

ELEMENTOS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA CONCIENCIA

Miquel Martínez Martín
Josep M. Puig Rovira
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo parte de la necesidad cada vez más evidente de que los pedagogos emprendan una reflexión sobre el papel de la conciencia en la educación del hombre. Para ello se revisan, en primer lugar, algunas de las críticas clásicas a la conciencia y a lo mental y se ve que es imposible concluir resultados absolutamente ciertos. En consecuencia, se parte de un programa de trabajo que le supone a la conciencia existencia autónoma, propositividad y fuerza causal. Posteriormente se analizan los mecanismos mentales, distinguiéndose los procesos de representación, modificación y construcción del yo autoconsciente. Se concluye proponiendo la autorregulación consciente y el dominio del yo como una de las posibles vías de la pedagogía de la conciencia.

ABSTRACT

This article springs from the increasingly evident need for pedagogues to reflect upon the role of consciousness in the education of man. Thus some of the classic criticisms of the conscious and the mental are first revised, which proves the failure to reach absolutely accurate results. Accordingly, the starting-point is the assumption that consciousness has autonomous existence, purpose and causal force. Subsequently, mental mechanisms are analysed and the processes of representation, modification and building up the self-aware Ego are distinguished. In conclusion, the conscious self-regulation and mastery of the Ego are proposed as one of the possible ways of pedagogy of consciousness.

CRISIS DEL PENSAMIENTO SOBRE LA CONCIENCIA

Las disputas sobre el papel de lo mental y la conciencia en el proceso educativo tienen una larga tradición en el seno del pensamiento pedagógico. Probablemente puede decirse que, con los argumentos propios de cada época, se han sustentado ya todas las posturas lógicamente posibles.

Si las agrupamos con la intención de destacar sus semejanzas más importantes, resultan tres grandes opciones. Para algunos autores, en lo mental, en tanto que autoconciencia, está la clave que permite explicar el proceso formativo de los hombres. En especial cuando el individuo autoconsciente, su conciencia individual, entabla un diálogo educativo con alguna forma de absoluto o de razón superior. En tales casos la trascendencia del medio educativo y del educador quedan drásticamente reducidas a la condición, en el mejor de los casos, de acompañantes facilitadores de la verdadera relación educativa que se vive entre la autoconciencia personal y lo absoluto. Un segundo grupo de autores entienden que lo mental o no existe o, en caso de existir, no es más que el resultado de la influencia que sobre cada individuo ejercen sus condiciones ambientales. Por lo tanto, la actividad consciente no posee ninguna virtualidad que le permita dirigir y regular el proceso educativo. Para quienes sustentan estas opiniones, la presión del medio educativo y la acción planificada de los educadores tienen la responsabilidad total en el proceso educativo, y ello nos permite entender, planificar y prever todos sus efectos. Finalmente, para otros autores, lo mental posee un papel condicionante del proceso educativo y su colaboración en la formación humana no es ni absoluta ni totalmente inexistente. Lo consciente es condicionante en el sentido de que no suple la experiencia, sino que la conforma. Es decir, selecciona y estructura los datos empíricos y experienciales: la educación depende, por un igual, de la experiencia y del trabajo de lo mental. Por tanto, medio educativo, educador y educando se reparten la responsabilidad del proceso educativo.

Aunque todos esos puntos de vista han tenido siempre sus representantes, durante una larga etapa, y a causa de la influencia de diversas teorías poco proclives a reconocer y considerar lo mental, en los ámbitos pedagógicos su estudio quedó bastante relegado y su consideración en la práctica educativa fue también muy reducida. Lo cual, evidentemente, no significa que no se tuviese en cuenta ninguna manifestación de lo mental, ni tampoco que ningún autor recabase la atención sobre los problemas de la conciencia en toda su extensión. Ocurría simplemente que lo predominante era lo contrario. Y, aunque tal situación está cambiando de forma lenta, el peso de ciertos paradigmas es aún fuerte. Entre las opciones teóricas antimentalistas vamos a destacar algunas que nos parecen espe-

cialmente relevantes, y que se hallan en la actualidad en pleno proceso de discusión o revisión.

*El conductismo clásico y su desconocimiento de lo mental*¹

La postura del primer conductismo respecto del tema que nos ocupa fue clara: la respuesta del individuo, y por tanto el modelado de la conducta y al fin la educación toda, depende fundamentalmente del estímulo (el *input*) o en todo caso del estímulo y del organismo, pero del organismo físico, no de éste en tanto que poseedor de una mente consciente. La mente o no existe o no tiene ningún papel. El conductismo rechazó todo lo inobservable y redujo su tarea a estudiar las conductas visibles de adaptación al medio, así como los estímulos controlables que conducen a los organismos a dar tales respuestas. Se elimina toda referencia a factores conscientes en el estudio de la conducta. Éstos quedan o bien negados, o bien reducidos a modos de hablar de lo físico sin ninguna trascendencia causal. Desde tal postura se defendió la posibilidad de modelar la conducta desde el control minucioso del ambiente y, por lo tanto, de predecir la respuesta del individuo a partir del conocimiento del estímulo. En definitiva, tal postura se traduce en un proyecto educativo muy programado, determinista y reduccionista.

