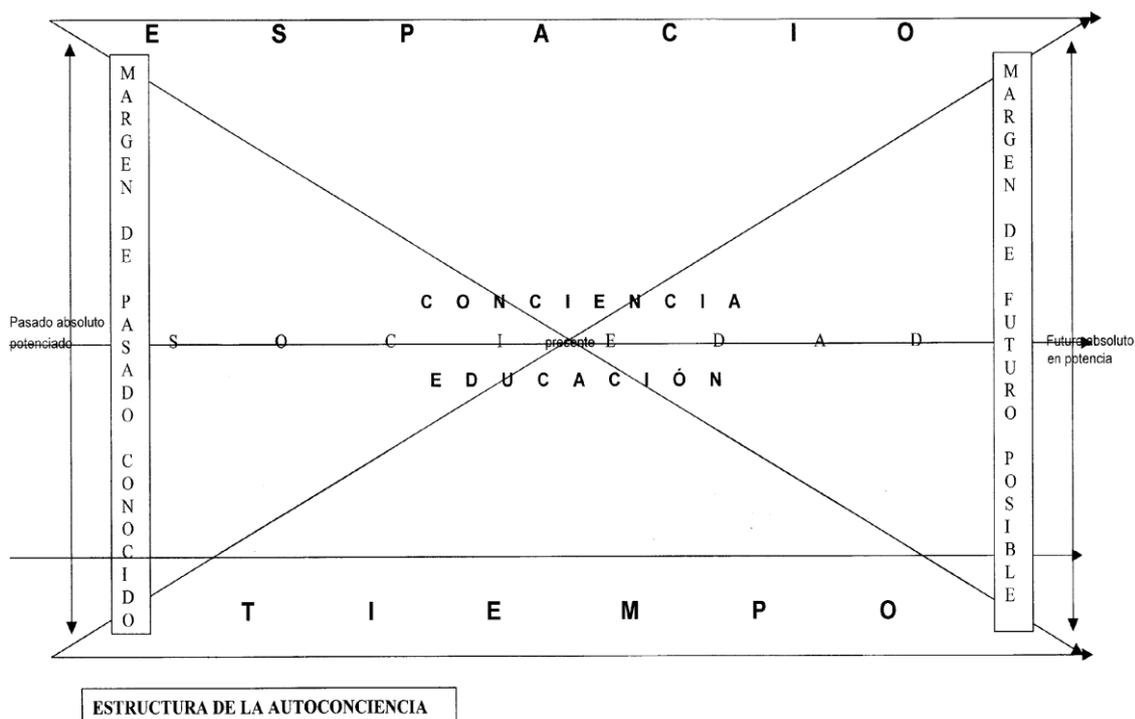
Aceptado: 16 de diciembre de 2008

I

Todos podemos intuirnos más allá de las pequeñas coordenadas tiempoespaciales en que nuestra existencia sucede. Y todos estamos capacitados para hacerlo con cierto rigor. Decía M. Scheler, en “El porvenir del hombre”, que: “El sumo ideal del hombre contemporáneo es ya el hombre planetario, el todo-hombre, que contiene todas las posibilidades antropológicas. Se busca la Humanidad una, que no ha sido el punto de partida de la historia sino que es algún futuro que está en la dirección de la Meta del hombre”. Entre otras muchas intuiciones geniales y en un sentido semejante, Hegel desarrolló el concepto de “hombre total” como aquel que condensaba en sí todo lo pasado, y le proporcionaba conciencia y acción: “El mérito incomparable de Hegel es haber concebido al ‘hombre total’ como el que lleva en sí todo lo que las generaciones de hombres han creado, aprobado y concebido por medio de sus trabajos, sus luchas y su pensamiento (Garaudy).

II

Desde esta perspectiva, educar puede comprenderse -como decía J. Martí- como “depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”. Obviamente no se trata de simple acumulación reproductiva, sino de herencia consciente. Esta idea no se define sino por su orientación y por su proyecto, siempre más allá del egocentrismo y de lo comprendido como propio. La humanidad y su evolución posible aparecen aquí como referentes de pertenencia activa y anhelo, de sentimiento y de trabajo. Quizá por razones como éstas, el "Che" Guevara concluía en un escrito fechado en febrero de 1964 que, más allá de la dimensión social y temporal inmediata, “el hombre es el actor consciente de la historia”.



