



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Guiada y acompañada por:

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

LA INFLUENCIA DEL YOGA  
EN LA CONCIENCIA DEL DOCENTE  
DE INFANTIL Y PRIMARIA

Escrita por:

LOURDES FUENTE TORRE

Madrid, 2018

### Dedicatoria

*Este trabajo se lo dedico a dos seres de luz con los que tengo el privilegio de convivir:*

*A Mercedes, mi madre, que ya dio el salto a otro espacio. Que se encuentre bien, allá donde esté.*

*A Adriana, que acaba de aterrizar en este espacio. Que la educación que recibas esté siempre a la altura de tu ser, que no destruyan tu luz, sino que ayude a que ésta brille más.*

## Agradecimientos

*Es de justicia agradecer a todas las personas que directa o indirectamente han contribuido a la realización de la presente tesis. En primer lugar, agradecer a mi tutor, el doctor Agustín de la Herrán por su gran sabiduría, plasmada en tantos artículos y trabajos que demuestran todo su amor por su profesión y por dejar su legado a las futuras generaciones. Sin su trabajo antecedente y sin su apoyo incondicional probablemente mi pequeña contribución actual no sería posible. Agradecer también la generosidad de los doctores que contribuyeron a la validación de instrumentos, por su inestimable opinión.*

*En segundo lugar, mi gran agradecimiento a toda mi familia por ser el espejo en el que me miro; las personas que el destino ha puesto en mi camino para contribuir a mi autoconocimiento y mi superación personal en esta vida. Especialmente a mis progenitores, que son la base y el pilar de este trabajo. A mi padre, por legarme su gran amor por el conocimiento, la enseñanza de que sólo el esfuerzo dignifica el trabajo y su gran honradez. (Cuestiones nada baladíes en el mundo actual). A mi querida madre, por mostrarme y enseñarme su gran sensibilidad, generosidad y altruismo. A mis hermanas, mujeres grandes y fuertes; a mi compañero de vida, por compartirla. A Enrique por su ayuda con temas informáticos.*

*En tercer lugar, a las personas que más indirectamente han contribuido, pero no por eso, de menor importancia: A mis profesores de yoga, maestros fundamentales de vida, quiero agradecer eternamente sus enseñanzas y apoyos: Lina Soto, profesora de yoga en Bogotá, y Antonio, profesor de yoga en Madrid; los que me muestran continuamente que otra forma de ser y vivir es posible. A todos los integrantes de la biblioteca de Educación, donde pasé largos ratos y especialmente a mi amiga Laura Lor que siempre se adelantó a mis necesidades bibliográficas. A los practicantes de yoga entrevistados, por su tiempo y generosidad en mostrarse. Y, por supuesto, a mi amiga Patricia, de Pecados Argentinos, que no sólo con sus sabrosas empanadas endulzó mis horas de lectura y trabajo, sino con sus siempre generosos y acertados consejos, me ayudó sobremanera en esta empresa. A los amigos que siempre se alegran por los pequeños avances, porque son fuente de estímulo. Pero, sobre todo, a mis queridos y pequeños maestros, todos los alumnos que han compartido conmigo tantas horas de aprendizaje, tanto de conocimientos técnicos como sociales, y, especialmente, por lo que han contribuido a mi propio autoconocimiento. Ellos son la razón de ser de este trabajo. Nunca podré agradecerles bastante todo lo que con ellos aprendí.*

INDICE GENERAL

<b>Índice de figuras</b> .....	10
ABSTRACT .....	14
INTRODUCCIÓN .....	16
CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	20
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	22
1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA INVESTIGACIÓN .....	24
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	26
CAPÍTULO 2: EL EGO Y LA CONCIENCIA .....	28
2.1. EL EGO .....	28
2.1.1. El apego .....	30
2.1.2. El egocentrismo.....	32
2.1.3. Dificultad de razonamiento descondicionado .....	33
2.1.4. Las emociones desde el ego.....	37
2.2.- LA CONCIENCIA .....	38
2.2.1. Significados del término.....	38
2.2.1.1. Significados y nociones del término.....	38
2.2.1.2. Significados del concepto en diversas teorías y sistemas de razón.....	40
2.2.1.2.1. La religión .....	40
2.2.1.2.2. La Filosofía.....	41
2.2.1.2.3. La Psicología .....	41
2.2.1.2.4. La Pedagogía .....	42
2.2.1.3. Clases de conciencia.....	47
2.2.1.3.1. Autoconciencia.....	48
2.2.1.3.2. La conciencia de los otros .....	60
2.2.1.3.3. La conciencia de sistemas más amplios .....	64
2.2.2. Desarrollo de la conciencia .....	64
2.2.2.1. Niveles y estados de conciencia.....	71
2.2.2.2. El yoga como vía de desarrollo de la conciencia.....	75
2.2.2.2.1. Elementos y efectos de la práctica del yoga .....	79
2.2.2.2.2. Clases de yoga .....	83

2.3. RESUMEN .....	87
<b>CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN Y CONCIENCIA.....</b>	<b>90</b>
3.1.- CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y SUS FUNCIONES.....	90
3.2. NUEVAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: LA CORRIENTE HOLÍSTICA Y EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA EDUCACIÓN .....	92
3.3. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN .....	94
3.4. CULTURA Y EDUCACIÓN .....	101
3.5. LA EXPERIENCIA Y LA MADUREZ DOCENTE.....	102
3.6. CONCIENCIA, SABIDURÍA Y EDUCACIÓN .....	106
3.7. IDENTIDAD, FORMACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE DESDE LA CONCIENCIA.....	109
3.8. LA CONCIENCIA EN EDUCACIÓN .....	122
3.8.1. La conciencia del docente .....	122
3.8.2. Educación basada en la conciencia .....	125
<b>CAPÍTULO 4: ANTECEDENTES .....</b>	<b>136</b>
4.1. EFECTOS DEL YOGA Y MEDITACIÓN EN ADULTOS .....	136
4.2. INVESTIGACIONES EN DOCENTES .....	142
4.2.1. Investigaciones relacionadas con la conciencia en educación.....	142
4.2.2. Investigaciones de prácticas meditativas en docentes .....	146
<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>152</b>
<b>CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA .....</b>	<b>154</b>
5.1. EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	154
5.2. QUÉ INVESTIGAMOS .....	158
5.3. CÓMO INVESTIGAMOS.....	159
5.3.1. El método: Estudio de casos .....	160
5.3.2. Participantes.....	161
5.3.3. Fases de la investigación .....	167
5.3.4. Técnica: La entrevista.....	168
5.3.5. El papel del investigador .....	171
5.3.6. La validez, calidad y ética de la investigación .....	172
5.3.6.1. Criterios de calidad y validación.....	172
5.3.6.2. Aspectos éticos.....	175
5.3.7. El análisis de los casos .....	176
5.3.7.1. El análisis de contenido .....	177
<b>CAPÍTULO 6: RESULTADOS Y DISCUSIÓN CIENTÍFICA.....</b>	<b>180</b>
6.1. CONCEPTO DE CONCIENCIA .....	180

6.1.1. Representación del significado de conciencia por parte de los sujetos entrevistados: perspectiva emic .....	180
6.1.2. Caracterización de conciencia desde la interpretación que hace la investigadora. Perspectiva etic. Clases de conciencia. ....	186
6.2. LA RELACIÓN DE LA CONCIENCIA CON LA DOCENCIA .....	192
6.2.1. Conciencia docente .....	193
6.2.2. Conciencia educativa.....	199
6.3. LOS BENEFICIOS DEL YOGA EN EL DOCENTE .....	209
6.3.1. Desarrollo de capacidades y cualidades del docente .....	212
6.3.2. Desarrollo de la conciencia del docente .....	217
6.3.3. Las relaciones en el centro escolar .....	231
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES .....	238
7.1. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	238
7.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN .....	243
7.3. CONCLUSIONES RESPECTO A LA METODOLOGÍA UTILIZADA.....	243
7.4. CONCLUSIONES DE LA CONTRIBUCIÓN CON RELACIÓN A LOS ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	244
7.5. CONCLUSIONES RELATIVAS AL PAPEL DE LA INVESTIGADORA .....	244
7.6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	244
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	245
ANEXOS .....	245

## Índice de figuras

No. Figura	Nombre	Página
<b>Figura 1</b>	Esquema de la conciencia en relación con la inteligencia emocional	63
<b>Figura 2</b>	Clases de conciencia	64
<b>Figura 3</b>	Modelo de capas de cebolla de la reflexión sobre sí mismo del sujeto (Korthagen, 2010)	112
<b>Figura 4</b>	Distribución de la muestra	162
<b>Figura 5</b>	Años de práctica de yoga de los participantes	163
<b>Figura 6</b>	Años de práctica de yoga de la muestra de verificación	164
<b>Figura 7</b>	Años de experiencia como maestros	165
<b>Figura 8</b>	Años de experiencia como maestros de yoga	166
<b>Figura 9</b>	Significado de conciencia desde la representación que tienen los sujetos	181
<b>Figura 10</b>	Significado de conciencia desde la teoría	186
<b>Figura 11</b>	Significado de conciencia docente	193
<b>Figura 12</b>	Conciencia de la finalidad educativa	200
<b>Figura 13</b>	Razones del cambio de finalidad educativa	201
<b>Figura 14</b>	Beneficios personales del yoga	210
<b>Figura 15</b>	Beneficios profesionales del yoga	211
<b>Figura 16</b>	Desarrollo de capacidades y cualidades del docente	212
<b>Figura 17</b>	Desarrollo de la conciencia educativa	222

## Índice de tablas

No. Tabla	Nombre de la tabla	Página
<b>Tabla 1</b>	Significado de conciencia desde la representación que hacen los sujetos	182
<b>Tabla 2</b>	Significado de conciencia desde la teoría	187
<b>Tabla 3</b>	Significado de conciencia docente	194
<b>Tabla 4</b>	Conciencia de la finalidad educativa y cambio en la finalidad	201
<b>Tabla 5</b>	Beneficios del yoga: Desarrollo de capacidades y cualidades del docente	213
<b>Tabla 6</b>	Beneficios del yoga: Desarrollo de la conciencia docente	218
<b>Tabla 7</b>	Beneficios del yoga: Desarrollo de la conciencia educativa	223
<b>Tabla 8</b>	Beneficios del yoga en la salud	229
<b>Tabla 9</b>	Beneficios del yoga: las relaciones en el centro escolar	231

## RESUMEN

El objetivo del estudio es investigar la influencia de la práctica del yoga en la conciencia del docente de Educación Infantil y primaria. Se parte de la conceptualización y caracterización de la conciencia desde un punto de vista tanto etic, o de la teoría, como emic, o de los participantes, para pasar a analizar y describir las influencias del yoga en la conciencia docente, desde la percepción de los sujetos.

Para responder al objetivo se lleva a cabo un estudio de casos con un enfoque cualitativo, realizándose entrevistas semiestructuradas a 16 maestros de Educación Infantil y Primaria que practican yoga, y a 5 maestros de yoga con el fin de ayudar a la triangulación.

Los resultados indican que la práctica del yoga ayuda a desarrollar no sólo la conciencia del docente, sino también cualidades importantes para la función docente, como la empatía y la humildad pedagógica. Se concluye que la práctica del yoga es una metodología pedagógica que contribuye al desarrollo personal y profesional de los docentes.

**Palabras clave:** Yoga, conciencia, desarrollo personal y profesional del docente, cualidades docentes.



## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the influence of yoga practice in Infant and Primary Education teacher's conscience. The point of starting is the conceptualization and characterization of conscience from an ethic and emic point of view. After that we analyze and describe the influence of yoga practice in the own teacher's conscience.

A case study is carried out with a qualitative perspective. Using semi-structural interviews to 16 Infant and Primary teachers of yoga practice and to 5 yoga teachers in order to achieve the triangulation.

The results show that yoga practice helps to develop not only the conscience of the teacher, but also important qualities to enable the teaching practice, such as empathy and pedagogical humility. We can conclude that yoga practice is an element that contributes to the personal and professional development of teachers.

**Key words:** yoga, conscience, teacher's personal and professional development, teaching qualities.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad hay mucha preocupación por el desarrollo personal y profesional del docente y por la mejora de la práctica. Muchos autores (Korthagen 2010; Pérez Gómez, 2010 y Torre, 2010) propugnan la reflexión del docente como medio para llevar a cabo este objetivo, que podría considerarse un elemento esencial para el desarrollo humano.

Sin embargo, enfoques pedagógicos como el radical e Inclusivo de la educación y de la Formación (Herrán, 2014) consideran que la reflexión sobre uno mismo y sobre la práctica no lleva necesariamente a un cambio autoeducativo. Al contrario: observan algo tan obvio como que tanto la reflexión como la mejora de la práctica son efectos de la formación del educador, por lo que, al centrarse en ellas, en realidad rodean o hacen *bypass* con quien realiza la práctica. Para la transformación educativa se precisan metodologías que incluyan una conciencia más elaborada, profunda y causal del fenómeno. Para la formación plenamente entendida es preciso acceder al núcleo o centro de nosotros mismos o a nuestra propia conciencia, de modo que, si este acceso no se produce, pudiéramos no poder referirnos, cabalmente, a educación o a formación, porque se confundirá la periferia con la hondura.

Otras teorías actuales, como la Holística, que afecta a varios campos, entre ellos el educativo, insisten en la educación de la persona de forma global o integral, considerando que la persona es más que la pura racionalidad, que es lo que se ha tenido en cuenta desde que se crearon las escuelas en la Modernidad. Si seguimos considerando sólo la razón en la educación estamos cercenando una parte del ser humano de nuestros alumnos. De aquí la insistencia por parte de varios profesionales en la educación emocional del niño. Pero cualquier enseñanza debe pasar a formar parte previamente del ser del que la enseña, es decir, del docente. Y es necesario investigar

cómo es posible que lo que sería deseable para nuestros alumnos forme parte de la interioridad o de la identidad del docente.

Por otra parte, y con evidente relación con los enfoques anteriores, desde el Oriente clásico se ha valorado el conocimiento de sí mismo o del ser esencial, por lo que se han cultivado técnicas como el yoga y la meditación para el desarrollo de la conciencia. Desde la perspectiva de la Historia de la innovación educativa, estas han sido las primeras metodologías pedagógicas o formativas de la Historia, aun antes del diálogo socrático. En Occidente –y particularmente en España- han sido introducidas desde hace sólo unas décadas por diversos practicantes de yoga, como Ramiro Calle. Hoy están bastante consideradas en nuestra sociedad. También en la actualidad, en las últimas décadas, se ha observado un interés y una apertura crecientes por su estudio e inclusión en diversas facetas, incluida la educativa y la salud.

Por otra parte, el enfoque Transpersonal, más apoyado en la Psicología, la Psiquiatría, la Sociología, la Antropología, la psicoterapia, etc. intenta aunar concepciones de Oriente y Occidente, y aboga por el desarrollo de la conciencia por diferentes vías, que toman del pensamiento budista o taoísta.

Hemos querido tomar como referencias estas corrientes, porque tienen en común la necesidad de apoyar la educación en la conciencia. Por ello resultan idóneas para comprobar la necesidad del desarrollo de la conciencia del docente y para investigar si una vía clásica utilizada para tal fin en Oriente, como el yoga, puede contribuir a su desarrollo.

Nuestra investigación se realiza en España. Pero no se circunscribe a lo local o territorial, en la medida en que se centra en la profundidad de la educación humana, concretamente de los profesores. Por otra parte, con la globalización económica muchas fronteras cayeron para asistir a una considerable uniformización del pensamiento. Su resultado ha sido la difuminación de diferencias en muchos aspectos de la vida, y entre

otros en la manera de llevar a cabo la educación entre un país y otro. Hacemos notar que en España hay un mayor interés por investigar la influencia del yoga en la educación - especialmente en los alumnos-, en el bienestar del adulto y en la salud. De hecho, en cada vez más centros educativos se ofrece y se practica, normalmente como actividad extraescolar, el yoga para niños. En cambio, la meditación aplicada a la formación de profesores sigue siendo más infrecuente, aunque desde hace algunos años se propusiese como metodología pedagógica conveniente (Herrán, 1995).

En el capítulo I se ha abordado el problema de investigación, se ha explicado la necesidad y pertinencia de la investigación y se han concretado las preguntas orientadoras del estudio.

En el capítulo II se busca lograr un entendimiento de los conceptos de conciencia y de las dimensiones que abarca desde una visión compleja y holística, a través de la revisión de la literatura especializada.

En el capítulo III, dentro también del marco teórico, se intenta relacionar conciencia y educación teniendo en cuenta las teorías sobre el tema: Holística, Transpersonal y Radical e Inclusiva de la educación para llegar a descubrir las dimensiones que pueden explicar la conciencia en la educación y la conciencia del docente.

En el capítulo IV se exploran los antecedentes investigativos.

En el capítulo V, se establece el marco metodológico en el que se presentan los presupuestos metodológicos en que se basa la presente investigación y se describe cómo se van a recoger los datos y se van a analizar los conceptos y percepciones que tienen los docentes sobre el tema del yoga y la conciencia.

En el capítulo VI se presentan los resultados del análisis de contenido realizado con el programa informático Atlas. Ti., y se realiza paralelamente la discusión de los resultados, respecto a las dimensiones de análisis y las categorías encontradas.

En el capítulo VII se presentan las conclusiones, en las que se realiza un balance de los objetivos de la investigación a la luz de los resultados, y se definen las dificultades y proyecciones de la investigación.

# CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento de un problema de investigación comienza, según McMillan y Schumacher (2005) con la selección de un tema general y una modalidad de investigación. Las investigaciones cualitativas comienzan, así mismo, reduciendo un tema general a otro más concreto. Los autores añaden que la mayor parte de los problemas en investigaciones cualitativas parten de experiencias personales y de temas desarrollados a partir de las oportunidades de la biografía y de la historia personal.

Un problema de investigación puede estar motivado por varias situaciones y contextos. El problema de la presente investigación surge de la experiencia de la autora como docente de Educación Infantil y Primaria, donde nacen paralelamente la conciencia de la necesidad, cada vez más acuciante, de centrarse en el desarrollo del aspecto humano de los educandos, con las dificultades crecientes asociadas al llevarlo a cabo.

El trabajo del docente de Educación Primaria se encuentra en este momento en una situación muy difícil, porque está en la encrucijada entre responder adecuadamente a los fines que definen o deberían definir el significado de su labor y la situación real actual. La sociedad es progresivamente compleja y cambiante. La escuela debe adaptarse y seguir esos cambios, sin dejar de perseguir sus verdaderos fines: aquellos que la definen humanamente, ya que la educación técnica aislada es esencialmente instrucción y no educación. Sin embargo, nos encontramos con que es frecuente que la escuela se centre más en los aspectos técnicos en detrimento de los humanos; bien es verdad que la sociedad vuelve los ojos a la educación siempre que algún problema social sale a la palestra, considerándola el origen y remedio de todos los males sociales, sin entender cabalmente ni dar a cambio los medios adecuados para desarrollar esta importante y necesaria misión. Y nos referimos, entre otras cosas, a la excesiva parcialización, con

esquemas rígidos del currículo en Primaria, donde los aspectos más relacionados con las humanidades se han visto reducidos, perdidos entre el excesivo interés por las lenguas, las matemáticas y las tecnologías, y con lo que los maestros nos encontramos sin tiempo para trabajar aspectos tan importantes como las tutorías, que terminan realizándose con los alumnos de alternativa a la religión mientras los otros asisten a sus clases de religión, lo cual resulta paradójico, cuando no contrario a lo educativo, en la medida en que “no hay nada más alejado de la educación que el adoctrinamiento” (Herrán, 2014).

Nos encontramos con directivas progresivamente más técnicas y burocratizadas, con gestores y no con pedagogos que no tienen conciencia del sentido de la educación que promueven. De ahí para arriba es fácil suponer que gran parte de los burócratas no saben realmente tampoco lo que se traen entre manos, lo cual es altamente preocupante. Los maestros estamos entre la burocracia institucionalizada y la sociedad exigente y cambiante, sin una real preparación ni técnica ni humana y, muchas veces, sin la conciencia diáfana “de lo que se sabe y de lo que no se sabe” y, por tanto, sin “verdadero saber” (Confucio, 1969). Porque, si no reflexionamos y nos planteamos verdaderamente el significado, el alcance y el sentido de la educación y, desde ahí, nuestra labor como maestros, con todo lo que esa palabra implica, ¿cómo podremos desarrollar una función cabalmente educativa? ¿Es suficiente continuar avanzando con conceptos y creencias cuya validez damos por hecha y que son herencias de instituciones y sociedades ya anacrónicas? ¿Es suficiente con seguir interiorizando sin más nuevos esquemas, asimilándolos irreflexivamente en estructuras caducas? Por supuesto, la educación tiene un gran impacto en lo social, como viceversa, lo social en la educación. Pero nosotros, como gestores de esa educación, somos responsables de no recibir todas las demandas y concepciones acríticamente: debemos, pues, desarrollar nuestra conciencia educativa, para aperecernos y ver mejor lo que se demanda, lo que se tiene y lo que conviene desde y para una educación coherente y válida con su naturaleza y su razón de ser personal y social.

Puestos a revisar literatura sobre el tema, en la fase de proyecto, vemos que investigaciones sobre el tema, como la realizada por Herrán y González (2002) con maestros y especialistas en Pedagogía encontraron que el sistema educativo no forma en

el plano personal tanto como se creería y menos aún como se debería. Concluyen que gran parte de los errores dependen de aspectos personales más que técnicos de los profesores, concretamente asimilables a *baja conciencia y alto egocentrismo*. Si los docentes no han alcanzado una madurez y desarrollo personal en el seno de su formación pedagógica, difícilmente podrá favorecerla en sus alumnos.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

Hernández, Fernández y Baptista (2007) establecen los siguientes criterios que justifican una investigación:

- ✚ Conveniencia.
- ✚ Relevancia social.
- ✚ Implicaciones prácticas.
- ✚ Valor teórico.
- ✚ Utilidad metodológica.

Considerando que todos los criterios son relevantes en esta investigación, uno de los que mejor puede justificarla, porque en cierto modo envuelve a los demás, es el de relevancia social. El desarrollo personal del alumno es necesario, en cuanto que será partícipe y agente en la futura sociedad. En efecto, sin un adecuado y verdadero desarrollo personal del niño, será imposible un desarrollo del adulto. Por otro lado, sin éste, no se alcanzará un verdadero desarrollo social, tan necesario para tratar y prevenir los problemas que se plantean en la actualidad a todos los niveles (medioambiental, de política internacional, de civismo colectivo, de valores y virtudes personales y sociales, etc.) en una sociedad cada vez más multiétnica pero escasamente intercultural.

El problema es de falta de conciencia y exceso de egocentrismo personal y social, concretizado en todos los ámbitos de aplicación, por ejemplo, en la docencia, por el ego docente (Herrán y González, 2002). Si la tendencia del docente es egocéntrica y la conciencia está inhibida o no desarrollada, nos encontraremos con la imposibilidad de



desarrollar la conciencia en el niño. Es más, ni siquiera existirá la conciencia de la falta de conciencia y de la necesidad de desarrollarla en sí mismo y menos en el alumno.

Gimeno Sacristán (2013) afirma en su obra “En busca del sentido de la educación”, que la educación se devalúa, entre otras causas, cuando se la somete a las demandas del mercado, cuando las instituciones se burocratizan y pierden de vista el sentido de su fin primigenio y cuando el profesorado no asume que su profesionalidad no se agota en desarrollar la enseñanza de su asignatura. Y este sentido de la educación y profesionalidad del docente tiene que ver con el compromiso con el aspecto humano a desarrollar en el alumno y en sí mismo, pues sin desarrollo personal propio es muy difícil poder guiar el desarrollo de otro ser humano.

Esta relevancia social actúa por sí misma como justificativa de la conveniencia de realizar el presente estudio. Como afirman varios pedagogos del enfoque Radical e Inclusivo de la formación, debemos dirigirnos y centrarnos en los temas perennes en educación: si no, nos quedaremos en la superficie; es una necesidad no directa ni claramente demandada llegar al centro mismo e identificar esta culminación con el significado y finalidad de la educación y, desde ahí, redefinir nuestro rol docente. Es conveniente y necesario plantearse qué es lo que realmente queremos conseguir con nuestros alumnos, qué ser humano queremos llegar a desarrollar: maduro, consciente, comprometido con los demás y su medio, o acumulador, competitivo, codicioso, orientado al tener. ¿Nos interesa el ser o el tener de nuestros alumnos? Fromm (1991) ¿Para qué estamos trabajando? Por supuesto nos interesa el hacer, pero también el ser, porque puede llegar un momento en que sin ser llegaremos a no tener ni a poder hacer. Por tanto, interesa la conciencia, la madurez, la generosidad: así de simple, así de paradójicamente egoísta.

En esta investigación, nos interesa la aportación sustantiva a la teoría, porque esperamos conocer e incrementar nuestra conciencia de la educación desde el saber y el no saber (Herrán, 2018) a través de la experiencia de las docentes. El conocimiento que se generará sin duda será aplicable. Pero aplicabilidad será efectiva, fundamentalmente,

dependiendo del estado de conciencia del lector o conocedor participante y, en consecuencia, de lo que comprenda relacionado con las causas, proceso e implicaciones para su práctica (auto)formativa y educativa.

### **1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para Mendizábal (2006) las preguntas de investigación son consideradas el corazón del diseño. Indican qué se desea conocer. A partir de su formulación se conoce la dirección y sentido que tomará la investigación. Implica pasar de un tema o ámbito de investigación a una concreción denotada por preguntas preliminares claras, relevantes y con posibilidad de ser respondidas con los recursos materiales, humanos y temporales disponibles. Pueden surgir de los posibles vacíos de conocimiento en la revisión teórica, de la propia experiencia del investigador o de problemas relevantes planteados a nivel social. Al tener la investigación cualitativa en general y el estudio de casos en particular un enfoque progresivo, las preguntas preliminares podrán ser reformuladas a lo largo de la investigación. Por eso, “el investigador elabora una lista de preguntas flexible, que redefine progresivamente, y valora las oportunidades para aprender de lo imprevisto (Stake, 2010, p. 35).

Consecuentemente, para definir las preguntas que orientaron esta investigación y la elección de los diferentes elementos constitutivos, se partió de preguntas preliminares que se fueron progresivamente reformulando a tenor de los datos teóricos sucesivamente hallados, dado su carácter emergente. En consecuencia, las preguntas temáticas o de investigación se han relacionado con los temas, y han sido

#### **Pregunta general:**

¿Cómo incide la práctica del yoga en la conciencia docente?

#### **Preguntas derivadas:**

1.- ¿Que se entiende por conciencia?

1.1.- ¿Cómo se conceptualiza la conciencia?

1.2. ¿Cómo relaciona la conciencia con la educación en los docentes?

1.3.- ¿Consideran los docentes que es importante el desarrollo de su conciencia?

1.4.- ¿Consideran necesario estimular el desarrollo de la conciencia del alumno?

2.- ¿Qué implicaciones tiene la realización de una práctica autoformativa como el yoga en el desarrollo de la conciencia

2.1- ¿Qué implicaciones tiene esta práctica en los diversos aspectos en que se pueda categorizar la conciencia del docente?

2.2.- ¿Se puede considerar que el yoga puede ser una vía, práctica o disciplina relevante para la formación y desarrollo personal y profesional del maestro?

## MARCO TEÓRICO

*“El hombre de recia voluntad que, consciente o inconscientemente, emite un poderoso pensamiento positivo, transmite con él una cantidad de prana proporcional a la energía de emisión del pensamiento.”*

Yogi Ramacharaka

## CAPÍTULO 2: EL EGO Y LA CONCIENCIA

### 2.1. EL EGO

La definición de ego en la investigación arranca de las tradiciones de pensamiento orientales. Han sido recogidas por varias escuelas profesionales, de investigación y de crecimiento. Entre ellas, destacamos como fuente de fundamentación a la Psicología Transpersonal. Tiene por objeto:

*el estudio psicológico de las experiencias transpersonales y sus correlatos, entre los cuales cabe destacar la naturaleza, variedades, causas y efectos de las experiencias y desarrollos transpersonales y también de las psicologías, filosofías, disciplinas, artes, culturas, estilos de vida, reacciones y religiones inspiradas en ellos o que buscan inducirlos, expresarlos, aplicarlos o comprenderlos (Walsh y Vaughan, 2003, p. 30)*

Para el pensamiento oriental el ego se identifica con la mente; en donde radica su poder. Osho (2014) observa que: “La desidentificación con la mente hace que ésta pierda poder y surja la conciencia. La conciencia te lleva más allá de la mente”:

*La mente en sí misma no es disfuncional. Es una herramienta maravillosa. La disfunción se instaura cuando buscas tu sentido de identidad en ella y la confundes contigo. Entonces se convierte en la mente egotista y se adueña de tu vida (Tolle, 2001, p. 66).*

Para el terapeuta y buscador del autoconocimiento Brown (2014), el ego es “una identidad falsa, no auténtica que elaboramos en la primera infancia” (p. 54). Desde la primera infancia construimos una identidad falsa a través de máscaras que ocultan nuestro verdadero ser o ser esencial, ante circunstancias dolorosas de la vida, traumas, hechos que nuestra conciencia no puede asumir y que a menudo relegamos al inconsciente mental, por lo que se manifiestan a través de nuestras actuaciones,

actitudes y emociones. Vilaseca (2010) señala que: “El ego es la distorsión de nuestra esencia, una identidad ilusoria que sepulta lo que somos verdaderamente.” (p. 41).

Mientras que el ser esencial es inmutable, el ego es la apariencia y lo cambiante de nuestra vida. Por esto, el ego aparece en las actividades de nuestra existencia y el ser esencial en la calma y el sosiego. Según Brown (2014) la estructura de nuestro ego consta del comportamiento, la apariencia y las cambiantes circunstancias de nuestra experiencia vital.

Desde una Pedagogía Radical e Inclusiva, Herrán (1997) entiende por ego la representación de la personalidad autocondicionada por apegos, adherencias, dependencias, identificaciones, egocentrismo y razonamientos parciales, como son las creencias limitantes, estereotipias, juicios sesgados y prejuicios; es la parte inmadura del yo. Esta concepción de ego es diferente de la del psicoanálisis, que lo hace coincidente con el yo, al que hay que alimentar para obtener un buen autoconcepto. El ego humano es fuente de la mayoría de los no entendimientos y problemas que hay en nuestra vida, debido a su carácter narcisista, dual, sesgado y parcial.

Esto trasladado al contexto escolar es especialmente relevante, ya que la materia de trabajo del docente escolar son seres humanos en construcción y por lo tanto sensibles de manipulación voluntaria o involuntaria. Así Herrán y González (2002) conceptúan el ego docente como “el prurito de sentirse, razonar y proceder como si uno mismo, lo propio o los afines fuesen el centro de la escena, mejores y por ello preferibles al resto” (p. 144). Esto lleva a una serie de actitudes y comportamientos incompatibles con la tarea de enseñar y mostrarse.

El ego condiciona nuestra vida, nos impide ser auténticos y crecer interiormente, debido a las ganancias que nos proporciona. El sujeto egotizado posee poco autocuestionamiento, capacidad de autocrítica y rectificación y una gran dificultad para el autoconocimiento. Por esto, es necesario desidentificarse del ego para poder madurar

y crecer como persona, para lo cual necesitamos adquirir el conocimiento, la intención y la formación adecuadas.

Herrán (1997) diferencia entre algunos componentes del ego, entre los que cabe observar los apegos, el egocentrismo, el razonamiento sesgado y las emociones egóticas.

### **2.1.1. El apego**

El apego temprano cumple una función evolutiva fundamental en el desarrollo del bebé, como demostró Bowlby (2014), en sus investigaciones con niños institucionalizados. Los niños sin figura de apego sufrían graves problemas, especialmente de índole emocional. Por tanto, el autor concluyó que el apego es una necesidad del bebé tan importante como la comida o el sueño. El apego se construye a través de los vínculos con el cuidador cotidiano y vital, de tal forma que según sean esos vínculos, así será la clase de apego construido. Los niños y niñas privados del afecto maternal pueden ver afectado gravemente el desarrollo mental, emocional, social y físico. Incluso interfiere con el desarrollo neurológico, como explicita Geddes (2010).

Bisquerra, Pérez y García (2015) diferencian entre apego seguro y apego inseguro. Cuando el niño se siente amado, atendido y con las necesidades básicas satisfechas, desarrolla un apego seguro. El apego inseguro se puede dividir a su vez en apego evitativo, ambivalente y ansioso. Se da ante padres inaccesibles o imprevisibles, por lo que los niños desarrollan evitación de las relaciones, temor a la soledad, desvinculación emocional o excesivo apego a los demás. En el adulto un apego inseguro puede derivar en desvinculación afectiva o dependencia emocional. Paradójicamente una falta de apego en la infancia, o apego inseguro, predispone a desarrollar más apego a personas, cosas o situaciones en la edad adulta, debido precisamente a la no satisfacción de la necesidad temprana de apego. No sólo adoptamos los rasgos de las personas con las que nos identificamos (normalmente nuestros progenitores) para ser amados, también los rechazamos y, a menudo, ambas cosas, con los conflictos consiguientes.

Herrán (1997) considera las identificaciones y los apegos como equivalentes y los clasifica siguiendo varios aspectos. Entre otros:

Por la profundidad del apego, de menos a más profundos: apegos zanahoria, apegos almíbar, apegos paraguas, apegos papel de plata y apegos cebolla. Estos últimos son los que se encuentran situados en el estrato psíquico más profundo. Son endógenos y tienden a identificarse al yo profundo, por eso son más difíciles de descubrir.

Por el emisor de apego:

- Desde la individualidad: pertenecen a la persona y no son compartidos.
- Desde la comunidad: cuya finalidad es justificar la existencia de una agrupación, con independencia de su finalidad, actividades e intereses.
- Desde la sociedad: los que son compartidos por varias comunidades independientemente de los apegos o identificaciones intragrupo.

También señala unos efectos de las identificaciones (Herrán, 1997):

- *Efecto brocha*: Ante la retirada violenta del objeto de apego, como, por ejemplo, la muerte de un ser querido, se siente inseguridad, confusión, vacío, negación. Las reacciones varían dependiendo de la intensidad del apego desde menor a mayor conciencia: 1) seguir apegado al objeto, 2) seguir apegado a uno parecido, 3) apegarse a uno contrario, 4) rechazar conscientemente el objeto u otro de la misma clase y 5) rechazar ese objeto de apego y todos los cercanos. Desde el 4 comienza a aflorar una conciencia capaz de comprender el efecto del apego.
- *Efecto caballito de ti vivo*: Cuando no se siente la necesidad del libre albedrío, se prefieren automatismos. Herrán los clasifica en una escala del 1 al 4: 1) poco apego, 2) cambio de apego según dicta el interés ajeno, 3) cambio de apego según dicta el propio interés y 4) permanencia en el apego y rigidez.
- *Efecto disfraz*: Cuando disfrazamos nuestro ser esencial con diferentes máscaras (la personalidad y las personalidades), en vez de mostrarnos tal como somos, y comunicarnos desde nuestro yo profundo.



Los divide también en diferentes grados de comunicación (Herrán, 1997): 1) comunicarse identificándose con el ego siempre, 2) comunicarse desde el ego solo con algunas personas o en determinadas situaciones, 3) eliminar significativamente identificaciones en la comunicación general, 4) comunicación altamente desidentificada y 5) comunicación descondicionada, plenamente libre de apegos.

### **2.1.2. El egocentrismo**

Se entiende por egocentrismo “la exaltada consideración de la propia personalidad, de modo tal que se la tiende a colocar como filtro significativo de la atención, los intereses, las expectativas y los comportamientos” (Herrán, 1997, p. 72). Al ser la referencia uno mismo, existe una gran dificultad para colocarse en el lugar del otro, para la empatía y la compasión.

Herrán (1997) considera el egocentrismo un factor corriente en la vida adulta, hasta el punto de observar que son verdaderamente excepcionales los adultos cuya madurez y conciencia superan definitivamente y establemente su egocentrismo personal o colectivo. El egocentrismo colectivo podría considerarse un *sociocentrismo* (Morin, 2001) donde los miembros del grupo están unidos por un apego compartido que refuerza las convicciones propias como las mejores y únicas en oposición a las del resto.

Un caso extremo de egocentrismo es el narcisismo, en que el sujeto solo es capaz de amarse a sí mismo, él es el sujeto y el objeto de atención e incluso de erotización. Está relacionado con procesos psicopatológicos cuando hay ruptura real, no fingida, con la realidad. Puede haber narcisismo de grupo en los *ismos* en los que se crea una dependencia egótica sistémica, donde funcionan unos apegos excesivos. La afectividad va hacia adentro y las emociones contrarias hacia afuera del grupo, pudiendo desembocar en una aversión extrema que lleve a la violencia. Le sirve al grupo para reforzar su ego y la homeostasis intragrupo. En casos extremos pueden llevar a la creación de grupos hipercerrados, donde impera la xenofobia, el clasismo, el fanatismo e incluso la violencia. Un ejemplo son el fascismo, las dictaduras, algunos grupos terroristas, etc.

### 2.1.3. Dificultad de razonamiento descondicionado

El pensamiento parcial o sesgado es propio de personas y colectivos egotizados. Se basa en la identificación con una parte del todo, con la parte constituida como objeto de apego o identificación, y la dificultad de descentramiento de sí mismo y de los propios objetos o sujetos de apego o identificación. El cuestionamiento y la duda están inhibidos, por lo que, reactivamente, se permanece en una seguridad rígida que no permite tomar en cuenta otras perspectivas diferentes a la del sujeto o el grupo. Este tipo de seguridad intervendría como mecanismo de homeostasis intrapersonal o intragrupo, porque la duda se interpreta como elemento amenazante a la autoestima y al autoconcepto egotizados, además de al sistema cognoscitivo habitual en que se existe.

El razonamiento parcial es dual, polarizado entre dos inercias afecto-cognitivas: la atracción hacia una postura y el rechazo a la contraria. Esto constituye una versión sesgada de la realidad y una ruptura con la naturaleza, que viene desde el interior y tiende a fracturarlo, en post del ego, como expresa Caballero (1979): “La mente ha perdido la capacidad de encontrar la unidad y coherencia con el mundo y de su misma presencia en él, porque el hombre ha dejado de ser una unidad interior” (p. 185).

Cuando las identificaciones se asientan, se llega a una quietud afectocognitiva que bloquea la inquietud por el aprendizaje, por lo que se tiende a funcionar con una perspectiva inercial, en, desde y para consolidar programaciones mentales del signo del apego primordial del sujeto o del *ismo* en cuestión. A partir de aquí, se experimenta una dificultad para tener en cuenta otras perspectivas diferentes a las del propio sujeto u otros con los que se identifica. En este *síndrome egótico* se observa, particularmente, una dificultad para la síntesis y la complementariedad con otras alternativas parciales concursantes o concurrentes. Se tienden a percibir los temas con una linealidad determinista y reduccionista, que no se adapta bien, por tanto, a la complejidad de conciencia. El razonamiento básico o estructurante, en todo caso, es lineal, dual y mecánico. Por tanto, no hay complejidad de pensamiento con base en la conciencia, la apertura o la universalidad (Herrán, 1997).

El razonamiento no egótico es no-parcial, dialéctico, unitario, convergente y sintético. Sucede cuando la conciencia va ganando en profundidad, el pensamiento va tendiendo a ser menos dual y más complejo y a exhibir una mayor coherencia con el mundo.

Para Bruner (1984) la forma de acceder al conocimiento del bebé es por andamiajes sucesivos por parte del adulto y por formación y elaboración de categorías. El niño capta los mensajes del cuidador esencial, sus emociones y los va introyectando en su *psique*, de tal manera que el infante está a merced de la forma de conocer y sentir del adulto. Si los conocimientos y emociones del adulto están escorados, estos se tenderán a imbuir en el niño de este modo. El maestro puede realizar el mismo efecto en sus alumnos, por medio de refuerzos y castigos conscientes o inconscientes. Se puede motivar y reforzar la inquietud por el conocimiento o bien se puede inhibir, según si premiamos el interés por saber más, la investigación, la duda, o bien los extinguimos con la excesiva seguridad en nuestros conocimientos, la falta de interés por las dudas del niño o mediante nuestras críticas.

Los conocimientos son significados psíquicos, que pueden ser de muy diferentes clases: emocionales, actitudinales, conceptuales, psicomotrices, procedimentales, competenciales, etc. Pero los conocimientos no son deseables ni formativos *a priori*, pues son susceptibles de sesgo; o sea, de elaboración desde y para el ego. Con esta mirada, pueden distinguirse, entre otros, siete tipos básicos de conocimientos sesgados: ideas y creencias, opiniones y críticas, predisposiciones, generalizaciones, conceptualizaciones, convencionalismos y prejuicios (Herrán, 1997).

Las ideas son el acto primero de representación mental y son construidas en un proceso social y no en el vacío. Los estudios de los antropólogos Whorf y Sapir (en (Bruner, Goodnow y Austin, 2001) ponen de manifiesto la relatividad de nuestras ideas y creencias construidas en una determinada cultura que posee un lenguaje diferente de las otras y por tanto un pensamiento distinto. “Los que hablan un determinado lenguaje son partícipes de un acuerdo para ver el mundo de una determinada forma, que no es la única posible” (Bruner et al. 2001, p. 289).

Las creencias son ideas que han adquirido cuerpo personal o social debido a que se han comprobado una y otra vez y estamos convencidos de su veracidad, o bien han adquirido cuerpo imaginativo y nunca se han comprobado, pero se les otorga certeza cognoscitiva. Teniendo en cuenta que las observaciones del mundo dependen de nuestra atención y emoción, las construcciones de las ideas y creencias también dependerán en gran medida de estos factores. Desde un punto de vista ontogenético, el entorno social nos da las pautas de a dónde mirar y de las emociones que sentimos. La cultura influye y determina nuestra forma de construir nuestra visión de la realidad, nuestras creencias y nuestras creencias inciden de nuevo en la forma de mirar e introyectar la realidad. Por tanto, la libertad de creencia puede no darse si no somos conscientes del origen de nuestra creencia que puede ser impuesta por la sociedad sin nuestra voluntad y nuestra conciencia. El medio ambiente, por otro lado, condiciona la cultura y las manifestaciones culturales (arte, religión, parentesco, normas sociales, vestido y tecnología) y el lenguaje.

Cuando vivimos y habitamos en un sistema egotizado, como suele suceder, especialmente en los *ismos* las creencias son parciales y tendenciosas hacia los intereses, las identificaciones y los apegos de ese sistema abierto o cerril. La ganancia afectiva que nos proporciona tender hacia la normalización hace que no se permeen otras opciones posibles. Además, somos incapaces de ver lo que nos ocurre y generalmente pensamos que lo nuestro es lo mejor, por egocentrismo.

*Huelga decir la relevancia que las creencias sociales compartidas han tenido en la construcción, destrucción y reconstrucción de la historia. Perspectiva ésta que jamás ha de olvidarse en la práctica diaria por su potencia educadora, comunicadora, preventiva, correctiva, transformadora, complementaria y evolucionista, pero también alienante, adocenante y fanatizadora de creencias sociales, prácticamente siempre protagonizadas por intereses egóticos suficientemente bien organizados (Herrán 1997, p. 127).*

Las opiniones y críticas realizadas desde el ego y hacia personas en desarrollo pueden ser dañinas o no formativas. Con una finalidad educativa clara no se pueden verter sin reflexión. Las predisposiciones y generalizaciones -incluso algunas generalizaciones científicas- pueden estar condicionadas por el ego, bien personal, bien de equipos, institucional, disciplinar, nacional, etc. Cuando hay predisposición a algo preestablecido,

hay menor no parcialidad a priori en el juicio y mayor posibilidad de sesgo en la generalización. Las generalizaciones derivadas de identificaciones y egos consolidados mantienen propósitos de supremacía o control, rivalidad y simplificación. Repercuten en el poco rigor de conocimientos y conceptualizaciones.

Las conceptualizaciones son formas inferenciales de la cognición y sirven a la adaptación de los sujetos al entorno. En los clásicos estudios de Bruner et al. (2001) sobre la adquisición de conceptos se pone de manifiesto que tendemos a categorizar y conceptualizar prediciendo de acuerdo con lo ya visto y vivido, desde una *persistencia de la previsión*. Según sus propias palabras: “La confianza otorgada a las formas conocidas de agrupamiento y comprobación sucesiva pueden resultar de provecho para el sujeto” (p. 113). Las estrategias que utilizamos para la conceptualización son: (1) la persistencia de la previsión, (2) la reducción del esfuerzo cognitivo y (3) la estrategia de regulación del riesgo. La regulación del riesgo depende de los valores cognoscitivos relativos de los resultados contenidos en una matriz preventiva. Se colige que, si no existen oportunidades de aprender a través de formas diferentes de acercarse a los conceptos y si no se ofrecen al niño condiciones adecuadas para esforzarse y arriesgarse, las conceptualizaciones serán simples, rígidas y egocéntricas y, por tanto, no formativas, no educativas.

Los convencionalismos sociales suelen estar marcados por una tendencia económica-social a la conveniencia y utilidad social. Tienden al bienestar, pero favorecen la adaptación social. Las tradiciones y costumbres vienen de los convencionalismos, que se perpetúan por inercia, comodidad, inconsciencia o utilidad. Cuando la identificación es muy intensa, aplicada, concreta y recurrente, puede llegar a convertirse en estereotipia.

Los prejuicios son categorías previas que nacen de múltiples factores: sensorial, emocional, conceptual y actitudinal. Se forman antes de conocer cabalmente el objeto, y suelen incorporar un alto componente motivacional y emocional. Los prejuicios son muy perjudiciales para la sociedad en general, y su propuesta curricular y adquisición vía comunicación didáctica son contradictorios con la educación y la escuela en

particular. Como todos los conocimientos sesgados, pueden aprenderse de un modo muy significativo y muy relevante, y son contenidos normales de la educación habitual y de la conciencia ordinaria.

#### **2.1.4. Las emociones desde el ego**

Las emociones son una especie de energía vital. “Un tipo de energía que une los acontecimientos externos e internos” (Casassus, 2007 p. 20)

*La mayor parte del tiempo en nuestra vida actuamos movidos por emociones preconsciente e inconscientemente. Tenemos una o muchas programaciones emocionales que forman parte del ego. Esta programación o programaciones surgen de las experiencias cotidianas, satisfactorias y traumáticas que hemos tenido a lo largo de nuestra vida, las cuales hacen que nos protejamos por medio de una cápsula vital que, normalmente, impide el encuentro pleno o abierto con el otro. Por eso, a veces: “Lo que cierra el espacio del encuentro con el otro es la imposibilidad de poner lo propio frente al otro, la desconfianza en ser aceptado, querido...el congelamiento emocional” (Casassus, 2007, p. 20).*

Las emociones son expresión de necesidades insatisfechas desde la infancia. Las necesidades son la fuente de motivación intrínseca que mueve a las personas. Con su satisfacción se avanza a la autorrealización (Maslow, 1993). Las emociones primarias se pueden clasificar en: ira, miedo, alegría, sorpresa, asco y tristeza. (Ibarrola, 2016, p. 143)

En principio no hay emociones positivas o negativas, pues todas son funcionales. El problema es cuando las emociones nos dominan, entonces sí podemos calificarlas como negativas.

Oupensky (1978) afirma que, mientras estemos dominados por las emociones negativas, no podremos esperar ser capaces de desarrollar la unidad, la conciencia o la voluntad. El desarrollo de la conciencia emocional es el medio que nos permite conocer el mecanismo de nuestras programaciones. Por su parte Calle (2014) añade que hay que conocer las fuentes de las emociones negativas y lograr desidentificarnos de ellas para lograr mayor ecuanimidad.

Goleman y Senge (2016) señalan que, si nos comprendemos a nosotros mismos y sabemos gestionar nuestras emociones, podremos pensar con más claridad y sin interferencias negativas. Añaden que estas capacidades son innatas, pero debemos ayudar a desarrollarlas. Son necesarias en la vida para ser más felices, para el trabajo en el mundo actual con mayores retos y para resolver los dilemas y conflictos mundiales.

A través del cambio en la emoción podemos llegar al cambio del pensamiento o el juicio, como a través del cambio en el juicio puedo cambiar la emoción. Se necesita disposición de ánimo, intención, motivación para ir más allá de los juicios estrechos, los prejuicios y los estereotipos que las condiciones culturales y las experiencias de nuestra vida han ayudado a formar. Necesitamos cambiar la forma de mirar para observar de otra manera, sentir y pensar diferente y actuar conscientemente, así como descondicionarnos de los juicios estrechos que la cultura, la sociedad, o nuestras experiencias propias o vicarias nos han ayudado a consolidar.