Sin embargo, en la actualidad el paradigma conductista está siendo sustituido en el ámbito psicopedagógico por el cognitivismo². Este nuevo paradigma en sus diversas versiones —procesamiento de la información, psicología genética y dialéctica— posee en común la tendencia a considerar que «lo mental» es un factor fundamental en la conducta humana y en la educación. La relación educativa no está dominada en exclusiva por el estímulo, sino que se construye por el juego complejo del estímulo, el sujeto consciente y la acción.

La crítica de las Ciencias Humanas a la conciencia

Bajo este epígrafe pensamos que deben incluirse, principalmente, aunque no únicamente, las obras de Marx, Freud y especialmente los trabajos

¹ A modo de ejemplo básico de esta corriente de opinión señalamos las obras de: WATSON, J.B., *El conductismo*, Paidós, Buenos Aires 1961. SKINNER, B.F., *Ciencia y conducta humana*, Fontanella, Barcelona 1976. «¿Por qué no soy un psicólogo cognitivo?» en PÉREZ, A., y ALMARAZ, J., *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Zero, Madrid 1981, pp. 53-66.

² VEGA, M., *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza Editorial, Madrid 1984.

de los autores estructuralistas³. Salvando todas las diferencias, sus aportaciones pueden interpretarse como un aviso respecto de la necesidad de dudar de los contenidos manifiestos de la conciencia y criticarlos. La conciencia es siempre falsa conciencia y, por lo tanto, hay que comenzar el trabajo teórico y práctico por una crítica de la conciencia y sus espejismos, ya que la verdad nunca se nos presenta directamente. La transparencia de la conciencia es siempre una tarea laboriosa: una tarea casi incesante de crítica del significado. Nada debe tomarse tal como se presenta porque detrás se oculta siempre otro hecho, y así sucesivamente hasta llegar a encontrar el verdadero significado que jamás coincide con el reconocido por la conciencia. Es, en definitiva, la búsqueda de una realidad más fundamental que fuera de nuestro control condiciona y dirige nuestra existencia y nuestros productos mentales. La conciencia y sus productos no son más que resultados deformados de lo verdaderamente real, y, por tanto, síntomas de una realidad más profunda. En consecuencia, a causa del error constante en que vive la conciencia, el sujeto humano no puede reconocerse como autor de la historia y de sus conductas. Desaparece la teleología consciente de la historia, la sociedad y el individuo. Cada ámbito tiene su lógica de desarrollo en la que no interviene el hombre. El hombre se disuelve en tanto que sujeto creativo y dador de sentido, y se convierte en un lugar para que el significado de lo real se plasme. Desaparición, en definitiva, del sujeto y pérdida de confianza en la conciencia.

En la actualidad, la enorme penetrabilidad de estas ideas también está cediendo ante diversas opiniones no coincidentes, pero todas en algún sentido críticas. En primer lugar, se ha argumentado que en algunos de los autores a los que nos hemos referido no hay tanto una negación de la conciencia como la justificación de un trabajo, casi educativo, para darle mayor transparencia. En segundo lugar, también se ha puesto en duda la posibilidad de llegar al fondo verdadero de las cosas, a la realidad última que les da sentido. Se hace difícil justificar y fundamentar este fondo último y verdadero de lo real. Si esto fuese así, ¿hacia dónde se dirige la tarea crítica de la conciencia aplicada a sí misma y a sus representaciones de la realidad? En tercer lugar, y como fruto de estas nuevas valoraciones, se replantea la supuesta inconveniencia o falsedad de toda represen-

³ Además de las obras de Marx, Freud y las de autores estructuralistas como Lévi-Strauss, Lacan, Althusser o Foucault, cabe mencionar especialmente el libro de LÉVI-STRAUSS, C., *Tristes trópicos*, Eudeba, Buenos Aires 1970. Son particularmente interesantes los trabajos sobre esta temática escritos por RUBIO CARRACEDO, J., *Lévi-Strauss. Estructuralismo y Ciencias Humanas*, Istmo, Madrid 1976. Así como los capítulos «Hacia un humanismo crítico» y «La ética estructuralista», que aparecen en la obra del mismo autor *El hombre y la ética*, Ediciones Rubio Esteban, Valencia 1985.

tación de la conciencia. Quizá sea posible y conveniente, después de descubrir la imposibilidad de conocer la verdad, y tras la necesaria tarea por desenmascarar la realidad, un trabajo de representación del mundo, de la sociedad, de sí mismo, así como de sus opciones y deseos que posiblemente será útil e imprescindible.