III

Los planteamientos anteriores son naturales, intrínsecamente evolucionistas y, en cuanto a su proyección educativa, muy fértiles: poco hay más práctico que lo que orienta la interioridad del ser humano hacia la compleción desde la superación de egocentrismo colectivo y la complejidad de la conciencia. Y es que el ser humano es, por el hecho de serlo, un "ser histórico" y, por tanto, en este sentido, orientado a lo "total". Lo que ocurre es que no es autoconsciente de ello. Desde esta postura, podríamos considerar a cada persona como cúspide de la misma evolución, lo que confiere a cada ser un valor infinito: aparentemente insignificante pero insustituible. (Este fenómeno, desde luego, supera todo intento de bajar la cotización del ser humano, una pretensión –consciente o inconsciente– en el que algunos países poderosos parecen estar empeñados, empeñando a los demás.) La anterior razón se ajusta a la descripción de un fenómeno más que a una opinión. Diremos con el genial R. Eucken (1925) que: "El hombre es en esencia un ser superhistórico, y sólo se hace histórico en el desarrollo y la conquista de su propia esencia. Se forma últimamente menos por la historia que en la historia" (p. 163). Desde una actitud que calificaríamos como *teilhariana*, Paulo Freire escribía en su "Pedagogía del oprimido" sobre la vocación del ser humano para "ser más". Esta predisposición la anclaba en la percepción del hombre y de la mujer como seres históricos, en tanto que interminados, incompletos, inacabados o inconclusos. En un sentido semejante, F. Savater (1997) ha reflexionado que educar es completar la humanidad del neófito. Y, decimos nosotros: ¿Y quién no lo es? Ése es el valor de educar, que no solamente hay que orientar centripéticamente, sino lo más social y conscientemente posible. Ése es el valor de la educación.

IV

Desde este hecho, se puede acceder a lo que el mismo P. Freire denominó, con motivo de la concesión del Doctorado Honoris Causa por la Universidad de San Luis, "experiencia de inconclusión", desde un punto de vista fértil y optimista. De ello se desprende automáticamente su sentido inherente: la curiosidad y la búsqueda esperanzada, determinada por esa misma incompleción. Así pues, para P. Freire (1996), la "experiencia de inacabamiento" justifica la condición histórica del ser humano y su motivación profunda por ser más. Y en esa conciencia crítica radica la educabilidad de las personas y la educación, como experiencia que califica de "autoconsciente" y específicamente humana. Con independencia de su mayor o menor conciencia de incompleción, ocurre que, permanentemente, estamos haciendo historia, que somos punta de flecha, vértice y vórtice de la historia en su conjunto, desde el presente continuo en que existimos. De cada quien depende la totalidad de la historia en cada instante, porque en cada momento todo se hace por nosotros:

Los problemas del mundo se albergan ahora dentro del alma de los individuos, se lucha por el todo y a costa del todo, lo que sucede adquiere sentido por el todo, y lo particular deja de serlo. La vida individual consigue, así, una historia; la suerte del individuo tiene interés por sí misma, mientras que antes sólo la obra es lo que interesaba a la colectividad (R. Eucken, 1925).

V

Cada generación, cada persona se da a su entorno sociotemporal, y sobre esa reflexiva donación orgánica, psíquica y noosférica, la evolución a sí misma se genera. El resultado del proceso es un continuo alumbramiento en el que nada se pierde: ni los hitos, ni las mínimas acciones, ni los pensamientos, ni siquiera lo que se deja por hacer. El conocimiento de la trascendencia se transforma así en penetración y en conciencia de la consecuencia de continuación. Lo explica K. Sekida (1995):

Cada acción deja su influencia sobre las acciones que la sucederán. El momento presente ha heredado todos los acontecimientos pasados que, sin ninguna omisión, nos han sido transmitidos por incontables ciclos de existencia. En este

sentido, este momento depende del pasado entero. Mira hacia el futuro, y este mirar hacia delante, causa, igualmente, una dependencia sobre el futuro (p.132)..

Si esa articulación se realiza consciente, solidaria y maduradamente, ante él aparece algo muy diferente al sórdido y vulgar miedo a la muerte: su consideración y posible desarrollo educativo y didáctico como imperativo formativo: del tabú al crecimiento personal (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008). Porque, como decía M. Gascón (1998): “El objetivo de la vida no es la muerte, sino la trascendencia. Y trascender es entregar a los demás lo que cada ser humano pueda aportar al perfeccionamiento o mejoramiento de la humanidad. Por eso hay dos clases de vida: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo” (comunicación personal).

VI

Se deduce de todo lo anterior que, en este proceso construcción autoconsciente, es relevante la presencia de aquellos que murieron. Una parte insignificante pero insustituible de ellos seremos nosotros dentro de muy poco. A partir de aquí, podemos razonar así: una cosa es, como afirmaba W. Blake, “conducir la carreta y el arado por encima de los huesos de los muertos” (eso también lo hacen los grillos y las salamandras, sin pretenderlo), y otra muy distinta, como decía A. Einstein, “pensar mil veces al día que la propia vida, externa e interna, se basa en el trabajo de otros hombres, vivos o muertos”. Cuando se es consciente de esto, la propia labor se transforma automáticamente en una tarea compartida, en un quehacer cooperativo que se origina y se proyecta más allá de nuestra vida concreta, una de cuyas fuentes de motivación es esa responsabilidad naturalmente heredada y por legar. Este modo de aperccepción requiere de y puede ayudarnos a enfocar la vida más allá del ego individual y colectivo, quizá desde una conciencia transpersonal más y más compleja, hasta ser capaz de otorgar a la vida su justa importancia. Entonces, sólo entonces, puede experimentarse que: "El ser humano es un reflejo de la Consciencia Pura. Cuando uno disuelve su ego en la Consciencia, vivir o morir carece de importancia" (R.A. Calle, 1997, p. 164).