## **2.2.- LA CONCIENCIA**

### **2.2.1. Significados del término**

#### *2.2.1.1. Significados y nociones del término*

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014) expresa las siguientes acepciones:

- 1. Conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios.
- 2. Sentido moral o ético propios de una persona.
- 3. Conocimiento espontáneo y más o menos vago de una realidad. f.
- 4. Conocimiento claro y reflexivo de la realidad.
- 5. Consciencia. Capacidad de reconocer la realidad circundante.
- 6. Actividad mental del propio sujeto que permite sentirse presente en el mundo y en la realidad (p. 594).

Laplanche y Pontalis (1974) expresan sobre la conciencia, que:

*El término conciencia proviene del latín consciencia, de cum, con, y sciere, saber, que a su vez originan conscius, sabedor, que sabe. Por tanto, una primera aproximación etimológica a su significado vendría a conceptualarla como saber que se desprende de una síntesis mental (en Herrán, 1998, p. 37).*

Próximo a este vocablo se encuentra ‘consciencia’. Muchas veces se utilizan como sinónimos en español. En cambio, en inglés se expresan con palabras muy distintas: *consciousness* es consciencia y *awaranness* es darse cuenta, tomar conciencia. En el presente trabajo se escribirán como sinónimos. Cuando la autora utilice el término lo entenderá y querrá comunicar como conciencia.

Existen multitudes de significados del término conciencia, lo cual dificulta su conceptualización. En su investigación de tesis doctoral, Herrán (1995) presentó esta variedad de significados:

- Conciencia como moralidad.
- Conciencia como grado de evolución moral
- Conciencia como hito de la filogénesis
- Conciencia como autoconciencia de la materia
- Conciencia como emergencia de la actividad neurológica
- Conciencia como inteligencia
- Conciencia como sentimiento de la propia existencia
- Conciencia como sentido interno de la existencia
- Conciencia como “órgano del sentido”
- Conciencia como parte del “aparato psíquico”
- Conciencia como control del inconsciente
- Conciencia como percepción
- Conciencia como actualización de la realidad
- Conciencia como reconocimiento de la atención
- Conciencia como conocimiento



- Conciencia como repliegue del ser sobre sí mismo
- Conciencia como origen de toda otra conciencia
- Conciencia como “radiación”
- Conciencia como “yo profundo”
- Conciencia como “aprehensión de conocimiento interior”
- Conciencia como “superconciencia”.

#### 2.2.1.2. Significados del concepto en diversas teorías y sistemas de razón

##### 2.2.1.2.1. La religión

Las grandes tradiciones religiosas (Hinduismo, Cristianismo, Budismo y Judaísmo) han disertado sobre la conciencia. Wilber (2007) señala que estas religiones son grandes tradiciones de sabiduría y que todas ellas sostienen que los *tres estados naturales de conciencia*- vigilia, sueño y sueño profundo- encierran, si sabemos utilizarlos adecuadamente, verdaderos tesoros de sabiduría y de despertar espiritual.

Desde un punto de vista religioso evocaremos concepciones del término desde el *budismo*, ya que el yoga deriva, en parte, de esta religión o filosofía, aunque prácticamente todas las corrientes religiosas se hayan preocupado por la conciencia. Para el budismo la conciencia se manifiesta de muchas formas y está en el corazón de todas las cosas, es también la energía creadora de todo.

*La conciencia es una energía que ayuda a crear la tierra, el agua, el fuego y el aire, los cuatro elementos principales. Cada uno de los elementos contiene todos los demás...Una energía contiene todas las demás...Nuestro cuerpo es una energía, también lo es nuestro pensamiento. Cada energía influye en todas las demás. Eso es interser (Hanh, 2017, p. 269).*

Añade este maestro coreano que: “Nuestro cuerpo, nuestra mente y el mundo son todas manifestaciones de las semillas que están depositadas en nuestra conciencia” (Hanh, 2017, p. 47). Pero si las personas no somos conscientes creeremos que las percepciones, basadas en prejuicios y otros conocimientos sesgados, desarrollados a partir de pasadas experiencias o heredadas, son correctas. Tanto para Hanh (2017) como para Osho

(2007, 2014) la única forma de encontrar nuestra propia naturaleza es a través de la meditación.

#### 2.2.1.2.2. La Filosofía

La preocupación por el estudio de la conciencia desde una perspectiva más sistemática, desde un punto de vista occidental, surge en la *Filosofía*. Según el diccionario de filosofía Herder (2014), la conciencia se convirtió por primera vez en un tema central a través de Descartes, quien en su Meditación II parece equiparar el espíritu humano con la conciencia. Otras expresiones frecuentemente empleadas en su lugar son: percatarse, darse cuenta, introspección, ser para sí mismo o experimentar. Pertenecen a la conciencia el conocimiento de la realidad, pero también el engaño, el error, el sueño, las representaciones de la fantasía, además el saber de nuestros deseos, actos de voluntad, afectos, emociones y la memoria. Posteriormente la preocupación por el término conciencia hace que la Psicología se constituya como una ciencia separada de la Filosofía.

#### 2.2.1.2.3. La Psicología

Lo primero que hay que decir es que existe una falta de consenso entre lo que es la conciencia, que según Walsh y Vaughan (2003) aqueja “a la Psicología en general que, bajo la férula del conductismo y la búsqueda de objetividad, ha desdeñado durante mucho tiempo a la conciencia como un tópico impropio de cualquier conversación educada”. (p. 35).

Goleman (2003) señala en *Psicología, realidad y estados alterados de conciencia* que la psicología occidental es sólo una más entre la multitud de psicologías, algunas de las cuales tienen mil años de antigüedad, y que la psicología occidental ha focalizado su atención en el estado de vigilia cotidiana. Sin embargo, las culturas orientales han valorado más estados de conciencia. Ya señalaba el psicólogo William James que utilizamos una parte muy pequeña de nuestra conciencia. Así, la conciencia transpersonal se constituiría como el nivel más alto de desarrollo de la conciencia

humana. “La conciencia transpersonal se transforma para convertirse en el núcleo o esencia de sí mismo o de la *yoicidad* que, al despertar a la conciencia unitaria, alcance la plena realización del potencial humano” (González-Zarza, 2006, p. 90).

#### 2.2.1.2.4. La Pedagogía

El término conciencia la pedagogía lo toma de la psicología, ocupándose de ello principalmente desde la Filosofía de la Educación y el enfoque pedagógico Radical e Inclusivo.

Desde la pedagogía, y concretamente desde la Filosofía de la Educación, señala Mèlich (2009) que la conciencia posee dos caras, y ambas se constituyen temporalmente: La «conciencia epistemológica» (*Bewußtsein*) y la «conciencia moral» (*Gewissen*). De ambas resultan dos realidades que configuran el *eidos* del fenómeno consciente. La tradición fenomenológica clásica se ha ocupado mucho más de la primera, pero, advierte que, desde nuestro particular interés educativo, debemos introducirnos en los difíciles senderos de la segunda, por considerar que es ésta la que hace comprensible el fenómeno educativo. Así observaremos que sólo tiene lugar el proceso pedagógico, si se fundamenta en el *tiempo de la conciencia moral*. De la conciencia moral se han ocupado desde las religiones a la filosofía. Los elementos que configuran la estructura de la conciencia moral (*Gewissen*), según Mèlich son: los valores, la realidad y el deber. La conciencia moral vive enraizada en los valores, bien reales o ideales, que tomamos como modelos del pasado para abordar el presente.

*Todo acto de conocimiento —ahí coinciden la conciencia epistemológica y la conciencia moral— supone una interpretación del correlato noemático de la conciencia. La novedad que aporta la conciencia moral resulta ser, por de pronto, arrancar desde un a priori axiológico-moral (instalado en el pasado) y, a continuación, un futuro (deber). Pero por su misma naturaleza de primacía del futuro, la conciencia moral está arraigada en el presente. A diferencia de la epistemológica, la conciencia moral no se limita a descubrir el espacio, a apereibirse de la realidad, sino que va más allá. La aperepción de la conciencia moral resulta «valorativa». No se limita a expresar qué es el mundo, sino ante todo qué debería ser, a juzgarlo (Mèlich, 2009, p. 107).*

Afirma Mèlich (2009) que vivimos en un tiempo de crisis axiológica, donde nada es cierto, y sin embargo el educador es contundente en sus respuestas, por lo que hay ahí

una enorme paradoja pedagógica de nuestra civilización. Habitamos en una historia en la que todo se ha relativizado, y, sin embargo, maestros y padres hacen gala de afirmaciones absolutas. El docente, expone, explica, transmite, mientras que el alumno copia, memoriza y repite.

*Avanzamos en un mundo en el que se ha perdido el norte, en el que se ha borrado el horizonte (por utilizar una metáfora de Nietzsche), en el que las coordenadas morales se han resquebrajado, y sin embargo el pedagogo sabe perfectamente qué es lo bueno, lo cierto y lo correcto (Mèlich, 2009, p. 110).*

No hay lugar al interrogante ni a la duda. El problema es que, así, el deseo de aprender, más aún de producir, investigar, crear, desaparece a manos de lo fijo, de lo acabado y ya demostrado científicamente. Sin embargo, advierte que el deseo es el fundamento de la conciencia moral, presupuesto realmente interesante para nuestro tema, ya que debemos plantearnos qué conseguimos realmente cuando imponemos, anteponemos nuestra razón por encima del deseo y la motivación del alumno. “Touriñán advierte acertadamente que la conciencia educacional toma decisiones de orden *técnico* además de las estrictamente morales... (El adjetivo «educacional» pretende englobar educación, formación, instrucción...)” (Mèlich, 2009, p. 109). Para este autor, la conciencia educacional realiza una doble función, la de futuro y la de presente. Como futuro se lanza hacia el deber (deseo de alcanzar unos objetivos) moral que ejerce sobre sí mismo y sobre el educando; como presente, se inicia un proceso de «manipulación» del «tú». La educación es el vínculo que hace posible que la conciencia moral integre como su fundamento los valores familiares, sociales, y, sobre todo, éticos. Desde tal punto de vista, el adoctrinamiento es el enemigo más feroz de la conciencia moral. Afirma, también, que:

*Aprender a ver, a valorar, a juzgar, a criticar, a construir... son elementos esenciales a ... desarrollar en el educando si no se quiere atentar contra su «ser-sí-mismo» (Selbstein). Se impone, entonces, la necesidad del educador para que colabore con el educando en la configuración de su contacto con el presente, la realidad, el mundo». (p. 106).*

Por tanto, el papel del docente sería: colaborar en la aprehensión del mundo del alumno, en suscitar el deseo de conocer y educar para el juicio y la crítica. Educar no

sólo para la crítica, sino en la crítica, elementos de suma importancia. Ahí radicaría gran parte de la conciencia educativa.

Algunos autores desde la Pedagogía proclaman que las preocupaciones de la Psicología Transpersonal pasen al campo de la didáctica, dado que muchos pedagogos en la actualidad abogan por que la verdadera formación no debe ser sólo instrucción, sino educación en todo el sentido de la palabra, al ocuparse también de la parte humana, la conciencia y el autoconocimiento del alumno. En este sentido, Damasio (2010, en Ibarrola, 2016) señala el carácter dinámico de la conciencia, y, por tanto, el carácter eminentemente pedagógico, por educable. Según él, la conciencia permite a uno darse cuenta de sí mismo y de los demás ya que es una evolución, o sea, un cambio graduado y un avance en conocimiento hacia la complejidad.

Belinchón (en Herrán y col. 2012) cree en una “nueva conciencia, ese espacio interior que es infinitamente más poderoso que el pensamiento donde se potencia la dimensión espiritual, mágica y creativa del ser humano” (p. 33). Esta conciencia se fomentaría mediante la educación.

Herrán (1995, 1998) define la conciencia desde cuatro perspectivas compatibles: la primera es la filogenética o evolutiva, como capacidad de cuya complejidad depende la posible evolución humana y de otras especies. La segunda es la personal o social, comprendida como “el espacio mental integrado por todos los conocimientos reflexionados y significativos de los que la experiencia del sujeto o de un colectivo se ha apropiado, aunque, a la postre, conocimiento y experiencia sean reconocidos por separado.” (Herrán, 1998, p. 71). Según él la conciencia actúa como condicionante y organizador de todos los conocimientos y procesos mentales, como el conocimiento de la propia existencia y del sentido de la vida personal o social, del nivel de evolución personal de uno mismo y del otro y del juicio moral. Su tercera acepción es la más sintética, sencilla y compleja a la vez: conciencia es la capacidad de darse cuenta de la realidad, exterior e interior (Herrán, 2014). La cuarta es la pedagógica o didáctica, desde la cual la conciencia es uno de los factores más relevantes de la formación. Dicho de

otro modo: la formación lo es en términos básicos de conciencia (más clara o lúcida, más amplia, completa y profunda). Desde esta perspectiva, la Pedagogía tendría- debería tener- como objeto de estudio primordial la conciencia, comprendida como factor básico de la educación y de la formación para el autoconocimiento (Herrán, 2004, 2017a, 2017b). La metodología educativa clave es la meditación (Herrán, 2017c).

Herrán (1998) señala como principales efectos observables de la ampliación de conciencia (p. 73-74, adaptado) los siguientes:

- Mejora significativa de la capacidad de adaptación cognoscitiva.
- Aumento importante de la capacidad de relación y de abstracción.
- Tendencia al razonamiento sintético (no parcial, no sesgado, no dual).
- Intensificación significativa de la creatividad en alguna área específica.
- Incremento en la receptividad, penetrabilidad, tolerancia y comprensión de los procesos mentales y de las tomas de decisiones de los demás.
- Desarrollo subjetivo (sensación desde el propio sistema de referencia) y objetivo (punto de vista de los otros) de lucidez y claridad intelectual.
- Acentuación del deseo de comunicación, sobre temas tenidos como esenciales, sin que ese deseo en ningún caso pueda ser una obsesión.
- Agilización de la rapidez de respuestas verbales (disminución del tiempo de reacción).
- Disminución de la angustia, aparición de serenidad, pérdida de miedos.
- Plenitud de la ética personal, en el comportamiento ordinario.

Al significar o suponer un estado de vida consciente y sintético, la conciencia tenderá a agrupar y unificar el conjunto de los conocimientos acumulados, reflexionados significativamente, que integran el espacio mental. Luego no destacará por su estancamiento, sino por su renovación permanentemente por una fluidez evolutiva, cada vez más compleja, madura y despierta.

Desde una concepción holística de la educación, Naranjo (2013) señala, coincidiendo con los supuestos de la Psicología y Pedagogía Transpersonal, la condición de la conciencia contraria a la del ego, ya que si miramos con ego la percepción estará sesgada, y se necesita mirar con conciencia, porque es la única forma de adquirir sabiduría. Los autores de la Pedagogía Holística como Naranjo defienden principalmente la integración de los diversos aspectos personales: afectivo-emocional, cognitivo o intelectual y corporal.

Germán-Palacios (1999) realiza la siguiente definición:

*Conciencia es también consciente de sí misma como pura posibilidad libre de contenidos, pudiendo retrotraerse a tal estado al renunciar al modo separado de contemplar y de contemplarse, y siendo más bien una con todo, sin adentro y sin afuera, sin sujeto y sin objeto, cual es el caso del verdadero artista, del poeta, del místico y también del niño (p. 205).*

La conciencia influye en la realidad, ya que la percepción depende del observador. Este presupuesto de la Física Cuántica está más presente cada vez en artículos de otras disciplinas, incluyendo la Pedagogía. Si la realidad se reduce a la percepción y ésta a los pensamientos y emociones (Osho, 2010; Hanh, 2017), entonces la realidad es creada en nuestras mentes. Partiendo de estos presupuestos, se pregunta Sanz (2007) cómo construimos los niveles de realidad de cara a nuestra evolución. Analizando los dos polos culturales de construcción del pensamiento como son Oriente y Occidente llega a las siguientes observaciones: La cultura occidental ha construido su gran concepción de la realidad mediante la conciencia cognitiva como capacidad de correlacionar los hechos vinculándola con la forma de comprensión y adquisición del conocimiento en base a la dualidad sujeto-objeto. Nuestra mente dual está estructurada sobre la base de opuestos. Las categorías así se refieren a los conceptos y permiten comprender la realidad tal cual es. En Oriente se considera este tipo de conocimiento una limitación impuesta sobre una naturaleza más profunda de la conciencia. El nivel de conciencia racional comporta la capacidad de comprender los principios y expresarse de acuerdo a una lógica precisa, de pensar de

manera abstracta y considera que esta red cerrada de objetos y representaciones velan la conciencia pura. Para abordar otros niveles de realidad “lo que se impone a la conciencia personal debe ser considerado como válido en tanto no sea desmentido por una evidencia superior.” (p. 116). Es un saber experiencial cuya demostración racional no es posible y es un complementario al saber racional. Sanz señala que es urgente la creación de una nueva conciencia cultural que desarrolle un nuevo modelo de desarrollo sostenible y permita una formación integral del ser humano en el sentido de incremento máximo de los niveles de conciencia y de evolución humana.

#### 2.2.1.3. Clases de conciencia

Hanh (2017) distingue entre ocho conciencias: las cinco primeras son las sensoriales, basadas en las percepciones de los órganos sensoriales, la sexta y séptima son la conciencia mental, que surge cuando la mente entra en contacto con un objeto de percepción. La octava es el depósito de conciencia, el soporte o base de las otras conciencias, al mismo tiempo el almacén y el contenido almacenado. Aclara que las divide así por sus funciones, pero que la conciencia es solo una.

A tenor de la revisión bibliográfica, se ha hallado que varios autores denominan la conciencia de diferentes maneras, según la dimensión a la que se refieran. Por tanto, realizamos esta clasificación, no sin antes dejar claro que todas son una unidad, que separamos para efectos investigativos:

- Conciencia de sí o *autoconciencia*
- Conciencia del otro o *conciencia social*
- *Conciencia global* o de sistemas más amplios



### 2.2.1.3.1. Autoconciencia

Desde un punto de vista filosófico, el Diccionario de Filosofía Herder (2014) define la autoconciencia o conciencia de sí mismo como:

*el saber acerca de sí mismo que compete a todo ser humano; un saber del que yo soy consciente como de mi propio interior en una especie de mirada (introspección) dirigida hacia adentro, la cual tiene como consecuencia el conocimiento de sí mismo. Para Descartes, la conciencia de sí va unida con la conciencia incuestionable de la propia existencia y con el saber acerca de la propia esencia y por eso puede servir contra el escepticismo como fundamento incommovible de todo saber. Leibniz da a la conciencia de sí la designación de apercepción que Kant asumió en su concepto de apercepción transcendental. Para Fichte, la conciencia de sí dada en la intuición intelectual es el punto de partida de todo conocimiento. El esfuerzo por explicar la conciencia de sí es un tema central de la filosofía transcendental. Sin conciencia de sí no habría ninguna acción libre y responsable. La conciencia explícita de sí sólo es posible por una reflexión accesoria sobre nuestro conocimiento y acción, pero tiene que estar dada con anterioridad de una forma latente, potencial, como conciencia concomitante de sí, pues sólo de esta manera puedo saber que yo, antes incluso de mi reflexión, era y soy el sujeto de todos mis conocimientos y acciones. (p. 91)*

Goleman (2011) define la autoconciencia como “la atención continua a los propios estados internos, conciencia autorreflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones” (p. 95). Es una actividad neutra que permite mantener la atención sobre uno mismo, hacia los estados internos sin reaccionar ante ellos y sin juzgarlos.

Goleman (2000) y Goleman, Boyatzis y McKee (2002) señalan que las competencias relacionadas con la conciencia de uno mismo, como conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones son:

- Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos.
- Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

Como observan Goleman y Senge (2016), hay una relación estrecha entre conocerse a sí mismo, comprender al otro y comprender sistemas amplios. La conciencia de sí es la fuente de las demás y la principal, se trata de descubrirse a uno mismo para crecer internamente; sin conciencia de sí no puede haber conciencia de los otros (p. 20, adaptado). Y añaden: “La conciencia de uno mismo, dirigir la atención a nuestro mundo interior de pensamientos y sentimientos es el primer paso para conducirnos bien” (p. 20). Herrán (2004, 2014, 2017a, 2017b) entiende que la conciencia de sí y el autoconocimiento (ser esencial) no tienen que ver con los pensamientos, la mente o la personalidad (yo existencial). Va más allá de ellos. El autoconocimiento no responde a la pregunta ‘cómo soy yo existencialmente’ -cuya respuesta pasaría por la personalidad, las emociones, las propias características, el autoconcepto, la autoestima, lo que pienso que los demás piensan de mí, etc.-. Esto sólo respondería a lo que existencialmente yo soy. La pregunta ‘quién soy yo, esencialmente’, que es la propia del autoconocimiento, no puede ser respondida desde la ciencia, el conocimiento o el saber, sino desde el no saber (Herrán, 2018). Herrán (1995, 2004, 2014) expresa que la Psiquiatría, la Psicología y la Pedagogía normales están equivocadas, porque al cuestionarse por el autoconocimiento están respondiendo a otra pregunta.

Con la mirada puesta en lo esencial, es claro que, si nos comprendemos a nosotros mismos y somos conscientes de nuestras emociones, podremos pensar con más claridad. Por esto es muy importante el trabajo sobre la propia conciencia desde la infancia. Nombrar las emociones con precisión ayuda a tener claridad en lo que nos ocurre, a prevenir y solucionar conflictos, porque se puede pensar con mayor lucidez y gestionar las emociones de manera más adecuada para tomar decisiones correctas. Para poder vernos y aceptar lo que vemos de nosotros mismos hace falta intención y coraje para quitarnos la *máscara* o *coraza* (nombradas así según el autor del que se trate, refiriéndose a lo mismo). A través de la autoconciencia llegamos al autoconocimiento verdadero o ser esencial. Como afirma Casassus (2007):

*El conocimiento de sí sería un proceso de toma de conciencia sobre la propia experiencia. Acoger la propia experiencia y su verdad sin intentar cambiarla... Un ser “verdadero” es el que está en contacto*

*permanente, mientras que un ser “acorazado” con falso yo no tiene acceso a su experiencia y no tiene acceso a la experiencia del otro (p. 136).*

Generalmente es el miedo y otras emociones asociadas a él lo que no nos permite ver más allá y más dentro de nosotros mismos. Dentro de la conciencia de sí, que es la que nos interesa en el presente estudio, podemos realizar otra diferenciación entre:

- Conciencia emocional
- Conciencia intelectual o mental
- Conciencia corporal
- Conciencia ética-moral y espiritual

#### ***A.- Conciencia emocional:***

Para diversos autores las emociones son la esencia del comportamiento, una energía vital que une los acontecimientos internos y externos. Casassus (2007) la define como una vibración con capacidad expansiva propia. Una definición muy completa nos la ofrecen Bisquerra y al. (2015):

*Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos de nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre como la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción del ambiente provocativo, etc. (p. 63).*

Parece ser que nacemos con una predisposición biológica al establecimiento de vínculos, como afirma Geddes (2010): “Los bebés humanos están biológicamente predispuestos desde el nacimiento a establecer vínculos emocionales fuertes con otra persona y a buscar la seguridad en su presencia” (p. 46). Las emociones infantiles cumplen un papel de supervivencia, ya que permiten expresar las necesidades desde muy temprano. La familia consciente o inconscientemente refuerza unas emociones y extingue otras con su atención o desatención. Investigando las emociones en la infancia, Bisquerra y al. (2015) reseñan que ya empieza a haber alrededor de los 12 meses una cierta conciencia emocional, coincidiendo con la distinción entre el yo y los otros. Para poder hablar de autocontrol emocional hay que esperar a los 5 años. Las primeras

emociones que aparecen en la etapa de educación infantil son la tristeza, miedo, alegría, rabia y enfado. Otras emociones que también pueden aparecer en esta etapa son la vergüenza, orgullo y culpa, que las califica como emociones aprendidas o sociales. A partir de esta edad la evolución emocional depende del entorno social, cultural y familiar. “A partir de los 6-7 años comienza la capacidad de metacognición de la emoción” (Bisquerra y al., 2015, p. 79). Esa capacidad de metacognición ya es un principio de conciencia emocional, que evoluciona según cómo se la trabaje. La capacidad de la que habla Bisquerra de *percibir las emociones y tener la voluntad de modificar la expresión y la experiencia subjetiva emocional* es parte de la conciencia emocional y no es fácil de alcanzar y de observar en adultos.

Vallés y Vallés (2000) definen la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades que permiten al individuo manejar sus propias emociones y las de los demás, de manera que resulta más fácil conseguir los objetivos fijados” (p. 90). Una persona con una alta inteligencia emocional presentará las siguientes características: socialmente equilibrada, extrovertida, feliz, desarrolla pensamientos positivos, se preocupa de los demás, asume responsabilidades, muestra comprensión por los demás y se siente satisfecha consigo misma.

Para Goleman (2000), difusor del término:

*La inteligencia emocional determina la capacidad potencial para aprender las habilidades básicas prácticas basadas en uno de los cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Y la competencia emocional muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral (p. 47).*

Divide las competencias emocionales en dos tipos: personales y sociales. Dentro de las personales están las relacionadas con la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación.

El modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999) de componentes de la inteligencia emocional (en Vallés y Vallés, 2000, p. 99) define las características de la inteligencia emocional como:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos emocionales (autocontrol).
- Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos (planificación y ejecución).
- Utilizar las habilidades sociales.

Así pues, la conciencia emocional es la primera condición de la inteligencia emocional, seguido de la empatía, el autocontrol, la positividad y las habilidades sociales.

*La conciencia emocional se genera al interior de los vínculos con la conciencia de que en lo fundamental co-existimos y, en otro nivel, la conciencia de que es tan importante lo propio, la autoafirmación de lo que soy y siento, como lo ajeno o lo diferente, el reconocimiento de lo que los otros son y sienten. (Casassus, 2007, p. 141)*

Señala Casassus (2007) que el desarrollo de la conciencia emocional nos permite conocer el mecanismo de nuestras programaciones emocionales y poder desprogramarnos. En ello, entrarían en juego el lenguaje y el pensamiento. Desprogramarnos implica la capacidad de regulación de las emociones, lo que nos evita la dependencia de ellas. La regulación, según él, tiene tres momentos:

1. Darse cuenta de la emoción.
2. Reconocer y nombrar la emoción. (Esta y la anterior formarían parte de la conciencia emocional. Nota propia)
3. Domesticación de la emoción a través de la conciencia, el cuerpo y la mente.

Concentrándonos en lo que percibimos y sentimos (darnos cuenta de la emoción o ser conscientes de ella) objetivamos la emoción, la convertimos en un objeto fuera de nosotros y por tanto distinta al ser, por lo que podemos nombrarla. Posteriormente se

produciría un cambio en la emoción, al poder domesticarla, y, consecuentemente un cambio en la acción, regulada también por la cultura. Según Casassus, tener conciencia emocional lleva a poseer la capacidad de modular las emociones, expresándolas equilibradamente en relación con los otros. Para ello es necesario asumir la responsabilidad de nuestras emociones y poder expresarlas desde lo corporal y la expresión no verbal, además del lenguaje. La primera persona que necesita empatía es uno mismo, accediendo a las emociones, necesidades, escuchándose, acogándose, conteniéndose y sosteniéndose en la conexión vital con sí mismo. Pues “Si logramos darnos auto-empatía cuando niños, cuando grandes no tendremos que enfrentar el impulso de entrar en guerras, para creer que estaremos mejor” (Casassus, 2007, p. 222).

Vallés y Vallés (2000) distinguen entre: persona autoconsciente emocionalmente, persona con descontrol emocional y persona resignada emocionalmente. La persona *emocionalmente consciente* sería:

- Consciente de sus estados de ánimo.
- Autónoma.
- Segura de sí misma.
- Con una visión positiva de la vida.
- Sabe afrontar eficazmente estados emocionales negativos.

La persona descontrolada emocionalmente:

- Está desbordada por sus emociones.
- Es esclava de sus estados emocionales.
- Voluble.
- Poco consciente de sus sentimientos.
- Siente que no puede controlar su vida emocional.
- No afronta estados de ánimo negativos.

*La persona resignada ante el estado emocional:*

- Acepta pasivamente su estado emocional.

- Proclive al estado de ánimo negativo.
- Posee dejadez emocional.

La *autoconciencia emocional*, según Casassus (2007), implica la capacidad de conocer:

- Las circunstancias que disparan mis emociones
- Los pensamientos e imágenes que las alimentan
- El curso de las emociones en mi vida o historia de mi emocionalidad.

### ***B.- Conciencia corporal***

El cuerpo es nuestro instrumento para poder habitar esta vida, actuar, expresarnos, relacionarnos. Es el contenedor de nuestro espíritu y de nuestra psique, el que siente y expresa la afectividad y las emociones. Casassus (2007) afirma que es necesario desarrollar la capacidad de estar sostenidos por nuestro cuerpo, de enraizarnos en nuestra corporeidad.

Le Breton (1999) profundiza en los momentos en que el cuerpo torna presente para la vivencia del sujeto. Afirma que, en la vida cotidiana, el cuerpo se encuentra sumido en la rutina y familiaridad de las percepciones sensoriales, por ello se vuelve invisible, se ausenta de la conciencia. Sólo se hace presente para la conciencia del sujeto en los momentos en que deja de cumplir con sus funciones cotidianas, habituales, en momentos de crisis, excesos, como son el cansancio, la enfermedad, el placer, etc. Así, el cuerpo en la vida cotidiana transcurre entre la *dualidad presencia-ausencia*. Con relación a esto, define a la salud como la inconciencia que el sujeto tiene del cuerpo, encontrándose signos de enfermedad cuando este se vuelve consciente.

Según Sánchez-Rivera (1967) los estudios de *conciencia sensorial* (*sensory awareness*) comienzan a comienzos del siglo XX con el caso de una profesora alemana desahuciada por padecer una tuberculosis, que pensó que se curaría si se dedicaba a ser más sensible con sus propios procesos internos y lo consiguió. Así fue como sus discípulos comenzaron a estudiar la conciencia sensorial para delimitarla con respecto a la

intelectual. Significa añadir al conocimiento intelectual el conocimiento sensorial. La práctica de esta conciencia comienza con la atención a la propia realidad interna para llegar a un estado concentrativo en que no se busca controlar la realidad, pero no se deja de estar en contacto con ella. Percibiendo la realidad podemos transformarla, es uno de los presupuestos de la teoría de Sánchez-Rivera, a partir del caso de Elsa Gindler. Pero a condición de acercarse a la realidad sin prejuicios y sin expectativas, es decir con la capacidad de concentrarse en ella.

Desde un punto de vista sociológico, el pensamiento postestructuralista, con Foucault y las teorías feministas se evidencia que el cuerpo ha sido utilizado como objeto para detentar el poder sobre el otro. Afirma Ruiz (2006) que los estudios postestructuralistas postulan que se ha recuperado la centralidad del cuerpo, lo que se evidencia en nuevas formas de comprender y vivir los cuerpos a través de prácticas y discursos que van desde la medicina, hasta los provenientes de las filosofías orientales con concepciones sobre el equilibrio entre mente-cuerpo (Yoga, Tai-chi etc.), cambios en el modo en que nuestros cuerpos se organizan y experian, se inscriben significados y se marcan identidades; que varían sustancialmente de las identidades estables y rígidas. Ruiz (2006) señala que los discursos pedagógicos analizados por varios autores demuestran que la negación de los discursos corporales responden al privilegio de la dimensión intelectual, en detrimento de una Pedagogía que tenga en cuenta la corporeidad. Se pregunta si no sería necesario re-definir nuestras corporeidades para liberarnos de las inscripciones signadas en los discursos pedagógicos (administrativos, legislativos, docentes, etc.) históricamente construidos acercándolos al reconocimiento de la diferencia y la diversidad personal y de las experiencias singulares de los sujetos.

El cuerpo nos contiene y, a la vez, nos define; siente y expresa nuestras emociones; marca y expresa nuestras diferencias, a la par que nuestras similitudes como seres humanos; se ha utilizado como excusa y medio de discriminación y explotación al diferente y, según las teorías feministas, a la mujer. Coincidimos con los autores mencionados en que es momento de redefinirlo, valorarlo y, sobre todo, cuidarlo porque a través de él cuidamos nuestra mente y nuestras emociones. Momento así mismo de



valorar lo que contiene de regularidad como algo que nos define como especie, pero a la vez de valorar y respetar las diferencias no como algo que nos incite a la exclusión y al prejuicio, como ha sucedido en muchos momentos de la historia. La conciencia corporal ayuda a ser más consciente de nosotros mismos a todos los niveles. Un trabajo más actual relacionado con la conciencia corporal es la tesis doctoral de Rovira (2010), a la que aludimos en el apartado de antecedentes.

### **C.- Conciencia cognitiva**

En la Psicología clásica se asocia conciencia con inteligencia, con diferentes capacidades de la mente más o menos estancas. Esta conceptualización no nos parece interesante para el presente trabajo, pero sí la capacidad desarrollable y por tanto educable de conocer o de desarrollar un conocimiento no sesgado por la actuación del ego, la capacidad de realizar juicios acertados no escorados hacia los motivos de apego o mediatizados por nuestras identificaciones. Más aún la prevención de razonamientos fosilizados como las estereotipias y los prejuicios, en donde actúan más factores como los emocionales y sociales. Los enjuiciamientos y prejuicios no sólo limitan nuestro conocimiento, sino que disparan las emociones negativas y además hieren al otro en su *yoicidad*, creando conflicto y la imposibilidad de su resolución. La base de la dificultad de razonamiento está en no tener una mente despierta, sino influenciada por el ego que crea un razonamiento dual.

En la tradición científica occidental el estado más elevado de conciencia se asocia con la conciencia cognitiva o cognoscitiva (Sanz, 2007 y Sánchez Vera, 2016). “Esta se sustenta en los procesos cognitivos que emergen de la actividad neuronal, gracias a los cuales podemos conocer, relacionar hechos observados, sacar conclusiones y dirigir nuestras acciones.” (Sánchez Vera, 2016, p. 108). Sanz (2007) añade que en la cultura occidental la conciencia cognitiva es la capacidad de correlacionar los hechos vinculándolos con la forma de comprensión y adquisición del conocimiento en base a la dualidad sujeto-objeto. Nuestra mente dual está estructurada sobre la base de opuestos. Las categorías se refieren a los conceptos y permiten comprender la realidad tal cual es. Necesitamos llegar a una forma de conocer desde la unidad de los contrarios, en la

complementariedad y la síntesis, más que el contraste y la diversificación. “Lo tuyo es malo y lo mío es lo bueno”, base del egocentrismo, es lo que más daño ha hecho en la historia de la humanidad. Si llegáramos a ser capaces de comprender, como en el pensamiento oriental, que no hay emociones buenas ni malas por sí mismas, sino que dependen del pensamiento con que las asociamos, y la importancia de pensar sin juicio preconcebido, llegaríamos a tener mayor tranquilidad mental y por tanto menos problemas personales y sociales. La emocionalidad y la cognición son interdependientes de hecho, aunque las separemos con objeto de su estudio. Así como cognición y lenguaje son también dependientes la una de la otra.

Realizar críticas constructivas, verter opiniones o deseos sin aferrarse a las expectativas, es decir, realizar actos comunicativo-lingüísticos por el mero hecho de expresarse, o con intención positiva, cambia el modo de observar el mundo, y este, a su vez, cambia el propio mundo en positivo. Un razonamiento con conciencia es no dual, sino basado en la unidad; puede descentrarse y tener en cuenta múltiples perspectivas, aún las de los contrarios; es complementario y sintético, y nace de la paz mental y no de la verborrea de pensamientos. Concluye Sanz (2007) que es urgente la creación de una nueva conciencia cultural que desarrolle un nuevo modelo de desarrollo sostenible y permita una formación integral del ser humano en el sentido de incremento máximo de los niveles de conciencia y de evolución humana.

Mèlich afirmaba que hay que educar para el juicio y la crítica, o sea, para el juicio desde la conciencia. El juicio crítico sería el juicio desde la conciencia, el que nos ayuda a pensar y actuar con criterio. Para Gromi (2013) el término juicio se refiere a:

- ✚ La operación lógica que conecta un predicado con un sujeto, expresando esta conexión en la proposición.
- ✚ La facultad de distinguir y evaluar. Acto con el que se afirma o disiente de una determinada tesis.

En base a estas especificaciones Gromi (2013) describe las operaciones que realizamos cuando emitimos juicios:

1. Analizamos, distinguimos, identificamos. Según Lonergan (en Gromi, 2013) en un primer nivel de conciencia el ser humano presta atención a los datos, percibiendo y seleccionando la realidad.
2. Reflexionamos, relacionamos, sintetizamos. Después del análisis llega la síntesis, por medio de un proceso de establecer relaciones entre los datos.
3. Ordenamos las evidencias, al establecer un ligamen entre nuestras hipótesis y las condiciones que las convierten en válidas y probables.
4. Sopesamos las evidencias y seleccionamos, por medio del discernimiento.
5. Emitimos juicios. La conciencia del sujeto, así, entiende lo verdadero. De este modo, entendemos que la verdad no nos pertenece, nos adherimos a ella con la conciencia de que se sitúa siempre “más allá.” Lonergan (en Gromi, 2013) considera que el conocimiento tiene en el *insight* su eje fundamental.
6. Como el saber no existe independiente del sujeto que conoce, sino que deriva de nuestros esquemas interpretativos subjetivos, debemos desarrollar la *conciencia interrogante* (Lonergan, en Gromi, 2013) por medio de preguntas, porque a través de ellas el hombre es consciente de sí mismo, se descubre capaz de atender, ser racional, impulsado a escoger su propia vida y de las consecuencias de sus acciones. Un proceso racional que como Damasio (2010) explica no es independiente de las emociones y sentimientos.
7. Nos adherimos, convenimos, asentimos. Intentamos captar las relaciones que los conceptos tienen con la realidad.
8. Evaluamos, emitimos juicios de valor. La evaluación remite a la decisión: a la elección de un curso deliberado y evaluado de acción.

Desde una epistemología constructivista, el saber no existe independiente del sujeto que conoce y aprender tiene un sentido de construcción subjetiva, a partir de un conjunto de sensaciones y percepciones sobre las que se orienta la atención. La realidad es creada en nuestras mentes, ya que aquella se reduce a la percepción y ésta depende del observador, al entrar en juego la conciencia (Sanz, 2007).

En las prácticas de meditación observamos la mente como un objeto fuera de nosotros, el yo se identifica con el observador e intentamos crear un tiempo de silencio para

desconectar de la actividad mental, conectarnos con nuestro verdadero yo y llegar a sentir paz. Numerosos pensadores y líderes espirituales, entre ellos el Dalai Lama, han expresado que la base de la paz mundial es la paz personal.

#### ***D)- Conciencia ético-moral y espiritual***

La conciencia ética y moral es uno de los significados más tradicionales del término conciencia. La palabra *Etica* viene del griego *Ethos* o costumbre. Desde Aristóteles designa la ciencia de la moral. A través de la moral se intenta imponer unas normas para la vida de las sociedades, para su perpetuación. Podemos definir la conciencia moral como un juicio de la razón por el que la persona reconoce la cualidad, referida al bien y al mal, de un acto. Según Flecha (2015) la palabra conciencia evoca en nuestros espíritus la idea múltiple de un testigo permanente en nuestra vida psíquica; de un juez del bien y del mal moral. Kohlberg (1997) describe tres niveles en la formación o evolución de la conciencia moral:

- 1) *Preconvencional*: La percepción del bien y del mal es anterior a las convenciones sociales. No depende de una norma, sino del resultado objetivo y mágico.
- 2) *Convencional*: o *Heterónoma*. El niño intenta responder a las expectativas del grupo familiar o social, con independencia de las consecuencias inmediatas.
- 3) *Postconvencional* o *Autónoma*: Se desarrolla un esfuerzo por definir unos valores y principios, con independencia de la autoridad. Se apela al consenso social, a los derechos humanos como criterio del bien y del mal.

Mèlich (2009) postula que los elementos que configuran la estructura de la conciencia moral (*Gewissen*) son: los valores, la realidad y el deber. Los valores vienen del pasado, de la tradición y se proyectan en el futuro, al marcar lo que debe ser. Para lo cual marcan nuestra actuación en el momento presente.

En el momento actual, de crisis de valores y especialmente de los valores heredados de las religiones occidentales, se considera necesario volver a redefinir unos valores morales o éticos consensuados, pertenecientes al tercer nivel moral de Kohlberg.

La espiritualidad es mirada con recelo en el mundo actual, a causa de las religiones; sin embargo, se haría necesaria una espiritualidad propia del ser humano. La espiritualidad se presenta, antropológicamente, como una dimensión constitutiva del ser humano. Esta “capacidad humana para la apertura a realidades intangibles y sensitivamente inexperimentables, pudiéndolas llegar a conceptualizar y otorgar un significado espiritual, supone un rasgo extendido y documentado en todas las sociedades humanas” (Bowker, 2002; en Valiente-Barroso y García-García, 2010, p.226). La espiritualidad puede manifestarse desde la religiosidad, pero también mediante otras experiencias o prácticas, entre las que estarían aquellas que producen estados alterados de conciencia. Como expresa Valiente- Barroso y García-García (2010) algunas experiencias religiosas específicas han provocado que, en concepto acuñado por Csikszentmihalyi (1990), sean consideradas como *experiencias de flujo*, las cuales suponen una motivación intrínseca en la tarea que el sujeto desarrolla –meditación, yoga, etc.– e implican una absorción total en ella mediante una profunda atención focalizada.

Wilber (2007) intenta aplicar el enfoque integral, que reconoce se está introduciendo en todos los campos humanos, al ámbito de la espiritualidad, por esto lo llama espiritualidad integral.

#### 2.2.1.3.2. La conciencia de los otros

Goleman y Senge (2016) señalan la necesidad de desarrollar la conciencia de sí para poder comprender al otro y cada vez a sistemas más amplios, ya que es imprescindible que nos comprendamos a nosotros mismos a nivel emocional, intelectual y corporal para poder pensar, sentir y actuar sin interferencias negativas. Casassus (2007) insiste en que la base de toda conciencia es la conciencia emocional. Para llegar a la conciencia del otro, que Goleman y Senge llaman conciencia social, debemos desarrollar la empatía. El objetivo de la conciencia social es llegar a una comunicación empática con los otros. La empatía es la capacidad de comprender que los demás tienen necesidades,

deseos, pensamientos y emociones, distintos a los nuestros. Bocciolesi (2016) la define como:

*Estar disponibles, ser altruistas con los demás de forma desinteresada, pero sobre todo proponerse con el hecho de sentir el otro por uno mismo, comprenderlo emocionalmente, según las formas de lenguaje generalmente no verbales que generan diferentes niveles de sentido, complejidad comunicativa y percepción física. (p. 73)*

Para Bocciolesi (2016) la comunicación empática se presenta como condición de la intersubjetividad; darse cuenta de la existencia singular de otro ser, tener conciencia de que el otro ser es nuestro igual, significa poder ponernos en la piel del otro, comprender al otro desde el interior, de modo que nuestros sentimientos nos hagan intuir las emociones y motivaciones del otro.

La comunicación empática que se da en el mundo intersubjetivo depende de una serie de factores del espacio intrasubjetivo: con la intención sucede una cadena de causalidad entre lo que se desea que ocurra y lo que ocurre, al igual que la observación modifica lo observado, como prueba la física cuántica; la intención depende de la motivación y ésta, a su vez, de las emociones, que movilizan a las personas. Mientras que con la satisfacción de las necesidades básicas se alcanza la autorrealización, como señala Maslow (1993), con la no satisfacción se crean emociones negativas. También se encuentran influyendo las interpretaciones y juicios sobre la personalidad y las actuaciones de los otros, que más bien hablan del *yo* y mediatizan el propio mundo en gran medida. Por fin llegamos a la acción con intención comunicativa y con la motivación de la satisfacción de las necesidades; acción que puede ser motora, gestual, lingüística o extralingüística.

Características de la persona empática, según Bocciolesi (2016):

- Gusto por los desafíos, que es la disposición a aceptar los cambios en cuanto que los desafíos se consideran estimulantes.
- Ve los aspectos positivos de las transformaciones y minimiza los negativos, se viven como un incentivo para crecer más que como una dificultad.
- La persona es abierta y flexible.

Goleman (2011) señala la competencia social como determinante en el modo en que nos relacionamos con los demás. Dentro de ésta propone a la empatía y a las habilidades sociales. Define la empatía como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Esta definición se corresponde con lo que se entiende por conciencia social. Dentro de la empatía señala cuatro elementos constituyentes:

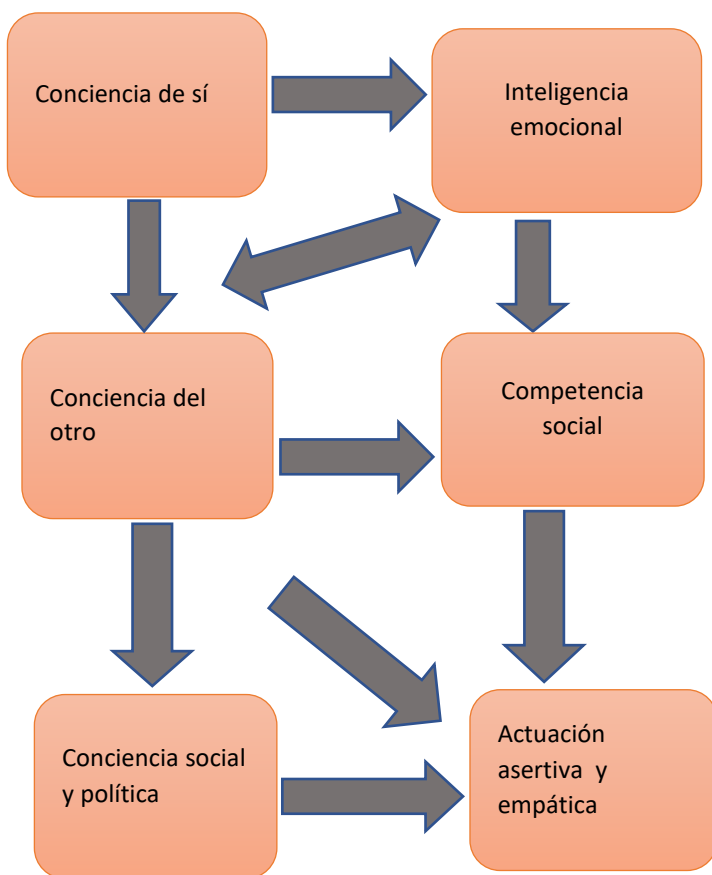
- *Comprensión de los demás.* Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarse activamente por las cosas que les preocupan.
- *Orientación hacia el servicio.* Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás.
- *Aprovechamiento de la diversidad.* Aprovechar las oportunidades que nos brindan los diferentes tipos de personas.
- *Conciencia política.* Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.

Sin embargo, Goleman y col. (2002), en relación con lo que considera liderazgo resonante o primal, o sea un tipo de liderazgo que tiene en cuenta las emociones, define la conciencia social como un dominio de la inteligencia social que consta de los siguientes componentes:

- *Empatía.* Los líderes empáticos son capaces de conectar con un amplio abanico de señales emocionales, lo cual les permite experimentar las emociones que siente una persona o grupo. (Aquí coincidiría más con el concepto de conciencia emocional, nota propia)
- *Conciencia organizativa.* Los líderes que poseen una aguzada conciencia social son capaces de detectar las relaciones de poder y comprender las redes sociales que subyacen y configuran una determinada organización. (Esto correspondería con lo que denominó anteriormente conciencia política, nota propia).
- *Servicio.* Los líderes con una elevada capacidad de servicio saben generar el clima emocional adecuado para establecer una buena relación con el cliente o con el consumidor. (Aquí hablaría de las habilidades sociales aplicadas al negocio, nota propia).

Por otro lado, subraya la importancia de las habilidades sociales para completar la competencia social. Así pues, se partiría de la conciencia social para llegar a tener una competencia social, dentro de la cual entrarían también las habilidades sociales.