La mente como epifenómeno cerebral

Respecto al llamado «problema cuerpo-mente o mente-cerebro» se han defendido posturas de todo tipo: monismos espiritualistas y habitualmente monismos materialistas, así como dualismos tan distintos como los defendidos por el epifenómeno o el interaccionismo ⁴. Sin embargo, desde el punto de vista científico de la biología o la neurofisiología, lo normal fue sustentar opciones materialistas que negaban la conciencia o, reconociéndola, la dejaban sin ninguna función real. La mente era tan sólo un producto cerebral sin ninguna influencia o acción causal sobre el cerebro, el cerebro funcionaba con total autonomía y en todo caso era acompañado por la mente que había producido. A *grosso modo*, tal es la postura del materialismo radical, del panpsiquismo, del epifenomenalismo y de la teoría de la identidad. Estas posiciones filosófico-científicas han sido dominantes durante mucho tiempo y, sin duda, han influido en ámbitos muy variados del conocimiento humano.

Sin embargo, también estas posturas han ido cediendo en intensidad y, aunque las nuevas explicaciones siguen manteniendo intacta la disputa filosófico-científica, la mayoría de ellas otorgan, en cambio, un papel activo y predominante a la mente consciente. Desde posturas monistas, Bunge ⁵ ha defendido un materialismo emergentista que entiende la mente como un conjunto de bioactividades que no se explican por sus componentes celulares, y que, a su vez, permiten una relación psicofísica entre subsistemas cerebrales, o entre ellos y su organismo. Por otra parte, desde posturas dualistas, Popper y Eccles entienden que la mente y el cerebro son entidades distintas e independientes. Aunque entre ambas entidades se produce una intensa interacción mutua; o sea, la mente puede ejercer una acción causal sobre el cerebro y al fin sobre el hombre entero ⁶.

⁴ Véase, entre otras, las obras de BUNGE, M., *El problema mente-cerebro*, Tecnos, Madrid 1985. ECCLES, J.C., *La psique humana*, Tecnos, Madrid 1986. ECCLES, J.C., y ZEIER, H., *El cerebro y la mente*, Herder, Barcelona 1985. POPPER, K.R., y ECCLES, J.C., *El yo y su cerebro*, Labor, Barcelona 1982.

⁵ BUNGE, M., *El problema «mente-cerebro»*, pp. 42-46. Del mismo autor, *Materialismo y ciencia*, Ariel, Barcelona 1981, pp. 97-140.

⁶ Sobre la postura de estos autores es conveniente consultar su obra conjunta, *El yo y su cerebro*.

*El poder como modelador del sujeto*⁷

Quizá como un caso concreto del influjo de las ciencias humanas en la disolución de la responsabilidad del sujeto consciente, los estudios sobre la fuerza dominadora y a la vez conformadora del poder han desempeñado, sin duda, un notable papel en la quiebra de la conciencia individual. La experiencia cotidiana de toda razón mínimamente despierta es la de un sinfín de relaciones de poder que cruzan la vida en todas direcciones. Centros inmensos de poder diseminan su influencia sobre todo, e infinidad de microrrelaciones de poder y control entrelazan nuestras existencias hasta quedar a la vez dominados y definidos como individuos. Pero en cualquier caso, como individuos algo o muy desesperanzados como para poder oponerse a tales fuerzas y para autodefinirse. También en ese terreno, sin haber cedido nada en absoluto la presión del poder, son numerosas las voces que se aprestan a señalar, al menos, que el poder se ejerce siempre sobre un núcleo que es preciso dominar porque aún no lo está del todo; es decir, el ejercicio del poder sufre una fuerza en sentido contrario que se le opone. La sede de tal fuerza parece residir en el sujeto consciente y autodeterminado. El nuevo hecho de hablar de las posibilidades éticas y emancipadoras del sujeto consciente constituye ya un cambio notable de perspectiva, cuanto menos por aquello de que el hombre tiende a autoconstruirse tal como cree ser.