VII

Por tanto, la muerte es una necesidad fenoménica, en la medida en que todo el fenómeno humano, natural y cósmico se encuentra sumido en un proceso evolutivo permanente, cuyo sentido puede reconocerse, y que se desarrolla a través de ciclos relativos, muertes, renacimientos, renovaciones a escalas diferentes y complementarias. Dijo C. Cristos, el médico cuya muerte progresiva fue grabada por A. Pérez Canet (2006): “Me gusta pensar que sin la muerte todo nacimiento sería una tragedia”. La muerte es una necesidad, no sólo como fenómeno (es imprescindible que la muerte de todo lo viviente se produzca, para que la vida continúe fluyendo y no se atasque), sino también como conocimiento. La muerte está relacionada con la necesidad de religión, de educación, de ciencia... mientras que partida dura, precisamente para mejorar las condiciones de vida (existencia y conciencia) de quienes en el momento presente juegan su partida. Siendo así, necesario será, para reconocer esa necesidad, que el conocimiento se sitúe en ese proceso evolutivo más amplio que las muertes concretas, y que realza su categoría comprensiva.

CONCLUSIÓN

Como decía M. Gascón (1996), ocurre que no hay tema más "constante" e "indiferente" que la muerte. Quizá no sea el acto de morir lo que ocasione mayor rechazo, sino la indiferencia que conlleva:

Por eso he pensado que toda muerte humana está inserta entre dos posibilidades o límites: el de la indiferencia, que la mayoría de las gentes no sabe cómo superar, y el de la trascendencia, con múltiples versiones, unas más seguras que otras, pero cuya certidumbre se alcanza cuando la

vida humana tiene un objetivo calificable como trascendente. Y a mí me parece que no hay ninguno mejor que el de existir empujando o acelerando el proceso de evolución y mejoramiento de la VIDA HUMANA (comunicación personal).

Si se percibe desde las coordenadas del presente familiar y social, lo anterior equivale a razonar como C. Cristos: “La leña se consume, pero a mí no me importa, si al arder da un buen fuego” (en A. Canet, 2006). Si se contempla desde las coordenadas de la evolución, cada muerte es un paso hacia una mayor evolución de la conciencia, con lo que, aunque dolorosa, no es negativa, y compone un continuo indiferenciado con la vida. A esta tesis responde la *perspectiva complejo-evolucionista* (A. de la Herrán, 2003). Desde esta perspectiva, el hecho es que el futuro de todos se agota poco a poco, porque la vida se renueva. Se acaba *nuestro* futuro, para que emerja *el futuro* siempre más humano, que se hace a sí mismo más y más consciente desde todos y de un modo irreversible. Consecuentemente, la Educación para la Muerte es, para nosotros, una rama esencial, de un árbol mayor, la Educación de la Conciencia (A. de la Herrán y M. Cortina, 2008), definitivamente transpersonal, compleja y evolutiva. Desde esta perspectiva quizá se pueda entrever una redefinición de la enseñanza y de la formación y desde aquí una fase novedosa pero no nueva de una Pedagogía y una Didáctica más autoconscientes en todos los sentidos, y por ende favorecedoras de una mayor autoconciencia formativa.

Bibliografía

- Calle, R.A. (1997). *El faquir* (4ª ed.). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- Freire, P. (1996). *Encuentro con Paulo Freire. Su Visión del Mundo Hoy*. San Luis: Universidad de San Luis.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2008). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Pérez Canet, A. (2006). *Las alas de la vida*. [Premio en la 51ª Semana Internacional de Cine de Valladolid].
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- Sekida, K. (1995). *Za zen* (2ª ed.). Barcelona: Kairós (e.o.: 1992).

***Agustín de la Herrán Gascón**, es doctor en pedagogía. Profesor Titular del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Autónoma de Madrid. Es autor y coautor de cincuenta libros y ciento treinta artículos, que relacionan la Didáctica, la formación del profesorado, la evolución humana y la educación de la conciencia, desarrollados desde una perspectiva compleja y evolucionista. Coordina el Posgrado en Educación de la UAM, “Apuntes de Pedagogía”, del CDL de Madrid, y la revista “Tendencias Pedagógicas”. Ha recibido varios premios oficiales por su trayectoria académica e investigadora. Ha impartido numerosas conferencias en congresos nacionales e internacionales. www.uam.es/agustin.delaherran