**Figura 1:** Esquema de la conciencia en relación con la inteligencia emocional

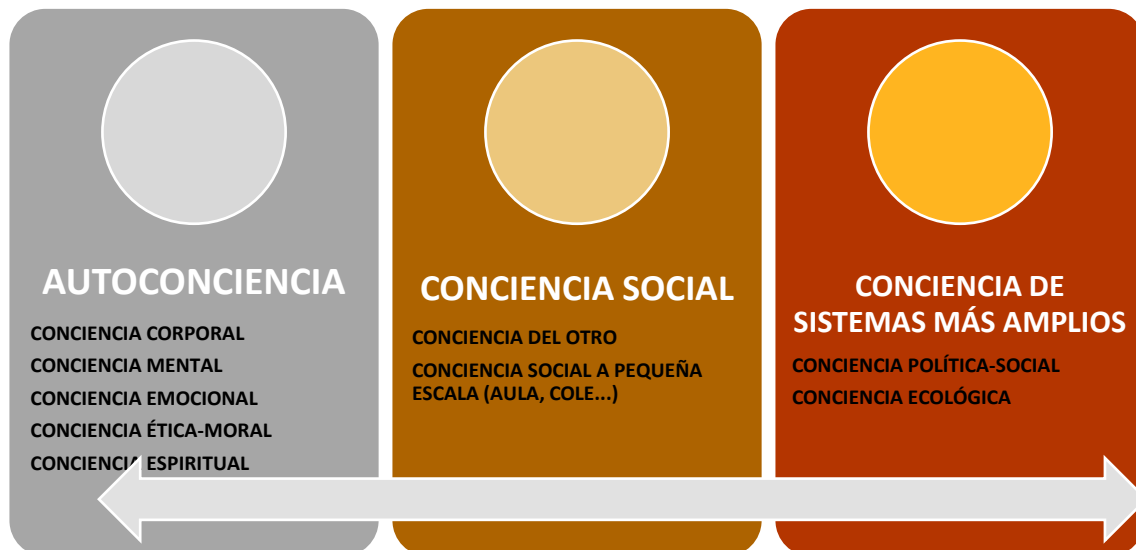




### 2.2.1.3.3. La conciencia de sistemas más amplios

Con estos sistemas más amplios nos referimos tanto a sistemas sociales como a naturales. Los sistemas más amplios a nivel social sería cuando la referencia no es de *tú* a *tú* o *nosotros*, sino a una comunidad más amplia. En cuanto a los naturales tendríamos el medio ambiente natural. Las conciencias que se corresponderían con estos sistemas podrían ser la política (en cuanto a las relaciones de poder dentro del grupo) y la ecológica en cuanto a interés y respeto por la naturaleza.

**Figura 2:** Clases de conciencia



### 2.2.2. Desarrollo de la conciencia

Los sabios de Oriente y Occidente están de acuerdo en señalar que la mente puede ser entrenada y sosegada mediante un proceso de adiestramiento que favorece el desarrollo del potencial transpersonal. Para conseguir un desarrollo de la conciencia, como esa capacidad de ver, estar despiertos, es necesario dirigir la atención hacia dentro, hacia nuestro mundo interior de pensamientos y sentimientos cuando entremos en conflicto con nosotros mismos o con los otros, más que hacia el exterior, a los condicionantes exteriores del ego, como las circunstancias o las apariencias. Muchos autores, siguiendo las tradiciones orientales, definen el desarrollo de conciencia como un *despertar de la*

*conciencia*. Es el caso de Naranjo (2013) cuando afirma: “Cuando ésta se despierta (la autoconciencia) [...] pareciera que la luz del sujeto se derrame sobre las cosas, y la insustancialidad del mundo da paso a una experiencia de profundidad en la que todo se hace más radiante y valioso” (p. 208).

Uno de los mayores logros de las filosofías orientales es la atención plena, así llamada en origen por el budismo, que consiste en tener la atención centrada en el presente, que para Maslow sería una de las características de las personas autorrealizadas. El maestro de yoga Ramiro Calle (2014), siguiendo a las filosofías orientales, afirma que entrenando la atención se incrementa la conciencia, siendo hermanas gemelas. La atención ayuda a estimular las facultades mentales que generalmente tenemos latentes. La atención consciente, según Calle (2014), entre otros autores, se desarrolla mediante ejercicios de meditación y concentración. Añade que también se debe entrenar la atención pura y la atención debida. Afirma que hay un poder enorme en la atención consciente, sobre todo cuando se acompaña de la ética genuina o virtud y del entendimiento correcto o sabiduría. Dar expresión al ser verdadero coincide con la superación del ego a través del autoconocimiento y la modificación de conducta. El objetivo de la modificación de conducta es llegar a practicar una conducta virtuosa (conducta basada en la ética genuina), es decir, actuar sin apego a los resultados. Para conseguirlo aconseja la práctica de la meditación, ya que el fin de ésta es llevarnos a la conciencia de lo que realmente somos o autoconciencia.

La atención lleva a una *comprensión profunda* (o entendimiento correcto) porque limpia la mente de condicionantes mentales y emocionales. Pero como dice Calle debe acompañarse de la *ética genuina* y la *sabiduría*. De poco han servido a lo largo de la historia grandes científicos si su mente brillante no ha venido acompañada de ética y sabiduría. Por este motivo desarrollamos también estos conceptos, en relación con la conciencia. El objetivo que se persigue al aumentar la conciencia es la liberación del conflicto, que provoca tanto sufrimiento en todos los espacios sociales desde el más micro al más macro, incluyendo la escuela. Afirma que el aumento de la conciencia ayuda a erradicar la maldad, sin embargo, otras posturas psicoespirituales cuestionan

que la maldad exista, sino que sea una mezcla de sufrimiento y falta de sabiduría. Según Calle (2014) la atención consciente nos lleva a una profunda comprensión:

- Del propósito
- De los fines
- De los medios
- De lo idóneo
- De lo más ético
- De lo más sabio
- De lo más verdadero

Para desarrollar la atención consciente entrenamos la concentración. Concentrarnos nos ayuda a distinguir las percepciones recibidas por medio de los sentidos de las de la mente y de las emociones, las circunstancias exteriores de las emociones y del significado atribuido según nuestra propia historia emocional; o sea, ayuda a desarrollar la autoconciencia. “[...] la concentración también puede aplicarse al conocimiento de uno mismo y de nuestras experiencias posibilitando, de este modo, la comprensión de los distintos elementos que configuran nuestra conciencia y nuestra experiencia” (Kornfield, 2003, p. 106). Esto es especialmente valioso en la prevención y erradicación de prejuicios.

Casassus (2007) opina que se puede acceder a niveles más elevados de conciencia mediante una desprogramación emocional y así llegar al abandono de estereotipos y apegos. Explica que tenemos una programación emocional, mezcla de las condiciones culturales y la manera en que cada persona ha respondido a sus propias experiencias. Así el desarrollo de la conciencia emocional nos va a permitir conocer el mecanismo de nuestras programaciones: haciendo conscientes las emociones inconscientes podemos desprogramarnos. También para Casassus (2007) la forma de desarrollar la conciencia es por medio de la atención y concentración y explica que, a mayor concentración, mayor capacidad de mantener la focalización en la emoción y de percibirla; para ello es importante el instrumento de la respiración. El proceso sería el siguiente:

1. Percibir la respiración.

2. Después interviene el pensamiento, ya que lo que ocurre en él es lo que transforma la emoción, que solo es energía, en algo negativo, reconociéndola, nombrándola y comprendiéndola.
3. Por último, debemos actuar sobre ella, domesticándola y la depurándola de energías negativas.

Según Goleman y Senge (2016) el desarrollo de la conciencia es necesario no sólo para poder comprenderse a sí mismo, sino también para comprender al otro, una comprensión más ligada a lo emocional que a lo mental. “La conciencia de uno mismo, dirigir la atención a nuestro mundo interior de pensamientos y sentimientos es el primer paso para conducirnos bien” (p .20). Evidentemente hay un aspecto ético en ese conducirnos bien y, desde un espacio de libertad, no puede haber ética sin sabiduría. Así pues, a través de la atención y la autoconciencia llegaremos también al autocontrol, sin necesidad de normativas impuestas desde fuera.

Existen, según Walsh y Vaughan (2003), seis elementos clave para el desarrollo del potencial transpersonal que llevaría a una conciencia más desarrollada y a la autorrealización: la disciplina ética, el desarrollo de la concentración, la transformación emocional, la reordenación de nuestra motivación desde las necesidades y carencias egocéntricas hacia objetivos más trascendentes, el perfeccionamiento de la conciencia y el cultivo de la sabiduría.

- 1) La ética es considerada un elemento esencial pero no equiparable a la moral convencional. La conducta ética fomenta el desarrollo de aspectos como la serenidad, la amabilidad y la compasión. “La conducta ética constituye la expresión natural de una maduración transpersonal que permite la identificación con los demás seres humanos y con toda forma de vida” (p. 92). En este estado la conducta más ética ocurriría de forma espontánea.
- 2) También para ellos el cultivo de la atención y la concentración son indispensables para adiestrar la mente y cultivar las emociones a voluntad.
- 3) La conducta ética y la estabilidad emocional favorecen el desarrollo del tercer factor la transformación emocional, que contará a su vez de otros tres

elementos: la disminución de las emociones destructivas inadecuadas, tomando conciencia y renunciando, posteriormente, a ellas; el cultivo de las emociones positivas como amor, alegría y compasión; y el cultivo de la ecuanimidad.

- 4) Por su parte, la conducta ética, la estabilidad emocional y la transformación emocional, junto con la práctica de la meditación, contribuyen a reorientar la motivación en una dirección más sana y menos egocéntrica. Podría considerarse también un ascenso en la jerarquía de necesidades de Maslow.

*Las grandes tradiciones de sabiduría están de acuerdo en que nuestro estado mental, nuestra conciencia y nuestra percepción habitual restringida son insensibles y limitadas y se hallan fragmentadas por la inestabilidad emocional, teñidas por emociones turbulentas y distorsionadas por los deseos (p. 95.).*

- 5) Purificar nuestra percepción y nuestra conciencia para sensibilizarnos y permitirnos apreciar con más detalle la frescura que acompaña la experiencia, por medio de la meditación. “Recientemente la validez de estas experiencias subjetivas ha sido corroborada experimentalmente por investigaciones que sugieren que los procesos perceptuales de los meditadores son más sensibles y más rápidos y que su empatía se agudiza” (p. 96).
- 6) La sabiduría, que exige nuestra propia transformación, al contrario que el conocimiento. “Desde el punto de vista existencial consiste en el reconocimiento de los hechos dolorosos de la vida y en aceptarlos con autenticidad, resolución (Heidegger) y coraje (Tillich)”(p. 97). Relaciona aceptación y sabiduría.

Para conseguir un desarrollo de la conciencia es necesario reducir el poder del ego, ya que actúan como dos vectores de fuerza inversamente proporcionales: a mayor actuación del uno, menor actuación del otro. Debemos desidentificarnos de los factores asociados al ego como apegos e identificaciones. Para Naranjo (2013) hay dos acepciones de lo que significa la desidentificación del ego: “Llegar a vivir desde nuestro ser auténtico o ser como verdaderamente somos, es decir, ser fieles a nuestra verdadera naturaleza, otro, el llegar a saber que uno es...” (p. 201).

Para un cambio profundo educativo docente, según Herrán (1998), es esencial:

*la práctica de la conciencia constante, como capacidad de atención, también la práctica de la enseñanza como vía de crecimiento profesional, como resultado de un buen empleo de la evaluación y de uno de los enfoques de cambio más fértil, el cambio interior, para observar, comprender y comunicar con más fundamento desde un estado más consciente (p. 279).*

Dicen Herrán y González (2002) que la conciencia puede interiorizarse, comprenderse y desarrollarse desde el siguiente “esquema conceptual de ecuaciones”:

1. Es la capacidad, causa y efecto de la posible evolución humana.
2. Su naturaleza (como ocurre con la mente) es una incógnita para la ciencia actual.
3. Es sobre todo evaluable cualitativamente.
4. Su incremento se puede traducir en elevación del nivel ético, de la complejidad y de la coherencia.
5. Es el conocimiento del conocimiento.
6. Parece relacionarse con el autoconocimiento y con el conocimiento más objetivo.
7. Está relacionada con la capacidad de repliegue del ser sobre sí mismo y de percibirse.
8. Es el yo esencial o ser esencial, que permanece una vez suprimida la corteza de apegos que caracterizan al ego personal (Maharsi, 1986).
9. Podría decirse que es ausencia de ego y ausencia de cuerpo.
10. A escala global, es la noosfera o capa pensante que envuelve la tierra (Teilhard de Chardin, 1984).
11. Entendiendo que es la aptitud educativa de la evolución humana, individual o colectivamente considerada, cabe deducir que se expresa en cada persona mediante otras capacidades sintomáticas:
  - Discriminación entre ego y conciencia. Consideración del eje ego-conciencia como analizador de ámbitos que se dan por positivos o favorables a priori, no siéndolo necesariamente. Por ejemplo, la motivación, la creatividad, la cooperación, la autoestima, el aprendizaje, el conocimiento, la empatía, etc.
  - 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.
- Humildad en el sentido de Confucio (1969): saber que no se sabe lo que no se sabe.
- 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.
- Disminución de la angustia, pérdida de miedos y disolución de la angustia de muerte.
- El vector ego-conciencia define el sentido de la educación y de la formación, comprendida como la innovación más importante: el cambio interior.
- Los accesos a la activación (enfoque e incremento de calidad) de la conciencia son posibles y necesarios para la síntesis educación-madurez personal-complejidad-evolución de la conciencia.

Por otro lado, para el acceso a la conciencia destaca procesos claves, como:

1. Autoobservación.
2. Sintonización interior-exterior.
3. Orientación superior de la motivación.
4. Búsqueda de la complejidad.
5. Búsqueda de conciencia.
6. Investigación total, cuantitativa, cualitativa, dialéctico-crítica y radical e inclusiva.
7. Indagación-acción o reflexión transformadora de sí y del entorno.
8. Meditación: Bien estática o en movimiento, y/o practicada como vía exclusiva o integrada en otra vía.
9. Búsqueda de coherencia o aprendizaje de sí mismo.

### 2.2.2.1. Niveles y estados de conciencia

Existen diversos autores, desde la Psicología Transpersonal que han definido unos niveles y estados de conciencia. Por nivel se entiende “el grado o altura que alcanza que alcanzan ciertos aspectos de la vida social...estar a un nivel: Haber entre dos o más cosas o personas perfecta igualdad en algún concepto.” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2014)

Wilber (2003 y 2007) los llama estadios o niveles indiscriminadamente. Sobre lo que él entiende por estadios relata: “Los estadios representan los hitos reales del proceso de crecimiento y desarrollo y, cuando uno alcanza un determinado estadio, ése se convierte en una adquisición duradera” (Wilber, 2007, p. 11)

Wilber (2007) explica que los estadios de desarrollo se denominan también niveles de desarrollo porque cada uno de ellos representan un nivel de organización y complejidad diferente. En esta fecha divide los estadios en:

- 1) *Egocéntrico*. Del “cuerpo” o del “yo”, que coincidiría con el estadio moral preconventional, en que la conciencia se halla absorta en sí misma.
- 2) *Etnocéntrico*. O de la mente. Correspondiendo con el de la moral convencional, en que la referencia es la del grupo en que se halla inmerso. Paso del “yo” al nosotros.
- 3) *Mundicéntrico*. O del espíritu. Se correspondería con la moral postconvencional. Donde se empieza a descubrir lo que nos une como seres humanos, lo que representa un avance hacia la espiritualidad, “en el sentido de que se refiere a preocupaciones comunes a todos los seres sensibles” (p. 14).

Sin embargo, Wilber (2003) señala cinco niveles de conciencia:

- 1) *Nivel visión-lógico*: Se correspondería con lo que algunos psicólogos como Bruner o Flavell ven como estructuras cognitivas superiores y más elevadas que el nivel de pensamiento operacional formal de Piaget, ya que no sólo establece relaciones sino redes de relaciones. Esta estructura constituye el inicio de una



capacidad superior de sintetizar, relacionar e integrar conceptos. Se correspondería con lo que Sri Aurobindo denomina *mente superior*.

- 2) Nivel Psíquico: Aquí comienza el dominio transpersonal, donde las capacidades perceptivas y conceptuales del ser humano son mucho más amplias que en el nivel anterior y el individuo puede operar sobre ellas.
- 3) Sutil. Es el nivel del inicio del insight trascendental. Se correspondería con la *mente intuitiva* de Sri Aurobindo.
- 4) Causal: En este nivel es la conciencia de la unidad con el todo.
- 5) Último: La conciencia despierta como Espíritu Absoluto, con una integración completa entre lo manifestado y lo no manifestado. Es un estado de conocimiento absoluto o la Supermente de Aurobindo.

Esta evolución la compara Wilber con la Psicología Perenne y con Hegel en particular. Para Hegel la evolución es el proceso de autorrealización del espíritu y atraviesa tres estadios principales, según el cual habría que pasar por la autoconciencia para llegar a la conciencia Transpersonal:

- 1) *Prepersonal o subconsciente*.
- 2) *Estadio autoconsciente. Conciencia egoica*.
- 3) *Absoluto, Transpersonal o Superconsciente*. Manifestaciones desapego del ego, integración cósmica, unidad, compasión y amor transcendente.

Kornfield (2003) distingue tres niveles de conciencia:

- 1) *Despertar* o comenzar a prestar atención a nosotros mismos, o al presente.
- 2) *Nivel Psicodinámico*. Comenzamos a percibir con claridad nuestros patrones de conducta y motivaciones, que promueve comprensión y equilibrio mental.
- 3) *Percepción más profunda* de los procesos mentales que nos permite descubrir que todo se halla sometido a un proceso de cambio continuo. A medida que se va resquebrajando la solidez del ego vamos entrando en una conciencia más profunda de nuestra unión con todos los seres y de nuestra compasión y podemos acceder a estados más altruistas.

El nivel superior de conciencia coincidiría con la conciencia Transpersonal, definida por González-Zarza (2006):

*La conciencia Transpersonal se construye como el nivel más alto de desarrollo de la conciencia humana. La conciencia personal se transforma para convertirse en el núcleo o esencia de sí mismo o de la yoicidad, que al despertar a la conciencia unitaria o el Todo alcance la plena realización del potencial humano (p. 339).*

Este nivel superior o conciencia Transpersonal se encontraría a partir de llegar a una conciencia más profunda de la unión con todos los demás seres del universo. En Wilber se correspondería con el nivel mundicéntrico o del “espíritu” y en aproximadamente el nivel causal, en Hegel con el Superconsciente y en Kornfield con el nivel de la percepción más profunda.

Belinchón define esta nueva conciencia como “ese espacio interior que es infinitamente más poderoso que el pensamiento, donde se potencia la dimensión espiritual, mágica y creativa del ser humano” (en Herrán y col., 2012, p. 333).

Para Hanh (2017) sería la octava etapa de desarrollo de la conciencia, cuando se desvanece la creencia en un yo innato y separado. “Entonces el depósito de conciencia se libera y se convierte en el gran espejo de la sabiduría” (p. 180). En esta etapa dejamos de tener miedo a la muerte, porque hemos entrado en contacto con la naturaleza del *interser*.

Hay varios tipos diferentes de estados de conciencia. Los estados naturales de conciencia son: la vigilia, el sueño y el sueño profundo. También están: los estados meditativos (inducidos por el yoga, la oración contemplativa, la meditación, etc.), los estados alterados (inducidos por drogas, por ejemplo), y una amplia diversidad de experiencias cumbre (Wilber, 2003).

Según Herrán (1998, 2006) las clasificaciones de estados de conciencia se pueden a su vez clasificar en:

- 1) Clasificaciones constitutivas ordinarias o normales: Por ejemplo, yo, ello y super yo del Psicoanálisis, o masculino, femenino e intersexual.
- 2) Clasificaciones constitutivas ordinarias y extraordinarias: Por ejemplo, Blay (1991) propone estados asociables a estos niveles de personalidad: a) Nivel físico, b) Nivel vital-instintivo, c) Nivel afectivo, d) Nivel mental, e) Nivel mental superior, f) Nivel afectivo superior, y g) Nivel de energía superior o espiritual (pp. 15-20, adaptado).
- 3) Clasificaciones evolutivas ordinarias: Por ejemplo, conciencia sensoriomotriz, conciencia adolescente, etc.
- 4) Clasificaciones evolutivas ordinarias y extraordinarias: por ejemplo, el hinduismo divide la vida en cuatro etapas: a) La adolescencia y la juventud, b) La vida de hogar y trabajo, c) La preparación para la renuncia definitiva, y d) La renuncia [sannyas] propiamente dicha (Calle, 1997, p. 90).
- 5) Clasificaciones fenoménicas ordinarias: por ejemplo, Ouspensky (1978) conceptúa como “los tres estados de conciencia” al: a) Sueño, b) Estado de vigilia, y c) Chispazos de conciencia de uno mismo (p. 31, adaptado), se incluirían aquí los estados generados por ingesta de psicotrópicos.
- 6) Clasificaciones fenoménicas ordinarias y extraordinarias: por ejemplo, En los “Upanishads”, aparece esta división de estados de la mente: a) Vigilia (jagrat), b) Sueño con ensueño (swapna), c) Sueño profundo (sushupti), y d) Iluminación (turiya) (Calle, 1978, p. 122). Podrían calificarse como formativos, consecuencia del “más ser” o crecimiento personal, causados por mejor (auto)formación: Representan estados de evolución de la persona. Como las experiencias de muerte, ruptura sentimental o la práctica de alguna vía de conciencia (yoga, meditación, *tai chi*, etc.). “Las vías de conciencia no son más que practicas sistemáticas de autocultivo cuya finalidad es el despertar a estados superiores (más complejos) de conciencia y al consecuente mejoramiento personal y la interiorización y creciente madurez psíquica que de ella deriva.” (p. 79), etc.
- 7) Clasificaciones no genéticas: por ejemplo, Comte (1984) mantenía en su “Ley de la evolución intelectual de la Humanidad o ley de los tres estados” que el conocimiento humano en general y cada área específica en particular debían atravesar tres etapas,

para alcanzar su madurez: a) Estadio teológico (ficticio), b) Estadio metafísico (abstracto), y c) Estadio positivo (científico) (pp. 27-48).

Para Herrán (1998, 2006) los altos estados de conciencia son relevantes para la educación y la Pedagogía. En contextos didácticos o formativos, pueden relacionarse con pretensiones educativas, y llegar a producir una comunicación educativa de conciencia a conciencia. Para otros autores, por ejemplo, desde la Psicología Transpersonal, en los altos estados de conciencia o nivel superior de conciencia existe un gran componente espiritual, por lo que se corresponde con la conciencia espiritual. Los sistemas de pensamiento oriental y algunas corrientes religiosas occidentales relacionan la conciencia con sus prácticas o rituales. La Psicología Transpersonal lo toma de ellos para incorporarlo a su definición de conciencia y a la práctica terapéutica. La espiritualidad para todos ellos es un sentimiento de unidad y comunicación con el Todo, donde nada está separado del resto y cada elemento del conjunto influye y depende de todos los demás. Son evidentes las conexiones con los asertos de la Física Cuántica. Se puede inferir que realizando alguna práctica espiritual puede llegarse a un alto nivel de conciencia y viceversa, aumentando el nivel de conciencia, por la vía que sea, se llega a un mayor sentido de la espiritualidad. En los altos estados o nivel de la espiritualidad también se da compasión, altruismo y amor transcendente.

#### *2.2.2.2. El yoga como vía de desarrollo de la conciencia*

Desde las disciplinas transcendentales se habla de vías o caminos para el desarrollo de la conciencia. Señala Kornfield (2003) que las diferentes técnicas de desarrollo de la conciencia modifican la forma en la que nos relacionamos con nuestras experiencias y tratan de promover el mismo tipo de cualidades internas, como la concentración, la serenidad, la profundización y el equilibrio de nuestra conciencia. Desde antiguo está la necesidad del hombre de superarse a sí mismo, de encontrar modos de desarrollar al máximo sus capacidades e incluso de autotranscenderse. Como señala Murphy (2003):

*Necesitamos desarrollar prácticas integrales que se dirijan de un modo global a las dimensiones somática, afectiva, cognitiva, volitiva y transpersonal de la naturaleza humana. Ya en los filósofos griegos podemos encontrar ciertas insinuaciones de esta búsqueda de una educación global de la persona, que, asimismo*

*persiste entre los pensadores del Renacimiento. También encontramos la misma idea de totalidad en el budismo zen y en los yogas sutras de Patanjali, en donde el aspirante espiritual comienza desarrollando virtudes éticas, luego disciplina del cuerpo, las energías vitales y los procesos mentales para emprender a continuación prácticas meditativas que terminarán conduciéndole a la unión con lo Divino” (p. 279).*

En relación con las prácticas contemplativas, como la meditación o el yoga, escriben Walsh y Vaughan (2003):

*Las tradiciones contemplativas afirman que ciertas emociones positivas como el amor y la compasión pueden llegar a incluir no sólo a toda la humanidad sino también a toda forma de vida. Del mismo modo esas tradiciones también sostienen- como parecen confirmar ciertas investigaciones realizadas- fortalecer nuestra percepción y reforzar ciertas motivaciones, como el altruismo y la auto-trascendencia, fomentando, de este modo, un desarrollo psicológico que supera con mucho lo que anteriormente habíamos considerado como el techo de las posibilidades más elevadas del ser humano (p. 29).*

Entre las prácticas integrales que Murphy propone están: artes marciales, yoga y taichí. Y considera que su práctica debería tener un apoyo institucional, lo cual es necesario y trascendental ya que, según él, hoy en día sólo tenemos dos alternativas: anestesiarnos a nosotros mismos y seguir siendo adictos de la actividad externa o reconducir nuestras energías hacia prácticas integrales que ofrezcan alternativas creativas a los problemas sociales y ecológicos.

Según Walsh en *La sabiduría oculta* (2003), el adiestramiento contemplativo transforma nuestra manera de ser y nos abre a la sabiduría oculta, lo que hace aumentar la conciencia de nosotros mismos y de la realidad y nos permite el acceso a experiencias desde diversos estados de conciencia donde se manifiesta una profunda sabiduría. Añade: “Casi todas las personas que han tenido una experiencia transpersonal profunda comienzan a sustentar una visión más generosa de la naturaleza del ser humano y del cosmos [...] han accedido a un universo interno tan amplio y misterioso como el universo externo.” (p. 31). Según los autores transpersonales trascienden el ego.

Yoga y meditación son prácticas tan antiguas que se remontan a más de cuatro mil años en India. La meditación y el yoga se están difundiendo e influyendo cada vez más en la cultura occidental desde los años setenta, siendo practicada en espacios seculares y

están creciendo las investigaciones encaminadas a comprobar sus efectos. El uso de la meditación y yoga para entrenar el desarrollo voluntario de la atención-concentración y la conciencia ampliada y en la salud física y mental tuvo un crecimiento significativo a partir de los años noventa en programas de reducción del estrés en los Estados Unidos basados en Mindfulness (término en inglés que sistematiza un sistema de meditación occidentalizado).

Señala Casso (1979) que la aventura interior del propio ser aparece en la tradición místico-cristiana en experiencias narradas en escritos de ensimismamientos mentales favorecidos por el hábito de la reflexión y la meditación, pero en los que la aplicación de técnicas corporales y respiratorias concretas no juega ningún papel. De sobra es conocida la tendencia espiritual en Occidente de invisibilizar, cuando no culpabilizar el cuerpo.

El término meditación engloba a un conjunto de prácticas orientadas al adiestramiento de la atención que nos permite controlar a voluntad los procesos mentales y cultivar determinadas cualidades concretas como la conciencia, la intuición, la concentración, la ecuanimidad y el amor. “La meditación estabiliza la atención, transforma las emociones y la motivación, cultiva nuestra percepción, aumenta nuestra sensibilidad hacia la conducta poco ética y alimenta la sabiduría.” (Walsh y Vaughan, 2003, p. 98). Otros autores definen la meditación como un proceso de autorregulación atencional y un estado de conciencia ampliada (Carlson y Garland, 2005) o como una estrategia de afrontamiento basada en una focalización emocional (Molassiotis y Maneesakorn, 2004) que permite el desarrollo de la conciencia del momento presente. El yoga aparece definido como una clase de meditación en movimiento en Montoya, Araya y Salazar (2007).

Yoga es una técnica o vía para el trabajo interior con el fin último del desarrollo o evolución consciente. “La palabra yoga deriva de la raíz *yug*, que significa ligar, unir, sujetar o uncir, concentrar la atención, utilizar y aplicar.” (Iyengar, 2007, p. 201). Por medio del trabajo interior se llega al autoconocimiento, pasando por la autoconciencia, la cual hace que nos demos cuenta de nuestras fortalezas, debilidades, estados mentales

y emocionales y condicionamientos o programaciones. El autoconocimiento ayuda a que transformemos los estados negativos, potenciando los positivos y puede llevarnos a la autorrealización. Entendiendo autorrealizarse como “hacerse verdaderamente real” (Calle, 2008, p. 84). El yoga es la ciencia del cuerpo y la mente. O también podemos decir, siguiendo a Calle (2008), que es una “técnica espiritual que permite paz, sabiduría y compasión.”

Según Walsh y Vaughan (2003, p. 99). “Yoga se refiere a una serie de prácticas con el mismo objetivo que la meditación, que incluye además la ética, el estilo de vida, la postura corporal, la respiración y el adiestramiento del intelecto”. Devra Levi (en Lifar, 2003) dice que el yoga es una filosofía práctica de vida, que nos ayuda a reencontrarnos con la salud, la armonía y la felicidad. En oriente Patanjali fue el que lo sistematizó de forma escrita por primera vez en el siglo II a. C. en sus “*Yoga-Sutras*”. Él denominó yoga, a lo que después se llamó *Raja yoga*, que también se conoce como yoga mental, clásico o *Astanga*. *Ash* significa ocho y *Anga* pasos, ya que considera que hay ocho pasos para acceder a la meta final, los cuales son: 1. *Yama* (prohibiciones), 2. *Niyama* (normas ético-morales), 3. *Asanas* (posturas), 4. *Pranayama* (respiración), 5. *Pratyahara* (retracción de los sentidos), 6. *Dharana* (atención fija) y *Tarka* (reflexión), 7. *Dhyana* (contemplación total) y 8. *Samadhi* (concentración total).

La finalidad del yoga es el *samadhi*: lograr conciencia de todo nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestro espíritu, logrando su unión; aquieta la mente y nos centra en el momento presente, cosas que nuestra sociedad de hoy se ha olvidado de incluir entre sus rutinas diarias. Por tanto, también podemos decir que el yoga es “el arte de la educación para alcanzar la realización del sí mismo” (Iyengar, 2007, p. 117). Lo mismo opina Calle cuando lo define como una vía para el crecimiento interior. Con el trabajo interior se llega al autoconocimiento a través del darnos cuenta de nuestras fortalezas y debilidades, estados mentales y emocionales y de nuestros condicionamientos. De aquí es posible la transformación hasta llegar a la autorrealización.

El yoga es una práctica integral, ya que trabaja en diferentes planos de la persona: espiritual, mental y corporal para lograr conocerse más a uno mismo a través de lo único

que poseemos en esta vida: nuestro cuerpo. Ubica al sujeto, no sólo como un ser del planeta Tierra, sino desde su magnitud como ser del cosmos, por lo cual, no solo afecta sus interacciones sociales y geográficas y medio ambiente, sino su energía desde el cósmico.

El yoga permite llegar a una experiencia transpersonal profunda y como señala Walsh (2003) las personas que han tenido una experiencia transpersonal profunda comienzan a tener una visión más generosa de la naturaleza del ser humano y del cosmos. Su práctica lleva a comprender a través de la experiencia directa que los pensamientos surgen y desaparecen continuamente y que están sometidos a un continuo flujo. Es interesante observar, como afirma Turón (2012), que nuestros pensamientos afectan nuestras posturas y viceversa: las posturas afectan a los pensamientos: "...si mantenemos un cuerpo flexible, nuestra mente también será flexible y menos influenciada por los prejuicios y tendencias generalizadoras" (p. 198). Todos ellos coinciden en que la práctica del yoga reporta equilibrio, armonía, paz, alegría y sabiduría. Al llegar a obtener una visión y comprensión más profunda los miedos desaparecen y se potencian las emociones positivas. También se aumenta la compasión y empatía por lo que se pasa a tener unos afectos más conscientes y las relaciones con el medio social mejoran. Los cambios se comienzan a ver, según Lifar (2003) si se practica dos sesiones semanales, como a partir del tercer mes.

#### 2.2.2.2.1. Elementos y efectos de la práctica del yoga

Todos los autores consultados que iremos citando señalan que uno de los efectos más importantes del yoga es el desarrollo de la conciencia. Calle (2017) lo explica así: "El yoga es una senda para el desarrollo y abrillantamiento de la conciencia." (p. 59). En primer lugar, el yoga exige atención constante, lo que impide que nos extraviemos en nuestros pensamientos y de esta manera influye directamente en la conciencia. La atención nos conecta con la situación inmediata e impide que nos extraviemos con los pensamientos de distracción. "Nos permite conectar con una longitud de onda mental rápida, abierta, expansiva y saludable; saca a la conciencia de su embotamiento y la acrecienta e intensifica." (Calle, 2017, p. 62).



Para Calle (2017) el yoga favorece la calma y el sosiego; nos enseña a encauzar las emociones, a mejorar las relaciones con nosotros mismos y con los demás, a ver el lado constructivo de las situaciones, desidentificándonos de los pensamientos negativos, y al desapego, lo que lleva a la satisfacción interior.

Los elementos más importantes de la práctica del yoga son las posturas o *asanas*, la respiración o *pranayama*, la meditación y la relajación. De hecho, el yoga se suele clasificar entre las meditaciones activas o en movimiento:

**A) Asanas.** Montenegro (1979) define las *asanas*: “Podemos definir las posiciones como los vehículos que utiliza la mente para estimular, activar, moderar o relajar distintos componentes del individuo o su totalidad, con el fin definido de establecer o fortalecer su equilibrio” (p. 109). Cada *asana* trabaja de manera distinta y requiere grados de atención distintos.

*En la práctica de la asana la mente se mantiene alerta y el cerebro es un instrumento testifical...una ejecución precisa de asana aumenta la percepción consciente total, alcanzando todos y cada uno de los poros de la piel. De esta manera, la energía intelectual del cuerpo se va elevando de forma gradual al nivel de la energía espiritual. (Iyengar, 2007, p. 98)*

Las posturas nos ponen en evidencia, nos permiten autoconocernos. Conocerse a uno mismo implica lograr seguridad en las acciones y estabilidad, conocer los límites del cuerpo y de la mente, ser disciplinado, llevar un orden en la vida y mejorar la autoestima y autovaloración. Lograr estas cosas proyecta una sombra muy positiva a todas las esferas de la vida. Ejercen una influencia directa sobre el sistema endocrino. Tienden a normalizar las funciones del organismo entero, regulando los procesos involuntarios de respiración, circulación, digestión, eliminación y el metabolismo, afectando al funcionamiento de glándulas, órganos, sistema nervioso y mente (Lifar, 2003 y Calle, 2017). De aquí que influya en los valores físicos, mentales, morales y espirituales.

**B) Pranayama.** A la fuerza vital el yoga le llama *prana*, papel importante en los yogas de la energía *hatha* y *kundalini*. El *pranayama* es el control respiratorio, y herramienta para el control emocional (Calle, 2017). Las técnicas de respiración yóguica tienen un efecto directo sobre el cerebro y las emociones. La respiración proporciona energía al sistema nervioso, permitiendo manejar el estrés e incrementando, así mismo, la atención en un punto o concentración, llevando como consecuencia al aquitamiento de la actividad mental.” Entonces se logra la armonía y se establece el equilibrio en nuestra mente” (Lifar, 2003, p. 3). Iyengar (2007) constata que el auténtico *pranayama* hace que los nervios, la mente y la conciencia vayan a la par. O, como señala Hanh (2017): “En el instante en que respiramos conscientemente unimos cuerpo y mente” (p. 319). Calle (2017) encuentra los siguientes beneficios en la respiración: equilibra el sistema nervioso; tranquiliza el organismo; otorga paz interior; calma la mente y las emociones; desarrolla la atención mental; elimina la tensión neuromuscular; equilibra la función linfática, temperatura y bilis y estabiliza la acción cardíaca.

**C) Relajación.** El interés de la relajación como tal aparece en Occidente en el campo de la medicina como derivación del magnetismo y la hipnosis; de este modo aparecen las relajaciones de Schultz, para la autotranquilización y el de Jakolson, en Chicago, como relajación progresiva miembro a miembro con la práctica de la tensión-distensión. Investigaciones sobre relajación la asocian con las ondas alfa, como en el sueño, mientras que la actividad consciente se asocia con las beta (Casso, 1979, p. 26). En Oriente es una práctica milenaria asociada a la meditación. Con la relajación “se inicia un proceso circular...que devuelve al organismo la sensación de bienestar inherente al flujo espontáneo, libre de su energía nerviosa...Las bases orgánicas del psiquismo se liberan de presiones ajenas y tienden a contagiarse del proceso apaciguador” (Casso, 1979, p. 27). Reduce la tensión física, mental y emocional. Según Calle (2017) los efectos de la relajación son los siguientes: Evita la irritabilidad, insomnio, la depresión; armoniza la conexión del cuerpo y la mente; regula el sistema parasimpático; estabiliza la acción respiratoria; intensifica la relajación de los procesos mentales; desarrolla la atención mental y ayuda a combatir el estrés y la ansiedad.

**D) Meditación.** La principal ventaja de la meditación es que nos lleva al autoconocimiento verdadero. “El yoga propone un camino de autoconocimiento, de autorregulación de los estados emocionales y mentales, un mapa para la vida en armonía y equilibrio entre la acción y la relajación a través de la meditación” (Turón, 2012, p. 195).

La relajación y la meditación hacen que la energía del *prana* se distribuya por el cuerpo. “...cada célula, tejido, órgano o músculo van a ser parte del reciclado y experimentarán la circulación de dicha energía” (Lifar, 2003, p. 4). Los resultados serán flexibilidad del cuerpo, ecuanimidad de la mente, alegría y paz.

En el plano físico, se han comprobado los efectos de la meditación en la Neurociencia, la disciplina encargada de estudiarlo y demostrarlo. Según Herradas (2017), el trabajo continuado en la meditación favorece una modificación en la estructura cerebral que mejora la atención y concentración de manera significativa. La meditación produce una respuesta del sistema nervioso parasimpático (Singh Khalsa, 2012, en Cortina, 2017; Sánchez Vera, 2016) cuya función es la de provocar o mantener un estado corporal de descanso o relajación, realizar las funciones metabólicas y de regeneración del organismo. Estas funciones son complementarias respecto al sistema nervioso simpático. El estrés psicológico se asocia con la activación del componente simpático del sistema nervioso autónomo que, en su extremo, causa la respuesta de lucha o huida; al meditar se reduce la activación simpática mediante la reducción de la liberación de catecolaminas y otras hormonas del estrés, como el cortisol, y se promueve una mayor actividad parasimpática que a su vez ralentiza la frecuencia cardíaca y mejora el flujo de sanguíneo (Sánchez Vera, 2016). Diversos estudios basados en imágenes de resonancia magnética (Hernández, Suero, Barros, González-Mora y Rubia, 2016, en Sánchez Vera, 2016; Luders et al., 2012, en Cortina 2017) apuntan que la práctica a largo plazo de la meditación está asociada con un mayor volumen de materia gris en todo el cerebro y al aumento de la plasticidad cerebral, así como también amplía varias regiones corticales y

subcorticales del hemisferio derecho que están asociadas con la atención sostenida, el autocontrol, la compasión y la percepción interoceptiva.

Los efectos neuropsicológicos que destaca Singh Khalsa (2012, en Cortina, 2017). son:

- Aumento de la sensación de bienestar, relajación y felicidad, por incremento de niveles de GABA (ácido gamma-aminobutírico), dopamina y oxitocina.
- Reducción de estrés por disminución de cortisol.
- Mejora de la memoria e incremento del aprendizaje, por el aumento de materia gris en el hipocampo.
- Antídoto contra la depresión al producir estados de ánimo positivos, ya que aumenta la actividad de la corteza prefrontal derecha por activación del sistema nervioso parasimpático, lo que lleva al incremento de la serenidad y equilibrio.
- Mejora de la reflexividad, mayor agilidad o velocidad de procesamiento de la información y toma de decisiones con mayor facilidad y claridad por el aumento del grosor del cerebro prefrontal y el refuerzo de conexiones neuronales.

Entre los efectos más significativos del yoga apunta Sánchez Vera (2016), está que cambia el cerebro para acoger nuevas cualidades mentales, o si se prefiere una nueva conciencia, donde aparece fortalecida la atención, el control de las emociones, percepción interoceptiva y el sentimiento de compasión, entre otras.

#### 2.2.2.2.2. Clases de yoga

Todos los tipos de Yoga son una forma integral de vida en cada nivel de existencia humana. Algún autor, como Calle (2008) divide el yoga en *hatha-yoga* (considerado el yoga físico) y *radja-yoga* (o yoga mental). Sin embargo, Iyengar (2007), Montenenegro,1979), entre otros, nos piden que lo abordemos sin prejuicios mentales que nos hacen etiquetar todo, que es para venderlo que el yoga se dividió y se

etiquetó, porque en el origen no había diferencias entre yoga físico y mental, ya que yoga significa precisamente unión entre mente y cuerpo. Con el paso del tiempo las técnicas se diluyeron y dividieron en veintisiete escuelas de Yoga. Estas escuelas se perfeccionaron y especializaron, de tal manera que se han creado ramas específicas cuyo énfasis está relacionado con alguno de los aspectos del ser humano. Me voy a basar para realizar la clasificación en la realizada por Turón (2012) a su vez basada en Stanford Evans-Wentz (1985), completada con otros autores citados:

1. *Hatha Yoga*. Es el yoga básico de la armonía psicofísica, siendo el inicio de todas las demás. Su enseñanza está orientada al control del cuerpo físico y la mente mediante las *asanas*, control respiratorio y la relajación consciente. Montenegro (1979) se dedica a describir el *Hatha-yoga*, que es el más conocido y difundido en Occidente. *Ha* (fuerza activa, masculina) significa sol y *tha* (fuerza pasiva, femenina) luna en sánscrito. Del equilibrio de estos dos elementos depende la salud y la expresión armónica del individuo. Afirma que los distintos yogas sólo se diferencian en el punto de iniciación, pues la esencia es la misma: toma de conciencia de sí mismo y la plena realización. El *hatha* sería la etapa preparatoria para poder practicar el *radja* con éxito. El *hatha* yoga realiza un trabajo consciente psicosomático, pues un organismo equilibrado y saludable es un instrumento magnífico para la conciencia (Calle, 2008).
2. *Radja Yoga*. *Radja* significa real. Es el yoga de la interiorización y para muchos es la culminación de las otras formas de yoga, puesto que el practicante se dedica a la búsqueda de su interior, a conocer la mente, los procesos mentales, para así detener la actividad mental, obteniéndose así el control sobre ella. Lo más característico de *Radja* es que sistematiza un amplio abanico de prácticas morales, ascéticas y místicas en ocho etapas sucesivas que buscan el control gradual de la mente. Afirma Calle (2008) que por medio del entrenamiento de la atención y concentración a través de la meditación se mejora la percepción y cognición lo que lleva a mayor lucidez, discernimiento y comprensión. Entre las clases de yoga mental está también el *Sahaja* yoga. Este yoga nos hace centrarnos en los dos

elementos fundamentales: en el plano teórico, el cuerpo *sutil* (formado por *chakras*, canales y la *Kundalini*); y, a nivel práctico, la meditación.

3. *Gyana Yoga*. Es el camino de la realización intelectual y también intuitiva de lo Divino. Con esta práctica se ve la interconexión de toda la creación. El practicante lo ve todo, lo disecciona todo y percibe que la causa de todo no es otra cosa que Dios y se concentra en eso.
4. *Laya Yoga*. Es una técnica para alterar la conciencia por el uso del sonido y del ritmo, en la que la mente del practicante se expande a través del ritmo y se suspende todo apego a los bajos deseos y a las posesiones materiales. El ser se eleva más allá de la dualidad, por la combinación de sonidos, el mantra, la concentración y la respiración. Intenta llegar al sí mismo transcendental o conciencia de sí superando la dualidad por medio de una intensa contemplación. Se clasifica en dos variantes:

- 4.1. *Bhakti Yoga*: Enfatiza la devoción. El término *Bhakti* deriva de la raíz *bhaj* significa devoción, amor. Este sendero conduce a la paz profunda, la libertad espiritual, el amor y la parte emocional de la persona. Se puede cultivar el *Bhakti* a través del arte y el misticismo, lo mismo que por medio de las rectas relaciones humanas. La práctica de este yoga sensibiliza y despierta la belleza y armonía de la vida de la persona por medio del contacto directo con la naturaleza y su relación con sus seres queridos, así mismo despierta su espiritualidad. Lo que se logra repitiendo un mantra relacionado con la deidad, adorándola en el interior de uno mismo y en todos los seres. Dentro de este está el *Karma Yoga*, el yoga de la recta acción desinteresada y correcta. La palabra *Karma* deriva de la raíz *kri*: hacer, acción, trabajo. A través de esta técnica se aprende a trabajar en paz y armonía, realizando las labores con alegría, entusiasmo y desprendimiento, sin buscar el fruto de la acción, sin apego, buscando siempre la liberación y la unificación consciente, para así alcanzar lo supremo. La práctica del *Karma Yoga* aporta una serie de beneficios, entre ellos: disminuir el egoísmo, eliminar prejuicios y conseguir un sentimiento de gozo y una actitud más tolerante. Con todo lo cual se eleva el nivel de conciencia.

- 4.2. *Mantra Yoga*. Es un proceso combinado de respiración, ritmo y la proyección del sonido. Utiliza sonidos primarios, melodías, cánticos y tonos musicales para conducir al practicante a un estado de serenidad interior, aquietar la mente y favorecer la interiorización creativa.
5. *Tantra Yoga*. *Tantra* significa ‘tejer’, refiriéndose a la conciencia, evaluando con exactitud en términos de latitud y longitud. Es la unión de la polaridad masculina-femenina en una sola conciencia. A través de su práctica y bajo la directa supervisión del *Mahan Tántrico*, todas las obstrucciones mentales subconscientes que bloquean el potencial total de vivir son removidas. Tiene tres divisiones: El *Tantra Rojo* es una práctica física de unión sexual con la intención primordial de la unión espiritual. El *Tantra Negro* es mal uso del potencial creativo. Al *Tantra Blanco* se le describe como el método para clasificar el subconsciente; siempre se practica en grupos de parejas e involucran el uso controlado de la energía individual y grupal. Esta se genera al mantener la postura o un mantra, así como el mantener la concentración y la comunicación entre los individuos y el grupo.
6. El *Kundalini Yoga*. La palabra *Kundalini* proviene del sánscrito *kundal*, que significa “rizo de cabello del Ser Amado”. Desenrollar este *cabello* significa despertar el potencial creativo que existe en todo ser humano; despertar a una ilimitada capacidad, dormida en la mayoría de las personas. *Kundalini Yoga* es una corriente yóguica milenaria, considerada el yoga de la conciencia, que involucra teorías, etimología y pensamientos filosóficos en torno al desarrollo del cuerpo, la mente y el espíritu. La técnica de meditación *Kundalini* consiste en la repetición de una palabra con una actitud mental libre y abierta, mientras se dirige la atención a la zona del abdomen, para ser conscientes de la respiración, sin intervenir sobre ella. En esta técnica de meditación se utiliza la concentración pasiva para dirigir la atención de la mente hacia la respiración (el presente) mientras se repite el sonido, lo que hace ser consciente de la realidad del aquí y ahora sin emitir ningún juicio de valor o reacción mental. En el cuerpo físico la *Kundalini* habita en la base de columna vertebral. Mediante la práctica se estimula esta energía intacta que sube por el canal central de la columna hasta llegar a la parte superior del cráneo, activando la secreción de la glándula pineal. Cuando se eleva directamente la *Kundalini* se activan procesos químicos y se experimenta un

cambio en la conciencia, sutil y gradual. El proceso consiste en equilibrar y coordinar las funciones de los *chakras* entendiéndose estos como los puntos energéticos que gobiernan el cuerpo, al tiempo que regulan la absorción y salida de la energía. El limpiar estas energías permite que la Kundalini se eleve vigorizando y elevando el cuerpo y la mente a nuevas alturas. Así, cuando la energía Kundalini fluye libremente, se produce la verdadera transformación de la persona, y la prueba es que mejora su actitud hacia la vida y los demás (Yogui Bhajan, 1999, en Montero, 2003).

7. *Astanga Vinyasa Yoga*. Es un tipo de yoga dinámico. *Astanga* significa “ocho ramas”, y quiere decir que hay ocho fases para alcanzar un estado de mayor conciencia, bienestar, calma y conexión con uno mismo y con el mundo. El objetivo es mantener la concentración interna por medio de la práctica. *Vinyasa* significa: sistema de movimientos y respiración sincronizados. La secuencia de posturas siempre es la misma y los movimientos sincronizados encadenan una postura con otra.

8. *Yoga Integral*. El yoga de Aurobindo (2016) prosigue en la línea directa el yoga de la naturaleza. “Este proceso de desarrollo de la consciencia en la naturaleza es precisamente lo que denominamos evolución” (p.22). Se trata de la evolución de nuestra naturaleza más baja a nuestro Ser Divino, utilizando el conocimiento, la precisión y la concentración. Es el arte de amarnos a nosotros mismos viviendo desde el corazón.