A partir de este breve resumen de algunas opciones teóricas antimentalistas y de sus correspondientes críticas, pueden extraerse al menos dos consecuencias, y de ellas una propuesta de trabajo. En primer lugar, y como ya se sabía, no todas las propuestas emplean términos como mente, conciencia o sujeto con el mismo significado. De modo que se podría estar de acuerdo con una postura crítica y no con otra, y ello no implicaría entrar en contradicción. Se puede, por ejemplo, no coincidir en el conductismo, pero hacerlo en la crítica de la conciencia y la propuesta de disolución del sujeto de las ciencias humanas. Tal hecho nos obliga a precisar al referirnos a estos temas. En segundo lugar, no parece que la controversia mentalismo-antimentalismo, en todos sus matices, pueda considerarse como cerrada en favor de una u otra postura. Hay razones en pro y en contra, y probablemente parte de razón para cada postura, en definitiva, no parece haber respuestas definitivas que afirmen o nieguen del todo la posibilidad de una mente consciente autónoma, propositiva y con fuerza causal. De ello creo que puede derivarse un plan de trabajo que se

⁷ Son clásicos los estudios de Foucault sobre el poder. De entre ellos destacaríamos las siguientes obras: FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México 1976. *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid 1980.

proponga: primero, esclarecer niveles o momentos de la conciencia para comprender mejor su funcionamiento total y situar con mayor precisión la discusión; segundo, y dado que es un tema disputado, pienso que es posible decidir un plan de trabajo a partir de una opción racional de índole ética. Es decir, se opta por un proyecto de trabajo que parta del reconocimiento de la autoconciencia y de su capacidad directiva⁸. Dicho aún de otra forma, trazamos un programa de trabajo racional que, sin embargo, incluye una opción que siendo sólo posible nos parece deseable, pero estamos dispuestos a abandonar.

Aproximación a los mecanismos y procesos mentales

Los mecanismos mentales y las funciones que cumplen se asientan y realizan sobre las relaciones inmediatas del individuo con su medio. El proceso formativo del hombre, en un primer nivel de complejidad (nivel I), el propio comportamiento, se lleva a cabo mediante la interrelación que éste mantiene con su medio educativo. Interrelación que, respecto del educando, depende fundamentalmente de las diversas modalidades posibles de acción; a saber, la acción técnica, la comunicativa y la expresiva. Estos tres modos de acción aseguran, en principio, la adaptación dinámica del individuo al medio natural y artificial, al medio social y a sí mismo⁹. A su vez, sobre tales interrelaciones se asientan el segundo y el tercer nivel de complejidad humana: la conciencia (nivel II) y la autoconciencia (nivel III).

La mente consciente o conciencia, segundo nivel de complejidad humana, se constituye mediante la aplicación de los mecanismos de representación y modificación a ciertas interrelaciones técnicas, comunicativas o expresivas (nivel I).

LA REPRESENTACIÓN

Por representación entendemos la construcción de un modelo, fruto de la interiorización o toma de conciencia, de una parte de las interrelaciones del individuo con el medio. Es, en cierto modo, la elaboración de un doble, de un análogo, o de una réplica de parte del total de las cadenas

⁸ SAVATER, F., *Invitación a la ética*, Anagrama, Barcelona 1982, pp. 39-50.

⁹ Sobre estos temas, y apoyándonos en Habermas, hemos escrito más ampliamente. MARTÍNEZ, M., y PUIG, J., «Unidad y diversidad de la acción educativa», en *Perspectivas Pedagógicas* (en prensa). Trabajo presentado al IV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Porto Cristo, Mallorca 1985.

adaptativas que constituyen la vida de un hombre. La elaboración de ese modelo interno requiere cierto dominio de la facultad simbólica y un mínimo de memoria. La construcción de este doble se consigue mediante un proceso de introyección¹⁰ que progresivamente va optimizando la representación de las relaciones adaptativas que refleja. Optimizar la representación tiene menos que ver con la tarea de hacer que el doble concuerde con la realidad que en conseguir que sirva para referirse eficazmente a aquello que quiere representar. Por tanto, la imagen mental que se constituye no será un reflejo especular de lo real, sino una construcción teórica que requiere una elaboración activa y progresivamente más óptima. De ahí que hablemos de optimización introyectiva, y lo hagamos por varios motivos. En primer lugar, porque se focaliza y representa sólo una parte de la realidad. No es posible captar a la vez la totalidad de interrelaciones y, por lo tanto, se realiza un proceso de selección que estará guiado por el criterio de proyectar luz y representar aquello que nos plantea algún inconveniente, que nos interesa, preocupa o funciona con errores. Lograr tales objetivos supone siempre un proceso de acercamiento inacabado. En segundo lugar, hablamos de optimización introyectiva porque lo enfocado según criterios de interés es memorizado y en buena parte mantenido a disposición para ser evocado cuando convenga. La acumulación en memoria de representaciones de planos y aspectos distintos de la relación con el medio va nutriendo en forma progresiva y cada vez más óptima nuestro autoconocimiento. Sin embargo, tal inventario actúa como un conjunto de posibilidades a evocar que nunca podemos mantener en la conciencia en su totalidad y con detalle. En tal sentido, se diría que la conciencia posee un límite en su capacidad de representar: a mayor extensión menor cantidad de detalles percibidos. En tercer lugar, la optimización introyectiva tiene que ver también con la calidad de la representación. La imagen representada se referirá a la realidad de forma más o menos adecuada. Lo cierto es que siempre construimos un modelo deformado de lo real. La representación está siempre teñida de conocimiento previo; no es reflejo fiel y pasivo, sino que siempre está enriquecida y deformada por el saber y la práctica individual y colectiva. Es, por lo tanto, mucho más que un reflejo sensible de lo exterior. Es una elaboración teórica personal de nuestras relaciones técnicas, comunicativas y expresivas con el medio. En consecuencia, van a intervenir factores perte-

¹⁰ SANVISENS, A., «Dimensión cibernética del problema de la conciencia». Conferencia pronunciada en el I Congreso Internacional sobre Ciencia, Conciencia y la Estructura del Conocimiento, Barcelona 28 de junio de 1980. También del mismo autor, «Dimensión cibernética del aprendizaje de adultos», *Educación* 1, Universitat Autònoma de Barcelona, 1982, pp. 7-14.

necientes a la historia personal, a la posición y roles sociales, a la experiencia concreta, y otros muchos. Todo ello nos hace pensar que la representación es sólo una hipótesis personal sobre lo real, que nunca deja de ser una hipótesis, y que no se puede llegar a poseer la «verdadera representación». Sin embargo, será una hipótesis por supuesto falsable o en continuo perfeccionamiento, pero, además, tal hipótesis está lejos de ser una invención injustificada. No puede suponerse que sea injustificada por varios motivos: primero, porque debe partir de datos empíricos, a veces muy tenaces y que acaban imponiéndose; segundo, porque aunque sea una construcción y no un reflejo especular, está sometida a dos tipos de control: el control por medio del *consensus* que impone el diálogo a propósito de la realidad representada y el control por la eficacia de la representación para guiar las actividades del individuo. Podría decirse que la validez de la representación, y dado que es una quimera suponer su verdad y exactitud, reside en gran medida en lo eficaz que sea para guiar la actividad teórica, comunicativa y expresiva del hombre. Dicho de otro modo, en sí contribuye a optimizar la adaptación. El primer resultado del mecanismo de representación es la creación de un medio interno que permita el trabajo de modificación.

LA MODIFICACIÓN

Por modificación entendemos la producción mediante actividad mental de algunos de los infinitos cambios que pueden imaginarse en el modelo representado. La modificación implica operar o variar el modelo formado por representación. Es decir, se conjetura sobre lo que podría ocurrir en la realidad si coincidieran determinadas circunstancias. Conjetura que exigirá refutación o confirmación a veces real y a veces mental. La modificación mental, en el fondo siempre anticipatoria, que nos formamos de nuestros futuros actos, sin apenas gasto de energía, con escaso riesgo y con gran facilidad para generar diversas alternativas virtuales y siempre reversibles, permite proponer sensibles mejoras en la adaptación del individuo al medio. Mediante la elección de cursos alternativos de acción, sin la necesidad de tener que ejecutarlos uno a uno y esperar las consecuencias como estipulaba la versión comportamental del principio de prueba-y-error, se logran crear nuevos productos mentales. Tales productos permiten tanto la optimización proyectiva como la creación de medio y, en definitiva, la evolución constante de nuestro estado adaptativo ¹¹.

¹¹ PUIG, J.M., *Teoría de la Educación*, PPU, Barcelona, 1986 y MARTINEZ, M., *Inteligencia y Educación*, PPU, Barcelona, 1986.

La modificación anticipadora puede trabajar con dos objetivos distintos y consecuentemente presentar dos modalidades también diferentes: la anticipación predictiva y la anticipación creativa o imaginativa. En ambos casos estamos ante una modificación mental de índole anticipatoria; es decir, ante un proceso que podemos interpretar como de *feed-before* a nivel conductual (nivel I), pero producido por mecanismos mentales (nivel II) de *feed-back*: la regulación mental es el programador del *feed-before* comportamental. Retomando el análisis de las modalidades de anticipación, entendemos por anticipación predictiva aquella que nos permite llegar a conocer lo que puede ocurrir antes de que realmente ocurra. Es una lucha contra el tiempo biológico y social. Se trata de que las cosas ocurran con más velocidad en la mente que en la realidad y, en consecuencia, sabiendo lo que puede pasar podamos suspender la ejecución de un acto, variarlo o simplemente realizarlo. Por otra parte, la anticipación creativa o imaginativa nos permite modificar ciertos aspectos de la representación y operar como si fuesen reales, para así comprobar qué ocurriría en la realidad si fuese posible realizar la modificación mentalmente introducida. Es el modo de crear nuevas adaptaciones al medio, o sea, es un modo de desarrollarse y evolucionar. Por lo tanto, el primer resultado de la modificación es la producción de variabilidad disponible para ser utilizada en la optimización adaptativa.