### 2.3. RESUMEN

La conciencia es un concepto donde caben muchas acepciones, que surgen en el marco de la vida espiritual o religiosa de las sociedades, pasando a una laicidad del término, en el ámbito de la moral (aunque siguió perteneciendo también al religioso, con el concepto de moral religiosa). De la Filosofía pasa el interés por ello al ámbito de la Psicología, desde una conciencia epistémica (Mèlich, 2009) que busca el conocimiento de la realidad o en el ámbito de los estados alterados de conciencia (patológicos). Y también continúa con el carácter de conciencia moral, que en determinados ámbitos pasa a significar una toma de postura ética-moral ante determinados fenómenos, como



la conciencia política, ecológica, identitaria, etc. Este camino, resumiendo bastante, es el que toma en el panorama occidental. En Oriente el término conciencia surge de corrientes religiosas como el budismo, tomando acepciones diferentes, más de acuerdo con el pensamiento de sus gentes. El término nos lleva a un significado de despertar, de estar presente para no confundir el ser esencial con el ego en nuestra vida, o sea con los condicionamientos de la mente. La conciencia estaría más allá y a un nivel más profundo que la mente. Aunando estas dos concepciones la Psicología y Pedagogía Transpersonal crean un significado de conciencia que es el que tomamos en el presente trabajo. Para nosotros la acepción principal sería la de despertar y estar presentes en el aquí y el ahora, para conectar con nuestro ser esencial. Sería un concepto que, sin dejar de ser ético, está por encima tanto de la ética, como de la racionalidad, llegando a un nivel más profundo de la persona, que al estar más consciente de sí misma, no necesita de normas morales impuestas de fuera, porque al conectarse consigo misma, la persona conecta también con los demás seres del mundo social y natural. Esto, por supuesto, tiene un carácter ético-moral, pero sin necesidad de normas morales impuestas desde fuera. Así, se correspondería con el nivel más alto de desarrollo de la conciencia o Conciencia Transpersonal. La corriente pedagógica Radical e Inclusiva también define la conciencia como el tema radical clave de la educación, al postular que la educación o es con conciencia o es adoctrinamiento y no educación, en lo que concuerda con las tesis de Mèlich (2009) desde la Filosofía de la educación. Para el desarrollo de la conciencia puede haber diferentes vías, entre las que están las prácticas milenarias orientales como el yoga, tai-chí y meditación. En el presente trabajo se investiga la influencia de la práctica del yoga en los docentes que lo practican. Las prácticas más utilizadas suelen ser el *hatha yoga*, *raja yoga* y *Kundalini*. Aunque algunos autores, como Calle (2008) sólo realizan la división entre yoga físico y mental. Y más allá, desde la no-dualidad, el yoga solo es uno.

En cuanto a la conciencia, para facilitar su estudio se realiza unas divisiones, según las diversas funciones que ésta cumple: autoconciencia (la cual se ha dividido en: corporal, emocional, mental, ética moral y espiritual), conciencia social y conciencia de sistemas más amplios.



## CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN Y CONCIENCIA

### 3.1.- CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y SUS FUNCIONES

Según Krishnamurti (2016) lo importante en educación es despertar en el alumno la inteligencia, el amor, la compasión y la libertad interior. La libertad no es el acto de decidir, sino el acto de percibir; sin condicionamientos del pasado, de nuestro sistema de creencias y de juicios. El comprender sólo puede tener lugar cuando se está libre de todo condicionamiento. Piensa que educamos de manera absurda, pues no enseñamos a aprender, solo vertemos en las cabezas gran cantidad de información. Para él la educación:

*no es la mera adquisición de conocimientos tecnológicos, sino la comprensión, con sensibilidad e inteligencia de todo el problema del vivir: la muerte, la meditación, las relaciones, y también el conflicto, la ira, la violencia, etc.[...] la estructura completa de la existencia humana.” (p. 53)*

Compartimos con Batalloso (2010) sus preocupaciones con respecto a la educación:

*¿Cuál va a ser entonces la misión de las educadoras y educadores en un mundo en el que el «homo consumens» se ha constituido en el referente dominante y exclusivo del desarrollo y del bienestar individual y social? ¿Cuál va a ser su papel en un mundo dominado por las multinacionales de la telecomunicación y en el que las personas están cada vez más controladas por las redes electrónicas? ¿Cuáles van a ser las prioridades educativas ante la avalancha de una (in)cultura dominante plagada de competitividad, violencia, prejuicios y estereotipos? ¿Qué va a suceder con la educación, el trabajo y el ocio en el nuevo “mundo feliz” del capitalismo globalizado e informacional? (p.2)*

Como también compartimos sus soluciones:

*Y es a la educación y especialmente a todas sus instituciones formales e informales, privadas o públicas, presenciales o virtuales, a las que corresponde asumir la responsabilidad de construir una «ecología de los saberes», tomando como fin y como medio el aprendizaje y la enseñanza de la condición humana, ya que,*

*de lo contrario, difícilmente podremos poner de manifiesto, en lo cotidiano y en lo concreto, que otro mundo es realmente necesario y posible (p. 3).*

Cada vez hay más voces dentro de la Pedagogía que señalan el carácter integral de la educación, que implica formar en la totalidad de la persona y no exclusivamente la razón, a la que se ha dado prioridad durante demasiado tiempo. Por supuesto hay que trascender también la noción de educación como mera instrucción, dado que ya hay muchas teorías que ponen de manifiesto que educar debe consistir en dar un papel más activo al niño en su aprendizaje, y no sólo volcar en su mente conocimientos como si de un recipiente vacío se tratara, procedente del modelo psicológico conductista. Cada vez se le da más importancia también al carácter social de la educación. Sin embargo, hay autores que afirman que no hemos sabido desarrollar suficientemente el carácter humano y social de la educación, como sí el tecnológico. Entonces se observa contradicción entre lo que los expertos dicen que debe ser la educación y lo que realmente es u ofrecemos a nuestros estudiantes.

Germán-Palacios (1999) define la educación:

*La voz educar: educere es hacer salir, hacer brotar (aquello que aún no es manifiesto). Al tratar de aclarar nociones que facultan el acceso a su comprensión con frecuencia se establecen diferencias; con relación a la Pedagogía (como disciplina), a la instrucción (como adquisición de conceptos y destrezas propias, a la habilidad discursiva), a la formación (como desarrollo integral y formalmente dirigido). Pero a todas ellas subyace la idea de la posibilidad de cambio, el reconocimiento de una latencia de transformación que integrando lo esencial de lo humano se yergue como insoslayable eje para fundamentar cualquier propuesta y visión de lo que la acción educativa pueda suponer (p. 199).*

Gimeno Sacristán (2013) señala que sin valores no hay educación; hay que pensar en los verdaderos fines de la educación. Diferencia entre instrucción y educación, ya que la instrucción no cuenta con la ética, como sí la educación.

Presentamos distintas concepciones de lo que es o debería ser la educación dadas en la investigación realizada por Herrán y col. (2012) en la que trata de dar voz a agentes relevantes de la educación sobre cuestiones fundamentales de la enseñanza que nos parecen especialmente interesantes para la presente investigación:

*La función básica de la educación es “despertar la inteligencia” como decía Krishnamurti y no limitarse a reproducir como una máquina programada [...] hay que aprender y enseñar de y sobre la vida: [...] la educación es un proceso creciente, abierto e inacabado que pierde su sentido sin conciencia; sin conciencia la educación no podrá madurar y la humanidad no podrá evolucionar.* (Muñoz Álvarez, en Herrán y col., 2012, p 54-55)

“Educación es el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas.” (García Hoz, en Herrán y col., 2012, p. 56)

*L.G.E. 1970, incluyó presupuestos tecnológicos: diagnóstico inicial, objetivos, programaciones y evaluación. [...] Desde entonces la educación la concebimos como una tecnología que pienso no la hemos sabido conjugar con los factores humanos y artísticos que intervienen en el acto educativo y que interactúan en la comunicación entre educador y educando.* (Asensi Díaz, en Herrán y cols., 2012, p. 56)

*Pienso la educación como el aprendizaje permanente que el ser humano ha de hacer para desarrollar al máximo su personalidad, su racional, su capacidad de pensar, sus emociones, sus relaciones con los demás, su saber hacer, su saber ser, su integración en la naturaleza. Sólo los sujetos pueden significar la realidad desde su propia realidad. En este proceso de significación de la realidad es donde el sujeto se educa y se construye como tal sujeto* (Rogerero, en Herrán y cols., 2012, p. 51).

### **3.2. NUEVAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS: LA CORRIENTE HOLÍSTICA Y EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA EDUCACIÓN**

En los últimos años ha surgido una nueva perspectiva sobre el mundo, la Holística, que incluye la educación. El enfoque Holístico aplicado a la educación propone abarcar la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. El II Congreso Holístico Internacional celebrado en Belo Horizonte en 1991 recomendó a la UNESCO tomar en cuenta la incorporación del factor emocional y espiritual a la educación.

En la historia de la institución educativa se ha priorizado lo racional sobre lo afectivo, emocional e instintivo y necesitamos un equilibrio entre todas nuestras capacidades, tanto las del hemisferio izquierdo, más racionales como las del derecho, más instintivas, creativas y emocionales. Estamos totalmente de acuerdo con Naranjo (2013) cuando propone:

*Aparte de poder llamarse holística en el sentido de pretender educar a la persona entera, creo que la educación debería de ser holística en otros aspectos: por ejemplo, por perseguir una integración de conocimientos, por su interés en la integración intercultural, por su visión planetaria de las cosas, por su equilibrio entre teoría y práctica, por colocar su atención tanto en el futuro, como en el pasado y el presente (p. 150).*

La educación Holística busca re-educar a los profesores en la esencia del ser, que debería realmente ser la finalidad de la educación. El maestro tiene que trabajar todos los aspectos de la personalidad de sus alumnos, pero para ello debe tomar conciencia de los suyos propios. Su tarea es especialmente comunicativa, una comunicación de conciencia a conciencia, por eso, necesita tener la capacidad de comunicarse de forma sincera desde su ser esencial, desde una comunicación empática, no egocéntrica. Es importante, por tanto, la autoconciencia en el profesorado en todas las facetas de la persona: corporal, emocional, intelectual y espiritual. Tomar conciencia de mis esquemas mentales, de mis programaciones emocionales, de lo que proyecto con mi cuerpo y de mi dimensión ética-espiritual es necesario para educar a otros seres en desarrollo.

La visión holística es un equilibrio entre factores que se tiene tendencia a contraponer: cuerpo-mente, espiritualidad-materialismo, racionalidad-emocionalidad, razón-instinto, entre otros. Las perspectivas divergentes excluyentes han causado mucho daño a lo largo de la historia, por tanto, debemos educar en la complementariedad y la síntesis preferentemente, “porque necesitamos el equilibrio entre nuestros tres cerebros, así como el equilibrio entre nuestro pensar, nuestro sentir y nuestro hacer” (Naranjo, 2013, p.131).

La Pedagogía Radical e Inclusiva (Herrán, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018) cuestiona de raíz la insuficiencia de la herencia socrática, con base en el saber, y propone su síntesis con la enseñanza de Lao Tse, Siddhartha Gautama, Zhuang zi, Kung Tse, etc.), basadas en la conciencia e ignoradas por el occidentalismo (o *ismo* de Occidente). Intenta traer a la educación temas perennes y radicales como la conciencia, el ego, la muerte, etc. Considera que la educación está radicalmente equivocada comenzando por el sentido de ésta. Observa que la educación que estamos llevando a

cabo o a la que se refieren los organismos internacionales, los sistemas educativos y los currícula se ocupan de lo exterior, del ser existencial y de la apariencia, cuando se debería ocupar de todo: de lo exterior, lo demandado y lo fundamental para el desarrollo, y de la interioridad, del ser esencial y de los temas perennes. De ahí su calificativo de ‘inclusiva’. La educación es perimétrica porque es un sistema y como tal es egocéntrico, se identifica con sus sistemas de pertenencia e inevitablemente adoctrina (política, nacional, religiosa, cultural, científicamente...), en vez de educar. Falta conciencia de lo que es realmente educar. El sentido último debería descansar en la evolución de la humanidad a través del autoconocimiento, al que sólo se puede llegar a través del despertar al ser esencial y desde él, a la vida. Para ello, deberíamos desplegar una educación plena, a la que sólo se puede acceder trascendiendo la conciencia ordinaria. Se debería comenzar por una formación de los docentes desde la conciencia, coincidiendo en ello con la visión holística: se ha de dirigir al ser esencial del profesor, para que éste pueda reorientar la formación de sus alumnos a su mayor despertar con base en la conciencia.

### **3.3. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN**

Hemos observado que en varios profesionales de la educación subyace la idea de la posibilidad de cambio, de transformación humana, que integrando lo esencial de la persona aspire a cotas más altas de humanidad. Germán-Palacios (1999) escribe que la educación:

*rescata para la existencia humana el carácter de transformación como atributo que intencional o involuntariamente hace posible la evolución sustantiva de diversos aspectos de manifestación y de relación que la persona tiene consigo misma, con el universo y con las demás personas (p. 6)*

En esta investigación se parte de la base de que la educación ha perdido el norte, o sea el sentido. Esta constatación en la vida profesional de la autora es la que la insta a realizar la presente investigación. Es, por lo tanto, una investigación en busca de sentido. Serían muchas las voces que ratificarían esta postura, pero por la imposibilidad de expresarlas todas, debemos circunscribirnos a las que consideramos más importantes.

Gimeno Sacristán (2013) en su libro: *En busca del sentido de la educación*, expone la tesis:

*Uno de los síntomas más graves de la sociedad moderna es la perversión moral de los fenómenos que la definen, cuando las actuaciones de sujetos, la de las instituciones, la práctica de los profesores y profesoras o la política educativa hacen en realidad lo que dicen que no debe hacerse (p. 35)*

Todo lo cual deriva en una incoherencia sistémica a nivel planetario. Las propuestas de este reconocido autor son necesarias, pero se refieren al ámbito de lo existencial. Están lejos de las de otros pedagogos más complejos y que apuntan a una necesaria mayor profundidad, como Krishnamurti, Osho, Blay, Naranjo o De la Herrán.

Lo mismo cabe decir de las propuestas de Contreras y Pérez de Lara (2010), que exponen que:

*En el sistema escolar hay una exigencia continua de productividad, de resultados concretos en tiempos determinados, de certezas respecto a los procesos docentes que conducirán a aprendizajes previstos. El sistema escolar soporta mal lo que hay detrás de cualquier auténtica experiencia educativa: la imprevisibilidad, la ambigüedad, la significatividad subjetiva, singular y variada. Por ello busca certezas técnicas, métodos productivos eficaces, garantías de resultados, busca reducir la inseguridad, la apertura que significa toda experiencia de encuentro y relación humanos (p. 38).*

De esta cita se deduce que la institución educativa se parece cada vez más a una empresa, por su empeño en la productividad; está contagiada del mensaje del capitalismo mercantilista. Estamos expuestos a exámenes externos para comprobar si hemos cumplido con los cánones de productividad como cualquier empresa, sin tener en cuenta que tratamos con seres humanos en formación, variados en sus capacidades, ritmos de desarrollo, intereses, motivaciones. Por supuesto, menos se tiene en cuenta el carácter relacional de la educación, vincular con la maestra o el maestro, y de desarrollo mutuo de todas sus capacidades en la interacción con sus congéneres; sino los poderes fácticos comenzarían por reducir el número de alumnos por aula y no reglarían el tiempo en Primaria de esta manera que no resta tiempo para tratar ninguna cuestión que no sea de contenido curricular; aunque luego exigen a la escuela la prevención y resolución de todos los conflictos que suceden en la sociedad (léase: violencia machista, sexismo, fanatismo religioso, acoso, etc.). Esta exigencia de resultados concretos en



tiempos determinados expresada en los resultados de los exámenes no responde a ningún criterio válido sobre el desarrollo evolutivo humano, ya que éste supone una variedad en cada individuo tan grande que no es prescriptivo la presión que supone para los individuos en crecimiento, máxime cuando este hecho lleva aparejado una afectación en la autoestima y una cierta sensación de exclusión para los que no llegan a los resultados esperados en el tiempo fijado de antemano. A causa de todo ello a veces los docentes nos centramos en preparar a los niños para aprobar exámenes, tanto internos como externos, ya que queremos evitar la sensación de fracaso y exclusión por la que van a pasar inevitablemente determinados alumnos, aun teniendo muy presente que “eso no es educación.”

Ahora se reconoce universalmente la importancia de los procesos socioafectivos y emocionales del aprendizaje, así como la potencialidad de las diferencias interindividuales en la generación de diversos climas y ritmos de trabajo. Sin embargo, como expresa Germán-Palacios (1999):

*la presión ejercida por el vertiginoso avance de la tecnología y la maquinaria económica puesta a su servicio han despertado un insaciable campo de fuerzas cuya finalidad no es necesariamente el desarrollo humano. La distancia abierta entre el (los) discurso(s) y los logros obtenidos por la educación es cada vez más evidente (p. 205).*

Más inquietante aún es cuando Contreras y Pérez de Lara (2010) afirman que: “El interés en obtener aprendizajes planificados actúa contra la posibilidad de aprender, de que la experiencia de aprender pueda ocurrir” (p. 39). Y no hay aprendizaje más planificado que el que ofrecemos a los niños con los libros de texto obligatorios en Educación Infantil y Primaria, lo que nos hace constatar que dificultan más que ayudan al aprendizaje, ya que un sistema de aprendizaje tan reglado no despierta interés ni motivación en los estudiantes, porque no partimos de sus intereses ni de lo cotidiano que nos llevaría a una auténtica experiencia. Sobre todo, no promueve la regla del *aprender a aprender* más importante que el aprendizaje de conocimientos en sí.

Por otra parte, desde el enfoque Radical e Inclusivo, Herrán y González (2002) y Herrán (2013, 2017a, 2017b, 2018) consideran que el aprendizaje significativo y relevante no siempre es formativo, y que mediante el saber o aprender (a saber, a aprender, a hacer, a

ser, a pensar, etc., asimilable a competencias) o la adquisición de conocimientos no es posible llegar a la plena educación. La plena educación tiene mucho más que ver con un fin de la educación no formulado ni reconocido: el despertar del ser, un despertar con base en la conciencia.

Aunque la legislación señale la importancia del principio de aprender a aprender, en la institución escolar seguimos anclados en la importancia de enseñar y evaluar conocimientos (anclados en un determinismo y conductismo en el que impera el principio de estímulo-respuesta, como si no hubiéramos evolucionado en la teoría del conocimiento desde Skinner), como si alguien desde fuera pudiera arrojarse el derecho de saber lo que cada niño necesita conocer en su vida. Y generalmente ni siquiera les enseñamos lo que realmente necesitan, quieren, anhelan, o sea lo que realmente les serviría, sino lo que los técnicos de los Ministerios deciden y lo que las editoriales interpretan de lo que esos técnicos deciden. Nuestro rol de maestros se ve cada vez más reducido a lo que significa ser funcionario desde la cultura de la burocracia: técnicos que cumplen órdenes de arriba y además algunos inspectores en la actualidad lo expresan de esta misma manera, lo que produce una gran decepción y tristeza en los que realmente creemos en que la educación es otra cosa y amamos lo que esa otra cosa significa: centrarnos en cada niño y niña con sus necesidades y peculiaridades.

En el ámbito educativo concreto del docente se traduciría en falta de madurez del profesorado y de conciencia de lo que significa realmente la educación, su finalidad última de enseñar la condición humana o para la evolución humana. Batallero (2010) entiende por enseñar la condición humana un proceso de autoaprendizaje y de compromiso en el que necesitamos reconocer al otro como legítimo otro y por medio de procesos afectivos amorosos. Ibarrola (2016) también entiende la necesidad de los procesos afectivos en el contexto educativo para llegar a conseguir un contexto educativo resiliente.

Muchos profesionales relacionados con la educación consideran la importancia de retomar el concepto de conciencia en la educación. Como, por ejemplo, Germán-

Palacios (1999) que considera que el gran desafío educativo es tomar en cuenta la conciencia en la educación:

*Hablando de la educación, no creemos posible (en el sentido estricto de la posibilidad) razonar acerca de sus fines, sus retos, sus perfiles, sus aspiraciones, sus métodos y aún su historia sin tomar en cuenta estas dos grandes realidades: la posibilidad y la conciencia puras y con ello el verdadero desafío del maestro. Ello, sobre todo, porque tanto la conciencia como su atributo de posibilidad apelan a lo humano. Los riesgos de un trabajo “educativo” al margen de tales realidades son los de la copia, la repetición y la réplica, los esquematismos o enlatados. En una palabra, la forma vacía de sentido e interés (p. 206).*

Sin embargo, añade:

*quien como maestro o como educando encuentra la vía adecuada para escuchar y escucharse; más que adquirir, apropiarse, adecuarse, adaptarse o incorporar algo “nuevo” y diferente de sí, en otras palabras, ajeno a sí, lo que hace es expandir, abrir su conciencia a la comprensión y concepción de lo que -en cuanto posibilidad-ya es consigo desde el origen (p. 206).*

Continúa realizando unas reflexiones sobre cómo pueden entenderse a la luz de la conciencia algunos de los más importantes elementos de lo que hoy formalmente entendemos por educación, divididos en dos apartados: 1) Enseñanza y educación; y 2) Metacognición, inteligencia corporal y aprendizaje. Los reseñamos porque los consideramos unos puntos importantes para la toma de conciencia en educación para poder recuperar el sentido de la educación.

### **1) Enseñanza y educación**

Los divide en otros cinco puntos: a) enseñanza y aprendizaje; b) motivación y comprensión; c) representación, comprensión y aprendizaje; d) unidad de lo humano: fundamento del acto educativo y del aprendizaje; e) ampliación del campo consciente y aprendizaje y e) el currículo y los programas:

#### **a) Enseñanza y aprendizaje: lo que encuentra**

*es la conciencia de fracaso del pensamiento discursivo (lógico puro) como modo privilegiado de conocimiento [...] La conciencia sabemos que es un fenómeno vital, y por ende orgánica y fluida. Su*

*mejor modo de aprehender no es necesariamente el discurso que nos retorna a la llamada educación bancaria.” (p. 208)*

La forma de enseñar sería por medio de la experiencia significativa y el papel del educador sería construir los ambientes necesarios para que se dé esta posibilidad, sin tener que forzar la atención y concentración.

*b) Motivación y comprensión:*

*Comprender es estrictamente hablando comprender: ser en el entorno o el tema comprendido y, por ende, quebrar el esquema formal de exterioridad (física o eidética) del objeto con respecto al sujeto del conocimiento. La actitud espontánea y original de la conciencia es la de inclusividad (unidad) y la de separación es artificial o mejor dicho instrumental porque procede en base a “modelos”, “simulacros” y esquemas. (p. 208)*

Por tanto, la forma de comprender es comenzando por la experiencia para seguir con el discurso y nunca puede darse exclusivamente con el discurso exclusivo del maestro. La motivación viene de respetar la forma de comprender en el niño.

*c) Representación, comprensión y aprendizaje:*

El momento para complementar lo anterior con las versiones académicas seleccionadas por los profesores es cuando se produce el “eureka” de Arkímedes en la mente del niño. Sin olvidar la relación que tiene con los afectos, sentimientos, emociones y la imaginación del infante.

*d) Unidad de lo humano:*

La unidad de lo humano, fundamento del acto educativo y del aprendizaje, le sirve al cuerpo para estructurar el mundo. De ahí la importancia del juego, donde se ve implicado el cuerpo, y, por supuesto, una vez más el interés de la experimentación. Y nada más alejado del interés que la rutina y lo predecible.

*e) Ampliación del campo consciente y aprendizaje:*

A pesar de los estados de desarrollo definidos por la Psicología evolutiva, “el momento de comprensión (de ampliación o profundización de la conciencia) sigue

siendo libre e intransferible para cada persona” (p. 211). Lo que el maestro puede generar a fin de facilitar esos momentos es generar una secuencia de aprendizaje y crear un clima adecuado para la exteriorización y profundización. La enseñanza y el aprendizaje de la condición humana constituye la función y la finalidad más general y estratégica de los sistemas educativos en el sentido de que aspira al desarrollo de la conciencia, la sensibilidad, la atención, así como al ejercicio de la capacidad de amar y de comprometerse.

*f) El currículo y los programas:*

Aunque no podemos negar que las limitaciones curriculares y programáticas son reales y muchas veces suponen un pesado fardo por cargar es posible crear estados de vigilia, de alerta, de interés, de contagio y de entusiasmo que desencadenan dinámicas propias y que generan propuestas protagónicas en las que los propios estudiantes son la demostración de que las fronteras del sistema deben ser cambiadas en tal o cual dirección. (p. 213)

## **2) Metacognición, inteligencia corporal y aprendizaje**

Entre los principales elementos que contribuyen a un ejercicio humanista y ciertamente integrador de las potencialidades humanas están los siguientes:

- a) Reconocimiento de los ritmos vitales en los planos perceptual, fisiológico, racional e intuitivo como principio para la modificación y alternancia de acciones durante las sesiones de trabajo y para la maduración de procesos para, a partir de cada uno de sus estadios, aspirar al crecimiento y desarrollo permanente e integral.
- b) Reconocimiento de las constelaciones de significación (para distintas ópticas de contemplación del universo).
- c) Estudio de las relaciones de contigüidad, inclusión y correspondencia entre las nociones, destrezas y valores familiares al estudiante y las que intentamos que él/ella descubra y experimente.

- d) Revalorización, rescate y experimentación con y a partir del propio cuerpo, entendido éste como síntesis tangible de los universales en que se mueve la conciencia.
- e) Fortalecimiento experiencial de las relaciones de cooperación y liderazgo grupal como extensión y modalidad de manifestación transindividual de la conciencia.
- f) Utilización selectiva de recursos, materiales y técnicas, no olvidando que lo importante es “crear el espacio” para que se produzca la comprensión. Los materiales y recursos son ayudas, pero no fines.

### 3.4. CULTURA Y EDUCACIÓN

Que la cultura de la sociedad influye en la educación es un presupuesto aceptado por todos. En el siglo XVII se pasó de creer en el orden divino a la fe en la razón y el progreso humano, acrecentándose con el tiempo el poder del pensamiento racional. La razón prima en el discurso social y científico, así como sobre el educativo; sin embargo, también tenemos muchos ejemplos de la posibilidad destructiva del discurso de la ciencia y del racionalismo. Los presupuestos racionalistas y el positivismo del Racionalismo han primado en la educación y en la investigación; es lo que Habermas (1987, en Gimeno, 2013, p. 39) denomina: la *creciente racionalización del mundo-vida*. La escuela ha sido reflejo de la Modernidad y de sus presupuestos positivistas, concepto de cultura y modelo de lo humano centrados en lo occidental, así como un conocimiento basado en los resultados y desprovistos del proceso, lo cual lleva asimismo aparejada la visión de una sola perspectiva, olvidando el conflicto inherente a toda historia y a todo proceso humano. Amén del olvido de la parte que corresponde en el conocimiento a la emoción, intuición, sensaciones y afectos. Como afirman Milstein y Mendes (1999), las prácticas escolares son resultado de una larga construcción histórica y social, que se transmite y se reproduce en las prácticas escolares mismas.

En la actualidad, inmersos en la era de la Postmodernidad con la disolución de certezas moral y científica, como afirma Pérez Gómez (2004), nos encontramos con la falta de confianza en el progreso lineal y en un saber seguro y único, el relativismo del pensamiento y la idea de la necesidad de tolerancia de los otros diferentes, así como la

creencia de la necesidad de superación del etnocentrismo de nuestra sociedad. El contexto social actual es el de la Postmodernidad, en la que prima la globalización económica y el pensamiento único que “no debe confundirse con la universalidad, con las aspiraciones a construir los marcos universales de convivencia humana, respetuosos con las diferencias y comprometidos con la construcción compartida.” (Pérez Gómez, 2004, p. 43). Estamos inmersos en una crisis cultural, según diversos autores, que influyen en la escuela y en los docentes, ya que se desvanecen los fundamentos que legitimaban la teoría de su práctica educativa.

Muchos son los autores que piensan que la educación en la actualidad está en crisis. Para algunos la crisis es universal y en todos los ámbitos siendo la causa principal una falta de desarrollo humano. Según Naranjo (2013), la crisis universal que caracteriza nuestro tiempo es la agonía del patriarcado que abarca desde las finanzas hasta la ecología y la calidad de vida.

Batalloso (2010) lo expresa así:

*los sistemas educativos de nuestro tiempo han alcanzado tal grado de burocratización y tecnologización al ritmo de la expansión de los mercados, que difícilmente podemos encontrar ya en ellos algo diferente a saberes puramente utilitarios y/o [...] más preocupados y ocupados en vender acreditaciones... que en crear las condiciones y mediaciones necesarias para que cada ser humano conquiste de forma original y autónoma su propia humanidad (p. 3).*

Como Naranjo (2013) afirma la respuesta está en la conciencia que debe ser profundizada por medio de la educación.

### **3.5. LA EXPERIENCIA Y LA MADUREZ DOCENTE**

Afirma Dewey (1989) que la educación, para alcanzar sus fines, tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real del individuo. El educador debe sacar lo mejor del medio para contribuir a crear experiencias valiosas que induzcan aprendizaje. Es decir, resaltó el papel activo del niño en su propio aprendizaje. Puso en jaque a la escuela tradicional al señalar que tendía a sacrificar el presente a un futuro remoto, pero aventuró que sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno que

cada experiencia preparamos al alumno para hacer lo mismo en el futuro. Y, añadió: “Las personas que tengan idea de la conexión entre ambos son las que disfrutan de una madurez plena.” (p. 91). En la experiencia hay un significado de acumulación de vivencias a través de los años, aunque no hay una relación biunívoca: los años pueden hacer que se acumulen experiencias, pero no son condición suficiente para que se dé experiencia tal como la entendemos en esta investigación, que se irá perfilando con lo expuesto a continuación.

Gadamer (2012) sugiere que la experiencia surge de repente, sin previsión, por lo que no puede estar sometida a control, lo cual implica receptividad por parte del sujeto. Sin embargo, también implica compromiso, porque si no estamos comprometidos con determinada realidad, nos pasaría desapercibido el significado de la experiencia. Por eso se necesita un compromiso real con lo educativo para que lo vivido deje huella en nosotros como educadores y podamos reflexionar sobre lo que lo experimentado aporta a nuestro saber. Define que “...la persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es a través a través de las experiencias, sino que está abierta a nuevas experiencias.” (Gadamer, 2012, p. 431).

Para Arendt (2005) es la experiencia la que pone en marcha el proceso del pensamiento, a partir de lo que vivimos y debido a lo que esto provoca en nosotros.

*Un proceso de pensamiento que partiendo de lo cotidiano es dinámico, porque no está nunca totalmente acabado, sino que se va reformulando con las experiencias, a tenor de estar abierto a lo nuevo, despiertos, por tanto, y atentos a lo que (nos) pueda pasar en la vida diaria y, dentro de esta, en la escolar (en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21)*

La experiencia implica siempre un nuevo saber, que puede anular, reformular o reforzar los saberes anteriores. Este saber es más íntimo y personal que lo entendido por conocimiento y es el que sostiene nuestra forma de ser, pensar y actuar. Contreras y Pérez de Lara (2010) afirman que “la experiencia es un camino que conduce a una mayor sabiduría de la vida” (p. 38) también y sobre todo por las experiencias de pérdida y frustración, cuando somos capaces de redimensionar su sentido. Si el saber no llega a constituirse en una experiencia, habrá conocimiento almacenado, pero no auténtico saber. El sentido de educación también requiere preguntarse por si damos la



oportunidad a los alumnos de vivir verdaderas experiencias o, si, por el contrario, intentamos meter en sus cabezas conocimientos huecos, repetitivos y sin significado real para ellos, cuando no pueden vivir la experiencia ni convertirla en pensamiento.

Debemos a Dewey (1989) la idea de que el conocimiento en educación ha de ser experiencial por parte del aprendiz, lo cual fue una gran contribución a la Didáctica. Pero, como indican Contreras y Pérez de Lara (2010):

*más allá de esta idea de experiencia como actividad. [...] de lo que se trata es de reconocer todas las dimensiones del vivir como parte de lo que se experimenta, así como las posibilidades de que este reconocimiento pueda fundamentar una manera de procurar y centrar la propia vivencia de las relaciones educativas. (p. 35)*

Si el hecho de convivir y entrar a formar parte de un hacer educativo con nuestros alumnos no constituye una experiencia, no nos transforma y los transforma no habremos contribuido a su saber ni a nuestro crecimiento como docentes. Porque este nuevo saber es también: “un saber sobre sí, sobre la conciencia de saber y no saber, de lo que las nuevas experiencias enseñan” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 24). Supone un querer ver y ponerse a mirar sobre lo que la experiencia hace en el sujeto. Por eso la experiencia está unida a la subjetividad.

*Al decir experiencia educativa estamos refiriéndonos tanto a un cierto tipo de situaciones, como a cierta forma de vivir los acontecimientos. Con ello queremos referirnos a una manera especial de mirar a los fenómenos o a los sucesos educativos, en cuanto que subjetivamente vividos, en cuanto que afectan de una manera singular (Contreras, y Pérez de Lara, 2010, p. 24).*

La experiencia educativa muestra el sí mismo del docente, la forma de sentirse en relación a su práctica educativa, al docente que ha aprendido de su propia experiencia, que se ha dejado transformar por ella, por medio de una disposición receptiva que también incita a la acción, ya sea del pensamiento o del actuar. Toda experiencia educativa, aparte de ser una vivencia sobre algo, es generalmente una vivencia con alguien, principalmente el alumno, en la que los dos aprenden del otro, si dejamos que algo nos llegue y nos toque sin imponer una mirada previa, o sea nuestras creencias o prejuicio. Como afirman Contreras y Pérez de Lara (2010): “En este sentido, las

relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de alteridad, del descentramiento de sí para dar la oportunidad al otro de que se manifieste” (p. 30). Y esto traducido al mundo educativo: “Abrirse a la alteridad, ponerse en juego desde sí para abrirse a la experiencia del otro, supone alimentar la posibilidad de que las relaciones educativas para nuestro alumnado puedan llegar a ser una experiencia.” (p. 36).

En estos textos observamos la importancia de que el docente, iniciador y conductor de la relación educativa, sea una persona con un cierto descentramiento, contrario al “síndrome egótico” (Herrán, 1997), para sentir la necesidad y dar la oportunidad al otro de que se manifieste y tener una auténtica receptividad para la *escucha del otro*. Es necesaria la escucha de uno mismo, de lo que realmente nos sucede en esa relación diádica de la *experiencia del tú* (Gadamer, 2012) y de cómo resuena en mí, poner en marcha la conciencia de sí en la relación con el otro, y de la conciencia del otro en relación conmigo. Abrirse a la alteridad supone que las relaciones educativas puedan ser vividas como una experiencia para alumnos y maestros, una experiencia que puede convertirse en una oportunidad de crecimiento para todos, siempre que creemos relaciones abiertas y verdaderas, no desde una posición de autoridad por parte del maestro y de sometimiento por parte de los niños.

Pero la educación no sólo es experiencia, también es práctica y práctica lo más eficaz posible, o sea, modos de hacer que responden a propósitos determinados. Así pues, es posible preguntarse por la forma de vincular el sentido de la experiencia a la práctica. Piussi (2007, en Contreras y Pérez de Lara, 2010) señala la necesidad de que la experiencia y sus aprendizajes puedan ser convertidos en saberes explícitos, de manera que puedan ser recuperados para la práctica.

La experiencia va formando un poso de saber, sedimentándose, como cuando se habla de acumular experiencia, que es el origen de nuestras creencias, orientación en la forma de ser y actuar. Este saber a veces no es consciente, sino que está inmerso en el yo sin llegar a la conciencia. “Para aprender de estas experiencias desde un saber consciente, fácilmente transmisible, para la mejora de la práctica docente, es necesaria la reflexión,

ayudada en ocasiones por el diálogo o por otras vías de llegar a la conciencia.” (Piusi 2007, en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.33).

Para que la experiencia se convierta en saber debemos pararnos, atender, escuchar el silencio y a los otros, suspender nuestros juicios y prejuicios:

*La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa , 2003, en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 36)*

Este aprender de la experiencia, supone para el maestro un incremento de su madurez personal, a condición de que estemos abiertos y atentos. Herrán y González (2002) señalan la importancia de la madurez del docente, siendo que la plena madurez en el ser humano en general y en los profesores en particular es excepcional, porque predominan el ego humano y el ego docente, respectivamente, sobre la conciencia.

### **3.6. CONCIENCIA, SABIDURÍA Y EDUCACIÓN**

El tema del conocer, su posibilidad y sus modalidades, nos coloca directamente en el territorio de la conciencia. Tanto conciencia en sí como conciencia en su correlato de dominios perceptuales, racionales, intelectivos e intuitivos mediante los que se expresa la voz que orienta la verdadera acción educativa.

*Conciencia es no sólo principio unificante, sino capacidad de trascendencia -de salir de, de ser más allá de- de -separarse de- siendo indudable el aporte que para occidente hace el pensamiento kantiano al presentarla como unidad trascendental de la apercepción del “darse cuenta de” del “despertar a”.*  
(Germán Palacios, 1999, pp. 204-205)

Para que haya verdadera conciencia, el saber debe haberse constituido en sabiduría. O también podríamos expresar que para que haya auténtica sabiduría debe haber una conciencia del saber experiencial de la vida. Porque para nosotros, parte de lo que

entendemos por conciencia es hacer consciente la sabiduría. Y la autoconciencia implica hacer consciente la sabiduría personal o subjetiva. Una condición de la sabiduría es que el saber se adquiera de forma experiencial, implicando al sí mismo del sujeto. El conocimiento no es condición suficiente para llegar a la sabiduría si no hay un conocimiento experiencial y personal. Por esto inculcar conocimientos memorísticos sin atender a lo experiencial no tiene sentido pedagógico.

Tardif (2004) afirma que los saberes en los que se basa la práctica docente son de tres tipos: (a) existenciales, los de los seres humanos en su totalidad, sus deseos, emociones, relaciones consigo mismo; (b) sociales, las relaciones con los demás en su vida cotidiana y en la vida escolar; y (c) pragmáticos, relativos a las experiencias y prácticas en el marco laboral, a las instituciones educativas y a las interacciones. Expresa respecto a los pragmáticos:

*los saberes de los practicantes de la enseñanza no corresponden a un conocimiento, en el sentido usual del término, sino más bien [...] se trata de saberes pragmáticos, en el primer sentido de la palabra; esto es, de aquellos que se han forjado en contacto con “las mismas cosas”, es decir, con las situaciones concretas del oficio de maestro (p. 66).*

Arendt (2005) propone la siguiente tipología de conocimientos:

- a) *Conocimientos teóricos*, los cuales pertenecen al orden declarativo: conocimientos de la disciplina, de lo científico, de lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular.
- b) *Los saberes prácticos*, los cuales están contextualizados y se adquieren en una situación laboral, son producto de las experiencias cotidianas de la profesión y también llamados saberes empíricos o de la experiencia.

Zambrano (1989) hablaba de esta noción de saber cercana a la sabiduría, cuando expresa:

*El saber, el saber propio de las cosas de la vida, es fruto de largos padecimientos, de larga observación, que un día se resume en un instante de lúcida visión que encuentra a veces su adecuada fórmula. Y es también el fruto que aparece tras de un acontecimiento extremo, tras de un hecho absoluto, como la muerte*

*de alguien, la enfermedad, la pérdida de un amor o el desarraigo forzado de la propia patria. Puede brotar también, y debería no dejar de brotar nunca de la alegría y la felicidad (p. 107).*

El hecho de *despertar* o hacerse consciente suele suceder cuando tenemos una experiencia personal fuerte que nos choquea en todas las facetas humanas: cognitiva, emocional y hasta corporal. Pero lo verdaderamente interesante a nivel pedagógico sería recoger el reto de Zambrano y guiar a los niños a alcanzar su auténtico saber experiencial desde la alegría y la felicidad, además del sufrimiento y los fracasos. La persona que más nos enseña de aprender de la experiencia del sufrimiento es Frankl (2010) en los campos de concentración nazis. “...cualquiera de los distintos aspectos de la existencia conserva un valor significativo, [...] el sufrimiento es una parte consustancial de la vida, como el destino y la muerte.” (p. 92)

Una condición para un verdadero saber, o sabiduría, es verse libre de prejuicios con los que mirar o, como expresa Pérez de Lara (2010): “El verdadero saber significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar sin anticipar” (p. 126). Pérez relata su experiencia educativa con sus alumnos de universidad y resalta que lo mejor de su experiencia educativa estuvo en momentos de verdadera receptividad con el otro. Para lo cual debemos estar abiertos desde el punto de vista emocional y cognitivo, sin programaciones ancladas en el ego; o sea debemos poseer un cierto nivel de conciencia. La de “quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida” (Mortari, 2002, p. 155, en Contreras y Pérez de Lara, 2010 p. 57). O sea, de su propio ser esencial o sí mismo.

Como Zambrano (1989) expresa hay que descubrir lo que enturbia la mirada, para ver con una mirada limpia, tan importante en la práctica docente:

*Aprender a descubrir que en cada una y en cada uno de nosotros hay ideas previas que, solidificadas en nuestro interior, enturbian nuestra mirada hasta el momento en que somos capaces de escuchar atentamente la vida que los demás nos muestran, sin una idea de lo que deben ser esas vidas sino con una atención que considere abiertamente su presente y no el nuestro, sus palabras y no las nuestras, y por tanto el saber que sus palabras nos dicen y no el que nosotras creemos poseer de antemano es un camino que debe recorrerse día a día, poniéndonos en juego enteramente y dejándonos tocar por el sentir y el pensar de los demás (p. 133).*

Pero añadiendo que sin perder nuestro propio pensar y sentir, o sea nuestro propio yo, para lo cual se necesita un determinado nivel de conciencia de sí. Esta posición en cuanto a lo educativo implica mucho respeto a lo que la otra persona es, especialmente los niños, y, por supuesto a lo que necesita y a la constatación de que piensan por sí mismos, opinan y tienen la capacidad y el derecho de elegir qué aprender, según sus intereses y necesidades.

### **3.7. IDENTIDAD, FORMACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE DESDE LA CONCIENCIA**

La concepción clásica de la identidad ha sido un constructo con un significado fijo e inamovible dentro de cada sujeto. Sin embargo, como afirma Ruiz (2006) desde las nuevas posiciones del pensamiento, la identidad consistiría en una práctica reflexiva-subjetiva, es decir un ejercicio de pensarse a uno mismo. Hernández (2005) toma como referente a Giddens (1995) para quien la identidad dentro de un contexto postmoderno se podría pensar como un proyecto reflexivo del yo. La adquisición de la identidad sería algo dinámico y móvil, y no algo único, fijo ni estable de por vida. La subjetividad como expresa Hernández (2005):

*se refiere a la individualidad y a la conciencia de ser- la condición de ser sujeto- pero asumiendo en su uso que este es dinámico y múltiple, siempre posicionado respecto a discursos y a prácticas específicas y producida por estas mismas prácticas y discursos, que son los que constituyen la condición de sujeto (p. 58)*

Es importante la construcción de una adecuada identidad docente, múltiple y variable, para dar respuesta a una educación integral del discente, partiendo de un modelo, así mismo, integral.

Los modelos de formación habituales consisten en proporcionar informaciones desde fuera, desestimando la riqueza formadora de la propia experiencia. La vida es compleja e implica cambios constantes, dudas, errores, certezas, desequilibrios y tendencia a nuevos equilibrios. Moraes (2010) y Furlanetto (2010) denuncian la falta de flexibilidad en los procesos de construcción del conocimiento en el sistema educativo. Moraes (2010) añade que la tensión que genera a menudo destruye el proceso en sí, ya que la

tensión provoca rigidez en el sistema y dificulta los procesos de desarrollo y aprendizaje. En el caso del profesor (Herrán y González, 2002), el ego docente es lo que dificulta la flexibilidad necesaria para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. “La formación de los docentes en perspectiva moderna anula las diferencias y se ha comprometido con la racionalización que valora la eficiencia, la eficacia y la excelencia” (Furlanetto, 2010, p. 145). Esto se reproduce en la forma que los docentes enseñan a sus alumnos, ya que partimos del supuesto de que enseñamos lo que aprendemos, especialmente lo que aprendemos de forma inconsciente como currículo oculto.

Sin embargo, se están gestando en el mundo contemporáneo otras formas de concebir el sujeto, el conocimiento, la enseñanza y la formación docente. Las nuevas propuestas de formación del profesorado contrastan con los modelos academicistas y escolásticos, basados en una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica, con especial incidencia en conocimientos técnicos. Diversos autores: Pérez Gómez (2010), Korthagen (2010), Contreras (2010), entre otros, plantean un nuevo modelo de formación del profesorado para la nueva época de incertidumbre y complejidad, que sea educación y no sólo instrucción, o sea que contenga las cualidades humanas personales en coordinación con las profesionales para formar a ciudadanos en la complejidad y el cambio. Se basan en la reflexión sobre las cualidades personales del docente en la que lo más importante sería, según el mismo Korthagen (2010) y Pérez Gómez (2010), la reflexión sobre la misión y la identidad docente. El objetivo es el desarrollo de las cualidades humanas personales, llamadas esenciales por Korthagen, que deberían incluirse, según Pérez Gómez (2010), entre las competencias profesionales docentes. Abogan por modelos holísticos de formación profesional en los que se debe desarrollar la coherencia entre el nivel del pensamiento, el sentimiento y el comportamiento. Pérez Gómez (2010) habla de la reflexión sobre el pensamiento práctico del docente donde se mezclan los niveles anteriores. Por su parte Contreras (2010), postula la necesidad de construcción de saberes in-corporados, donde el cuerpo es esencial, por tanto, debemos analizar el saber de la experiencia, que es el que llevamos incorporado. Según Pérez Gómez la reflexión puede enfocarse a los siguientes aspectos:

- Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.
- Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
- Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
- Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones que saturan nuestra experiencia y nuestro saber.
- Cuestionar las propias preguntas, propuestas y reacciones.
- Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace y observar cómo nos afectan los acontecimientos externos y nuestras propias acciones y reacciones.
- Adquirir conciencia del carácter racionalizador y auto-justificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas.

Por el contrario, Korthagen (2010) propone para la reflexión un modelo cebolla en seis niveles:

***Entorno***

¿Con qué me encuentro?

(¿A qué me enfrento?)

***Comportamiento***

¿Qué hago?

***Competencias***

¿En qué soy competente?

***Creencias***

¿Qué creo?

***Identidad***

¿Quién soy? (en mi trabajo)

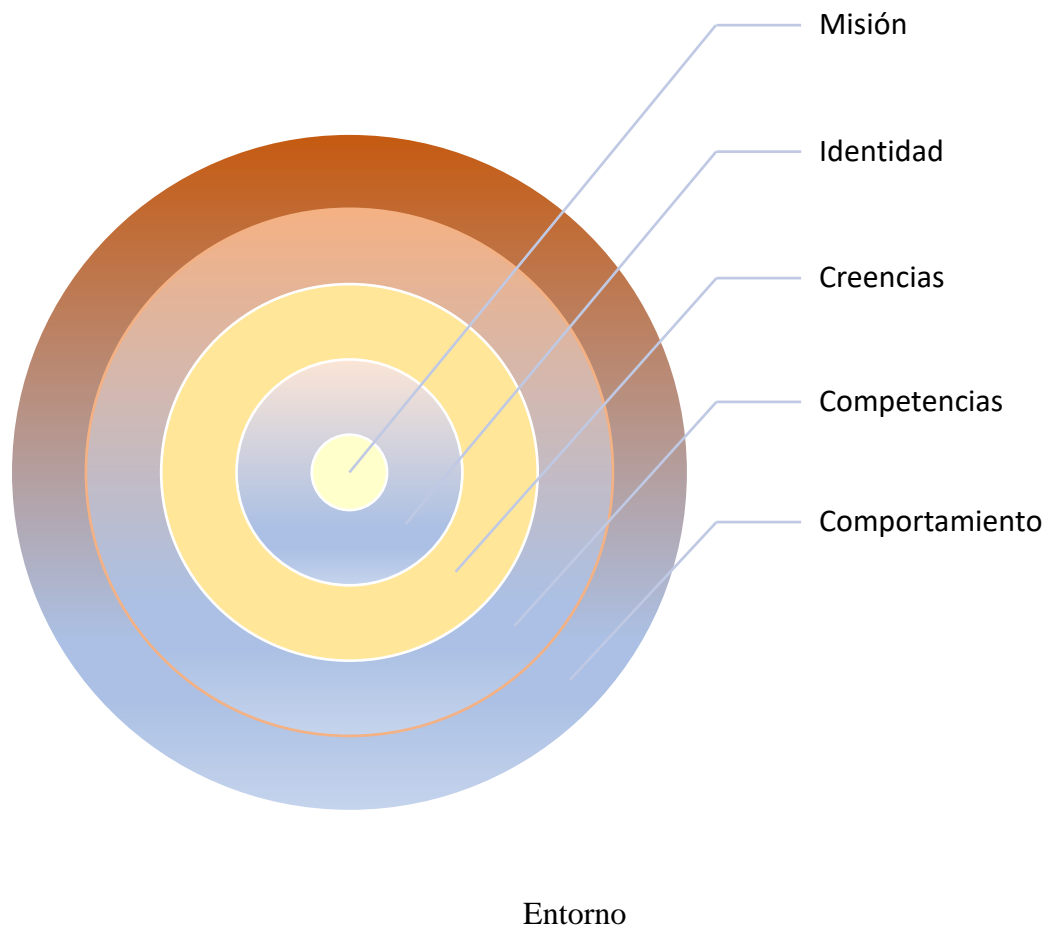
***Misión***

¿Qué me inspira?