El paso siguiente en la constitución de los mecanismos mentales, a saber la construcción del yo autoconsciente, tercer nivel de complejidad humana (nivel III), se va a edificar, como ahora veremos, a partir de los productos de la consciencia: la representación y la modificación (nivel II) ¹².

EL YO AUTOCONSCIENTE

Si los problemas planteados en el nivel II son fundamentalmente los discutidos en la controversia conductismo-cognitivismo, los que abordaremos ahora tienen más que ver con las dudas que las ciencias humanas y los análisis del poder han vertido sobre la consistencia y la autonomía del sujeto.

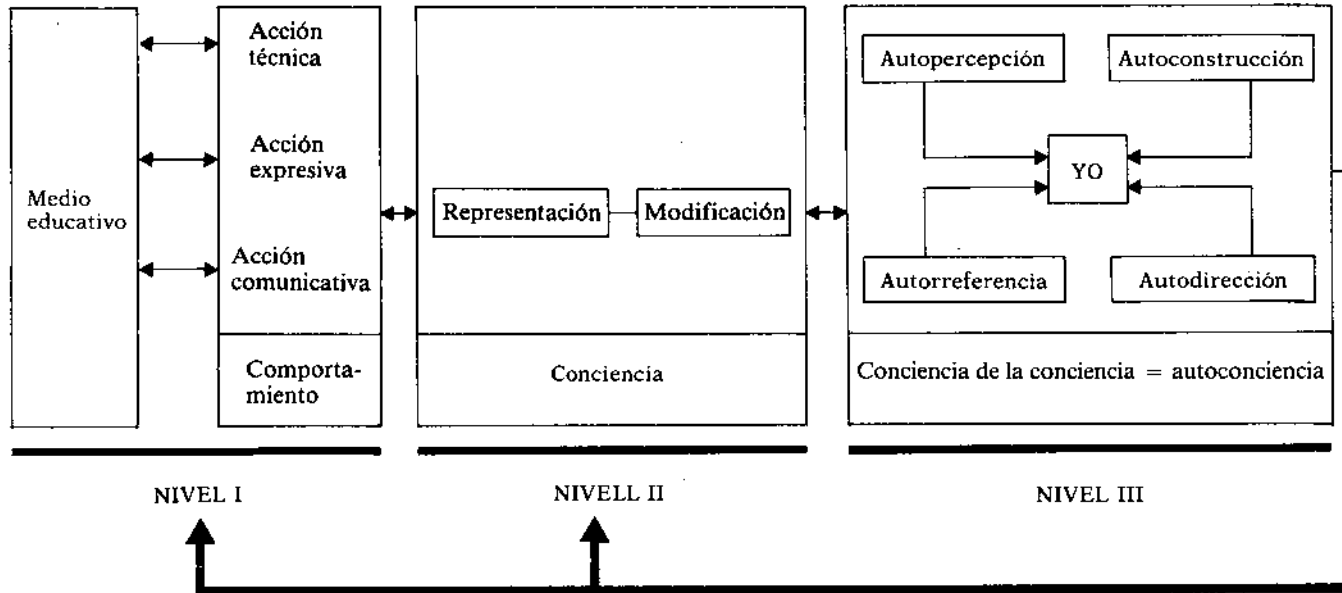
A lo largo de todo el proceso de representación y modificación —toma de conciencia— se va construyendo una realidad mental nueva: el yo autoconsciente —conciencia de la conciencia. El yo autoconsciente se

¹² Puede resultar de gran interés la lectura del capítulo de MONTSERRAT ESTEVE, S., «Psicocibernética», *Psicología y psicopatología Cibernéticas*, Herder, Barcelona, 1985. pp. 79-124. En especial sus modelos NOM1 y MOME, pp. 83-103.

Relación compleja con el medio

Hombre/educando

Mente/cerebro



Causalidad descendente o influencia del yo autoconsciente sobre la conciencia y el comportamiento.

constituye a medida que es posible captar, representar o reflexionar las representaciones y modificaciones que se han producido en el nivel II, que a su vez partían de materiales del nivel I. Es decir, es el saber o conocer los productos de mi conciencia lo que constituye el yo autoconsciente, pero, como mi conciencia depende de las relaciones con lo otro o los otros, el yo depende y se constituye gracias a la imagen que los demás y lo demás reflejan de mí mismo. Imagen que se forma en la relación con los elementos del medio, es representada y modificada en la conciencia, y luego es de nuevo percibida por el yo que crean. Todo ello implica que el yo autoconsciente no es el fruto de la pura autopercepción, sino, en último término, de la relación que se vive con el medio gracias a la acción técnica, comunicativa y expresiva, y, por otra parte, gracias a la representación y modificación que la conciencia obtiene de ella. Por tanto, puede decirse que el yo depende constitutivamente de la acción y la conciencia. Construcción que nunca termina del todo, sino que se adquiere progresivamente y se reforma sin cesar a causa de los mismos cambios de la acción y la conciencia, y a causa también del trabajo del yo sobre sí mismo. Trabajo del yo sobre sí mismo que es posible realizar porque el yo acaba tomando cierta consistencia, acumulando historia, autonomizándose. Procesos que permiten pensar sobre el yo, producir teorías sobre él, o pensar el mundo, las relaciones con el medio y la conciencia desde el mismo yo: el yo produce ideas de sí mismo o produce ideas sobre lo real a partir de sí mismo. Es decir, se plantea qué es, qué puede hacer, qué pensar, qué creer, qué desear y una larga lista de funciones autodirectivas. En consecuencia, a partir de este momento el yo posee un plan para orientar y dirigir intencionalmente su acción y su conciencia. Plan que a modo de timonel aplicará e intentará realizar consciente e intencionalmente, aunque obviamente nada nos permite asegurar que sea la única fuerza en juego y pueda realizar realmente sus propósitos.

Esquemmatizando y resumiendo lo dicho, pensamos que el yo autoconsciente implica:

1. La posibilidad funcional de pensar sobre los productos de la conciencia, representar las representaciones: ser capaz de autopercepción.
2. Nutrirse del contenido que aporta la relación activa con el medio —acción técnica, comunicativa y expresiva—, y del pensamiento consciente —la representación y la modificación—; estar, por lo tanto, capacitado para la autorreferencia —que es siempre resultado de la referencia previa hacia el exterior— y ser, a la vez, producto de tal capacidad autorreferencial.
3. Producir un trabajo del yo autoconsciente sobre sí mismo y sobre la realidad a partir de sí mismo, que será la fuente de teorías e imágenes

sobre el yo personal, de proyectos de acción, de elaboraciones críticas, de formulación de principios personales, de imaginación de ideales y utopías y, en definitiva, de todo producto que influya en alguna medida en el sujeto: en definitiva, autoconstruirse.

4. Planificar la acción y el trabajo consciente del sujeto, así como controlar sus resultados, es decir, ser capaz de autodirección.

Como consecuencia de todo ello creo que podemos afirmar que el yo autoconsciente es un completo mecanismo de autorregulación que se plantea objetivos, planifica la acción, dirige su realización y percibe y evalúa sus resultados. Tal modo de definir, aunque no lo mencione, considera e integra los aspectos singulares de cada individuo, como, por ejemplo, sus creencias, ideales, carácter o personalidad.

La autorregulación como fin de la educación ¹³

Analizados los mecanismos y procesos mentales, hemos llegado a conjeturar que el yo autoconsciente puede actuar como un completo y complejo medio de autorregulación. Tal afirmación nos parece de interés por varios motivos. Primero, porque la autorregulación que permite el yo autoconsciente parece ser condición necesaria y quizá suficiente para alcanzar una existencia capaz de valorar los valores —no anómica—, capaz de definirlos autónomamente —no dogmática—, capaz de hacerlo de modo racional —no inconsciente— y capaz de conducirse libremente hacia el valor —no sometida. En segundo lugar, cabe reparar en la fragilidad de este mecanismo de autorregulación de tercer orden que es el yo autoconsciente. No es fácil conseguir que funcione según todos los requisitos señalados, de modo que con cierta facilidad se destruye la capacidad de «auto» y se substituye por opciones «hetero». Por último, si la autorregulación es tan importante pero también tan frágil, se nos impone la conveniencia de considerar su construcción como objetivo clave de la tarea educativa. Fin ciertamente formal, ya que la autorregulación no dice nada sobre contenidos, sino sobre modos o maneras de conducirse, aunque ello no suponga ningún inconveniente para usarla como principio aplicable a cualquier situación y contenido.

Considerar la autorregulación como fin de la educación supondrá,

¹³ MARTÍNEZ, M., «Prospectiva pedagógica. Implicaciones curriculares», trabajo presentado al V Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Cardona 1986. «Prospectiva de la acción pedagógico-social», trabajo de investigación presentado al concurso para la provisión de la Cátedra de Pedagogía General y Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona, Septiembre 1985. En relación a este tema son fundamentales por su claridad y exhaustividad las obras de CASTILLEJO, J.L.

partiendo de un análisis del concepto, alcanzar cuanto menos los siguientes fines parciales:

1. Establecer principios, ideales y fines propios (autoconstrucción).
2. Percibir correctamente el propio estado y el de las relaciones con el medio (autopercepción y autorreferencia).
3. Evaluar tal estado tomando como términos de comparación los principios y fines propios.
4. Determinar una secuencia de acciones considerada como eficaz para acercarse a los fines propios (autoconstrucción).
5. Decidir la realización efectiva de dicha sucesión de acciones (autodirección).