¿Con qué entidad superior tengo conexión?



**Figura 3:** Modelo de capas de cebolla de la reflexión sobre sí mismo del sujeto (Korthagen, 2010)



La reflexión sobre estos niveles puede ayudar a fomentar la alineación entre los niveles, que se experimenta como una armonía interior y un sentimiento de *fluir* (Csikszentmihalyi, 1990, p. 95). Si los niveles de identidad y misión se incluyen en la reflexión, hablamos de reflexión esencial (Korthagen y Vasalos, 2005), porque estos niveles yacen más cerca de la esencia de la persona y porque este tipo de reflexión hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales. Furlanetto (2010) señala que los profesores cuando entran en contacto con sus prácticas de enseñanza se conectan con dimensiones visibles e invisibles de la formación y que cada profesor tiene una especie

de maestro interior, que surge cuando hace uso de la enseñanza y a partir de la matriz pedagógica.

*Las matrices pedagógicas se pueden comparar a los archivos existenciales que guardan registros sensoriales, emocionales y cognitivos, accesibles a través de escenarios pedagógicos. Incluyen contenidos educativos sistematizados y organizados que comprenden las dimensiones conscientes de la enseñanza y también experiencias arcaicas y nebulosas. (p. 146).*

Torre, Pujol y col. (2010) señalan la importancia de la transdisciplinariedad en la formación del maestro, ya que permite un desarrollo mayor de la conciencia.

Moraes (2010) en *Formación docente desde la mirada transdisciplinar* lo expresa de la siguiente manera:

*La metodología de la formación docente basada en los principios de la transdisciplinariedad permite experiencias prácticas vividas con un mayor nivel de integración de la conciencia, capaz de producir un conocimiento diferenciado, que se queda impregnado en el quehacer docente a lo largo de su vida, a partir de situaciones significativas vividas en los procesos reflexivos ocurrentes. [...] toda experiencia juega un papel fundamental en el desarrollo y en el aprendizaje de los estudiantes, como también en la construcción, expansión y transformación de las “matrices pedagógicas” que cada profesor lleva dentro de sí. Son matrices constituidas por las experiencias de cuando se era estudiante, sea consciente o no de ello. Estas matrices están siempre presentes en la enseñanza de cualquier maestro, listas para ser reveladas cuando las circunstancias así lo permitan. De ahí la importancia de una metodología transdisciplinar de la formación docente que nos ayude a trascender la dualidad, a experimentar procesos que llevan a cada persona a aprender a conectar consigo misma, a entrar en contacto con sus matrices pedagógicas, a escuchar al otro de manera más sensible y atenta, y a volver a conectar con lo sagrado que tenemos dentro de cada uno de nosotros. La metodología transdisciplinar nos ayuda a ser más conscientes de nuestros procesos y los procesos experimentados por el otro, para que podamos ayudarlo a trascender y a transformar lo que le corresponde (p. 104)*

Todos ellos (Moraes, 2010, Furlanetto, 2010, Torre, 2010) señalan la necesidad de conectar consigo mismo y con el otro, base de lo cual son la conciencia de sí y del otro, para poder producir una transformación en sí mismo por parte del docente y también del otro, que es el alumno en crecimiento o formación.

En estos tiempos inestables, pero fluidos, varios son los investigadores que entienden que el paradigma positivista y analítico es insatisfactorio y limitado para la comprensión

de la vida y la superación de los problemas y las crisis, que son complejos en el siglo XXI. Por eso hay que volver a contemplar la complejidad e integridad de la persona. Goleman (2011) y Montero (2003) demuestran en sus estudios las limitaciones de la mera racionalidad, si ésta no es conducida por la emoción. Maturana y Varela (1990), comprueban que sentimiento, emoción y acción son procesos integrados en nuestra corporeidad y desempeñan papeles importantes de auto-organización de cada individuo. Torre y Moraes (2005) definen *sentipensar* como “el proceso en el que se ponen a trabajar conjuntamente el sentimiento y el pensamiento, la emoción y la razón.” (p. 158). Torre y Moraes (2008) entienden que la incorporación de las estrategias de *sentipensar* en las prácticas pedagógicas son fundamentales si queremos formar individuos no sólo competentes en lo profesional sino también ciudadanos éticos, emocionalmente equilibrados y felices. Las estrategias didácticas de *sentipensar* proponen que los individuos puedan entrar en contacto con sus emociones, sentimientos, valores, dándose cuenta de la capacidad de acción y reflexión nutrida por las corrientes de energía que circulan por nuestro cuerpo, activadas por las emociones. Se daría de este modo un aprendizaje integrado, en conexión con el Pensamiento Complejo de Morin, un proceso educativo, que es:

*dinámico, pensado y construido de forma que sea colaborativo, recursivo, dialógico y hologramático en su relación con el mundo, la vida, los conocimientos, dado que somos seres simultáneamente enriquecidos por las dimensiones física, biológica, psíquica, social, cultural y espiritual (Suanno, 2010, p. 158).*

Añade Suanno que el paradigma emergente y sus teorías imprimen una nueva concepción, para una nueva conciencia, y un nuevo papel atribuido a la vida, a la educación, a la universalidad, a la docencia y a las prácticas pedagógicas de carácter innovador y creativo. Ello contribuye a hacer posible el cambio. Herrán (1995, 1996) postula que es necesario redefinir el sentido de la educación para educar para la interioridad o el ser esencial, para la complejidad de conciencia, con el fin de llegar, a través de la autoconciencia al autoconocimiento verdadero o al despertar para la evolución personal y de la humanidad.

Con el propósito de huir de la fragmentación del conocimiento Benedico (2010) habla de educar para aprender a interser lo que implica al mismo tiempo reflexionar sobre el

valor educativo de aspectos fundamentales de la condición humana tal como la corporeidad y la creatividad, así como la relación con la conciencia de una identidad planetaria o compartida en un contexto social y cultural global, dinámico y plurirreferencial. En su opinión uno de los posibles caminos que podemos seguir los docentes para hacer florecer en el alumnado la conciencia de una identidad planetaria o compartida es la educación en la plena conciencia para aprender a interesarse, significando: mirar profundamente mediante la práctica de la plena conciencia y reconocer la interdependencia de todos los elementos que configuran el universo, así como nuestra unidad con éste (Hanh, 2006). “[...] la conciencia y reconocimiento del interés sería el agua que regaría las semillas de la conciencia de la identidad planetaria o compartida y que posibilitaría que estas florecieran en una mejor convivencia y cultura de la paz en el mundo.” (Benedico, 2010, p. 66). Aquí vemos plasmado un sincretismo entre el pensamiento occidental y oriental.

Benedico (2010) afirma que el proceso de configuración de la identidad, tanto personal como colectiva, se fundamenta en dos aspectos básicos de la creatividad tales como la conciencia y la comunicación. Y señala al cuerpo como el elemento esencial de esa identidad desde una perspectiva transversal. Desde una visión ecosistémica y transversal, cabe comprender la corporeidad como aspecto inherente a la condición humana y como nuestra primera posibilidad de presencia, relación, experiencia, comprensión, evolución y transformación constante en un espacio-tiempo dinámico y cambiante.

*En los procesos de identificación y desidentificación la corporeidad desarrolla un papel tan fundamental que la autoconciencia surge, desde el primer momento, a partir de la diferenciación corporal a la vez que esta diferenciación se sustenta en la conciencia de la unión del sí mismo con el cuerpo (Giddens, 1997, en Benedico, 2010, p. 69).*

Por su parte Torre (2003 y col., 2010) considera que identidad, corporeidad y creatividad dibujan un triángulo de interrelaciones indivisible e imprescindible en la educación para el desarrollo personal y la ciudadanía y propone que la escuela del siglo XXI ofrezca a los docentes un reto creativo a la hora de buscar nuevos caminos didácticos que favorezcan en el alumnado adolescente el crecimiento personal, la

convivencia y el cuidado del planeta. Para Torre y Moraes (2008) la aproximación cuántica al concepto de creatividad abre nuevos horizontes como la espiritualidad creativa al conectar con la energía de la naturaleza y la conciencia cósmica. Aquí se consideraría la creatividad como energía, como manifestación de la conciencia. Esta visión de creatividad en relación con la conciencia se complementa con la concepción complejo-evolucionista de Herrán (1998, 2006, 2014b), que relaciona creatividad con distintos niveles de amplitud de conciencia, propone una creatividad orientada hacia el desarrollo del proceso de evolución humana e identifica tres manifestaciones básicas de creatividad en relación con los niveles de conciencia.

Según González Velasco (2010) el paradigma de la complejidad supone una revolución conceptual y abre nuevos caminos para la formación de una ciudadanía capaz de pensar y construir un mundo más justo y sostenible. “Las personas aprenden en un diálogo externo o interno que nace de la incertidumbre y el azar cuyo origen es la sensibilidad cognitiva o estado de flujo.” (p. 123)

Desde la concepción transdisciplinar, entendida como aquello que establece la correspondencia entre el mundo interior y exterior del sujeto, Moraes (2010) señala varias características de la metodología para la formación del docente, la cual sería el referente o modelo de la que este utilizaría en su propia pedagogía, en su papel de docente con sus propios alumnos:

- a) *Apertura*. Esto significa que cualquier proceso de aprendizaje o de formación siempre debe ser abierto, vivo y creativo, desarrollándose en un espacio de reflexión y auto-hetero-formación. Abierto también a elementos no disciplinares como problemas y saberes de la naturaleza humana, a procesos transformadores de su conciencia y de su identidad.
- b) *Flexibilidad*. En el caso del sistema educativo la falta de flexibilidad en los procesos de construcción del conocimiento genera tensiones y desequilibrios que destruyen el proceso de conocimiento. La flexibilidad estructural del sistema

vivo es lo que permite la regeneración en términos de energía, materia o información, necesaria para restablecer el equilibrio.

- c) Contextualización. Para que el aprendizaje tenga sentido se debe contextualizar el aprendizaje, ya que aquello que se materializa externamente está también dentro de nosotros, como materia, energía o información. Todo proceso formativo ocurre a partir de experiencias construidas socioculturalmente, construyéndose significados en un proceso dialógico.
- d) Multirreferencialidad. Nuestros sistemas de referencias dependen de los contextos y experiencias vividos en nuestra corporeidad. “Así, cualquier fenómeno educativo está sujeto a la pluralidad de enfoques, interpretaciones, sujetos a diferentes miradas, a diversas formas de ver y de explicar la realidad” (p. 107). Dependen, pues, de nuestra conciencia corporal.
- e) Ética. No se puede pensar en una actividad educativa que no se fundamente en objetivos y premisas éticos. Esencial la conciencia ética en educación, en la formación del docente y del discente.
- f) Subjetividad e intersubjetividad. El conocimiento depende de nuestra subjetividad, es decir de nuestras emociones, intuición e imaginación, de los procesos de transformación que suceden en nuestra corporeidad en función de la experiencia vivida, que depende de lo social y de las relaciones intersubjetivas. Se valora en conclusión la importancia de la conciencia del sí mismo y social (nota propia).
- g) Auto-organización. Cada ser vivo tiene la capacidad de autotransformarse y auto-organizarse a partir de su contexto. El conocimiento necesita de esas capacidades en el sujeto que aprende. Estos procesos influyen también en el desarrollo personal del sujeto que aprende.

- h) Emergencia.* Entendida como novedad cualitativamente diferente surgida del proceso. Dice que es determinada por el pasado, que surge de la capacidad auto-organizativa del sistema. Aquello que genera nuevas estructuras cognitivas, nuevas explicaciones e interpretaciones, a condición de que exista flexibilidad y autorreferencialidad.
- i) Autonomía relativa.* Toda autonomía puede considerarse relativa en el sentido de que es dependiente material, energética e informativamente de su entorno, ya que cada sistema vivo absorbe dentro de sí la organización del mundo exterior, transformándolo y reconstruyéndolo.
- j) Ecología de la acción.* Iluminado por Edgar Morin, entiende que cada acción es una acción ecológica al entrar en el juego de inter-retroacciones significativas. La eficacia de una acción depende de su inicio, planificación, reglas claras y consensuadas, desprogramación y reprogramación constantes.
- K) Dialogicidad procesual.* Herramienta relevante para un pensamiento complejo, entendida como complementariedad operacional de fenómenos aparentemente antagónicos. Son necesarios los procesos dialógicos en educación, un diálogo real que valore todos los saberes y de todos los sujetos implicados en la educación, alimentado por el respeto, el amor, la solidaridad, la humildad y la confianza en uno mismo, en los otros y en la vida.

Desde que Goleman publicara su libro *Inteligencia emocional*, tanto las empresas como la docencia tienen en cuenta la educación socioemocional en alumno como en la formación del docente, pues si no se poseen no se pueden desarrollar en el alumno. Hué (2012) propone un método para el desarrollo del bienestar del docente, basado en el pensamiento emocional, que se estructura en siete competencias emocionales, cuatro de las cuales se refieren al desarrollo de competencias referidas a uno mismo: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación; y otras tres referidas a competencias en relación con los demás: conocimiento del otro, valoración y liderazgo.

Se basa en la reflexión y comienza con la conciencia de uno mismo y del otro, para pasar posteriormente a la valoración y el control emocional.

Vaello Orts (2009), Bisquerra (2008) y Goleman et al. (2002) recomiendan que el docente debe procurar cuidar su dimensión socioemocional tanto o más que la cognitiva, sin perder de vista que las dos actúan interactuando continuamente. Los tres hablan de competencias emocionales a desarrollar en el docente, entendiendo por competencia la definición de Bisquerra y col. (2015, p.30): “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con un cierto nivel de calidad y eficacia.” Vaello Orts, comenta, al respecto:

*La competencia emocional del profesor influye poderosamente en el desarrollo cognitivo y emocional de sus alumnos, pues, quiera o no quiera, es un espejo donde se miran continuamente y que transmite constantemente señales que tienen efectos sobre su desarrollo social, emocional y moral (p. 31).*

Vaello Orts (2009) divide las competencias emocionales en intrapersonales e interpersonal

*Intrapersonales:*

- Autoconocimiento
- Autocontrol
- Automotivación
- Estilo atribucional
- Resiliencia

*Interpersonales:*

- Asertividad/respeto mutuo
- Comunicación
- Empatía
- Gestión de conflictos
- Influencia/poder
- Negociación



Señala la importancia en el docente de tener claridad en su misión, el carácter prioritario de la función formativa y la importancia de la reflexión, para tener una imagen clara de nuestras posibilidades y limitaciones. Así define un perfil de docente con las siguientes características:

***Intrapersonales:***

- *Metaafectividad:* Capacidad de reflexionar sobre nuestras reacciones emocionales.
- *Autonomía personal.*
- *Revisión de las expectativas.*
- *Entender los errores* como fuente de crecimiento
- *Responsabilizarse* sin culpabilizarse y sin excesiva preocupación
- *Autocrítica* no patológica. Manteniendo un equilibrio entre autocrítica y satisfacción por las propias fortalezas.
- *Atribución* controlable, incontrolable: centrarse en lo modificable y no en lo que escapa a nuestro control.

***Interpersonales:***

- *Aceptación mutua o reciprocidad positiva.*
- *Escucha activa*
- *Estilo comunicativo asertivo.*
- *Respeto*
- *Humor*
- *Empatía.*
- *Sintonía afectiva:* percepción de lo que el otro piensa y siente sin que lo exprese, de sus necesidades. Cualidad muy importante en un maestro. Para ello el desarrollo de la intuición es un buen elemento.
- *Irradiación afectiva.* La capacidad de transmitir emociones a los demás.
- *Capacidad de resolver conflictos.* Los roles para esta función pueden ser según él: mediador, moralizador, juez, autoritario, pasivo y sumiso.

Teniendo en cuenta las perspectivas transdisciplinar, complejo-evolucionista e integral de la educación y relacionándolo con la Psicología Transpersonal podemos señalar unas características de la identidad del docente básicas para llevar a cabo una enseñanza compleja, transdisciplinar y que tenga en cuenta la condición y evolución humana:

- Posea una autoconciencia corporal, emocional y cognitiva desarrollada. Para llegar a un auténtico conocimiento de sí mismo.
- Coherencia entre todos los aspectos personales: emocional-afectivo, cognitivo, corporal, de las actitudes y del actuar.
- Pensamiento flexible y abierto a diferentes puntos de vista y perspectivas. Contrario al egocéntrico, que explicamos con anterioridad. Teniendo a la duda y al error como base para la superación personal y base del aprendizaje.
- Competencias emocionales en la relación consigo mismo y con el otro. Partiendo de una inteligencia emocional desarrollada.
- Conciencia ética. Una ética que parta del sí mismo, por medio de la interiorización.
- Conciencia social, concretizada en la escucha del otro y la empatía.
- Conciencia ecológica. Darse cuenta de la importancia de la naturaleza al sentir la unión de lo humano con toda la naturaleza. Lo que entraría ya dentro del campo de la conciencia espiritual.
- Respeto y amor a sí mismo, al otro, a lo que hace y a su trabajo, *pasión por enseñar*, diría Day (2006).
- Creatividad. Para tener en cuenta lo complejo de la vida y el conocimiento.
- Auténtica autonomía de pensamiento y emocionalidad, sin apegos e identificaciones, pero con una genuina responsabilidad con respecto a todo lo que le rodea.
- Espiritualidad, preferentemente a cualquier tipo de religión, que le permita estar abierto a cualquier tipo de credo, sin seguir rígidamente ninguno.

### 3.8. LA CONCIENCIA EN EDUCACIÓN

La conciencia en educación es un tema nuevo y emergente, que está comenzando a ser tratado por varios pensadores y pedagogos. Explorando en la legislación educativa actual y en los diseños curriculares de educación Infantil (2007) y Primaria (2014) encontramos que no hacen referencia al término como tal. Sí se comienza a tener en cuenta el término en la formación del profesorado como hemos visto en el apartado anterior por varias teorías pedagógicas. Especialmente interesante consideramos la conjunción de ideas del pensamiento oriental (Hanh) con algunas teorías pedagógicas actuales como la Transdisciplinariedad o el enfoque Radical-Inclusivo.

#### 3.8.1. La conciencia del docente

En su trabajo Herrán y González (2002) concluyen que en el plano personal el sistema educativo no forma tanto ni tan profundamente como queremos creer, que es frecuente un escaso nivel educativo, definible, en general, por una *baja conciencia* y alto *egocentrismo* del docente, identificable por algunos de los siguientes indicadores (Herrán y González, 2002):

- Escasa inquietud por el conocimiento.
- Alto grado de certezas.
- Estado de autocuestionamiento y duda disminuidos o inhibidos.
- Receptividad selectiva respecto a lo propio o afín.
- Bajo grado de apertura a otros puntos de vista diferentes al propio o afines.
- Poco grado de apertura a la valoración del trabajo y esfuerzo de otros.
- Dificultad para la escucha del otro, escasa receptividad, si lo que se percibe nos puede desestabilizar.
- Tendencia al refugio en tópicos externos (p. 315, adaptado).

Concluyen que los docentes son exponentes de incoherencias, que socaban la validez de la Pedagogía. Y una gran falta de humildad en reconocer lo que no se sabe. Un profesor no puede ser superficial ni incoherente, sino que debe unificar el sentir, el pensar y el

hacer de una manera lo más consciente posible. La Didáctica fracasará si lo que desarrolla no proviene de una meditación profunda o de profesionales maduros y conscientes.

Hemos señalado la importancia de tener claro el sentido o la finalidad última de la educación, que debería ser para el desarrollo humano o la evolución humana, como indica el origen de la palabra maestro y como así se concibió la educación desde su origen, pero también por la necesidad de volver en los tiempos actuales a esa significación. Bataloso (2010) lo concreta en la enseñanza de la condición humana y lo entiende de esta manera:

*El aprendizaje y la enseñanza de la condición humana podría entenderse así, como un amplio e interminable proceso de desarrollo de la conciencia, que es también un proceso de desaprendizaje de nuestra egomentalidad en el que estarían integradas todas las polaridades y bucles, abarcando, no sólo los aspectos lógicos, racionales y técnicos que las instituciones educativas formales han sobredimensionado como exclusivos, sino sobre todo aquellas dimensiones corporales, emocionales, afectivas, éticas, estéticas, espirituales y socio-políticas, que por lo general han sido siempre ignoradas y/o marginadas. [...] Visto así, el desarrollo de la conciencia como fuente de aprendizaje y enseñanza de la condición humana, se convierte esencialmente en el desarrollo de la sensibilidad humana que necesariamente tiene que ser al mismo tiempo cósmica, terrenal, ecológica, social, cívica, política, corporal, mental y espiritual, es decir, integradora del bucle individuo-naturaleza-sociedad (p. 11).*

Así, el objetivo principal a lograr con los alumnos sería el desarrollo de su conciencia, en todas sus dimensiones, pero no es posible el desarrollo de la conciencia del alumno sin haber previamente un desarrollo de la conciencia del docente.

Bruzzone (2011) traslada los logros de la logoterapia de Frankl al ámbito de la prevención y el desarrollo humano, para lo que crea un nuevo término: la logoeducación. Se basa en la búsqueda del sentido de la vida, basándose en las ideas de Frankl; lo que hay que transmitir a los alumnos para que aprendan a tomar las riendas de su propia vida. Apunta a la autotranscendencia como clave de un dinamismo que lleva a comprometerse con la realidad más cercana. En contra del paradigma clásico de enseñanza-aprendizaje, no se trata de dar repuestas al alumno, sino que, por medio de la reflexión, llegue a sus propias respuestas y soluciones.

Para ello el educador debe afinar la conciencia remitiendo a la fuerza del espíritu que permite superar los condicionamientos de la herencia y el ambiente. De esa manera la persona se ejercita en el existir desde sí misma, aportando libremente a la sociedad su mejor yo, desde la libertad, pero con responsabilidad. La función principal del educador es servir de modelo desde una vida virtuosa, libre, pero a la vez, vinculada a los demás.

Para Herrán (1998) se puede estimular la conciencia, haciendo más completos y complejos sus conocimientos. El medio básico para este fin sería el ejercicio de la crítica. Diferencia siete niveles de discurso crítico desde un punto de vista didáctico o formativo:

- 1) Queja.
- 2) Crítica gratuita sin alternancias.
- 3) Crítica reflexionada, con alternancias.
- 4) Autocrítica.
- 5) Rectificación.
- 6) Transformación.
- 7) Estado consciente.

De donde se deriva que el uso de la autocrítica sería el propio de una conciencia más avanzada. En las otras dos formas entraría más el ego que la conciencia. Pero en la vida normalmente se produce lo contrario: estamos acostumbrados a criticar al otro y, sin embargo, ser poco críticos con nosotros mismos. Herrán (1998) no encuentra que la didáctica atienda o asuma, ni siquiera parcialmente, una concepción de educación o formación asimilable al trabajo –primero en sí- de reducir el ego y aumentar la conciencia, ni en los alumnos, ni los docentes en sí mismos, ni en las instituciones, ni en la sociedad en general.

Cualquier tipo de práctica puede convertirse en vía para el incremento de la conciencia, la práctica educativa con más motivo, porque está fundada en hechos humanos, que cuando se realizan con amor, humildad y voluntad de hacerlo cada vez mejor puede

servir para la propia evolución interior o de conciencia. Como afirma Herrán (1998): “Quizás uno de los motivos inconscientes de toda práctica, actividad y esfuerzo humano es hacerlos valer como instrumento de maduración, y no como mera ocupación” (p. 278). Añade que en toda práctica podríamos considerar diferentes niveles que implican diferentes grados de conciencia:

- 1) Práctica.
- 2) Experiencia. Reflexión sobre la práctica.
- 3) Transformación. Modificación debida a la reflexión.
- 4) Conciencia. Conocimiento y (auto)orientación del proceso de transformación, para la evolución personal.
- 5) Enseñanza consciente.

Los niños son unos maestros natos y si nos tomamos el tiempo, el interés de escucharlos podemos aprender grandes cosas sobre lo humano y, por tanto, crecer en sabiduría y conciencia. Pero además de saber escuchar al otro, debemos saber escucharnos a nosotros mismos y es ahí donde entra la reflexión sobre nosotros mismos, nuestra práctica y de nosotros en relación con esa práctica. A veces estamos tan alejados de nosotros mismos que necesitamos otro tipo de práctica subsidiaria que nos ayude a poder vernos a nosotros mismos y a lo que somos en relación con lo que hacemos. Así, por ejemplo, están las vías de conciencia, de las que ya hablamos en un capítulo anterior, y que, según dijimos, sirven para aumentar el autoconocimiento, la conciencia de sí y de lo que nos rodea, sea social, natural o material.

### **3.8.2. Educación basada en la conciencia**

Con la Revolución francesa las ciencias entraron en el currículo en detrimento de las humanidades que perdieron peso. En la actualidad esta tendencia se ha recrudecido por la excesiva importancia a la profesionalización del currículo. Como afirma Pérez Gomez (2010) sobre este tema:

*el dispositivo escolar vigente, el currículum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los*

*sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días (p. 18)*

En España la Ley General de Educación de 1970, desde sus “Programas renovados”, menciona las áreas transversales, en referencia a necesidades sociales y a los valores universales que se han de enseñar a los alumnos, los cuales parten, entre otros documentos, de la Carta de los Derechos Humanos. Sin embargo, no basta con la instrucción, sólo quien los posee los puede transmitir, para lo cual, el educador debe comunicar desde su ser esencial, no desde el ego.

La visión de la educación Transdisciplinar tiene en cuenta la complejidad de los fenómenos de la vida en general y de la educación en particular. Según la visión desde la complejidad, la educación es incompatible con el diseño tradicional del currículo que se ha dado mediante el establecimiento de programas de estudio rígidos con un conjunto de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en entornos asumidos como estables. En la práctica ha traído como consecuencia que los planes curriculares tiendan a bloquearse a medida que pasa el tiempo debido a que no tienen las condiciones para afrontar el cambio y las incertidumbres propias del contexto y de todo proceso educativo. González Velasco (2010) propone abordar la realidad desde estrategias más que programas, ya que las estrategias tienen en cuenta la incertidumbre. “Es necesario romper el mandato de la cultura *estable* y con la necesidad de mantener a la escuela como el centro y motor de la transmisión del conocimiento y el currículo como un instrumento que selecciona contenidos.” (p. 123).

En cuanto a la transmisión del currículo Furlanetto (2010) señala que ya en la formación inicial del docente se transmite la idea de que el conocimiento se ha de enseñar de forma lineal, en un proceso guiado por la lógica de las disciplinas fragmentadas. Y así en nuestro sistema educativo ya desde Primaria asistimos a la parcialización del currículo en varias asignaturas a las cuales les corresponde una asignación de tres cuartos a una hora en el horario diario.

En cuanto a la evaluación, tanto Antúnez y Aranguren (1998) como Merchán Iglesias (2009) opinan que la evaluación condiciona toda la práctica educativa y que su función se reduce a preparar al estudiante para reproducir saberes establecidos y actuar de manera predeterminada ante estímulos programados. La intención de este orden sería cumplir una función reguladora y homogeneizadora en el sistema educativo, derivada de la necesidad de normativizar el aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, los planes de estudio, las calificaciones y los métodos de aprendizaje y enseñanza deben ser *razonablemente* semejantes o idénticos en todas las instancias educativas. En este planteamiento observamos que se niega la condición de sujeto social del alumno que aprende, desestimando su singularidad humana. Por el contrario, estos últimos proponen una nueva manera de concebir la evaluación que conduzca a un replanteamiento de los conocimientos, principios y valores que constituyen su esencia, a la vez que exija indagación de las concepciones y actitudes de quienes la practican, desde la reflexión sobre sí mismo y la práctica educativa, con el propósito de educar para transformar y transformarse así mismo.

Se puede concluir que es necesario una conciencia docente de lo que enseñamos, que suele ir más allá y tener transcendencia en todos los órdenes de la vida por los valores e ideas que inculcamos a los alumnos en relación a sí mismos y al mundo. Así mismo de lo que significa evaluar de la forma en que lo hacemos, transmitiendo uniformidad y poco derecho a autoconstrucción y crítica. Por este motivo son importantes los enfoques Complejo-evolucionista, Transdisciplinar y Radical-inclusivo en educación.

Así mismo, desde la neurociencia se afirma algo semejante. Señala Ibarrola (2016), desde la neuroeducación, que debemos valorar tanto el proceso de aprendizaje como el resultado. Nos recuerda que lo que asegura nuestra capacidad de supervivencia como especie es adaptarse y crear nuevas opciones y esto no se da en la enseñanza tradicional. Un aula convencional reduce nuestras estrategias de pensamiento y opciones de respuesta. Los profesores que insisten en planteamientos únicos y esperan siempre la respuesta correcta, están ignorando lo que ha mantenido viva a nuestra especie durante siglos: probar cosas nuevas. Las pruebas normalizadas que están diseñadas para que el alumno dé la respuesta correcta van en contra de la ley de adaptación de un cerebro en



constante desarrollo. La educación de calidad fomenta la exploración, el pensamiento alternativo, las múltiples respuestas y el desarrollo de la creatividad inherente a toda persona (Ibarrola, 2016, p. 304).

La conciencia se ha relacionado con la espiritualidad y la ética desde tiempos remotos, ya que es un concepto muy utilizado por las religiones. Y recordemos que dos de las acepciones del diccionario de la RAE se refieren a ello:

- Conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios.
- Sentido moral o ético propios de una persona.

Sin embargo, la conciencia moral de la persona se ha intentado regular normativamente desde un control externo, en un origen religioso, porque se consideraba a la persona *pecadora* y, por tanto, necesitada de guía y normas espirituales, que era la religión las que las regulaba. Pero este control externo se ha interiorizado por partes de las sociedades y los individuos concretos y este hecho se ha introducido en las instituciones sociales, incluida la escolar. Así, es raro que a algún responsable educativo se le ocurra pensar en extraer los propios valores éticos o morales del estudiante para dar forma a la auténtica acepción del término educare: extraer de dentro. Lo cual equivaldría a una real confianza en el ser humano que educa y es educado.

Reconocen muchos pedagogos y diversos pensadores desde otros ámbitos, algunos de los cuales ya hemos señalado, que la educación tradicional se ha basado solo en lo racional y el intelecto, dejando de lado las emociones. Sin embargo, como prueban diversos estudios relacionados con la neurociencia, y señalan, entre otros autores, Damasio (2003) e Ibarrola (2016), la emoción y la cognición está indisolublemente unidas en el aprendizaje. Por lo que la conciencia intelectual y emocional están inextricablemente unidas, lo mismo que la emocional lo está con la corporal, como vimos anteriormente.

*El sistema emocional es de gran importancia en la decisión de cuáles son los estímulos que deben llegar a la conciencia. La emoción y la motivación dirigen el sistema de atención que selecciona estímulos y decide*

*qué informaciones se aprenden. Es por eso que los sentimientos influyen mucho en la percepción y la atención (Ibarrola, 2016, p. 227-228)*

Una estructura fundamental en el cerebro involucrado en la regulación de las emociones es el sistema límbico, formado por la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y el tálamo. Así se activa un centro cerebral u otro según el tipo de emoción: “...en un contexto emocional positivo, el hipocampo; en un contexto emocional negativo, la amígdala; y, en un contexto emocionalmente neutro, el lóbulo frontal” (Ibarrola, p. 229)

Para educar conviene que los maestros no sólo tengan un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad para enseñar, sino que tengan habilidades socioemocionales para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase, para cultivar emociones positivas que no sólo ayuden al aprendizaje curricular sino al desarrollo del alumno en todos los aspectos personales. Pero para ello el docente debe desarrollar su propia conciencia, porque si no percibe y siente esa necesidad no es posible que lo haga.

Señala Osieja (2014) que la dimensión humana de la educación, es decir, cultivar la virtud, la compasión y la empatía en nuestros estudiantes, ha sido sistemáticamente descuidada y que la mayoría de nuestros graduados se han convertido en autómatas bien adaptados que rara vez cuestionan las dimensiones éticas de lo que sus líderes les dicen. Sin embargo, piensa que la mera supervivencia de la humanidad y la biosfera se pone en peligro si continuamos educando a nuestra juventud como de costumbre. Los enormes desafíos que enfrenta la humanidad hacen indispensable la adopción de una educación basada en la ética, la contención y la empatía para poder sobrevivir como especie. Es la intención de Osieja (2014) incluir temas fundamentales en los currículos escolares como la degradación ambiental y la explotación despiadada de los menos afortunados y crear conciencia ya que sólo a través de la conciencia es posible el cambio. Esto incluiría aspectos como la conciencia ecológica y social de sistemas amplios (Nota de la autora).

Giráldez y Prince (2017), desde su experiencia trabajando con estudiantes, docentes y orientadores, concluyen que existen diez habilidades básicas para la vida y, entre ellas, señalan éstas:

- *Intrapersonales*: Adaptabilidad, optimismo, resiliencia e integridad.
- *Interpersonales*: Empatía y escucha.
- *De pensamiento, organización y acción*: pensamiento crítico y creativo y proactividad.
- *La autoconciencia*. A la cual señalan como: “la clave para el aprendizaje y desarrollo de cualquier habilidad en la vida” (p. 27).

Sin embargo, observan Giráldez y Prince (2017) que los proyectos de formación se basan en habilidades técnicas y se olvidan de las herramientas de desarrollo personal.

Giráldez y Prince (2017) nos instan a ayudar a los estudiantes a desarrollar su autoconciencia teniendo en cuenta que aprenden cuando reconocemos lo que no sabemos, somos capaces de ir más allá de los límites de nuestras creencias, podemos diferenciar los juicios de nuestras acciones de las de nuestro ser, somos flexibles y capaces de transitar en la incertidumbre, confiamos en nuestra capacidad de relacionarnos con lo desconocido y aceptamos que el aprendizaje es un proceso que lleva tiempo.

Herrán y González (2002) marcan las claves de una enseñanza egocéntrica y cuáles serían, por el contrario, las de una enseñanza generosa y compleja, o sea, basada en la conciencia:

*Fundamentos de la enseñanza egocéntrica o inmadura:*

- Generosidad disminuida o apertura limitada. Práctica habitual de la incoherencia entre lo que la educación es y pretende y lo que realiza y demuestra desde su comportamiento.
- Conciencia estrecha o complejidad disminuida: comprensión limitada, simplificación, linealidad determinista, razonamiento dual, práctica de la parcialidad, dificultad para la complementariedad y la síntesis.
- Conocimiento parcial y reflexión inmadura.
- Ausencia de duda y poca autocrítica.

*Fundamentos de una enseñanza generosa y compleja:*

- Respeto didáctico, interés por mejorar, coherencia y amor a lo que se hace.
- Mayor complejidad de conciencia: capacidad para la integración de diferentes elementos, autoconciencia amplia, práctica de la complementariedad y la síntesis.
- Mejor conocimiento indagatorio: sobre su autoconocimiento, hacia lo objetal (elementos personales, organización, currículo, actuación, contenidos específicos, etc), desde y para favorecer el desarrollo de capacidades instrumentales para la madurez: duda, pregunta, autoanálisis, interiorización, desaprendizaje relevante, etc. (pp. 54-55 adaptado).

En la práctica, en la vertiente cognitiva se traduciría en educar un pensamiento integrativo, que conlleve un equilibrio entre generalización y especialización, entre teoría y práctica, entre desarrollar capacidades y adquirir conocimientos, incidiendo en todos los componentes de la persona y su conciencia. Este tipo de pensamiento es básico para la prevención de razonamientos sesgados y del pensamiento egocéntrico.

Por este motivo hay que poder mirar con una conciencia lo más elevada posible, intentando reemplazar ego por conciencia, donde se manifiesta la sabiduría. Entrenando en la pacificación de la mente por la respiración y la capacidad de estar en el *aquí y el ahora* lograremos elevar el nivel de conciencia de los aprendices.

En la vertiente afectivo-emocional debemos educar al niño en la autoconciencia de sus sentimientos y emociones, relacionándolas con el pensamiento, juicio, estereotipia o prejuicio que va asociado. Siendo conscientes de nuestra programación, podremos desprogramarnos. En los niños más pequeños es más bien un acto preventivo: debemos evitar asociaciones indebidas entre pensamientos limitantes y emociones negativas. Como educadores debemos estar atentos a cuando se producen estos fenómenos para ayudarles a sacarlos a la luz y desmontarlos. Es importante el desarrollo de la capacidad amorosa *positiva*, contrapuesta a la *negativa*, que es un deseo de recibir arraigado en la deficiencia y nace de una frustración temprana de la necesidad de amor. Se necesita

sacar ese dolor trayéndolo a la conciencia para poder curarlo y educar en el sentimiento más grande posible: el de pertenencia a la humanidad.

En la vertiente corporal y del actuar podemos educar en la conciencia del cuerpo en el instante presente. Cada vez se utilizan más las prácticas yóguicas en las clases con los niños. Los ejercicios de respiración y de relajación se realizan con el cuerpo para llegar a la mente, partiendo de la base de que si controlamos nuestro cuerpo podemos llegar a controlar nuestra mente. En la prevención de conflictos es muy importante que los niños tomen conciencia de su cuerpo, de las emociones asociadas a sensaciones corporales, de los gestos y de la comunicación extralingüística que utilizan, para reducir expresiones agresivas conscientes e inconscientes.

Así como la práctica del yoga se está introduciendo paulatinamente en educación, tanto en la práctica del docente interesado por sus beneficios personales, como en el aula, en la práctica con los alumnos para inducir a la relajación de estos, también hay cada vez más estudios que investigan los efectos de la realización de prácticas meditativas, entre ellas el yoga, en estudiantes, sobre todo de universidad, y especialmente, en las carreras que pueden considerarse de ayuda, como Pedagogía, Psicología y Enfermería. Hay estudios que indican los efectos del yoga en estudiantes no universitarios, especialmente significativos en cuanto a los beneficios en atención y concentración. Los efectos del yoga en adultos universitarios, especialmente en aspirantes a docentes, se abordan en el apartado de antecedentes.

Entre los beneficios físicos que, según Cordero (2012) la práctica de yoga aporta a los niños están: respirar de forma correcta, autoconocimiento del cuerpo y potenciación de cualidades físicas como la fuerza, la flexibilidad, el equilibrio y la coordinación y la agilidad. Como beneficios a nivel intelectual señala: mejora el rendimiento escolar, potencia la atención, concentración, motivación y creatividad. En cuanto a beneficios emocionales señala: ayuda al relax, aumenta la confianza y la autoestima y mejora la relación con los demás, ya que reduce la agresividad y estimula la sensibilidad.

Flak, presidenta de la asociación RYE (Recherche sur le yoga dans l'Éducation) adaptó las seis primeras etapas de Patanjali al desarrollo escolar, desde infantil hasta bachillerato, en relación con los objetivos pedagógicos del momento, en sesiones breves de 5 a 10 minutos. En su proyecto de fin de grado Llavata (2016) sigue la adaptación de Flak e intenta por medio del yoga crear una herramienta útil y rápida para poder lograr mayor concentración de los alumnos y mejorar el rendimiento y el clima del aula. Para lograr estos objetivos considera básico el autoconocimiento y dar un espacio a la conciencia del yo. Proyecta trabajar cada contenido y objetivo del tercer nivel del segundo ciclo de educación infantil a través del yoga en dos sesiones semanales. Después de trabajarlo durante un curso escolar llega a la conclusión de que se han cumplido los objetivos y desde la primera sesión se vieron resultados. Los maestros han visto cambios en sus alumnos en cuanto que están más atentos y calmados. Esto contagió a alguno de ellos para llevarlo a su aula. En cuanto a las limitaciones señala que es necesario realizar formación previa con los docentes del aula para que puedan corregir las posturas de los niños. Es evidente la importancia de la formación previa de los docentes en cuanto a cómo llevar a cabo la práctica en el aula, pero se debe señalar que no sólo eso, sino que deben los docentes haber trabajado el desarrollo de su conciencia previamente a través de esa u otra práctica. Consideramos que se reduce mucho el yoga a su práctica cuando, como se ha visto, el yoga es mucho más que una práctica para trabajar la atención y concentración de los alumnos para escuchar al profesor. Si el yoga no cumple la función del cambio de conciencia del docente se puede convertir en poco más que una práctica gimnástica muy útil para que los niños nos escuchen un poco mejor y queden imbuidos de forma más fácil de nuestras ideas, premisas y condicionamientos. Sin embargo, es muy interesante que se esté desarrollando cada vez más la práctica del yoga en centros escolares e investigaciones con respecto a ello.

Realizar meditación en clase o cualquier otra vía de desarrollo de la conciencia hace que cumplamos más eficazmente nuestra labor tutorial, como afirma Ederra (2017):

*Cuando un profesor se embarca, bien en la aventura de meditar en clase con sus alumnos, bien en practicar otras actividades que estimulen su mente (yoga, tai-chi, chi kung, artes marciales, etc.), realiza una acción profundamente orientadora. Como tutor, está contribuyendo al desarrollo de una educación*

*con base en la conciencia donde profesor y alumnos crean un espacio de aprendizaje y educación orgánico, significativo y relevante (p.18).*

Y para acabar una cita esperanzadora de Cortina (2017):

*La meditación está llamada a ser un contenido relevante en el marco pedagógico presente y futuro, con capacidad para redimensionar y redefinir el sistema educativo hacia una formación compleja, plena y radical (Herrán, 2016) centrada en la evolución humana y orientada específicamente a la conciencia (p. 23)*





## CAPÍTULO 4: INVESTIGACIONES ANTECEDENTES RELACIONADAS

No se encuentran investigaciones como la presente por lo que se exponen investigaciones relacionadas, en cuanto a los efectos del yoga y meditación en adultos en aproximadamente los últimos diez años; así como al desarrollo de la conciencia en el entorno docente y los beneficios del yoga y otras actividades meditativas en docentes.

### 4.1. EFECTOS DEL YOGA Y MEDITACIÓN EN ADULTOS

**Trotter M. J. (2010)** llevó a cabo la investigación: *Effects of Participation in a Mindfulness-Based Stress Reduction Program on College Students. Psychological Well-Being* El estudio realizado en entrenamiento de MBSR (Mindfulness-based Stress Reduction) con estudiantes de Psicología utiliza un pre-test, post-test y grupo de comparación (26 estudiantes en el grupo de intervención y 29 en el grupo de comparación). Los participantes del grupo de intervención siguieron un programa de MBSR estándar creado por Jon Kabat-Zinn (1990) y eran entrenados en ejercicios de conciencia del cuerpo, hatha-yoga y meditación mindfulness. El grupo de control siguió el programa LASK, entrenamiento en el manejo del sí mismo y capacidades para promover competencias académicas. El método utilizado para medir the well-being se basan en escalas para medir la compassion y la autocompasión. Los resultados indican que el grupo de MBSR mejoró significativamente en las variables: self-compassion, psychological well-being and psychological distress. El grupo de control también mejoró en las dos primeras, pero no en la última.

**Netz y Lidor (2003)** comparan los efectos de diversas prácticas de actividades que incluyen meditación: feldenkrais y yoga con deportes como natación y aeróbicos; sus

resultados muestran efectos de mejoría en estados de ánimo para el feldenkrais, yoga y natación, no así para los aeróbicos o el grupo control con una sesión de computación. Como estados de ánimo midieron ansiedad, depresión y bienestar subjetivo.

En el estudio de **Montoya; Araya y Salazar (2007)** *Efecto agudo del yoga y la danza aeróbica sobre el estado de ánimo y el funcionamiento cognitivo*, entre estos la atención. El objetivo de este estudio fue establecer una comparación entre un ejercicio aeróbico, como lo es la danza aeróbica, y una actividad de relajación y meditación como lo es el yoga, en cuanto a sus efectos en el estado anímico y en el funcionamiento cognitivo (atención). Se contó con la participación en el grupo de yoga, de 23 mujeres con una edad de  $36,9 \pm 12,43$  años y 4 hombres de  $43 \pm 11,68$  años; además de 26 mujeres de  $18,61 \pm 1,57$  años y 4 hombres de  $20,75 \pm 3,03$  años, en el grupo de danza aeróbica. Se aplicó la versión de 15 ítems del POMS (medida de estados de ánimo) y el Toulouse-Pieron (medida de atención) antes y después de una sesión de actividad (yoga o danza aeróbica). En síntesis, la práctica de yoga muestra efectos agudos positivos en el estado de ánimo, similares a los que se obtienen al practicar actividades de tipo aeróbico, como la danza aeróbica. No se encuentra una relación significativa diferencial entre ambas actividades respecto a la atención, no obstante, sí se establece un efecto agudo positivo en el estado anímico para ambas actividades. En síntesis, la práctica de yoga muestra efectos agudos positivos en el estado de ánimo, similares a los que se obtienen al practicar actividades de tipo aeróbico, como la danza aeróbica, no obstante, no se podría concluir que los mecanismos psicofisiológicos responsables de esos cambios sean los mismos, lo cual debe analizarse a profundidad en futuros estudios.

En el estudio de **Brown y Ryan (2003)** se evalúa la Escala de Conciencia Plena en Atención (*Mindful Attention Awareness Scale, MAAS*) en su versión en inglés, mediante cuatro estudios con muestras distintas: 313 estudiantes no graduados que regresaban para cumplir créditos (análisis factorial confirmatorio), 239 adultos no estudiantes, 2 grupos de 50 adultos meditadores zen y no meditadores y 90 estudiantes de psicología que participaron por un punto extra en un curso. Los estudios evaluaron aspectos

psicológicos como el bienestar (comportamiento autorregulado, estados emocionales positivos). Tras un metaanálisis y múltiples estudios logran demostrar la validez de la escala y su confiabilidad para estudiar el bienestar psicológico y otras variables psicológicas asociadas. Como conclusión encuentran que la práctica regular de la meditación se puede realizar de acuerdo a un objetivo específico, como, por ejemplo, manejo del estrés o mejor control del dolor o sintomatología por enfermedades o por metas más generales como potenciar el desarrollo humano integral. Los efectos de la meditación y *mindfulness* se reflejan de forma integral, es decir, abarcan más áreas que los objetivos específicos iniciales. De esta forma sus efectos positivos son en el bienestar psicológico y fisiológico general, ayudando a alejar preocupaciones o pensamientos intrusivos respecto a un problema o afección, generando mayor conciencia y autocontrol de procesos fisiológicos y emociones disfuncionales. Generar un hábito en meditación ejerce una función importante en el desarrollo personal (psicológico, funcional, espiritual) que para meditadores entrenados es esencial como propósito existencial, de ahí su adherencia y motivación a persistir esta actividad y para las personas no expertas también les genera mejorías de una forma global en su calidad de vida. Encuentran que, si bien existe abundante evidencia en relación al tema de meditación y en particular *mindfulness*, es necesario expandir el interés hacia otras múltiples modalidades de meditación poco desarrolladas aún, incluidas las técnicas de meditación en movimiento y técnicas de relajación. Asimismo, dentro de lo ya investigado, es necesario refinar la teorización posterior al estudio, pues se suelen presentar y discutir los resultados en aspectos metodológicos y pragmáticos, pero sin esfuerzos de metateorización sobre los mismos. En este sentido, los análisis cualitativos pueden complementar la conceptualización posterior de los resultados cuantitativos.

**Sánchez Gutiérrez** (2011) en la Universidad de Costa Rica realizó un estudio llamado: *Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura*. En el que realiza una revisión teórica de los efectos biopsicosociales de la meditación y el *mindfulness* y algunas otras técnicas que requieren meditación y relajación en diferentes ámbitos de actividad humana. La metodología utilizada fue identificar estudios basados en evidencias en estas áreas. Específicamente, estudios con muestras aleatorizadas, población infantil y adolescente o pacientes clínicos, uso de grupos control y estudios

mixtos cuantitativos-cualitativos. Se organizó una búsqueda según descriptores tales como: meditación y efectos psicológicos, efectos psicosociales. La búsqueda fue realizada a partir de bases de datos de revistas indexadas de texto completo, disponibles en internet, disertaciones y tesis de grado y posgrado de universidades internacionales prestigiosas. Se incluyeron 38 estudios científicos: 31 con metodología y análisis cuantitativos, 4 estudios piloto cuantitativos, un estudio mixto cuantitativo-cualitativo, un único estudio cualitativo, un meta-análisis correspondiente a una tesis de doctorado de la Universidad de Harvard que incluye 5 estudios quasi-experimentales; adicionalmente se presentan aportes de 7 revisiones de literatura que también incluyen sistematizaciones de estudios científicos, así como 5 textos clásicos o sobre modalidades de meditación complementarias. En general, se encuentran múltiples evidencias sobre los beneficios de estas prácticas en el bienestar general, estados emocionales disfuncionales, procesos cognitivos y sintomatologías físicas por enfermedades crónicas.

**Tang y cols. (2007)** aplicaron un programa de práctica de meditación de 5 días (20 minutos por sesión) mediante el Método de Entrenamiento Integrativo Mente-Cuerpo (Integrative Body-Mind Training, IMBT). Este método deriva de la medicina tradicional china e incorpora aspectos de algunas meditaciones y del entrenamiento en mindfulness. Realizaron una intervención con asignación al azar de grupo control y experimental. Al grupo control se le dio entrenamiento en relajación. Se evaluaron los efectos en el manejo del estrés, estados de ánimo y la atención. Comparado con el grupo control, el grupo experimental compuesto de 40 estudiantes de pregrado mostró menor ansiedad, depresión, enojo y fatiga y mayor vigor según la Escala de Estados de Ánimo. (Profile of Moods States scale – POMS), además de que disminuyó el nivel de cortisol asociado al estrés y aumentó la inmunoreactividad. Los resultados mostraron evidencias sobre la conveniencia de este método integral sobre las técnicas de relajación. A nivel emocional-cognitivo, se han registrado beneficios de la relajación y el desarrollo de destrezas en meditación cuando se logra un proceso de sustitución de la conciencia sobre el momento presente en lugar de recurrentes pensamientos intrusivos negativos en la depresión, estrés o ansiedad. Esta investigación concluye que: al regular la atención se produce un vínculo entre la percepción, apreciación de los estímulos e *insight* sobre

lo que acontece en ese presente vivido, lo cual puede llevar a una mejor estrategia para producir cambios en el comportamiento y reducción de la reactividad presente en el estrés. Observar el fluir de la conciencia (*flow experience*) mediante la práctica de *mindfulness* disminuye las características de reacción simpática del Sistema Nervioso Central permitiendo un mejor manejo de las situaciones, contrariamente a la reactividad sin control que provoca revivir una experiencia pasada vivida con estrés. La práctica de *mindfulness* ayuda a trabajar con todo el espectro de emociones y estados de conciencia de nuestra experiencia humana.

**Farb y cols. (2007)** mediante instrumentos de resonancia magnética y autorreferencias de los sujetos participantes, midieron el efecto de dos modalidades del MBSR (Programa de reducción del estrés basado en *mindfulness*), la autofocalización narrativa o experiencial. Según la activación cerebral del corte prefrontal, la ínsula anterior y la plasticidad cerebral, obtuvieron mayor evidencia en la autofocalización narrativa en los meditadores entrenados que en el otro grupo. Según los resultados, se sugiere una disociación neural entre dos formas de autoconciencia que normalmente se integran pero que pueden disociarse a través del entrenamiento en atención: el sí mismo a través del tiempo y el sí mismo en el momento presente.

**López González y Díaz-Páez (1998)** en una investigación llamada: *Efectos del Hatha-Yoga sobre la salud* investigan los efectos del *Hatha yoga* y llegan a las siguientes conclusiones: Las prácticas de yoga en sentido general conducen a un significativo aumento del cociente de ejecución, de memoria, el índice de fatiga y la capacidad vital, una reducción del tiempo de reacción visual y auditivo, así como a una mejora del estado de ánimo, la disminución de la tensión emocional, la depresión, la ansiedad, la irritabilidad y la fatigabilidad. Un aspecto que señalan como importante de estas conclusiones y que también se considera importante para la presente investigación es: el análisis por técnicas es insuficiente para el avance científico, no debe perderse de vista el abordaje, en toda su complejidad subjetiva y social, de la potencialización del ser humano, que es precisamente la esencia del yoga y que constituye un factor importante que debe tenerse en cuenta en las investigaciones. El verdadero objetivo del yoga es

elevar la actividad consciente del individuo, de manera tal que éste progrese en todas las facetas de su ser.

**Roy y Salgado (2007)** realizan un estudio titulado: *Yoga y EPOC. Abordaje desde las técnicas respiratorias*.

Se enfoca en la enseñanza de técnicas respiratorias del yoga desde la enfermería para la mejora de la salud. Realizan un taller de ocho sesiones. Se realiza un pre-test y un post-test para comprobar los efectos. Valoran la percepción subjetiva de su estado de salud. Concluyen que la mayoría mejoran en su estado de ánimo: en el miedo, angustia, cansancio y autoestima. También en mejorar sus relaciones familiares y de amistad; así como su calidad de vida en general.

**Correa y Guerra** realizan un trabajo de grado en 2014 llamado: *El bienestar psicológico en participantes de yoga, biodanza y sudarshan Kriya yoga*, valorado cualitativamente según las dimensiones planteada en su modelo multidimensional de Ryff (1989) del Bienestar Psicológico. Realizan entrevistas semiestructuradas a 6 participantes. Los resultados corroboraron que estas técnicas alternativas tienen un efecto positivo en el bienestar psicológico de los sujetos. Hay un proceso de cambio, particularmente en las participantes de yoga, proceso que empieza a darse por el desarrollo de una consciencia de las posibilidades y límites del cuerpo, unido a la experiencia de calma y paz luego de la práctica, que al pasar el tiempo se transforma en un ver las posibilidades y límites que ellas mismas tienen en su vida cotidiana. Esto se evidencia en los efectos que se dan en los resultados en las dimensiones de conexión-cuerpo mente, autoaceptación, relaciones positivas con los otros y especialmente en la dimensión de crecimiento personal.

## 4.2. INVESTIGACIONES EN DOCENTES

### 4.2.1. Investigaciones relacionadas con la conciencia en educación

1) El estudio: *Una aproximación a la comprensión de la conciencia moral de docentes de educación básica a través de un proyecto de intervención* de **Padilla (2009)** tiene como propósito contribuir a una mejor comprensión de la conciencia moral de docentes de educación básica a través de un proyecto de intervención en una escuela primaria pública. El enfoque metodológico es de tipo etnográfico interpretativo y la muestra estuvo compuesta por trece docentes frente a grupo. Los resultados indican que los maestros muestran distintos grados de conciencia moral en la manera en que interpretan e integran conceptos morales a su práctica cotidiana, por lo cual se agruparon en tres niveles llamados: **“conciencia moral comprensiva,” “conciencia moral en transición”** y **“conciencia moral refractaria.”** De igual manera, se observó que la motivación y el éxito experimentado por estos docentes en implementar cambios en su práctica, desde una perspectiva moral, están estrechamente relacionados con su nivel de conciencia y agencia moral. Este estudio destaca algunos elementos a tomar en consideración para diseñar o implementar propuestas de formación más eficaces que contribuyan a ampliar la perspectiva socio-moral de los docentes y a convertir la práctica cotidiana en un ámbito rico en oportunidades para la formación moral de los alumnos.

2) La investigación: *Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente* de **Gaete Vergara y Castro Hidalgo (2012)** está orientado a comprender e interpretar las percepciones, vivencias y experiencias de profesores que han participado en proyectos de investigación de su propio quehacer pedagógico como factor relevante en el desarrollo de su conciencia científica (fenomenológica crítica), estableciendo como objetivos específicos: a) identificar y analizar los ejes que se movilizan en el proceso de concientización; b) describir qué aspectos de dicho tránsito son vivenciados por los profesores como los más relevantes;

c) identificar los aspectos que tensionan, dificultan y potencian el proceso de concientización. Para el marco teórico siguen a Freire (1997) que dice que en la aprehensión de los fenómenos pueden darse diversos grados de conciencia:

- a) **La conciencia mágica** que capta los hechos desde fuera, otorgándoles un poder superior, al que se somete sin mayores cuestionamientos.
- b) **La conciencia ingenua**, de mayor complejidad, pero que asume una crítica superficial en la comprensión de los problemas, al creerse superior a los hechos e intentar dominarlos con discursos y explicaciones dogmáticas o triviales.
- c) **La conciencia crítica**, se interesa en la comprensión de la cosa misma y se pregunta sistemáticamente por la posibilidad efectiva de llegar a la comprensión de la realidad. Se caracteriza, además, por la interpretación profunda de los problemas, la búsqueda de causalidades y constantes revisiones, la argumentación, el debate, el cuestionamiento de los prejuicios, la primacía de la racionalidad, el esfuerzo humanizador, la responsabilidad social y la transformación de la realidad (Freire, 1997).

La metodología de la investigación es cualitativa-fenomenológica, ya que explora el mundo tal y como se presenta a la conciencia. El muestreo es de carácter intencional no probabilístico: 12 docentes que debían estar participando en una investigación en etapas avanzadas y cuya duración fuera de al menos un año. La recogida de datos se realiza a través de la aplicación de una entrevista semi-estructurada. La información se analiza a través del método comparativo constante, en sucesivas fases de reducción de los datos, en que se resguarda la credibilidad de la investigación a través de una triangulación horizontal o de perspectivas. Los resultados demuestran que no todos los profesores tienen un desarrollo, ni siquiera similar, en el tránsito hacia una conciencia crítica, incluso habiendo participado en los mismos proyectos de investigación. Además, aquéllos que manifiestan un discurso que puede interpretarse como crítico, no siempre tienen conciencia de ello, es decir, no manifiestan necesariamente una metac conciencia del proceso. No obstante, se identifican cinco categorías interpretativas que corresponden a temas predominantes del discurso y que actúan como piezas o ejes que cruzan el proceso de concientización, sirviendo de sostén al movimiento que se produce



al ponerlo en marcha. Los docentes entrevistados asumen críticamente la realidad educativa, pero en distintos niveles o capas de profundización, que vienen desde la formación inicial, el trabajo docente, los años de escolaridad o en las diversas experiencias que constituyen sus historias de vida. No obstante, la participación en proyectos de investigación, de acuerdo a lo que ellos mismos declaran, constituye un espacio potenciador del desarrollo de la conciencia crítica en los distintos ejes hallados:

- a) *Autocrítica y reconocimiento de fortalezas y debilidades de la práctica docente.*  
Sin tal reconocimiento y toma de conciencia del propio quehacer no se inician acciones de mejora y de transformación. Las diversas vivencias de los profesores revelan que el tránsito hacia una conciencia crítica no sólo implica la capacidad de mirarse y reconocerse como un individuo con carencias e imperfecciones, sino que además implica la comprensión cognitiva del trabajo pedagógico.
- b) *Comprensión crítica de la complejidad epistémica del contenido de enseñanza.*  
Algunos docentes plantean que a partir de los procesos de investigación logran un conocimiento y comprensión de la complejidad epistémica de los contenidos de enseñanza, lo que les permiten establecer criterios pedagógicos sobre qué, para qué, cómo y por qué enseñar. Los docentes entrevistados, en mayor o menor medida, al investigar su propia práctica toman conciencia que han venido enseñando una versión cosificada de los contenidos y reconocen su ignorancia ante la complejidad epistémica de los mismos (conciencia ingenua). Las exigencias de una racional técnica-instrumental propias de una cultura institucional tecno-burocrática dificultan que los docentes puedan distanciarse de la realidad educativa para analizarla en profundidad. No obstante, muchos maestros logran resistir y superar la conciencia ingenua, a partir de sus propias motivaciones y del reconocimiento de los estudiantes como legítimos otros, que los lleva a iniciar una búsqueda permanente por mejorar.
- c) *Apropiación epistémico-pedagógica y su potencial de relectura de la praxis*, que supone diversos niveles de profundización:
  - ✓ Sistematización del conocimiento
  - ✓ Aproximación a la comprensión de los problemas: En este nivel los docentes logran estructurar el conocimiento, estableciendo relaciones

lógicas y causales directamente relacionadas con las teorías trabajadas en el proyecto de investigación.

- ✓ Explicación e interpretación de las problemáticas pedagógicas: En este nivel, los maestros son capaces de identificar de manera consciente fenómenos educativos y sus problemáticas, que antes podrían haber pasado inadvertidos como apropiación personal de la praxis pedagógica. La reflexión y la posibilidad de analizar lo cotidiano desde una nueva perspectiva implican un diálogo del ser humano sobre el mundo que le rodea y una toma de conciencia de sí mismo y de sus propias experiencias, lo que permite una relectura crítica de la realidad. Un aspecto importante a destacar es que el diálogo auténtico entre el ser humano y su mundo sólo es posible en la medida que el individuo valora la dignidad de su propia experiencia y la inscribe como una construcción cultural transformadora. Nos reconocemos como sujetos sociales e históricos cuando la anécdota se transforma en experiencia y en portavoz de conocimiento. Apropiarse de marcos teóricos referenciales significa comenzar a asumir una posición epistémica pedagógica, lo que implica una labor de organización, rearticulación y resignificación personal.
- d) *Empoderamiento epistemológico* que significa tomar conciencia de la capacidad de elaborar sus propias visiones frente a la realidad que le permite actuar sobre ella con su trabajo y de decir no a las verdades oficiales proponiendo nuevos caminos.
- e) *Empoderamiento social*. Si se entiende la educación como praxis social perteneciente al ámbito de lo público, entonces, cabe afirmar que “la educación es una forma de intervención en el mundo” que requiere que los sujetos que se dedican a ella tomen conciencia de la importancia de su tarea, la que no se remite simplemente a transmitir la cultura hegemónica dominante, sino que implica toma de decisiones, posicionamiento, desde una perspectiva ética y política, que requiere del profesorado una lucha constante por la dignificación de su labor, negándose por una parte a actuar como simple técnico que aplica fórmulas pedagógicas y teoría experta, y según la perspectiva asumida en este estudio, el profesorado que transita hacia una conciencia crítica tiene el deber y

el derecho de defender la propia voz en su dignidad y valor y un **sentimiento de compromiso y responsabilidad social**. Quién no sea capaz de sentir a los alumnos como seres humanos en toda su dignidad, y, por tanto, no usar contra ellos ningún modo de agresión física o simbólica, no será tampoco capaz de ingresar a capas más profunda de la conciencia.

Como conclusión final, reseñan que la investigación de la propia práctica pedagógica permite una mayor comprensión epistemológica de los contenidos curriculares, y ésta a su vez, fomenta la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dialéctica que superaría la tensión y oposición tradicional entre ambos campos disciplinares. La realización de procesos de investigación de la propia práctica es condición necesaria pero no suficiente para transitar hacia una conciencia crítica.

#### **4.2.2. Investigaciones de prácticas meditativas en docentes**

La tesis de **Ròvira** (2010) *La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio*. En esta tesis se analizan las vivencias de un grupo de estudiantes de primero de Magisterio de Educación Infantil suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas. Bajo la denominación de prácticas motrices introyectivas engloban prácticas como el Yoga, el Tai-Chi, el Qi-Gong, la Eutonía, la Antigimnasia o el Streching Global Activo, métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático. Parten de la experiencia pionera desarrollada por ellos en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña en Lleida, un proyecto educativo en el que propone la asignatura de prácticas motrices introyectivas, realizando el seguimiento y optimización de las conductas motrices introyectivas de los estudiantes, toda una Pedagogía de las conductas motrices (Lagardera y Lavega, 2005; Parlebas, 2001) aplicada durante más de diez años. Se trata de un estudio de casos, una investigación educativa con orientación fenomenológico-hermenéutica que se introduce en la subjetividad de sus protagonistas, en la que la docente desempeña a su vez el rol

de investigadora. Se utiliza el diario de prácticas de los estudiantes como instrumento de recogida de datos, y el análisis de contenido como método para analizar e interpretar las vivencias en su contexto. Esta investigación asume que toda práctica motriz constituye un sistema praxiológico (Parlebas, 2001), lo que ha permitido elaborar un sistema de categorías *ad hoc* deduciendo como dimensiones de análisis los componentes de este sistema: los participantes, el espacio, el tiempo y el material, y definir los indicadores correspondientes a partir de la descripción de las relaciones intrasistémicas existentes entre los componentes del sistema praxiológico, es decir, de la lógica interna de cada uno de los ejercicios didácticos programados. Al categorizar de este modo los discursos de los estudiantes, se han descrito primero una serie de unidades de análisis que identifican las vivencias acerca de las dificultades y los logros como consecuencia de la práctica de los ejercicios didácticos, para interpretarlas después a tenor del contexto educativo del que proceden, lo que ha permitido identificar el itinerario pedagógico seguido por los estudiantes y poner de manifiesto el impacto emocional, afectivo y motor que la práctica de situaciones motrices introyectivas ha tenido en ellos. El principal obstáculo con el que se encuentran los participantes al iniciarse en las prácticas motrices introyectivas es la dificultad para prestarse atención. Los testimonios de los estudiantes dejan al descubierto la cantidad de preocupaciones, tensiones, apegos y arquetipos mentales que emergen al ejercitarse. Los testimonios también dejan al descubierto que los estudiantes viven atenazados por el dolor, lo que muestra las nefastas consecuencias a las que conduce la desconexión sensitiva aprendida en esta sociedad, una incultura física a la que aún no ha dado respuesta la escuela actual. Al aprender a disciplinar la atención y educar la sensibilidad motriz, se avivan las sensaciones, se intensifica la sensibilidad perceptiva, se toma consciencia de la propia capacidad de autorregulación y se es consciente de los recursos personales de los que se dispone para aprender a dirigir la atención hacia sí mismo. Al agudizarse la sensibilidad muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos se presentan ahora de manera clara y consciente. En la última etapa experimentan una vivencia integradora, donde pensamiento, acción y emoción convergen. son capaces de sentir empatía, porque la introyección motriz les permite permanecer abiertos hacia fuera y hacia adentro y se establece una cooperación gozosa con el otro y el sentimiento de un bienestar compartido. De ahí que se considere prioritario incluir una educación motriz consciente

y sensitiva en la formación inicial de los maestros, una educación que contribuya a la adquisición de competencias socio-personales como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía con los demás o la conciencia sensitiva, que oriente y estimule a los estudiantes, futuros maestros, a emprender un proceso constante de mejora personal y profesional.

**Deniz, Torres y Alcantar (2010)** realizan un estudio titulado: *La salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima*. Se plantean un tratamiento preventivo para los docentes de la universidad, para prevenir el estrés y el burnout, y lo concretan en mejorar la alimentación y en el ejercicio. Se plantean que el estrés al que se enfrentan los educadores tiene efecto en su persona; particularmente sobre sus actitudes y conductas. Encuentran las siguientes implicaciones físicas del estrés: dolores de cabeza y migrañas, úlceras e indigestiones, problemas de espalda y cervicales, agotamiento o fatiga. Las implicaciones emocionales son: sentimientos de ansiedad, depresión, agresividad, desconocimiento de sus propias emociones, temor y frustración. Entre las manifestaciones conductuales se encuentran: desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol, medicamentos de todo tipo, pero sobre todo antidepresivos, violencia e insomnio, y otros posibles síntomas son la renuncia como ausentismo y abandono de profesión. Entre los ejercicios que más recomiendan está el yoga por ser, además de un ejercicio, una filosofía que tiene un componente de tratamiento holístico de la persona: emocional, físico, cognitivo y espiritual.

, **Waldo y Gruszka (2012)** realizaron una investigación llamada: *Mindfulness Group Work: Preventing Stress and Increasing Self-Compassion among Helping Professionals in Training* que investiga los efectos de una práctica de Mindfulness durante seis semanas en 31 estudiantes de la Universidad de entre 21 y 54 años.(27 mujeres y 4 hombres).que estudiaban profesiones de ayuda como enfermería o docencia. El grupo de actividades incluía: meditación, yoga, ejercicios de exploración del cuerpo y qui gong. El método de investigación fueron tres escalas: *Perceived Stress Scale*, *Mindfulness Attention Awareness Scale*, and *Self-Compassion Scale* at pre-pre, pre, post, and follow-up intervals. Los resultados indicaban un decrecimiento significativo

del stress entre la pre-intervención y la post-intervención y estabilidad en el seguimiento. La meditación se incrementó en la post-intervención y en el seguimiento y la autocompasión incrementó significativamente entre la pre-intervención y la post-intervención y se estabilizó en el seguimiento.

**Serrano y Boix (2012)** de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, realizan una investigación titulada: *Efectos del tipo y cantidad de actividad física en la salud psicológica percibida de profesoras*. Pretende valorar el efecto de practicar actividad física en la salud psicológica percibida y tensión laboral de un grupo de profesoras, analizando las diferencias en función del tipo de actividad física realizada a 69 maestras de Primaria entre los 23 y 60 años que fueron agrupadas en sedentarias, actividad física ocasional y actividad física habitual. La metodología empleada en esta investigación es transversal, realizada en cinco colegios, con diversas actividades físicas entre las que están yoga, pilates y taichí, entre otras actividades más físicas. El instrumento utilizado es el *General Health Questionnaire (GHQ-12)*, que se compone de 12 ítems para la medición del bienestar psicológico general autopercebido, como índice de la salud mental en el trabajo. Los resultados muestran que el grupo de pilates, yoga y taichí obtiene mejores niveles en las variables GHQ total, depresión y demandas, aunque las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. Concluyen que estos resultados deben servir para apoyar las políticas de promoción de la actividad física en los grupos de profesoras no practicantes de actividad física, para así mejorar su calidad de vida y la salud. Además, añaden que estos resultados también indican la necesidad de estudiar más los efectos de las actividades de aula-salud (taichí, yoga, pilates...), para definir si tiene un beneficio claro en la salud percibida de las personas.

La investigación de **Jyoti, Rani y Gandotra (2015)** en India llamada: *The Impact of Bundled High Performance Human Resource Practices on Intention to Leave: Mediating Role of Emotional Exhaustion* tiene el propósito de investigar el efecto de HPHRPs (high-performance human resource practices) en EE (emotional exhaustion) y en la ITL (intention to leave) en el sector de la educación. El método utilizado fue un cuestionario de seguimiento a 514 profesores en diferentes colegios profesionales del

norte de India. Los resultados indican que las HPHRPs tuvieron un gran impacto en EE y ITL en los colegios universitarios. Las implicaciones prácticas serían que la Administración debería atender a las HPHRPs y para ello debería organizar programas de desarrollo de conciencia en las carreras, como yoga y meditación.

La tesis de grado de **Burbano (2013)**: *La meditación desde la práctica del Kundalini yoga como estrategia para mejorar el rendimiento académico y el autoconcepto del estudiantado de la Universidad Jorge Tadeo Lozano*. Esta investigación tuvo como objetivo examinar los efectos que aporta la implementación de una propuesta de intervención *Conocerse y ser desde la meditación del Kundalini Yoga* sobre los niveles de rendimiento académico, y autoconcepto, en sus dimensiones (académico, social, emocional, familiar y físicos), en un grupo de estudiantes de la Universidad Jorge Tadeo Lozano en la Ciudad de Bogotá, los cuales fueron evaluados con el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5 (García, F.J. y Musitu, G. 2001). Los resultados muestran diferencias significativas en el grupo de universitarios participantes, en todas las variables analizadas. Una vez implementada la propuesta se observó un incremento significativo del rendimiento académico, mejoras en el autoconcepto (en todas sus dimensiones: académico, social, emocional y familiar). Se enfatiza la importancia y utilidad del empleo de técnicas de meditación Kundalini Yoga en el sistema educativo. Las conclusiones y recomendaciones que postulan son: utilizar la técnica de meditación desde el Kundalini Yoga, como una herramienta pedagógica es lograr de alguna manera que los estudiantes estén más concentrados, conscientes de sí mismos, de su entorno y su propia capacidad, y así lograr una consciente ética ciudadana en ellos. La realización del proyecto permitió que los estudiantes mejoraran su atención, respiración y relajación ya que esto son hábitos sanos para la vida diaria; también la estrategia pedagógica permitió generar en los estudiantes la calma por medio de la concentración, proporcionándoles una mayor confianza en ellos mismos, estrategias para un mejor conocimiento de sí mismos y para poder desenvolverse de forma eficaz. Es necesario el establecimiento de programas educativos específicos tendientes a estimular y mejorar el rendimiento académico, psicológico y social del educando, por lo que las instituciones deben diseñar actividades que permitan el surgimiento positivo en ellos, aportaciones novedosas y originales que estimulen las diferentes áreas y componentes de su

pensamiento, ya que la esencia de la enseñanza reside en que cada estudiante pueda aportar desde sí, algo ético, valioso e innovador para la sociedad.

El estudio titulado: *Síndrome Burnout y su incidencia en docentes*, realizado por **Valls Sandoval (2014)** parte de la base de que el síndrome Burnout es un riesgo laboral y psicosocial. Si este proceso de afrontamiento es el resultado de la percepción, procesamiento y evaluación de una situación como amenazadora se desencadenan reacciones emocionales que ponen en riesgo la seguridad, la autoestima o la estabilidad personal que debe ser eliminado o disminuido en la medida de lo posible para contribuir a mantener la salud de los trabajadores. Los docentes, como colectivo expuesto, deben ser protegidos ante este riesgo, para lo cual es necesario conocer concepto, consecuencias, prevención, intervención y prevalencia de dicho síndrome. Los objetivos de la investigación son:

1. Conocer el impacto del síndrome Burnout en el ámbito docente español.
2. Definir las características del Síndrome Burnout en cuanto a concepto, consecuencias, prevención e intervención.

El método para la realización de este estudio ha sido una revisión bibliográfica de la literatura científica publicada, a través de la búsqueda de documentos en los que se aborden estudios acerca de la prevalencia del síndrome Burnout en el personal docente que trabaja en centros españoles. Podemos concluir, fijándonos en los datos anteriores, que en el personal docente padece de sentimientos de bajo agotamiento emocional y realización personal, siendo la dimensión despersonalización la más afectada para algunos autores. Lo que tiene de importante para la presente investigación es que señalan como medidas de prevención para el Bournout en docentes aprender técnicas de relajación como el yoga.



# MARCO METODOLÓGICO

*“Al profundizar en nuestra apreciación del mundo que nos rodea y sintonizar con la vida, la mente consciente puede convertirse en nuestro activo máspreciado. Cuanta más atención plena logremos prestar al mundo natural, a medida que la naturaleza empiece a estimularnos y a conmovernos, más podremos empezar a soltar el lastre de la idea de separación entre nuestro yo y la naturaleza. Y nosotros, a su vez, empezamos a influir en el mundo y a participar con todo nuestro potencial en el desarrollo de la vida.”*

C. Thompson



## **CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

El enfoque de la presente investigación es cualitativo. Parte de la tradición filosófica hermenéutica, surgida a mediados del siglo XX, que considera que la ciencia para investigar los fenómenos humanos debe ser interpretativa y buscar la comprensión en profundidad de los procesos de estudio.

### **5.1. EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La epistemología de la investigación cualitativa es existencial y constructivista; se tiene en cuenta la unicidad decisiva pero también los puntos comunes para la búsqueda de modelos de la realidad. El trato de los fenómenos es holístico y, por tanto, se da mucha importancia al contexto. La finalidad es la comprensión de la realidad en sus diversas facetas. Como expresa Aguayo (2013): “para lograr la comprensión del sentido de las acciones (Weber, 1973) la investigación social utiliza las metodologías cualitativas como instrumento principal para la indagación de la vida social “(p. 31).

Los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las relaciones entre lo que se va desvelando de la realidad. La comprensión en una investigación cualitativa se basa en la descripción densa o abierta (Geertz, 1997) en profundidad, buscando modelos de relaciones previstas o no, recogiendo las percepciones particulares de los actores y utilizando preferentemente el lenguaje de los sujetos investigados; siendo éstos los estímulos para una reflexión posterior del investigador. En este tipo de investigación no se huye de la subjetividad, sino que se tiene en cuenta para la comprensión de los problemas. Es más, según Martínez Bonafé (1988) los valores y subjetividad de los participantes son criterios metodológicos en una investigación de casos de carácter cualitativo como la presente. En los estudios sociales debemos tener en cuenta el

carácter intrasubjetivo e intersubjetivo del estudio. Los fenómenos sociales parten de personas con sus propias subjetividades y de la interacción entre ellas creándose una realidad intersubjetiva, donde el hecho principal es la comunicación entre los sujetos. Por este motivo, tendremos también en cuenta la teoría del Interaccionismo Simbólico, el cual ofrece la base de los significados sociales que las personas ofrecen al mundo que les rodea, ya que comprende la experiencia real a través del lenguaje.

Desde la tradición de la Sociología Comprensiva, iniciada con Weber, “descifrar el significado de los datos cualitativos requiere del investigador otras maneras de entender el mundo; exige nuevas formas de acceder al conocimiento de la realidad social para comprenderla e interpretarla” (Aguayo, 2013, p. 38). Es una búsqueda de la comprensión del sentido del hecho social en investigación, lo que abrió una auténtica línea de investigación. Para Weber (1993) comprender una acción es entender el significado que el agente atribuye a esa acción, conociendo los motivos que le llevaron a realizarla. El enfoque comprensivo en ciencias humanas recupera al actor y sus intenciones:

*El enfoque comprensivo que deviene de la tradición de las ciencias humanas se caracteriza por reconocer la trascendencia de la subjetividad humana y del contexto histórico en la confrontación de la vida social, recuperando al actor como elemento central que realiza acciones con sentido, es decir con intención (Aguayo, 2013, p. 37).*

Según Weber (2009) la objetividad está en separar las percepciones y juicios del investigador de los de los sujetos investigados, especificando a priori los puntos de vista del investigador sobre el fenómeno estudiado, para pasar al hecho científico y confrontar ambas posturas. Sin embargo, es difícil separarse de las creencias y juicios, como él mismo reconoce, aunque considera que hay que intentarlo.

Desde esta investigación pretendemos “recuperar el sentido del saber de la experiencia en relación con el conocimiento científico y académico [...] porque lo que nos muestra la historia del conocimiento académico es precisamente una ruptura entre ambos y un

rechazo o infravaloración del primero.” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 59). Probablemente esta ruptura sea influenciada por la escisión mente-cuerpo producida desde Descartes, en la que el cuerpo es lo negativo y la mente lo positivo, llevando a la conclusión de que el conocimiento verdadero, es decir, el académico, es el de la mente, no el que parte de la experiencia del cuerpo. Así se produce, como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), una pérdida de la introspección, el conocimiento se reduce a los objetos y el sujeto de conocimiento permanece fijo sin que su yo sufra modificación, de tal manera que conocimiento y autoconocimiento pertenecen a esferas separadas. Zambrano (1989) afirma que es también un reflejo de una separación entre los modos de conocer entre los hombres y las mujeres, siendo el dominante el de la masculinidad que se asocia al mundo racional. Y entonces “el vínculo entre experiencia y conocimiento se rompió.” (Seidler, 2000, en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 60).

Esta forma de conocer repercutió en la forma de impartir el conocimiento en las escuelas y aún sigue repercutiendo, olvidando la corporeidad del niño, su necesidad de aprender a través del cuerpo y la experiencia.

Frente al modelo positivista, se reivindica desde Dilthey que la autointerpretación en primera persona, no solo es relevante para comprender la acción humana, sino que la define.

Esta investigación estaría inserta dentro de la perspectiva llamada Subjetivismo, el cual “da prioridad a la perspectiva del sujeto, de la persona, en la interpretación de la realidad.” (Tòjar, 2006, p. 66). Desde una postura contrapuesta a la de que la experiencia es algo subjetivo, opuesta a lo que la ciencia entiende tradicionalmente por objetividad, reivindicamos la asociación del conocimiento con el cuerpo y los procesos derivados de él: sensaciones, percepciones, intuición, deseos, sentimientos, intereses más allá de lo racional, para recuperar la sabiduría asociada al conocimiento de la experiencia. El conocimiento nace de la pregunta, recuerdan Contreras y Pérez de Lara (2010), y ésta de la curiosidad e inquietud interior; la respuesta es una vuelta a la introspección y modifica nuestro saber y nuestro yo. La objetividad, por tanto, en una investigación educativa no puede estar en convertir al sujeto de conocimiento en objeto

ni al investigador en un ente también neutro, que no siente ni se transforma con la investigación.

La investigación educativa puede verse también como una experiencia, ya que el investigador se adentra en la realidad desde su propia subjetividad con la necesidad de incrementar su saber, es:

*entrar en el diálogo personal entre el sentido que a esos acontecimientos les dan sus protagonistas, lo que aprenden de ellos, y la nueva pregunta investigadora que busca ver qué le hace pensar a quien investiga, qué le suscita como interrogante pedagógico aquello que le llega de quienes le cuentan su experiencia y su pensar y relatar sobre ella (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 67).*

Al tratar con y sobre personas se pone en juego la *experiencia del tú*, en el sentido de pasar por la experiencia del encuentro con el otro, la transformación personal que eso supone y lo que desde ahí tengamos que decir del saber adquirido. Como nos revelan Contreras y Pérez de Lara (2010):

*Esta posición subjetivista es la que permite precisamente la objetividad, entendida no como un acceso a una realidad que puede quedar retratada en un lenguaje sin sujeto que lo enuncia, sino como la forma de poner en relación una aproximación a la realidad con alguien que la presenta y la representa. Y permite más objetividad precisamente porque expone los modos subjetivos desde los que se hace la aproximación, de tal manera que quien lo lee puede captar el modo de crear la relación entre lo que se cuenta y quien lo cuenta. Es más objetivo en la medida en que puede comprenderse e interpretarse la subjetividad (p. 77).*

Esta forma de entender la investigación tiene que ver con la manera de entender la educación, como una oportunidad de vivir experiencias que enriquezcan el saber de quien las propone y de aquellos a los que se les presentan, que permitan no sólo conocer, sino conocerse, en el diálogo e intercambio comunicativo, donde lo pre-establecido puede dejarse modificar por lo ignoto, así como el yo puede dejarse modificar por la experiencia del otro.

Nos interesan los problemas expresados por los propios actores, sus interpretaciones, valores, pensamientos y sentimientos. La realidad educativa es compleja y el agente principal es el educador. La mayoría de lo que sucede en la escuela depende de la

identidad del maestro: de su visión de la vida, sus experiencias pasadas, sus preocupaciones, la forma de enfrentarse a los problemas, sus criterios morales y de su propia autoconciencia. Si partimos de la base de que el observador modifica lo observado, según los asertos de la física cuántica, comprendemos la importancia del observador principal de una clase, que es el maestro. Pero es que además la manera de observar depende de las experiencias previas del sujeto, de cómo las ha vivido, sentido y ha respondido a ellas. Todo ello ha contribuido a crear una programación emocional e intelectual, estrechamente relacionadas entre sí. Nos interesa describir la conceptualización de conciencia por parte de los profesores y comprobar las correspondencias con las definiciones de expertos. Por otro lado, nos interesa comprobar si hay influencia, según la perspectiva emic, entre realizar una práctica como el yoga y el desarrollo de la conciencia del docente.

Entender la vida social desde la perspectiva de los actores, en lugar de una instancia teórica deductiva, ha sido la principal contribución de la Escuela de Chicago, así como también a los estudios de caso.

*el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general, el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a los otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 107).*

## **5.2. QUÉ INVESTIGAMOS**

Lo que se pretende en toda investigación de carácter cualitativo es describir e interpretar para comprender, pero más que eso, en esta investigación se trata de “revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 39).

Se ha de poner de manifiesto que, dado que el estudio de casos es emergente, las preguntas de investigación se han ido reformulando a medida que el estudio, tanto a nivel de teoría como de la práctica, progresaba. Siempre desde la interpretación de los propios sujetos, pero también desde la mirada e interpretación de la investigadora-

docente, con sus vivencias, saberes contruidos a partir de sus propias experiencias y de la perspectiva etic. Así pues, desde el diálogo etic-emic. El objetivo principal de la investigación es:

“Describir la influencia de la realización de la práctica del yoga en el desarrollo de la conciencia del docente”.

Los objetivos de investigación, derivados de las preguntas de investigación y del objetivo general se formularon de la siguiente manera:

- I. Describir lo que los docentes entienden por conciencia.
- II. Comprender y explicitar la relación que se establece entre la conciencia y la educación desde la perspectiva de varios docentes.
- III. Analizar, comprender y explicar las repercusiones que el yoga tiene en la conciencia del docente.
- IV. Verificar si una práctica como el yoga puede ser beneficiosa para el desarrollo personal y profesional docente.

Stake (2010) recomienda la utilización de temas como estructura conceptual y preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación. Estas ayudan a organizar las entrevistas y la revisión de los documentos. Se comienza con los temas éticos que el investigador aporta desde el exterior para posteriormente evolucionar, surgiendo los temas émicos y en última instancia se relacionan unos con los otros. Los asertos surgen de la reformulación de los temas en generalizaciones mayores o menores (Stake, 2010).

### **5.3. CÓMO INVESTIGAMOS**

Por métodos “entendemos toda una variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción.” (Cohen y Manion, 1980, en Colas y Buendía, 1992).



*El método de investigación es el camino que se utiliza para alcanzar los fines. Se trata de un procedimiento más o menos flexible, explícito y racional por el que la investigación cualitativa puede comprender, e incluso transformar, los fenómenos que estudia (Tòjar, 2006, p. 90).*

Se trata de un estudio de corte cualitativo, cuyo método de investigación es el estudio de casos.

### **5.3.1. El método: Estudio de casos**

Yin (2009) define el estudio de casos, como un método que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce. Según Marcelo (1991) el caso pertenece a los participantes más que al investigador. Es inductivo porque como producto final se obtendrá una rica descripción de individuos o eventos (Bisquerra, 2004).

Como expresa Martínez Bonafé (1988) el estudio de casos deriva de la Psicología Ecológica, la Antropología Cognitiva, Etnografía, Sociología de la Comunicación e Interaccionismo Simbólico. Se centra en niveles “micro” del sistema y sus relaciones.

*Desde una consideración humanista de la educación- en la mayor parte de los casos- pero también desde enfoques sociocríticos y transformadores, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales (Martínez Bonafé, 1988, p. 43).*

Como señalan Stake (2010) y Yin (2009), el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

La presente investigación con estudio de caso se basa en un “diseño emergente” (McMillán y Schumaker, 2005), no acabado que se va revisando constantemente dependiendo de la información previa.

### 5.3.2. Participantes

Tòjar (2006) señala que el muestreo cualitativo es intencional: se van adoptando decisiones de selección de los elementos de la realidad social en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de la realidad que se van encontrando y construyendo. Busca la ejemplaridad: lo especial de cada realidad. La principal referencia es la naturaleza del problema a investigar, aunque también influyen: la oportunidad, accesibilidad, el interés personal y los recursos.

En la presente investigación se seleccionaron 16 casos referidos a 16 maestras. El muestreo ha sido intencional, buscando casos positivos para estudiarlos, es decir, se buscaron maestros o maestras que practicaran yoga. En principio se intentó que fueran de los dos sexos, aunque se anticipaba que serían muchas más maestras pues esa es la realidad en las aulas de Educación Infantil y Primaria, pero el resultado fue que no se encontró ningún hombre que cumpliera las características de trabajar como maestro y realizar la práctica del yoga. Hay que señalar que no se forzó la búsqueda para encontrar participantes del género masculino, sino lo que surgió al azar, ya que no se consideró el sexo una variable significativa. También se incluye en la muestra cinco maestros-as de yoga, porque nos pareció importante para triangular los significados y todas las repuestas de los docentes. En este caso hay tres maestros y dos maestras de yoga que imparten clases bien en adultos o en niños, o en los dos. Los participantes se distribuyen de esta manera en cuanto a tantos por ciento de muestra referida a los casos (los maestros de Educación Infantil y Primaria) y muestra de verificación. Se establecen unos códigos para el reconocimiento de cada sujeto, siendo los siguientes: MEI, MEP, MEE (referidos a maestros de educación Infantil, de educación Primaria y de educación especial, respectivamente) y MY (maestro de yoga). Al lado aparece un número referido al rango de edad, habiendo tres rangos (rango 1: de 26 a 35 años; rango 2: de 36 a 45 años y rango 3: de 46 a 65 años). A continuación aparece un número en paréntesis que indica el número de sujeto con ese código.

**Figura 4:** Distribución de la muestra



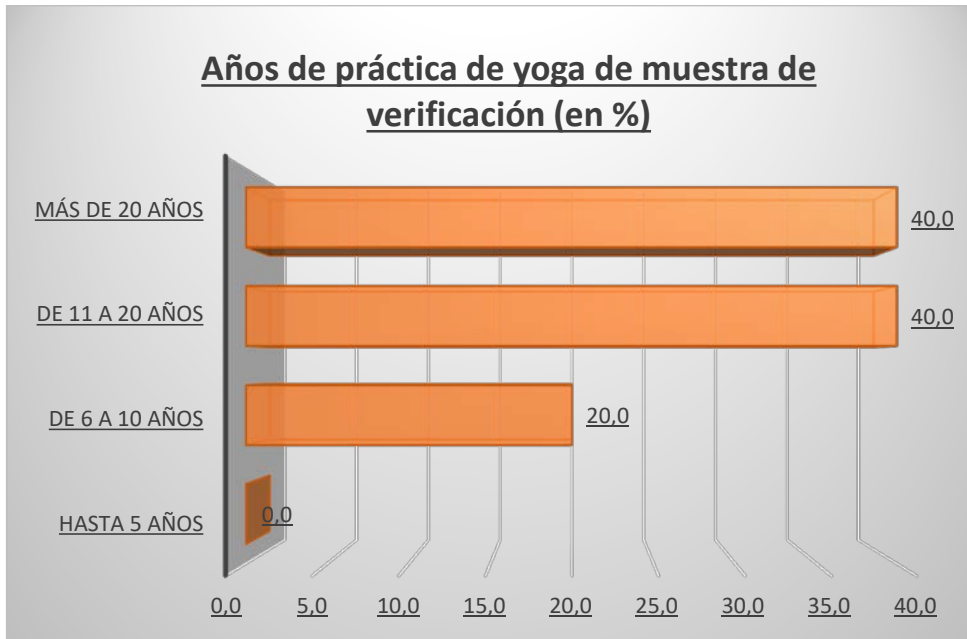
En cuanto a los años de práctica del yoga se ha dividido en cuatro rangos dentro de los cuales los que más hay (37,5%) es de los practicantes de 0 a 5 años y de los que menos es el segundo rango (12,5%) de 6 a 10 años. Resultando en igualdad (25%) los practicantes de los dos últimos rangos (de 11 a 15 años y los de 16 a 20 años), o sea, los que más años llevan practicando yoga. O sea que la mitad de los participantes llevan más de 10 años practicando yoga, lo cual es un buen dato para la veracidad de los resultados.

**Figura 5:** Años de práctica de yoga de los participantes



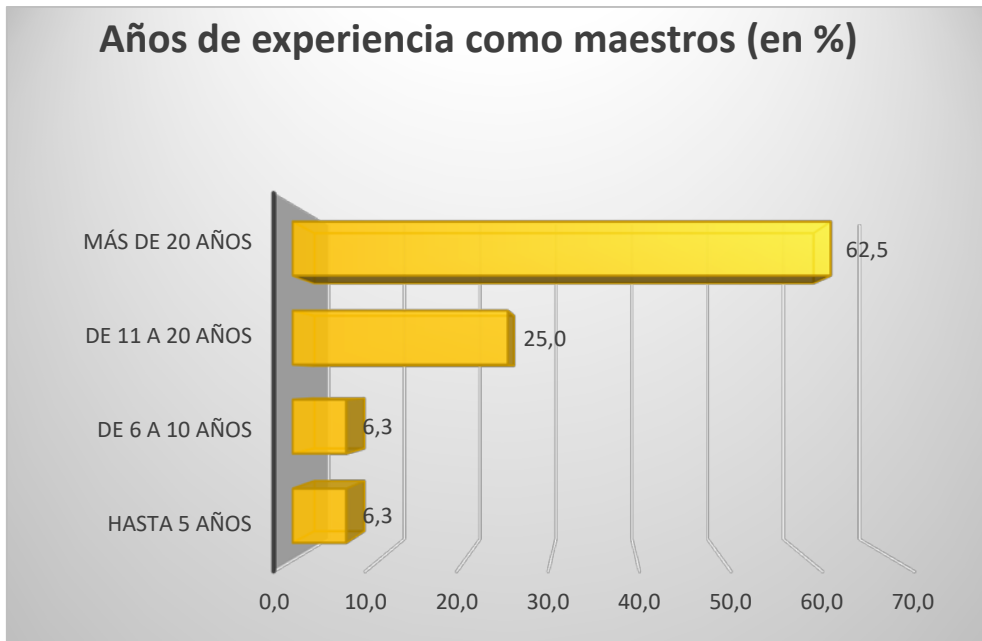
En cuanto a los años de práctica de la muestra de verificación, encontramos que la mayor parte (80%) está en los dos últimos rangos, o se han realizado también más de 10 años de práctica de yoga, lo que es también un buen dato para la investigación. Son pues, practicantes con un nivel alto de práctica de la actividad que nos interesa.

**Figura 6:** Años de práctica de yoga de la muestra de verificación



Con respecto a los años de experiencia como maestros los docentes de Educación Infantil y Primaria, se encuentra (62,5 %) que la mayoría tienen más de 20 años de experiencia como maestros. Y de más de 10 años de experiencia tenemos más del 85%, por lo que se observa que cuentan con una gran experiencia en su profesión, lo que es también importante porque conocen bien la profesión docente y todos los elementos que la definen.

**Figura 7:** Años de experiencia como maestros de Infantil o Primaria



Los maestros de yoga cuentan también en general con una gran experiencia como tales, ya que el rango que cuenta con más practicantes (40%) es el de más de 20 años. Los otros tres rangos están igualados, contando cada uno con el 20% de los participantes. Y con más de 10 años de práctica son el 60% de los maestros, lo cual es también un buen dato.

**Figura 8:** Años de experiencia como maestros de yoga



Se intenta cumplir con los principios de *pertinencia*, con la elección de personas que mejor y más información puedan generar, y de *adecuación*: contar con los datos necesarios y suficientes para una comprensión lo más exhaustiva posible del fenómeno. Siempre teniendo en cuenta los criterios de *accesibilidad* y *oportunidad*, la selección se ha realizado partiendo de un contexto cercano a la investigadora, comenzando la indagación por el centro donde recibe las clases de yoga. Esta exploración inicial para conocer los posibles casos se inició con actividades de *vagabundeo* y *seguimiento* (Goetz y Lecompte, 2010, p. 89). El seguimiento se realizó con un *muestreo en bola de nieve*, es decir, una vez que se encontraron los primeros sujetos, estos nos llevaron a los siguientes y así sucesivamente, hasta alcanzar la saturación. La *saturación* se produce cuando ya no es posible obtener información nueva en relación con las preguntas de investigación, aunque, como señala Tòjar (2006) el número de casos no es lo más relevante en la investigación cualitativa: “El cometido real de un estudio de casos es la particularización, no la generalización” (Stake, 2010, p. 20), con la intención de llegar a entender los casos en su totalidad y unicidad. No nos interesa tanto contribuir a la teoría

como mejorar la práctica educativa. Sin embargo, sí llegaremos a formular unas generalizaciones en forma de *asertos* (Erickson, en Stake, 2010), a partir de la interpretación del investigador y de las conclusiones del diálogo emic-etic.

### 5.3.3. Fases de la investigación

La presente investigación se ha llevado a cabo durante tres cursos escolares, por ello se van a dividir las fases en relación a estos cursos:

1ª) Se realizó la exploración de la literatura sobre el tema en libros, diccionarios, artículos, tesis y otras investigaciones, a la vez que se concretaba más las ideas y los objetivos a conseguir, que se habían apuntado en el proyecto de tesis. De hecho, en base a esta revisión exhaustiva del tema, se llegó a cambiar el proyecto inicial de tesis, aunque la base de la investigación no varió en esencia. Como apuntan McMillán y Schumaker (2005) el estudio de casos cualitativo es emergente, por lo que la reformulación entra dentro de lo esperado para este tipo de investigación.