Alcanzar estos logros parciales facilitará la autorregulación plena. Sin embargo, dado que no es fácil hacerse con tales virtualidades, al yo autoconsciente se le plantea aún una nueva exigencia: la de trabajar sobre sí mismo para construirse como un buen mecanismo de autorregulación. Pensamos que éste fue el camino de las éticas clásicas del cuidado y preocupación de sí mismo y de buena parte de las técnicas actuales de autorregulación conductual.

Las tecnologías del yo

La cristalización de la problemática ética en el mundo griego y en la civilización romana tiene como preocupación esencial la tarea de construirse un yo capaz de autorregulación¹⁴. Aquellas culturas, como la griega, que no poseen un código moral minucioso que someta a todos por igual obligan a fundamentar la conducta moral en el ajuste personal a circunstancias diversas, realizado según criterios propios de cada individuo. Por tanto, cuando las leyes ciudadanas o las creencias religiosas sólo definen un marco amplio en el interior del cual le cabe decidir a cada cual su comportamiento, acaba por imponerse la conveniencia de producir un sujeto moral autónomo. Es decir, un ser capaz de conducirse o constituirse a sí mismo como sujeto moral obligado, por tanto, a conocerse, dominarse, decidir y actuar. Pero convertirse en sujeto capacitado para una total autorregulación exige un intenso trabajo sobre sí mismo; exige ejercicio y una preparación constante: un arte del yo que, como dirá Foucault, «adquiere su propia imagen en relación con la *paideia* que forma su contexto y en relación con la conducta moral que le sirve de objetivo»¹⁵.

¹⁴ El estudio de las tecnologías del yo en el mundo clásico ha sido muy bien estudiado por FOUCAULT, M. Véase: *L'usage des plaisirs*. Gallimard, París, 1984. *Le souci de soi*. Gallimard, París, 1984.

¹⁵ FOUCAULT, M., *L'usage des plaisirs*, p. 90.

Por tanto, un arte, una tecnología autónoma que toma al propio yo como objeto y que pretende constituirlo como entidad autorregulada. En Grecia el arte de la propia conducción no acaba de traducirse en técnicas del todo independientes de la conducta: es sobre todo una constante actitud de ocupación y preocupación sobre sí mismo. Sin embargo, más adelante, y de la mano de varios autores, entre los que Séneca o Plutarco podrían quizás ocupar un lugar paradigmático, se precisa con minuciosidad una tecnología del yo. Tecnología que incluye, entre otras, actividades como las siguientes: 1. Cuidar de sí mismo (conocerse, hacerse, transformarse, etcétera). 2. No sólo preocuparse sino ocuparse de sí mismo mediante un trabajo sobre el yo que requiere tiempo y un tiempo adecuado, y que está lleno de ejercicios y actividades diversos (cuidado del cuerpo, ejercicios físicos, meditación, lecturas, escritura, recuerdo y otras prácticas de dirección de la conciencia). 3. Esfuerzo por autoconocerse mediante procedimientos de prueba (abstinencia, cura de pobreza, etc.), examen de conciencia, trabajo del pensamiento sobre sí mismo o filtro permanente de las propias representaciones (examinarlas, controlarlas y escogerlas). Todo ello con vistas a adquirir una perfecta autorregulación o dominio de sí mismo por sí mismo y según fines propios.

Dando un inmenso salto en el tiempo, podemos afirmar que la actual tecnología conductual, superada la fase propiamente skinneriana de la «modificación de la conducta», y realizada una crítica de las insuficiencias científicas y los inconvenientes éticos y educativos de tales procedimientos, ha inaugurado una nueva fase en la que lo esencial es conseguir que el hombre sea capaz de conocerse, autodirigirse y ejercer un dominio sobre sí mismo: en síntesis, que sea capaz de autorregularse. Esta nueva tecnología conductual, que suele denominarse como «autorregulación de la conducta», creemos que en lo fundamental parte de los mismos presupuestos que concedíamos a la autorregulación como fin de la educación, y de una orientación de fondo semejante a la de la ética clásica ¹⁶.

Tales orientaciones creemos que son intentos coincidentes con el pensamiento sobre la conciencia y el yo autoconsciente que hemos propuesto, así como con la autorregulación en tanto que finalidad educativa. Por ello su integración en el proceso educativo nos parecería oportuna. Sin olvidar, sin embargo, que no se agotan aquí las virtualidades del yo autoconsciente que la educación debería potenciar.

¹⁶ La bibliografía sobre la autorregulación es abundante, pero referida explícitamente al campo educativo merecen destacarse las siguientes obras: CAPAFONS, A., CASTILLEJO, J.L., BARRETO, P., AZNAR, P. y PEREZ, P., *Autocontrol y educación*, Nau Llibres, Valencia, 1985. PANTOJA, L., *La autorregulación científica de la conducta*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1986.