2ª) En el segundo curso, basándose en la revisión teórica, se elaboraron los protocolos de entrevista, pasándose al trabajo de campo, que consistió en la entrada en el campo de los docentes que practicaban yoga, para lo cual se buscó a los participantes tanto en colegios del centro de Madrid, como en centros de yoga donde hubiera maestros que quisieran colaborar. Lo más complicado fue el inicio exploratorio. Una vez que se contactó con varios sujetos, por el muestreo en bola de nieve se localizó a otros participantes, con los que nos pusieron en contacto los primeros sujetos. Así se contactó con docentes de Madrid y algunas ciudades aledañas. Se les informó de los propósitos de la tesis, y una vez que estuvieron interesados se le pasó un consentimiento informado. Mientras tanto, algunos doctores de los que se les envió el protocolo lo devolvieron, con las preguntas corregidas y las observaciones pertinentes que nos permitió reformular el protocolo de entrevista y pasar las pruebas piloto a tres sujetos. Paralelamente se continuó con la revisión y formulación teórica.



3ª) Durante el final del curso pasado y el presente curso docente se pasaron las entrevistas a los 16 maestros de Infantil y primaria y a los 5 maestros de yoga. Se transcribieron, corrigieron, se volvió a contactar con algunos que queríamos aclararan o ampliaran las repuestas y se procedió al análisis de los datos. Por fin se elaboró el documento final.

#### **5.3.4. Técnica: La entrevista**

En la entrevista, la interacción comunicativa pone en juego las visiones de los sujetos implicados, en este caso de investigador e investigados, ya que nos interesan los diversos puntos de vista, así como tener en cuenta tanto las perspectivas emic y etic. Wengraf (2001) define las entrevistas como: “conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica” (p. 4).

Según la concepción del yo que supone que este no es una entidad estable ni rígida sino fluida y construida socialmente, la entrevista es un método muy ajustado. El conocimiento se construye en la comunicación en las relaciones sociales, donde es básico el contexto y la lingüística; y es validado mediante la práctica. Como señala Kvale (2011), en el enfoque pragmático el énfasis se pone en las implicaciones prácticas de las posturas epistemológicas.

La entrevista en investigación cualitativa es una conversación en la que se va construyendo el conocimiento mediante la relación entre entrevistador y entrevistado, por lo que la autoría es compartida, reflejo de lo que sucede con la construcción del conocimiento en la vida real. Aunque no es espontánea y natural, la situación de entrevista debe ser lo más naturalista y lo menos estructurada posible para no perder ese carácter de construcción interrelacional. Así optamos por una entrevista semiestructurada, para responder a la máxima naturalidad, pero también al criterio de encontrar aquello que perseguimos. “El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y

participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante este discurso.” (Alonso, 1994, p. 230).

Según expresa Alonso (1994), las entrevistas pueden combinarse con otras técnicas o ser autosuficientes y añade que este último caso podría darse en la interacción entre constructos psicológicos y conductas sociales específicas. En la presente investigación se ha optado por utilizar únicamente entrevistas como técnica de recogida de datos dado el carácter de los datos a recoger. En un discurso dialógico se realiza una co-construcción de significado: el conocimiento se construye en colaboración en el curso del discurso comunicativo. Luego una entrevista es una situación ideal para la construcción de conocimiento.

La calidad de una entrevista viene dada por el papel del investigador: el conocimiento del tema de investigación, su sensibilidad con los entrevistados, sin perder la objetividad, y el dominio de la técnica. En el rol de entrevistador es importante la experiencia. En el presente estudio la entrevistadora no es experta en entrevistas de investigación como tal, pero sí le avala una larga experiencia en el terreno educativo como tutora, con la función que esto implica de entrevistar a padres y observar alumnos de Educación Infantil y Primaria. La mejor forma de entender a alguien es haberse visto en el mismo papel o situación. La investigadora cuenta con la relativa objetividad del teórico y la relativa subjetividad del nativo, visto desde una perspectiva etnográfica, desde la que se presupone un intento constante de equilibrio entre la” centración” y el “descentramiento”.

El papel del investigador cualitativo en la realización de entrevistas es de interlocutor a la vez que de observador y transcriptor de la interacción comunicativa. El elemento principal con el que cuenta es la atención focalizada hacia el sujeto investigado, sus respuestas verbales y no verbales; pero también hacia sí mismo por medio de una retroalimentación que implica una conciencia de nosotros mismos, de lo que nuestras actitudes, hechos lingüísticos y extralingüísticos suponen para la comunicación, para la expresión del otro, la veracidad y aceptabilidad de sus respuestas.

Dado que los enfoques constructivista y discursivo conciben el conocimiento como modos contextualizados social e históricamente de comprender el mundo social, es lícito preguntarse si el conocimiento producido en una entrevista se puede transmitir a otras situaciones. Kvale (2011) habla de generalización analítica en las entrevistas, se refiere a la transferibilidad de los hallazgos de entrevista a otros sujetos y situaciones. Implica un juicio razonado sobre la medida en que los hallazgos de un estudio se pueden utilizar como guía para lo que podría ocurrir en otra situación, lo que llevaría a la construcción de descripciones contextuales ricas en la entrevista. Para valorar la calidad, validez y transferibilidad de los hallazgos de una entrevista, se requiere información detallada sobre los pasos, procedimientos y decisiones metodológicos de la investigación, para que el lector establezca la pertinencia.

*la naturaleza específica de un estudio de entrevistas cualitativas plantea describir cualitativamente de la manera más precisa posible los pasos, procedimientos y decisiones del método. Desde la organización temática original hasta el informe final con detalle suficiente para que el lector establezca la pertinencia del diseño de la entrevista para el tema y propósito de la investigación, evalúe la confiabilidad de los resultados y pueda repetir la investigación (Kvale, 2011, p. 168).*

En cuanto a las preguntas de la entrevista, añade Kvale que una pregunta de investigación se puede estudiar mediante varias preguntas de entrevista, obteniendo así información rica y variada por enfocar una cuestión desde varios ángulos, contribuyendo a la triangulación. Se realiza una guía de entrevista, con 12 de preguntas secuenciadas (Anexo 3)

La transcripción de la entrevista y el texto que se antepone al diálogo tienen por función mostrar los condicionamientos de los que es producto el autor del discurso, su trayectoria, sus experiencias profesionales, todo lo que se disimula y se revela a la vez en el discurso transcrito.

### 5.3.5. El papel del investigador

Los papeles del investigador cualitativo en estudio de casos son analizados por varios autores, y dentro de estos se considera especialmente importante el de ser un constructor del conocimiento en colaboración con los sujetos investigados. Los constructivistas piensan que el conocimiento se va construyendo, más que descubrirse. La realidad independiente de las interpretaciones es imposible de verificar, por lo que creemos que una realidad es objetiva cuando su interpretación es compartida por la mayoría de las personas. La forma en la que los investigadores contribuimos a la experiencia del lector depende de nuestra concepción del conocimiento y la realidad, pero también nuestros asertos concluyentes dependerán de la visión que nos hayan transmitido los sujetos investigados, en un proceso de interpelación de intersubjetividades, ya que el investigador cualitativo respeta diversas perspectivas. Sin embargo, el investigador también tiene la función de crear una nueva interpretación en una redefinición étic-emic. Es nuestra obligación la “ayuda a profundizar en la espléndida complejidad de la comprensión.” (Stake, 2010, p. 89).

En relación con la clasificación que Stake (2010, p. 93) realiza de los roles del investigador en estudio de casos, se considera el principal el de biógrafo. Es importante lo que señala sobre este rol, en cuanto que debe ser una elección ética y negociada en el campo y que esta elección repercute en los significados a desarrollar.

La relación de interacción dialógica entre entrevistador y entrevistado parte de un respeto a la alteridad, pues se está creando algo conjuntamente, entre lo que el entrevistado resignifica de sus experiencias y lo que el entrevistador interpreta. Según la física cuántica, lo que vivenciamos de la realidad es una de las múltiples posibilidades, existentes; así el sujeto investigado elige una, el investigador puede elegir la suya, y los dos crearán otra conjuntamente al final. Por lo que se afirma que en un proceso dialógico de entrevista la autoría es recíproca. Para Bourdieu (1999) el conocimiento producido en una entrevista es colectivo. Comienza y concluye en múltiples momentos de reflexividad interrelacionales entre entrevistador, entrevistado y futuro lector. Según él, el investigador debe esbozar estrategias para ayudar al entrevistado a descubrir su

verdad y añade que sólo la reflexividad, como método, presenta las condiciones para la objetivación científica del sujeto.

### **5.3.6. La validez, calidad y ética de la investigación**

#### *5.3.6.1. Criterios de calidad y validación*

La mayoría de los autores de investigación cualitativa propone un cambio de perspectiva, sustituyendo los criterios de fiabilidad y validez por criterios de calidad.

Para Griba y Lincoln (en Tòjar, 2006) el criterio para evaluar la calidad más utilizado es el de verdad o veracidad. Este lo subdividen en cuatro: Credibilidad o que se pueda reconstruir, transferibilidad a otras situaciones, dependencia o consistencia de los resultados y confirmabilidad, que puede ser medida por la triangulación.

Según Contreras y Pérez de Lara (2010) el valor de verdad descansa en:

*La autenticidad de la relación que se establece entre las reflexiones pedagógicas y la forma en que éstas se han generado en el diálogo con la realidad estudiada; en la honestidad de afrontar la propia subjetividad mientras se busca conocer y dejarse afectar por los acontecimientos; en mostrar la multiplicidad de significados posibles y la forma de generarse preguntas, enseñando la manera en que nacen y se relacionan con lo vivido (p. 71)*

Griba y Lincoln (en Tòjar, 2006) señalan otros criterios desde una lógica constructivista, basados en la autenticidad: imparcialidad, a través del resaltado de diferentes puntos de vista de la información, autenticidad ontológica o respeto a las construcciones émicas y autenticidad educativa, entendida como la posibilidad de contrastar las propias elaboraciones con otras personas posibilitando la comparación con sistemas de valores alternativos al del investigador. Tòjar (2006) añade dos criterios relacionados con la práctica: autenticidad catalizada, que consiste en considerar los

elementos que promuevan el cambio y la autenticidad táctica, entendida como el potencial de las personas para la acción.

La calidad también descansa en una elección adecuada del tema en cuanto a su relevancia, en el sentido de que provenga de una demanda social y con un compromiso ético con la misma sociedad, y en que se proceda a un análisis del contexto en profundidad. Teniendo en cuenta este criterio se considera un tema relevante tanto por su actualidad como por su compromiso ético con la sociedad como ya se demostró en la justificación.

En la calidad influye así mismo el investigador. Tòjar (2006) insiste en la importancia de la formación de éste. En ese sentido la autora considera estar bien formada en ciencias sociales, pues cuenta con las licenciaturas de psicología y antropología, grado en sociología, postgrado en psicología del lenguaje y cursos de doctorado en Educación, además de amplia practica como maestra en Infantil y Primaria. Pero desde mi punto de vista no solo la formación académica y profesional es importante en esta investigación sino la de desarrollo humano y, en este plano, llevo practicando yoga y meditación 6 años, así como esporádicamente otras actividades relacionadas con el desarrollo personal, como biodanza y cursos del perdón de Jorge Lomar. A tenor de todo esto, creo necesario que a la vez que descubro la autoconciencia del sujeto investigado debo ir descubriendo la mía propia, para demostrar que estoy capacitada para investigar lo que estoy investigando. El investigador es un sujeto con sus propio ego, condicionamientos y programaciones mentales y emocionales, que debe ir descubriendo para neutralizarlas en la interpretación. Lo deseable sería una comunicación de conciencia a conciencia, por lo que sería necesario ir descubriendo la propia conciencia. Como afirma Stake (2010) “es mejor advertir al lector de la presencia del investigador” (p. 86), dejar clara la postura del observador. Mi postura con respecto al tema descansa en la creencia de la utilidad del yoga para el desarrollo personal del docente y de su conciencia. Por ello considero necesario ser un tanto objetivo en la formulación de las preguntas para no influir o “sesgar” las respuestas de los sujetos entrevistados. Por este motivo las

preguntas se realizan de una forma general, intentando no inducir las respuestas de los sujetos en cuanto a los beneficios percibidos en relación a la práctica del yoga.

Gran parte de la tarea del investigador consiste en realizar descripciones claras e interpretaciones sólidas. En esto residiría la validez del estudio. “La investigación con estudio de casos comparte la carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones.” (Stake, 2010, p. 91). Aunque se consideren importantes todos los puntos de vista en investigación cualitativa, Stake señala que el valor de las interpretaciones debe variar dependiendo de la credibilidad del sujeto, que reside en la experiencia y el conocimiento teórico, y de la utilidad de la interpretación; por lo que el valor último recaería en el investigador. El principio de relatividad es también muy importante en el estudio cualitativo de casos, ya que partimos de una elaboración personal y experiencial del conocimiento.

En cuanto a la validez de las entrevistas, Kvale (2011) señala:

*Según las diferentes concepciones epistemológicas de las actitudes y el yo -como esencias auténticas estables o como entidades constituidas socialmente y más o menos fluida, la entrevista aparece como un método muy poco fiable o como un método válido ajustado finamente (p. 148).*

Como partimos de la base de que el yo está socialmente constituido, la entrevista nos parece una técnica muy válida para este tipo de investigación.

Las preguntas de la entrevista se someten al juicio de expertos para su validación. A fin de que los datos aportados por el instrumento nos conduzcan a conclusiones apropiadas y válidas, es pertinente establecer un procedimiento de validación del contenido que pretendíamos estimar, para lo cual se recurre al juicio de expertos. Se elaboró un instrumento (se adjunta en anexo 1) que fue enviado a varios doctores para su validación (la información sobre los doctores aparecen en el anexo 2). Después de la validación de la entrevista, ésta fue reformulada y se formuló su versión final (Anexo

3). A partir de la entrevista para los maestros de Educación Infantil y primaria, se realiza la entrevista para los maestros de yoga, siguiendo el mismo protocolo, pero adecuando las preguntas a estos sujetos (Anexo 4).

Kvale considera importante también el criterio de objetividad y observa que permitiendo a los objetos investigados objetar las intervenciones de los científicos se obtiene la mayor objetividad y, en el caso de que el objeto sea un sujeto, como es investigaciones de tipo social, esta objeción es, además de necesaria, fácil de conseguir. Para él hay dos clases de validación: validación comunicativa, como una actividad comunicativa que somete a prueba los hallazgos de la conversación, por medio de la validación de sí mismo del entrevistado, de una audiencia o de comprensión teórica, por parte de expertos. La segunda clase es la validación pragmática, que somete a prueba la efectividad de nuestras acciones. En este caso se utiliza la validación comunicativa, por medio de la validación de sí mismo del entrevistado.

#### *5.3.6.2. Aspectos éticos*

Cualquier investigación que cuenta con la participación de personas, presenta algún riesgo debido a su estatus social, por ello se ha de prestar atención a los aspectos éticos de la investigación en todo momento (Faherty, 2010).

Es necesario garantizar el anonimato de los participantes y asegurarse de que conocen en todo momento los objetivos y características de la investigación, así como dejar claro que pueden salirse de la misma en cualquier momento que lo deseen. La presente investigación se ha realizado con el consentimiento informado y voluntario de los participantes. Con el fin de formalizar el compromiso de participación por ambas partes se entregó una carta de consentimiento informado que devolvieron firmado (Anexo 5).



### 5.3.7. El análisis de los casos

El análisis en una investigación cualitativa de este tipo persigue como finalidad el saber experiencial, este saber que nace de todas las facetas humanas particulares y dialógicas, o lo que podría traducirse también en subjetivas e intrasubjetivas; y contribuye a la sabiduría.

En el análisis se busca el significado, que es una búsqueda de modelos, relaciones, que vendrán del marco teórico reformulado con el análisis de los casos. Los modelos se sacan de las repeticiones formuladas en clasificaciones preestablecidas o categorizaciones. Según Stake (2010) de los modelos concluimos los asertos, que son generalizaciones; ya que de los casos particulares se pueden aprender cosas que son generales. Las generalizaciones más comunes de los estudios de casos cualitativos son naturalistas: conclusiones a las que llegan los lectores mediante la experiencia vicaria si el relato narrativo está bien construido; aunque normalmente se utilizarán los dos tipos de generalizaciones: naturalistas y proposicionales. Una estrategia metodológica es decidir en qué medida se utilizará cada una de ellas. En la presente investigación se tendrán en cuenta los dos tipos de generalizaciones.

El análisis cualitativo es complejo ya que los datos con los que se trabaja también lo son. Para Miles y Huberman (1984): “El análisis consiste en tres tipos de actividad concurrente: reducción de datos, presentación de datos y conclusiones y verificaciones” (en Pérez Serrano, 2014, p. 109).

Según Pérez Serrano hay tres grandes momentos en el proceso de análisis de datos cualitativos:

1. **Análisis exploratorio.** Implica el análisis del contexto con un marco conceptual previo. Recogidos los datos se da comienzo al primer nivel de reducción de datos, para elaborar categorías. Se realiza una selección secuencial.

2. **La descripción.** Examen de los segmentos del texto de cada categoría con el fin de establecer patrones de datos lo que implica una reducción de los mismos.
3. **Interpretación.** Supone integrar, relacionar, establecer relaciones entre las diferentes categorías. La interpretación debe integrarse en el marco teórico preciso para poder proponer las acciones oportunas a llevar a cabo. En la investigación educativa la fase más importante es la interpretación ya que llevará a tomar decisiones sobre la transformación de la realidad.

El análisis cualitativo de los datos ofrece una visión holística e integradora de la teoría y la práctica, orientada hacia un cambio a mejor de la práctica educativa.

#### 5.3.7.1. *El análisis de contenido*

Este tipo de análisis se considera “un instructor de respuesta a la curiosidad del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica” (Pérez Serrano, 2014, p. 133). Nos ofrece la posibilidad de incidir sobre la naturaleza del discurso. Surgió en un primer momento como procedimiento para analizar y cuantificar los materiales de la comunicación escrita, tipo prensa y documentos, siendo hoy en día un procedimiento habitual de análisis en marcos cada vez más variados.

El análisis de contenido se ha definido de muy diversas formas. Reseñamos la de Krippendorff (1990): “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). O como señala Bardin (1996) el análisis de contenido sería:

*el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (p. 32).*

El tipo de análisis que se realiza en esta investigación corresponde a categorial y de contenido. Suárez y Membiela (2011) suelen seguir las siguientes fases en sus investigaciones:

- I. *Preanálisis*: lectura fluctuante de todos los textos.
- II. *Exploración del material*: lectura atenta y sistemática con la finalidad de detectar los temas abordados por los narradores y las valoraciones.
- III. *Establecimiento de categorías*: con un tipo de categorización inductiva o naturalista (Goetz y Lecompte, 1988), deductiva o mixta, divididas a su vez en subcategorías. Los núcleos temáticos son núcleos que usamos los narradores como anclajes sobre los que se construye y articula nuestra red de experiencias y que forman parte de la trama del relato, describiendo aspectos de la experiencia vivida.
- IV. *Tratamiento de datos*. Una vez depuradas las categorías de análisis, seleccionamos y distribuimos los diferentes fragmentos narrativos en las categorías correspondientes. En primer lugar, se realiza un inventario, consistente en aislar los fragmentos narrativos, para luego clasificarlos y distribuirlos en la categoría más pertinente. Las categorías y subcategorías temáticas se analizan a partir de tres niveles de experiencia diferentes pero complementarios: externa, descripción de las condiciones externas de la experiencia; interior, que nos muestra el carácter subjetivo de la realidad, a través de sensaciones, sentimientos o juicios de valor; y la temporal, que nos presenta los cambios producidos tanto en la historia personal como en el contexto socio-histórico. El triple acercamiento queda integrado en la redacción del informe.

El sistema de categorías en esta investigación es mixto, o sea, se establece de forma emergente, inductiva, aunque sobre la base de otros sistemas de categorías a priori, posteriormente reorganizado, redefinido según las contestaciones de los sujetos. “La determinación de categorías se guía por una serie de criterios lógicos, psicológicos y constextuales” (Pérez Serrano, 2014, p. 163).

El análisis de datos se realiza con el Atlas.Ti, con el análisis del cual surgen 470 códigos, los cuales se reducen a varias categorías, y éstas a varias dimensiones de análisis, para introducirlos dentro de los temas de investigación, finalizando con las conclusiones.

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y del intento de dar una explicación científica de las acciones humanas ha provocado:

*entender los fenómenos sociales y la enseñanza como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de la misma dan los agentes. Una hermenéutica narrativa permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas (Bolívar y cols.,2001, p. 59)*

Al narrar sus experiencias, la capacidad de agencia (Bruner, 2012) del sujeto aparece: asume el control de la propia actividad mental, la cual le va conduciendo a la toma de conciencia. El hecho de narrar sobre uno mismo y las propias vivencias obliga a tomar conciencia de sí, de nuestros sentimientos, pensamientos, creencias, a la vez que ayuda a la construcción de nuevos conocimientos y saberes. Tomamos el pasado, para resignificar el presente, con miras a la mejora en el futuro personal y profesional. “[...] experiencias y de un proceso de conocimiento de si y de los significados que atribuimos a los diferentes fenómenos que movilizan y tejen nuestra vida individual/colectiva.” (p. 38).

Bourdieu (2006) en *Autoanálisis de un sociólogo* afirma que no se busca una verdad ontológica, sino comprender cómo los sujetos perciben lo que les afecta de sus experiencias en su desarrollo humano tanto personal como profesional. Este proceso permite comprender el mundo consciente e inconsciente. Además, y no menos importante, ayuda a ver y entender desde otra perspectiva, huyendo de la rutina intelectual al poner el foco de atención en lo que nos interesa reflexionar.

## CAPÍTULO 6: RESULTADOS Y DISCUSIÓN CIENTÍFICA

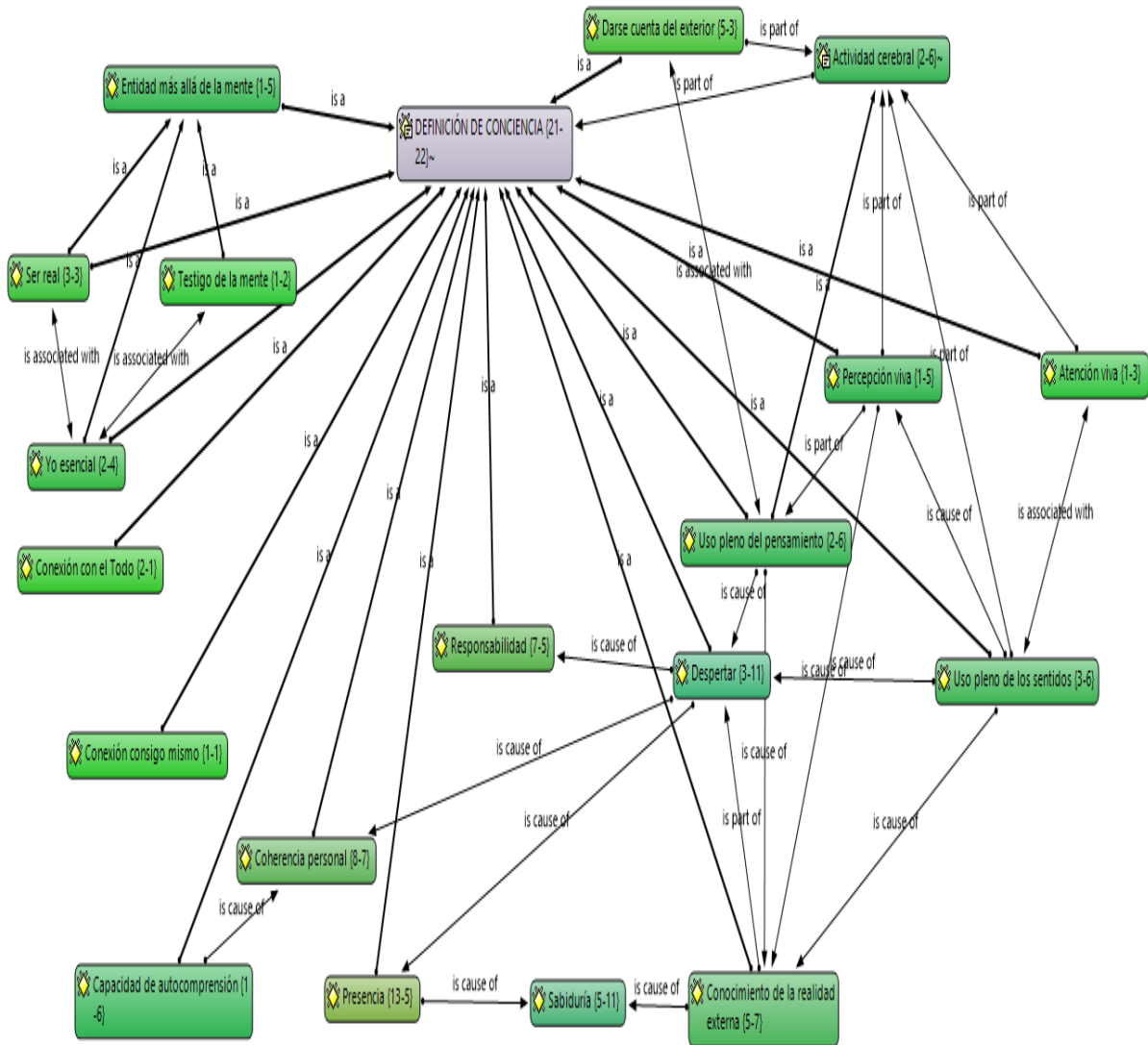
### 6.1. CONCEPTO DE CONCIENCIA

En cuanto al concepto de conciencia surgen dos formas o dimensiones de análisis: la representación que los sujetos se hacen del término y los aspectos humanos a los que se refieren, lo que hemos llamado en la teoría clases de conciencia; así pues, para este punto temático surgen dos formas de categorización: una inductiva: de la práctica a la teoría, que tiene más en cuenta los significados emic y otra deductiva: de la teoría a la práctica, que tiene más en cuenta la significación etic.

#### 6.1.1. Representación del significado de conciencia por parte de los sujetos entrevistados: perspectiva emic

Para la primera dimensión surgen del análisis de las entrevistas cinco categorías: Entidad, actividad mental, proceso, facultad humana y valores. Lo vemos representado en la figura 9 y el cuadro 1.

**Figura 9:** Significado de conciencia desde la representación que hacen los sujetos



**Tabla 1:** Significado de conciencia desde la representación que hacen los sujetos

Categoría	Códigos	Ejemplos de descriptores
ENTIDAD	Entidad más allá de la mente Yo esencial = Ser real	<p>MEE-3 (1) 3:8: “La conciencia es como una entidad que está más allá de la mente y que sabe lo que realmente somos y necesitamos.”</p> <p>MYA (1) - 18:6 “Esa conciencia es lo que realmente somos.”</p>
ACTIVIDAD CEREBRAL	cuenta Atención viva Percepción viva Uso pleno de los sentidos Uso pleno del pensamiento	<p>MEP-3 (1) -15:5: “La actividad cerebral humana que sirve para darse cuenta”.</p> <p>MYA (2)- 19:3: “La atención y la percepción vivas y centradas en lo que se está haciendo.”</p> <p>MEE-2- 2:6: “La conciencia es el uso pleno de los sentidos y del pensamiento sobre un objeto.”</p>
FACULTAD HUMANA	Autocomprensión Autoconocimiento Comprensión de lo externo Sensibilidad Sabiduría	<p>MEI-3 (4) - 11:15: “Ser capaz de comprenderme mejor.”</p> <p>MEE-3 (2) - 1:6: “El autoconocimiento, los valores humanos, el conocimiento reflexivo de nuestra realidad interna y externa.”</p> <p>MEP-3 - 16: 7: “[...] la conciencia es la capacidad de sentir nuestra individualidad. Es el conocimiento que uno tiene sobre sí mismo y su entorno, reconociendo lo que para él está bien o está mal.”</p>

		<p>MEI-3 (4)- 11:15 “[...] ser sensible hacia la vida...”</p> <p>MEI-3 (5)- 12:4: ”Para mí, la conciencia es esa actitud de permanecer alerta para discernir el camino de la Sabiduría.”</p>
<p>PROCESO O ESTADO</p>	<p>Presencia</p> <p>Conexión consigo mismo</p> <p>Conexión con el Todo</p>	<p>MEI-3 (3) - 10:3: “Vivir el presente con mucha atención.”</p> <p>MEI-2 (2)- 5:8 “Es lo que somos, nuestra esencia. Sería vivir en conexión con eso.”</p> <p>MEIP-2 - 13:15 “Desde la conexión con el mundo y lo superior, hasta la responsabilidad de cada uno lo que con lleva a que cada cosa que yo hago tiene una consecuencia.”</p>
<p>VALORES</p>	<p>Coherencia</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>MEI-2 (2)- 5:8</p> <p>“Sería vivir en conexión con eso, en coherencia.”</p> <p>MEI-3 (2)- 9:3 “Para mí, la conciencia es la facultad que tiene cada uno para decidir acciones y responsabilizarse de sus consecuencias.</p> <p>Conciencia=responsabilidad.”</p>

Aunque puede haber muchos significados de conciencia, como los que Herrán (1998) encuentra en sus investigaciones, estos maestros relacionados con el yoga la definen según cinco categorías: entidad, facultad humana, actividad cerebral, proceso o estado y



valores. Como entidad que está más allá de la mente y que sabe lo que realmente somos, tiene relación con el “Testigo de la mente” (Osho, 2010) en que nos convertimos cuando meditamos. Como entidad, relacionado con lo anterior, es nuestro ser esencial o yo verdadero, al que llegamos cuando desaparecen los condicionamientos de la mente y aparece el verdadero autoconocimiento.

Como actividad cerebral, MEP-3 (1) la describe como: “La actividad cerebral humana que sirve para darse cuenta”, por el uso con atención plena de la percepción y de los sentidos en general, y del pensamiento.

Como proceso o estado está la presencia o estar en el momento presente o “aquí y ahora”, o como lo define Osho (2010) “La conciencia significa estar en el momento presente de un modo tan total que no hay movimiento hacia el pasado ni hacia el futuro.” (p. 46) Entonces es cuando se abre la dimensión de la conciencia. La mente siempre está en el pasado o en el futuro, sólo la conciencia puede estar en el presente, por tanto, la mente es contraria a la conciencia, a no ser que la entrenemos a mirar profundamente y percibir de forma directa. (Hanh, 2017).

En cuanto a valores dos se resaltan como esenciales para la conciencia: la coherencia y la responsabilidad. Dos cualidades muy importantes que resalta Osho (2010) y que se introducen en otras partes del análisis son la libertad y el amor. Osho las relaciona entre sí, ya que para él el verdadero amor hace “libre, da alas, el amor abre la inmensidad del cielo. Pero esa calidad de amor sólo aparece cuando hay conciencia” (p. 42). O, como expresa Pérez Esclarín (2004): “Se trata de aprender a vivir como seres humanos, de aprender a amar y ser libres, de despertar una nueva conciencia” (p. 48). Así pues, los dos valores y facultades más conectados con la conciencia según los docentes son la coherencia y la responsabilidad y otros dos que resuenan son la libertad y el amor.

Se puede observar que la mayoría de las significaciones dadas tienen que ver con la autoconciencia o conciencia de sí mismos a la que todos los practicantes de yoga le dan

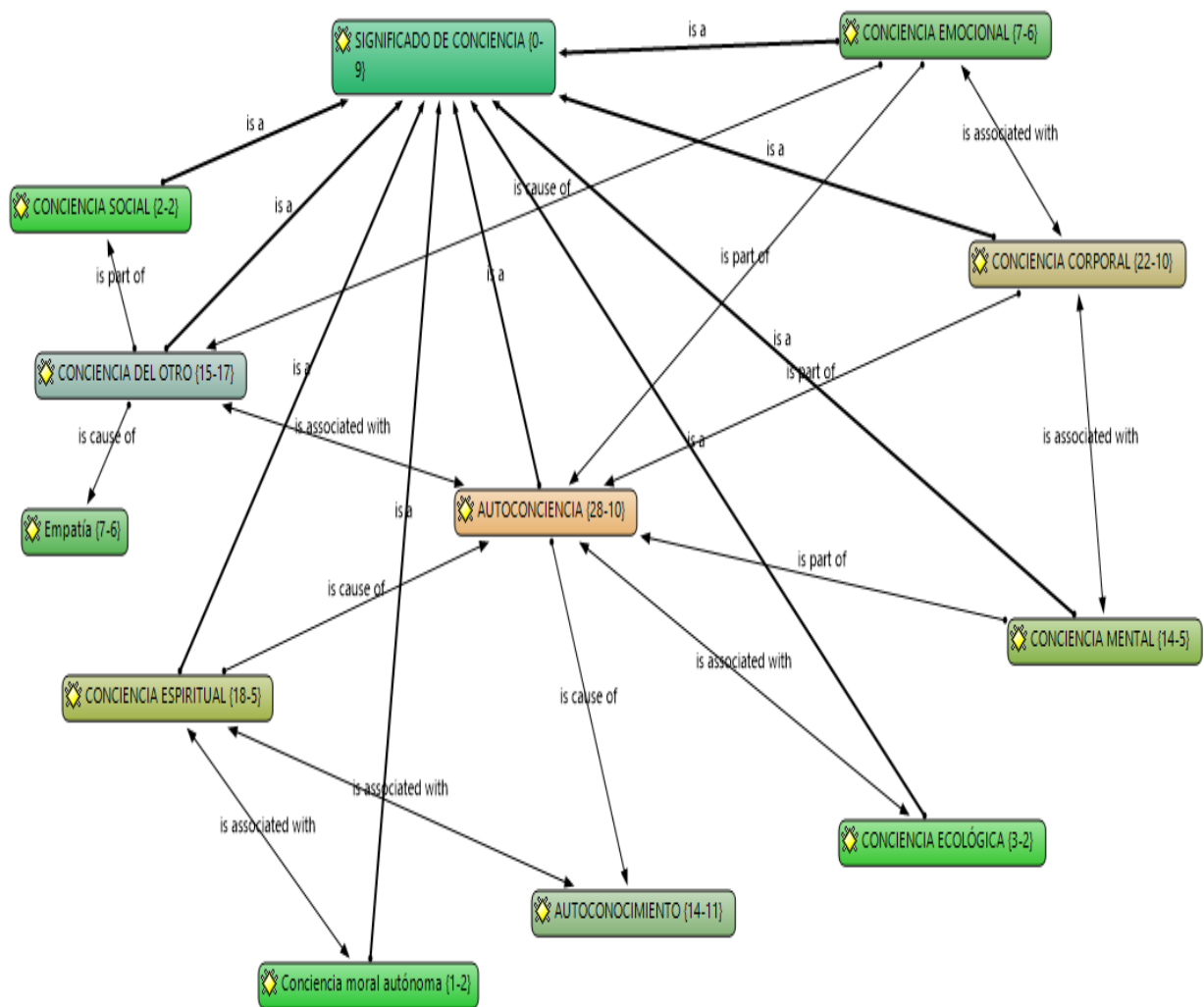
una gran importancia. La autoconciencia, en todos los aspectos, sería el camino para la conexión consigo mismo o con lo superior, para llegar a un conocimiento auténtico de sí mismo, o expresado de otra manera para el conocimiento del ser real. Lo que resulta muy interesante es que esta significación se acerca más a un sentido espiritual y se aleja de un sentido moral normativo. Lo que nos lleva a defender que, si pudiéramos conectar con nosotros mismos, no necesitaríamos tantas normas morales impuestas desde fuera, a condición de que consiguiéramos esa “actitud de permanecer alerta para discernir el camino de la sabiduría.” La sabiduría sería la herramienta que nos permitiría saber cómo actuar.

Por otro lado, tenemos el conocimiento verdadero de lo exterior, del objeto, al cual se llega por medio del entrenamiento de los sentidos y de la mente en la atención y percepción, para llegar al uso pleno de la percepción y el pensamiento. Este estado de verdadero conocimiento se puede llamar “lucidez” (Osho, 2010). Este estado de conocimiento pleno depende en gran medida del estar en el “aquí y ahora”, o, como dice Osho: no estar mediatizados por el pasado ni por el futuro. O también ser conscientes de que lo único que tenemos es el momento en que estamos, que la muerte está siempre presente en nuestras vidas y esto debería hacernos vivir el momento con intensidad y no pre-ocuparnos por el futuro. Esto nos lleva a valores como la coherencia o la responsabilidad, ya que cuando uno actúa según su propio ser actúa con coherencia, es la única forma de hacerlo. Lo cual implica responsabilidad, ya que cuando actuamos según nosotros mismos no hay posibilidad de echarle a otra persona o una circunstancia la culpa de lo que nos sucede, somos los únicos responsables. Esta es una responsabilidad intrínseca al ser humano, que no viene delimitada desde fuera por normas ya sean morales o judiciales. El conocimiento de uno mismo y la responsabilidad que este implica ayuda al conocimiento y la comprensión del otro y a la sensibilidad por lo que le suceda, lo que es la base de la empatía. Como expresan Goleman y Senge (2016) la conciencia de sí mismo es la base para la conciencia del otro, donde se incluiría la empatía.

### 6.1.2. Caracterización de conciencia desde la interpretación que hace la investigadora. Perspectiva etc. Clases de conciencia.

La segunda dimensión de análisis por los tipos o aspectos incluidos dentro de la definición de conciencia se puede ver reflejada en la figura 10 y el gráfico consiguiente.

**Figura 10:** Significado de conciencia desde la teoría: clases de conciencia



**Tabla 2:** Significado de conciencia desde la teoría: clases de conciencia

Categoría	Códigos	Ejemplos de descriptores
AUTOCONCIENCIA	Autoconciencia Conciencia mental Conciencia corporal Conciencia emocional Relación conciencia del exterior con la autoconciencia Relación conciencia mental-corporal Relación conciencia corporal, mental y emocional Autoconocimiento	<p>MEP-2 (1) 14:19            “Para mí la conciencia es darme cuenta de lo que pasa a mi alrededor y cómo influye eso en mi interior tanto en pensamientos como en emociones.”</p> <p>MYN (2) 22:40 “[...] darse cuenta de qué está sucediendo en mi mente, qué relación tiene con mi cuerpo, con cómo respiro, con cómo me muevo, con mi postura.”</p> <p>MYN (2) 22:75            “[...] a base de movilizar el cuerpo, de sentir la información que está en tus músculos, la tensión muscular vas tomando conciencia de cómo es tu emoción, tus pensamientos. a base de trabajar la respiración recapitulas todos los bloqueos emocionales, los pensamientos negativos los traumas.”</p> <p>MEI-2 (2) - 5:8            “Es lo que somos, nuestra esencia. Sería vivir en conexión con eso, en coherencia.”</p>

<p>CONCIENCIA MENTAL</p>	<p>Conocimiento de la realidad externa          Uso pleno de los sentidos          Uso pleno del pensamiento</p>	<p>MEE-3 (2) -1:6:          “[...] el conocimiento reflexivo de nuestra realidad interna y externa.”</p> <p>MEE-2- 2:6:          “La conciencia es el uso pleno de los sentidos y del pensamiento sobre un objeto.”</p>
<p>CONCIENCIA EMOCIONAL</p>	<p>Condicionamiento de las emociones</p>	<p>MYN (2) - 22:88:          “Darse cuenta cómo las emociones si me dejo llevar por ellas pueden condicionarme, o puedo desidentificarme de ellas, ir más allá de ese instinto o emoción.”</p>
<p>CONCIENCIA CORPORAL</p>	<p>Atención viva          Percepción viva</p>	<p>MYA (2) - 19:3:          “La atención y la percepción vivas y centradas en lo que se está haciendo”</p>
<p>CONCIENCIA MORAL Y ESPIRITUAL</p>	<p>Los valores humanos          Responsabilidad          Conciencia moral autónoma          Entidad más allá de la mente          Conexión con lo superior          Dios</p>	<p>MEE-3 (2) - 1:6:          “(Conciencia son) los valores humanos.”</p> <p>MEI-2 (3) - 7:8:          “Reflexionar y ser responsable de nuestros actos.”</p> <p>MEIP-2 - 13:15:          “[...] la responsabilidad de cada uno lo que conlleva a</p>

		<p>que cada cosa que yo hago tiene una consecuencia y me hago responsable de ello.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:44:          “Es el conocimiento que uno tiene sobre sí mismo y su entorno, reconociendo lo que para él está bien o lo que está mal.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:56:          “La conciencia es como una entidad que está más allá de la mente y que sabe lo que realmente somos y necesitamos. Conectando con ella llegamos a saber quiénes somos, a dónde debemos dirigirnos y por qué camino. “</p> <p>MEIP-(2) - 13:15          “[...] la conexión con el mundo y lo superior”</p> <p>MEI-3 (5) - 12:4:          “conciencia es estar alerta, con todos los sentidos abiertos para percibir lo sutil, el Ser que vive en cada uno y establecer así una verdadera relación con todo.”</p> <p>MYA (1) - 18:36:          “La conciencia a nivel más profundo es Dios.”</p>
<p>CONCIENCIA DEL OTRO</p>	<p>Comprensión del otro          Empatía          Relación autoconciencia con</p>	<p>MEI-3 (4) - 11:15:          “Ser capaz de comprenderme mejor y de</p>

	Conciencia del otro	<p>comprender mejor a los demás.”</p> <p>MEI-3 (4) -11:15:          “[...] ser sensible [...] hacia las necesidades propias y de los demás.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:9:          “En la medida en que una persona se comprende y se acepta a sí misma, será más capaz de comprender y poder aceptar a los demás.”</p>
CONCIENCIA ECOLÓGICA	Sensibilidad ante la vida	MEI-3 (4) 11:15 “[...] ser sensible hacia la vida.”

El sentido más repetido de conciencia es la autoconciencia (26 citas), en la que se relacionan entre sí la conciencia mental (13 citas), la corporal (24 citas) y la emocional (7 citas); después la espiritualidad (18 citas), contrariamente a la moralidad (4 citas), que se encuentra en muy pocos casos, en uno referido a la moral autónoma, que podríamos considerar cercana a la espiritual, ya que parte del adentro del sujeto. También se encuentra el significado de conciencia social, que hemos dividido en dos: la conciencia del otro (14 citas), que aparece como dependiente de la autoconciencia y la conciencia social global (2), referida a la sociedad. La conciencia ecológica se encuentra en dos citas, referida a la sensibilidad ante la vida, la cual se puede relacionar con la conciencia espiritual. Generalmente el significado que se da a conciencia desde el yoga es referido a la autoconciencia o conciencia de sí en todas las situaciones de la vida, o como expresa Osho (2010) que hagamos lo que hagamos debemos ser conscientes de que somos nosotros quienes lo estamos haciendo. A esta conciencia de uno mismo Gurdjieff la llama “recordarse a uno mismo.” (en Osho, 2010). MEP-2 (1) lo expresa:

“Para mí la conciencia es darme cuenta de lo que pasa a mi alrededor y cómo influye eso en mi interior tanto en pensamientos como en emociones.” La principal razón de esta autoconciencia para Osho es librarse del sufrimiento. Para ello debemos empezar por la conciencia corporal, para pasar a la mental, en la que él incluye la emocional. Al final se habla de conciencia total, estar despierto, conexión con uno mismo y con el Todo, lo que se corresponde con la conciencia espiritual o autoconocimiento verdadero. MEIP-2 lo expresa: “Desde la conexión con el mundo y lo superior, hasta la responsabilidad de cada uno, lo que conlleva a que cada cosa que yo hago tiene una consecuencia.” Y poder llegar a sentir la alegría verdadera: “Y sólo en ese despertar llega uno a conocer la bienaventuranza” (Osho, 2010, p. 36).

En cuanto a la conciencia mental, se refieren más bien al conocimiento de la realidad externa, MEE-2: “La conciencia es el uso pleno de los sentidos y del pensamiento sobre un objeto.” Osho dice: “[...] el mundo que ves a tu alrededor no es real...Entre tú y él está la inconsciencia, lo miras y lo interpretas a tu manera” (p. 52); por eso no podemos ver ni entender nada de verdad si no somos conscientes, si nuestros condicionamientos mentales nos hacen ver el mundo a nuestra manera. También influyen los condicionamientos emocionales como explica: MYN (2): “Darse cuenta cómo las emociones si me dejo llevar por ellas pueden condicionarme, o puedo desidentificarme de ellas, ir más allá de ese instinto o emoción.” De ahí la importancia de la desidentificación del ego: “una falsa sensación del yo” (Osho, 2010, p. 71).

En cuanto a la definición de conciencia como conciencia del otro está la asociación con la empatía y comprensión del otro. En MEI-3 (4) se expresa: “Ser capaz de comprenderme mejor y de comprender mejor a los demás.” Y la relación que se establece con la propia comprensión, en MEP-3 (2): “En la medida en que una persona se comprende y se acepta a sí misma, será más capaz de comprender y poder aceptar a los demás.” Ya señalaba la importancia de esto Casassus (2007), cuando escribía: “Si logramos darnos auto-empatía cuando niños, cuando grandes no tendremos que enfrentar el impulso de entrar en guerras, para creer que estaremos mejor” (p. 222).



Hay varias acepciones relacionadas con la espiritualidad, de las cuales la más interesante quizás sea la verdadera relación con todo, como expresa: MEI-3 (5): “Conciencia es estar alerta, con todos los sentidos abiertos para percibir lo sutil, el Ser que vive en cada uno y establecer así una verdadera relación con todo.” Para Hanh (2017) sería la octava etapa de desarrollo de la conciencia, cuando se desvanece la creencia en un yo innato y separado. “Entonces el depósito de conciencia se libera y se convierte en el gran espejo de la sabiduría” (p. 180).

Resulta esperable e interesante que el concepto de conciencia como moralidad aparezca muy poco y relacionado con una moral autónoma (Kohlberg, 1997). Osho afirma que cuando eres consciente la bondad se convierte en tu modo de ser y el bien viene por sí solo, para lo cual solo hay que ir hacia adentro. Ya que, además, “la conciencia moral es una estrategia de la sociedad para esclavizarte.” (p. 180).

Lo que sí resulta más sorprendente es que no se haya relacionado la conciencia con la ecología más que en dos ocasiones, como: MEI-3 (4): “[...] ser sensible hacia la vida.” Ya que consideramos que el hecho de que se sienta esa conexión con todos los seres lleva a un interés más profundo y genuino por su conservación. O a la ecología profunda.

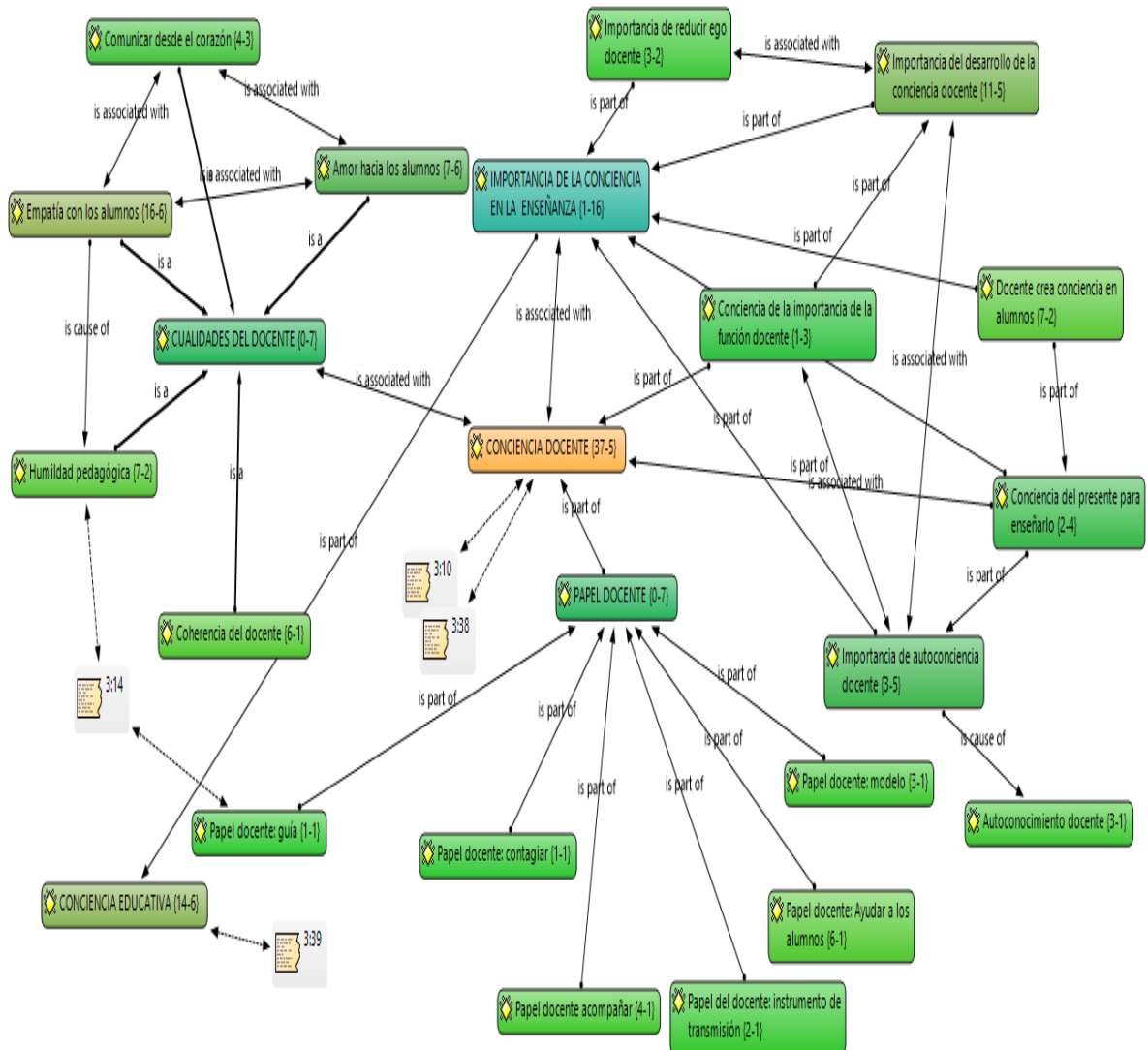
## **6.2. LA RELACIÓN DE LA CONCIENCIA CON LA DOCENCIA**

En cuanto a la conciencia del docente en relación con su profesión podemos distinguir dos dimensiones de análisis: su conciencia como profesional docente, a la que hemos denominado conciencia docente y la conciencia educativa o de los elementos educativos.

### 6.2.1. Conciencia docente

Ante la pregunta de cómo relacionas la conciencia con el docente las repuestas nos llevan a varias categorías de análisis como son: Conciencia del papel del docente, las cualidades necesarias de un docente y la importancia de la conciencia en el docente.

**Figura 11:** Significado de conciencia docente



**Tabla 3:** Significado de conciencia docente

Categoría	Códigos	Ejemplos de descriptores
Papel docente	<p>Acompañar</p> <p>Ayudar</p> <p>Guía</p> <p>Modelo</p> <p>Instrumento de transmisión</p>	<p>MEI-3 (5) - 12:14: “Acompañar a los niños y niñas en su crecimiento, con propuestas y acciones respetuosas que faciliten el despertar.”</p> <p>MEI-2 (3) 7:1: “Ayudar a los alumnos a vivir “plenamente” fomentando el desarrollo en todos los ámbitos: social, intelectual, emocional y físico y su integración en la sociedad que pertenece.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:14: “[...] desde esta perspectiva, el papel del profesor cambia a más pasivo, en el sentido de ser posibilitador y guía, más que instructor, o dueño de la verdad absoluta.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:45: “La educación debe estar basada, en primer lugar, en la toma de conciencia del propio educador como instrumento de transmisión. Tener en cuenta que es un modelo a seguir, fácilmente imitable y en quien la mayoría de los niños suele confiar.”</p>
Cualidades del docente	<p>Empatía con los alumnos</p> <p>Amor a los alumnos</p> <p>Humildad pedagógica</p> <p>Madurez docente</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>MYN (2) - 22:67: “[...] el profesor ha de ser ese ejemplo, esa presencia en el aula, ha de saber empatizar, conectar con sus alumnos.”</p>

	<p>Coherencia docente</p> <p>Confianza</p>	<p>MYA (1) - 18:38:          “[...] sería hermoso que el profesorado tuviera conciencia de lo que es el ser humano a nivel de mente y corazón y, a partir de ahí, pudieran educar, expresar los valores arquetipos maravillosos, y educar desde el corazón no tanto desde la mente y el raciocinio.”</p> <p>MYN (2) - 22:83:          “(Es importante) quitar esa distancia que hay entre el alumno y el profesor porque el aprendizaje es mutuo.”</p> <p>MEI-3 (2) - 9:13:          “Por tanto, el docente debe ser una persona responsable, disponer de una madurez y equilibrio psíquico que le permita tener una buena aptitud para el ejercicio de su profesión.”</p> <p>MYN (1) - 21:39:          “Es esencial enseñar aquello que se ha practicado, no solo a nivel teórico. Hay que ser coherente para que los alumnos lo interioricen.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:10:          “[...] es fundamental su propia coherencia, su actitud positiva, su confianza (en sí mismo y en los demás). Si los niños “sienten” este tipo de valores ya hay medio camino recorrido.”</p>
<p>Desarrollo de la conciencia docente</p>	<p>Importancia de la autoconciencia docente</p> <p>Importancia de reducir el ego</p>	<p>MEE-3 (1) - 3:13:          “Pero el maestro debe conocerse a sí mismo, para poder dar lo mejor</p>

	<p>docente</p> <p>Importancia del desarrollo de la conciencia docente</p> <p>Autoconocimiento docente</p> <p>Docente crea conciencia en alumnos</p> <p>Conciencia del presente para enseñarlo</p> <p>Conciencia de la importancia de la función docente</p> <p>Priorización de la conciencia espiritual</p>	<p>de sí a seres tan vulnerables como nuestros alumnos e impedir que el ego docente desvirtúe la forma de educar de éste.”</p> <p>MEI-3 (5) - 12:12: “El trabajo y reconocimiento del ego es la clave para mí.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:50: “Para mí un docente sin desarrollar su estado interno de conciencia no puede llevar a cabo una labor educativa significativa y relevante que ayude al niño a desarrollarse en plenitud de forma integral.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:61: “El docente es el primero que ha de conectar consigo mismo para poder explicar las cosas desde sí mismo, con todos sus sentidos y no solo con la cabeza.”</p> <p>MEP-2 (1) - 14:20: “Si el profesor no es consciente, no se da cuenta, no tiene herramientas difícilmente podrá transmitirlo a sus alumnos.”</p> <p>MEI-2 (1)- 4:7: “Tenemos que ser conscientes de lo que estamos haciendo en el colegio en cada momento, con nuestros alumnos. No podemos estar en otras cosas mientras atendemos a nuestros niños, hay que ser conscientes del momento y por ello a ellos también hemos de enseñarles a disfrutar del ahora, del momento en el que están.”</p>
--	---	---

		<p>MEI-3 (1) - 8:7:          “El docente debe ser consciente de la importancia de su trabajo, ser consciente de su actitud ya que es un modelo de actuación.”</p> <p>MEI-3 (3) - 10:5:          “La conciencia ayuda al docente a seleccionar actividades más significativas y acordes con los objetivos espirituales, y a una mejor relación con sus alumnos.”</p>
--	--	---

La conciencia de la función docente está de acuerdo con las nuevas teorías educativas que postulan un papel menos directivo y más de acompañamiento, ayuda y guía del alumno.

Las cualidades del docente que consideran necesarias son: el amor, la empatía, la madurez, coherencia, responsabilidad, humildad y confianza. Para Day (2006) la profesión docente tiene que ver sobre todo con el amor. El afecto y la compasión son características esenciales del establecimiento y mantenimiento de la conexión con los alumnos y los compañeros. “El comportamiento afectivo guía la atención del alumno, lo que es determinante del rendimiento, por lo que es probable que las relaciones emocionales positivas reduzcan la incidencia de problemas conductuales y aumenten la motivación por aprender.” (Day, 2006, p. 67). La importancia de la confianza en uno mismo y en los demás la confirma un maestro de yoga (MYN, 2) cuando dice: “Vamos a permitir que los docentes confíen en sí mismos para no tener que darse falsa importancia.”

No sólo hay que tener unas buenas aptitudes para el desarrollo de la profesión, sino que según otro maestro de yoga MYN (1): “Es esencial enseñar aquello que se ha

practicado, no solo a nivel teórico. Hay que ser coherente para que los alumnos lo interioricen.” La gran importancia de la coherencia que solo se logra cuando se ha sentido e interiorizado aquello que se quiere transmitir o modelar. Los niños aprenden más de lo que somos que de lo que decimos. O, lo que es lo mismo, “la profesión docente es ante todo un mostrarse, más que un enseñar.” Por eso son tan importantes actividades o formas de vida como la que el yoga postula. Actividades que desarrollan la conciencia. De ahí, también, la importancia de desarrollar la conciencia docente, porque, como dice un maestro de primaria, MEP-2 (2): “Para mí un docente sin desarrollar su estado interno de conciencia no puede llevar a cabo una labor educativa significativa y relevante que ayude al niño a desarrollarse en plenitud de forma integral.” Hemos de desarrollarnos plenamente si queremos desarrollar las capacidades integrales del alumno, y ya vimos que se considera una finalidad preferente según las modernas teorías educativas y según todos los docentes entrevistados. Ya que desde una perspectiva global u holística el tema clave de nuestro tiempo consiste en aprender a servirse de la educación como un recurso cultural que fomente el proceso de desarrollo transpersonal durante toda la vida (Sánchez Rossini, 2008).

También para “impedir que el ego docente desvirtúe la forma de educar de éste.” Por supuesto, aumentando la conciencia reducimos el ego, y viceversa. Ya señalaban Herrán y González (2002) que el ego docente es uno de los principales problemas que hay en la educación actual. Lo contrario del ego en el docente sería la humildad pedagógica, elemento importante a tener en cuenta según los sujetos. MYN (2) expresa: “(Es importante) quitar esa distancia que hay entre el alumno y el profesor porque el aprendizaje es mutuo.” Llegar a la conciencia de que todos somos unos, quitar, por tanto, esa distancia entre el docente y el discente, es un reto pedagógico que cuesta mucho, pero que ayudaría mucho en nuestra profesión. Otros dos elementos que se consideran importantes en relación con la conciencia es la importancia de darnos cuenta de lo importante que es nuestra profesión. Estamos educando para el futuro, para el desarrollo personal, del que dependerá el desarrollo o evolución de la sociedad, con lo que esto implica para una sociedad que muchos pensadores ven cada vez más deteriorado, y no solo a nivel social, sino medioambiental, por no hablar de los problemas derivados de la violencia. Si conseguimos aumentar la conciencia del

docente sobre todos estos aspectos, esto se reflejará sin duda en su labor docente. La importancia de tener una buena relación con los alumnos también es señalada, y como se ha visto esto depende de la capacidad de empatía del docente. Así como la importancia de estar en el presente para transmitir a nuestros alumnos ese presente que según los maestros del yoga es lo único que hay, además de que la capacidad de presencia nos ayuda a no depender tanto del sufrimiento.

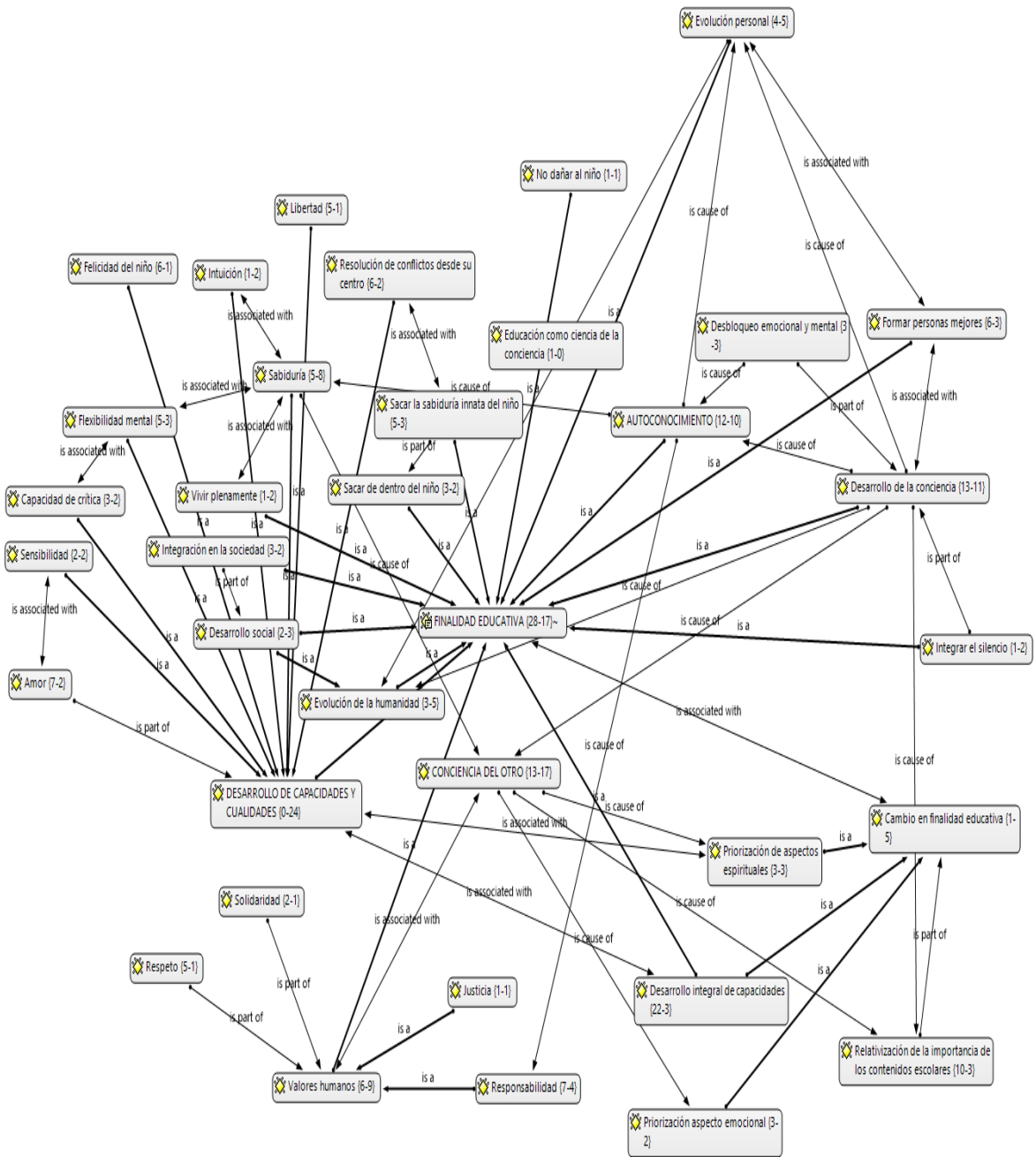
El desarrollo de la conciencia del docente desembocaría en un autoconocimiento verdadero, una conexión del docente consigo mismo, que ayudaría también a la buena relación con los alumnos y a que ellos conecten también consigo mismo.

### **6.2.2. Conciencia educativa**

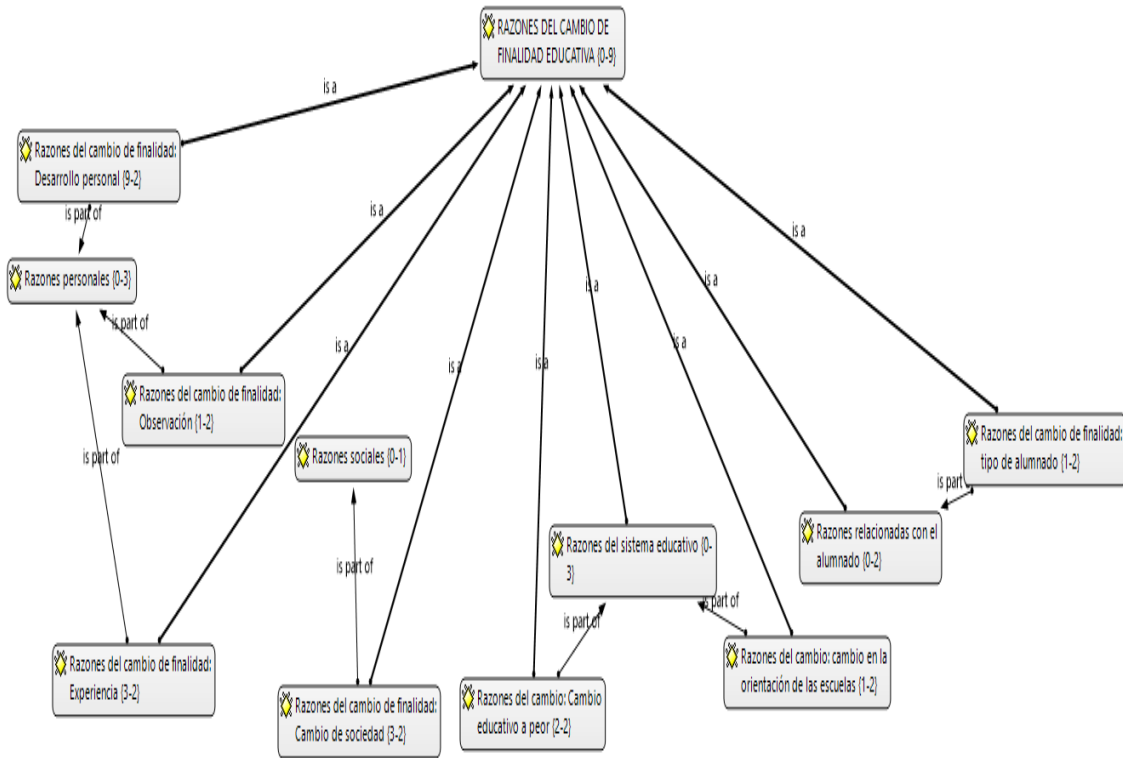
En cuanto a la conciencia que tienen los docentes del tema educativo, hemos diferenciado dos dimensiones de análisis: 1) Conciencia de la finalidad educativa y 2) Cambio de conciencia educativa y motivos. Por razones prácticas mostramos las dos en la misma gráfica.



**Figura 12:** Conciencia de la finalidad educativa



**Figura 13:** Razones del cambio de finalidad educativa



**Tabla 4:** Conciencia de la finalidad educativa y cambio en la finalidad

Categoría	Códigos	Ejemplos de descriptores
Desarrollo de cualidades y capacidades del niño	Desarrollo integral de capacidades Libertad Felicidad Capacidad de crítica Amor Bondad Sensibilidad Sacar las cualidades de dentro del niño  Sacar la sabiduría innata del niño	MEP-3 (2) - 16:3: “[...] potenciar en todos sus propias competencias y talentos sin descuidar su parte humana y personal.”  MEI-3 (2) - 9:1: “La formación humana y completa (tanto en el plano del conocimiento como en el emocional) del

	<p>Intuición</p> <p>Flexibilidad mental</p> <p>Resolución de conflictos desde su centro</p> <p>Coherencia</p>	<p>individuo preparándole para interactuar con la sociedad en la que le toca vivir.”</p> <p>MEE-2. - 2:18:          “Formar seres libres y felices, capaces de desarrollar todo su potencial humano, todas las capacidades: sociales, físicas, intelectuales y afectivas.”</p> <p>MEP-2 (1) - 14:1:          “Para mí el fin último de la educación es formar seres completos, libres y felices, que ayuden a crear un mundo mejor.”</p> <p>MEI-2 (1) 4:3:          “[...] con los años vas amoldando todo eso y buscas herramientas de fuera (muchos cuentos sobre todo en mi caso), para trabajar a diario esos valores, el que sean cada día mejores personas que sepan respetar, que se quieran a sí mismos y que quieran a los demás como son. Esto es mucho más importante que otros objetivos... para mí.”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:6:          “Ayudar a los alumnos a tender hacia la perfección, la sensibilidad ante la belleza y ante el dolor.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:45:          “Por eso para mí la educación más que enseñar algo desde afuera, debería poner el foco más bien en extraer del interior. El objetivo sería más que introducir, más bien despertar dentro.”</p>
--	---	---

		<p>MEI-2 (2) - 5:50:</p> <p>“Para mí es cada vez más importante respetar el ritmo de los niños, escuchar en el momento en el que están y lo que demandan, lo que necesitan porque en ellos hay una sabiduría que pasamos por alto, pensando que somos nosotros los que tenemos que decirles por dónde tienen que ir y en qué momento.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:38:</p> <p>“Para ello es necesario integrar el silencio y estimular la intuición, permitiendo que brote la sabiduría innata, y enseñando a utilizar la mente de una manera diferente, de una manera más libre, creativa y en mayor coherencia con la conciencia una en la que todos confluyamos a lo que llamamos también ser esencial.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:47:</p> <p>“Para mí es esencial ayudar a la persona a conocerse a sí misma, a todos los niveles: mental, físico, emocional y espiritual, de forma que al poder conectar mejor consigo misma, resuelva de manera más satisfactoria los conflictos desde el centro de su ser, no desde recetas dadas desde fuera.”</p>
<p>Desarrollo de valores humanos en el niño</p>	<p>Respeto Igualdad Solidaridad Justicia Responsabilidad</p>	<p>MEI-3 (5) 12:14:</p> <p>“Acompañar a los niños y niñas en su crecimiento, con propuestas y acciones respetuosas que faciliten el despertar y desarrollo de todas sus capacidades con el fin de construir ciudadanos respetuosos, críticos,</p>

		responsables, solidarios, amorosos [...] un mundo sin desigualdad, sin injusticia, luminoso.”
Desarrollo social	<p>Evolución humana</p> <p>Desarrollo de la sociedad</p> <p>Integración en la sociedad</p>	<p>MEP-2 (2) - 17:46: “Contribuir a que la humanidad evolucione hacia una manifestación del ser humano más libre y coherente con su verdadera identidad.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:2: “Debe contribuir al desarrollo o evolución de la persona para poder ser una persona activa en la sociedad y que ésta pueda llegar a cotas más altas de desarrollo, en un mundo con muchos problemas y conflictos.”</p> <p>MEI-2 (3) - 7:1: Ayudar a los alumnos a vivir “plenamente” fomentando el desarrollo en todos los ámbitos: social, intelectual, emocional y físico y su integración en la sociedad que pertenece.”</p> <p>MEP-3 (1) - 15:19: “Hacer personas felices y útiles a su entorno y a la comunidad a la que pertenece.”</p>
Desarrollo de la conciencia	<p>Autoconciencia</p> <p>Desidentificarse del ego</p> <p>Desbloqueo emocional y mental</p> <p>Autoconocimiento</p>	<p>MEI-3 (2) - 9:4: “La educación debe facilitar el desarrollo de la conciencia e intentar formar a un individuo responsable y consciente de sus actos.”</p>

		<p>MEP-2 (2) - 17:46:          “Para mí educar es el arte de ayudar al ser humano a reconocer la totalidad de su existencia en su multidimensionalidad, y de acompañarle en el proceso de liberación de los condicionamientos mentales y emocionales que le impiden reflejar exteriormente con coherencia lo que verdaderamente es.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:38:          “Despertar progresivamente estados de conciencia más elevados y profundos. Para ello es necesario integrar el silencio y estimular la intuición, permitiendo que brote la sabiduría innata, y enseñando a utilizar la mente de una manera diferente, de una madera más libre, creativa y en mayor coherencia con la conciencia una en la que todos confluimos a lo que llamamos también ser esencial.”</p>
<p>Cambio en la finalidad educativa</p>	<p>Desarrollo integral de capacidades          Priorización de aspectos espirituales          Priorización de aspectos emocionales          Relativización de la importancia de contenidos escolares          No dañar al niño</p>	<p>MEE-2 - 2:23:          “Sí, inicialmente era más constructiva, la educación era formadora y/o rehabilitadora. Ahora la veo más potenciadora de las capacidades personales.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:52:          “Ahora considero que lo esencial es que se desarrollen como personas en todos los aspectos, no solo en el intelectual, como creía al principio. Le doy más importancia a la parte emocional y espiritual de la persona, más que a lo estrictamente</p>

		<p>intelectual o moral.”</p> <p>MEI-2 (3) - 7:26:          “Ahora considero muy importante trabajar sobre todo la parte emocional.”</p> <p>MEP-3 (1) - 15:19:          “Pero por encima de todo no dañar al niño, que el colegio no sea una tortura para él. La exigencia de contenidos hace que les presionemos mucho.”</p>
--	--	--

Dos de las finalidades más citadas son el desarrollo de las capacidades humanas o desarrollo integral y la evolución o desarrollo de la sociedad. O sea, una evolución humana que llevaría a una evolución social. Se advierte que son personas con una conciencia social global amplia; lo que no podríamos determinar a priori es si este factor es causa del interés por el yoga o si el yoga es causa de este desarrollo social. Otra preocupación que manifiestan en varias ocasiones es “sacar de dentro del niño” en vez de meter conocimientos: “sacar lo bueno” y “sacar la sabiduría innata del niño”, coincidiendo con la filosofía del yoga que muestra que el verdadero aprendizaje es el de nosotros mismos y que éste consiste en conectar consigo mismo.

Varias veces se repite también el fin de “formar seres libres y felices”. “Lo importante en educación es despertar en el alumno la inteligencia, el amor, la compasión y la libertad interior. La libertad no como el acto de decidir, sino el acto de percibir; sin condicionamientos del pasado, de nuestro sistema de creencias y de juicios.”

(Krishnamurti, 2016).

Otras capacidades que los docentes dicen necesario desarrollar en los niños son la coherencia, que surge del equilibrio entre los diferentes tipos de capacidades: amor, bondad, sensibilidad, relacionadas con la capacidad de empatía, y la intuición y flexibilidad mental, relacionadas con la sabiduría. Por esto podemos considerar lo más importante a desarrollar en el niño todas las capacidades de forma integral: sociales, afectivas-emocionales, cognitivas o intelectuales, corporales y morales-espirituales. Teniendo en cuenta que se trata de sacar de dentro del niño la sabiduría, la cual englobaría aspectos de todas ellas cuando surgen de la conexión consigo mismo, o sea por medio del desarrollo de la conciencia. Así la sabiduría estaría íntimamente ligada al autoconocimiento y a la intuición. Como expresa Ederra (2017):

*La intuición es un puente a otra sabiduría que, lejos de contribuir a la separatividad, interrelaciona y unifica al ser humano. La intuición ilumina nuestra mente analítica y ensancha nuestro corazón. Se cultiva a través del silencio interno de la mente, y potencia el amor, la fuerza de voluntad y la conciencia. Como docentes, puede guiarnos y transmitirnos aquello que necesitamos crear, desarrollar o aplicar en el aula a cada momento, para ofrecer experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas al alumno, en las que su propia sabiduría interna sea estimulada, en las que aprenda por descubrimiento propio y desarrolle sus cualidades e inteligencias múltiples a través de su propia intuición, creatividad y conciencia (p. 16).*

En cuanto a los valores que persiguen están: el respeto, la igualdad, la solidaridad, la justicia y la responsabilidad. Son valores cívicos-morales, necesarios para el desarrollo de una sociedad sana, sin desajustes o problemas. También manifiestan preocupación por la sociedad o interés en el desarrollo o evolución humana. MEE-3 (1) “Debe contribuir al desarrollo o evolución de la persona para poder ser una persona activa en la sociedad y que ésta pueda llegar a cotas más altas de desarrollo, en un mundo con muchos problemas y conflictos.” Tener en mente este fin último de la educación tan necesario en nuestros días refleja un alto grado de conciencia personal y educativa, estando, por supuesto, las dos intrínsecamente unidas.

También se manifiesta expresamente la preocupación del docente por el desarrollo de la conciencia del niño. Entendida como responsabilidad de sus actos, MEI-3 (2), expresa: “La educación debe facilitar el desarrollo de la conciencia e intentar formar a un



individuo responsable y consciente de sus actos.”]; como desbloqueo emocional, o liberación del ego, MEP-2 (2) explica: “Para mí educar es el arte de ayudar al ser humano a reconocer la totalidad de su existencia en su multidimensionalidad, y de acompañarle en el proceso de liberación de los condicionamientos mentales y emocionales que le impiden reflejar exteriormente con coherencia lo que verdaderamente es.”; MEP-2 (2) lo pone en relación con el autoconocimiento: “en mayor coherencia con la conciencia una en la que todos confluímos a lo que llamamos también ser esencial.”

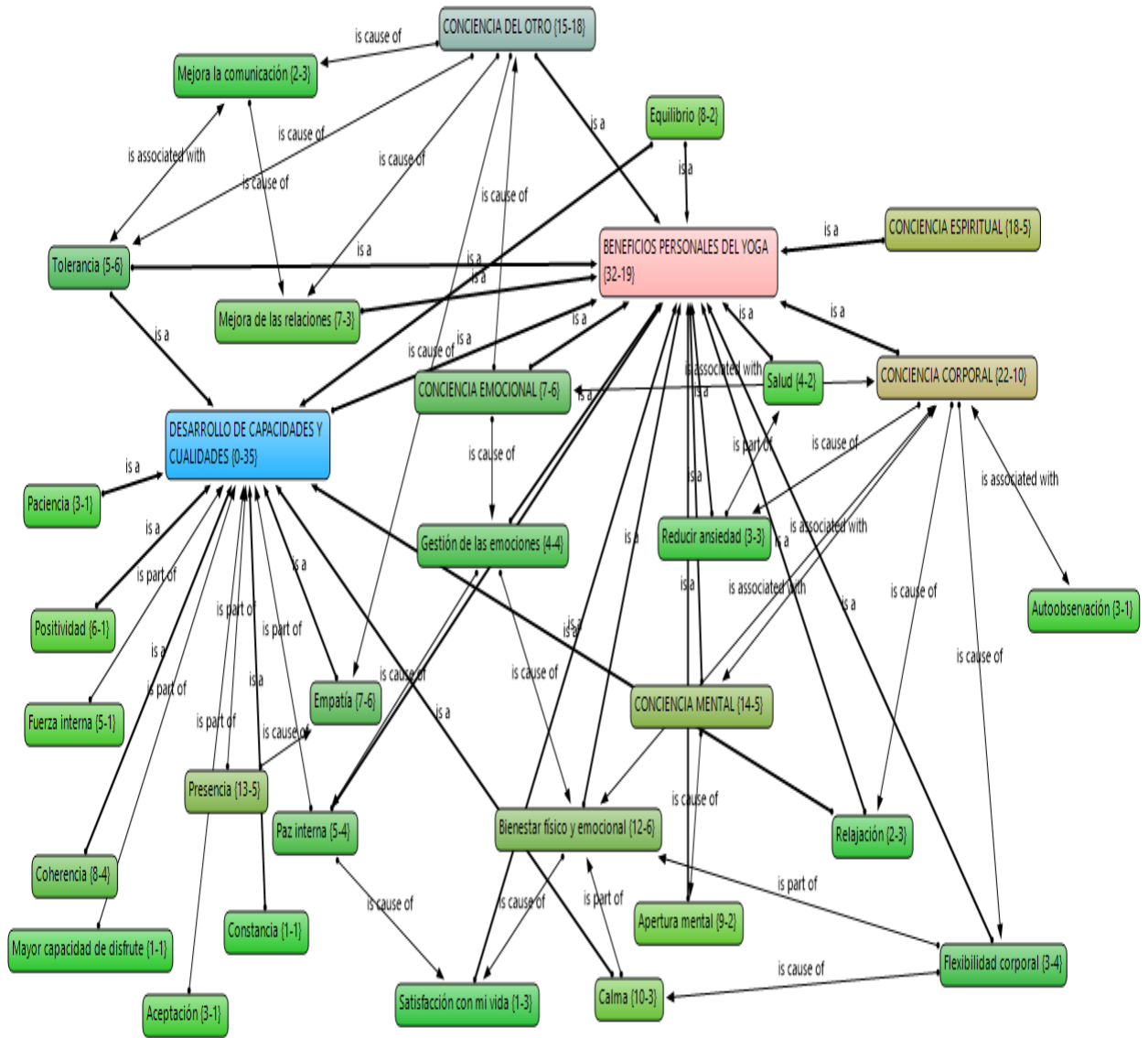
Los principales cambios en la finalidad educativa a lo largo de la trayectoria docente han sido: el tener más en cuenta el desarrollo integral de capacidades, la priorización de aspectos espirituales y emocionales sobre los contenidos escolares. Son docentes que se preocupan más del desarrollo humano o como persona del alumno que de introducir muchos contenidos en su cabeza, además de no dañar al niño. Esto estaría de acuerdo con las modernas teorías del aprendizaje. Pero lo más importante de todo es que se preocupan y se observa que lo llevan a cabo, porque se puede ver en la práctica en las escuelas muchos docentes, algunos recién salidos de la universidad, que saben la teoría, pero no lo llevan a la práctica, presumiblemente porque no lo han interiorizado como una necesidad, como sí les ocurre a los docentes de la muestra. De la presente muestra solo una docente expone que no ha habido cambio educativo. Las razones que esgrimen para el cambio son el desarrollo personal y la experiencia, con preferencia de la primera. Todos estos docentes coinciden en que realizan la práctica del yoga para el desarrollo personal y algunos de ellos han realizado anteriormente o paralelamente alguna otra actividad de desarrollo personal. Entonces podemos concluir que la práctica del yoga ha sido una de las causas que les han llevado al cambio de la finalidad educativa concretizada en la relativización de la importancia de los contenidos curriculares en beneficio del interés por el desarrollo más humano del niño o desarrollo de todas sus capacidades, especialmente las emocionales y espirituales. Se corresponde con las ideas de varios profesionales (Naranjo, 2013; Pérez Esclarín, 2004; Sánchez Rossini, 2008), que defienden que es más importante para el desarrollo del ser humano entender la naturaleza humana y fomentar el desarrollo desde un punto de vista holístico que los contenidos habituales de la vida escolar.

### 6.3. LOS BENEFICIOS DEL YOGA EN EL DOCENTE

Para llegar a comprobar los beneficios que los docentes consideran que la práctica del yoga les ha aportado, se les realizó las preguntas de que les había aportado el yoga a nivel personal y profesional. La mayoría de ellos responden a la personal y añaden que las características personales se manifiestan en el trabajo. A la hora de analizarlo se separa las cualidades personales de las que creen que son las que se manifiestan en su labor docente, que coinciden en muchos casos. Sin embargo, el desarrollo de conciencia que refieren en general es la propia o autoconciencia, la cual influye en la práctica en la clase. Aparte se muestran las gráficas de la influencia del yoga en las relaciones en el centro, en la cual se observa que consideran que hay una gran influencia en la mejora de relaciones, y de las repercusiones del yoga en la conciencia educativa.

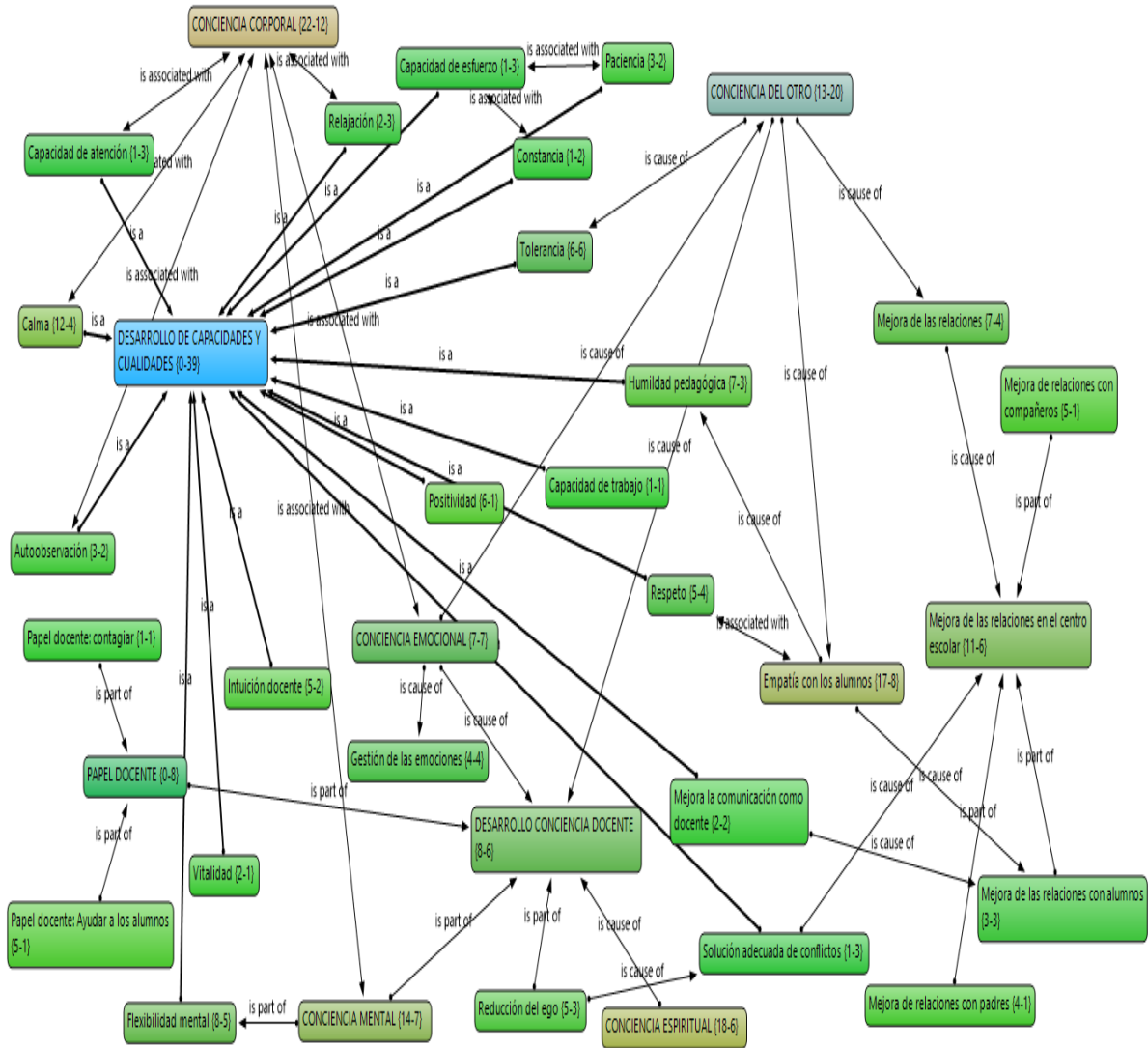
Ante las respuestas a la pregunta de los beneficios personales que les proporcionó el yoga se realiza el siguiente gráfico de resultados:

**Figura 14:** Beneficios personales del yoga



Ante la pregunta de los beneficios profesionales del yoga, las respuestas están representadas en la figura 15.

**Figura 15:** Beneficios profesionales del yoga

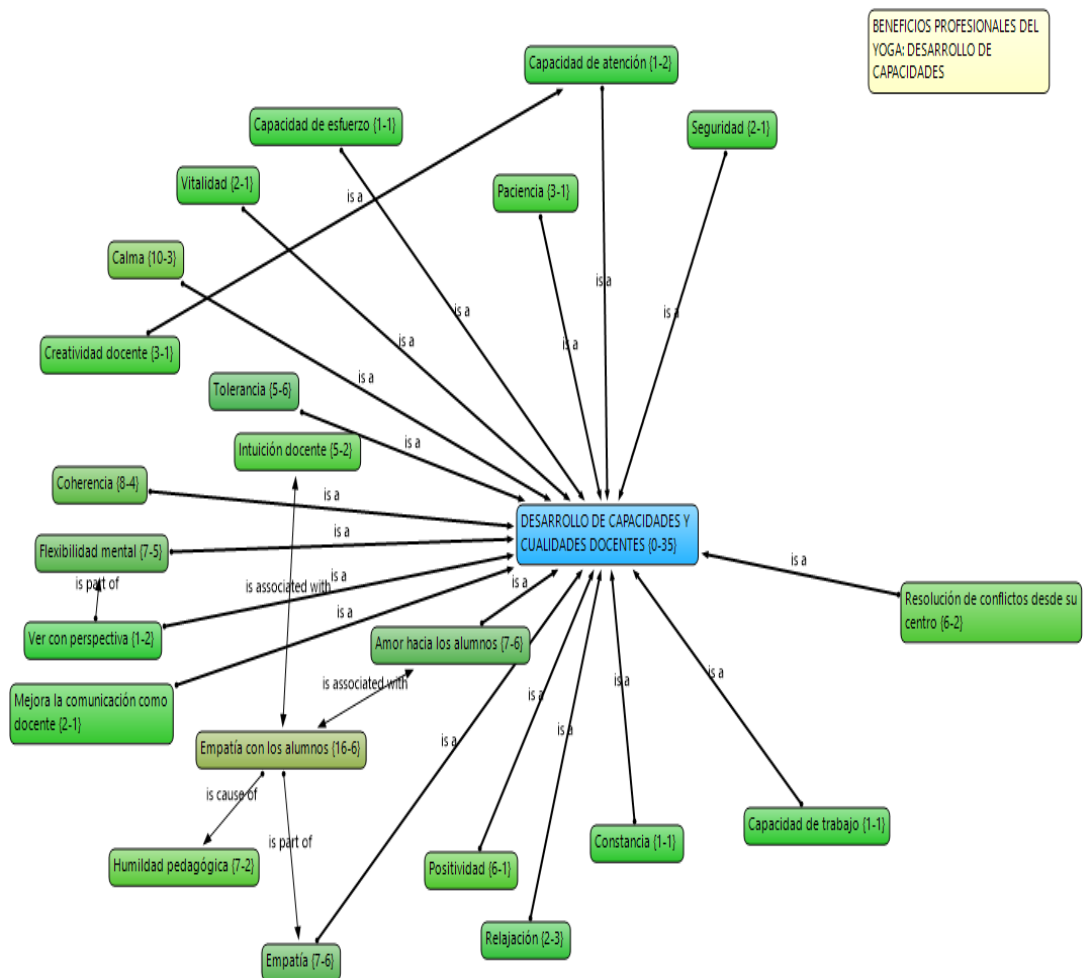


En cuanto a los beneficios profesionales del yoga establecemos varias dimensiones de análisis: 1) Desarrollo de capacidades y cualidades del docente 2) Desarrollo de la conciencia del docente, según la categoría étic que se creó anteriormente, excepto las cualidades del docente que se han descrito en el punto anterior 3) Desarrollo de la conciencia educativa 4) Las relaciones en el centro escolar y 5) Beneficios del yoga relacionados con la salud.

### 6.3.1. Desarrollo de capacidades y cualidades del docente

Se realiza la figura 16 para ver más claro las capacidades personales que el docente considera que el yoga ha potenciado y que tienen relación con su rol docente.

**Figura 16:** Desarrollo de capacidades y cualidades del docente



**Tabla 5:** Beneficios del yoga: Desarrollo de capacidades y cualidades del docente

Categorías	Códigos	Descriptorios
Desarrollo de capacidades y cualidades del docente	Bienestar físico, mental y emocional Equilibrio Capacidad de comunicarse Capacidad de relacionarse Amor Paciencia Constancia Coherencia Aceptación Empatía Positividad Fuerza interna Paz interna Presencia Tolerancia Confianza Capacidad de esfuerzo Capacidad de disfrute Humildad pedagógica	<p>MYA (2) - 19:1:            “Mucho mayor bienestar mental, emocional y físico, más armonía y equilibrio, más vitalidad.”</p> <p>MEIP - 13:6:            “Desde donde yo me comunico y cómo con los demás, y de qué forma quiero estar en la vida.”</p> <p>MEI-3 (1) - 8:6:            “Creo que soy más capaz de observar mi actuación y valorar mejor aspectos tanto personales como de los demás.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:62:            “Un amor con una cualidad diferente a la conocida hasta entonces que nada tenía que ver con las emociones, y que no comprendía cómo nadie previamente me había ayudado a conocerlo. Ni padres, ni colegio, ni religión, etc.”</p> <p>MEI-3 (2)- 9:7:            “A nivel personal, un conocimiento más consciente de mi cuerpo, la disciplina, la paciencia y a entender mejor que con constancia y trabajo se consiguen objetivos y a relativizar la no consecución de metas que, en principio, te parecían sencillas.”</p> <p>MEI-3 (5) - 12:11:            “Fortaleza y flexibilidad en todos los planos.”</p>

		<p>MEE-3 (1) - 3:18:          “También ha hecho que mi coherencia personal haya aumentado, al alinearse los diferentes elementos que constituyen el ser: emocional, mental, corporal y espiritual.”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:          ” La segunda vez coincidió también con el nacimiento de mi segundo hijo, también muy difícil y con complicaciones para él, hubo un momento en que el diagnóstico sobre su futuro era bastante oscuro. La respiración y la relajación me llevaron a la calma y a la aceptación de la situación y así, a poder dar una respuesta más eficiente.”</p> <p>MEI-3 (5) - 12:11:          “Capacidad para permanecer en mí con conciencia y reconocimiento de los otros (independientemente de su edad)”</p> <p>MEI-3 (1) - 8:8:          “Creo que sí, porque al tener un mayor conocimiento personal se transmite una actitud positiva que revierte en los demás.”</p> <p>MEI-3 (5) - 12:11:          “Fortaleza y flexibilidad en todos los planos.”</p> <p>MEI-2 (3) - 7:9:          “Me hace sentir bien, más en “paz”, me conecta con una parte más espiritual, pero a la vez me ayuda a estar en el presente.”</p>
--	--	---

		<p>MEE-2 - 2:11:          ” [...] más tolerancia, más conocimiento personal, más capacidad de trabajo y esfuerzo.”</p> <p>MEP-3 (2). - 16:10:          “[...] confianza (en mí mismo y en los demás).”</p> <p>MEE-3 (2) - 1:15:          “Disfruto más de lo que me rodea y me siento más satisfecha con mi forma de vivir.”</p> <p>MEP-2 (1) 14:7:          “A nivel personal me ha ayudado mucho a escuchar a los niños, percibir su potencial y restarme yo importancia humildemente.”</p>
--	--	---

En cuanto a las capacidades que el yoga desarrolla en el docente se observan muchas y muy importantes. Lo primero y más repetido es el bienestar físico, mental y emocional que el yoga proporciona, lo que lleva al equilibrio o armonía. Aunque no la señalan como beneficio profesional, sino personal, es fácil deducir que es un requisito de la paz, que sí manifiestan como beneficio profesional del yoga. Existen muchas investigaciones que relacionan el bienestar físico, mental y emocional con la meditación y el yoga (Flórez y Jacted, 2011; Newsome y cols., 2012; López González y Díaz Páez, 1998; Netz y Lidor, 2003; Tang y cols, 2007) explican el bienestar percibido debido a que se logra un proceso de sustitución de la conciencia sobre el momento presente en lugar de recurrentes pensamientos intrusivos negativos; Montoya, Araya y Salazar (2007) lo asocian a mayor plasticidad cerebral. Brown y Ryan (2003) añaden como causa del bienestar la mayor conciencia y autocontrol de emociones disfuncionales. La capacidad de disfrute o felicidad que tiene también relación con la anterior, pues es dependiente de la capacidad de sentir bienestar independientemente de los estímulos exteriores, es una



de las cualidades más importantes que el yoga ayuda a cultivar. Esta capacidad se relaciona así mismo con la aceptación y la positividad; siendo considerada esta última también parte de los beneficios profesionales. Es lógico deducir que una persona positiva ayudará a fomentar la autoestima de los alumnos e influirá en su aprendizaje, ya que tendrá unas expectativas positivas sobre ello.

Algunas cualidades de las que el yoga ayuda a desarrollar, según los maestros, se corresponden con las que consideraban esenciales para la labor docente: amor, coherencia, empatía, humildad pedagógica, responsabilidad (constancia, capacidad de trabajo y esfuerzo), confianza y presencia. Las demás están relacionadas con ellas: la capacidad de comunicación y relación, así como la tolerancia, están relacionadas con la capacidad de empatía. De la empatía surge la humildad pedagógica, porque no consideramos que el alumno está por debajo de nosotros, sino que lo consideramos nuestro igual. Lo contrario de estas capacidades es el ego, como afirma un maestro de yoga (MYNA):

*como meditar cuando uno se da cuenta de que no es diferente de lo que observa que está todo conectado, así el profesor y el alumno es lo mismo, para que esté uno tiene que estar el otro y al final el aprendizaje es mutuo y bidireccional. Todo lo que sea lo contrario es ego, es importancia personal. En esa línea por supuesto que el yoga puede influir en el ego, poniéndolo en el sitio.*

La paciencia, la fuerza interna, la aceptación y la positividad son cualidades relacionadas con la resiliencia que según Ibarrola (2016) son cualidades muy importantes también para el docente. En cuanto a la empatía reseñamos lo que señalan Walsh y Vaughan (2003): "...investigaciones que sugieren que los procesos perceptuales de los meditadores son más sensibles y más rápidos y que su empatía se agudiza" (p. 96). Nos queda claro, pues, que la empatía es una cualidad imprescindible en un docente y que el yoga ayuda a fomentarla. El camino sería: la comprensión de uno mismo que induce el yoga hace que se incremente la comprensión del otro. Esto unido al incremento del amor y la sensibilidad hacia toda forma de vida, dada la conexión con todo, hace que aumente el interés por satisfacer las necesidades del otro. Así pasaríamos del egocentrismo a la conciencia. Diversos autores sobre el yoga (Lifar, 2003; Iyengar,

2007; Calle, 2008 y Turón, 2012) coinciden en que éste reporta: equilibrio, armonía, paz, alegría y sabiduría. Todas ellas relacionadas con las cualidades que refieren los docentes. La paz interior es importante en una profesión que tiende a producir estrés, como la docencia, y, de hecho, también resaltan los docentes la disminución del estrés y la ansiedad. En cuanto al “amor con una cualidad diferente a la conocida hasta entonces” se relaciona con lo que expresa Osho (2010) respecto a la bondad que en cuanto te haces consciente ya no es preceptivo ser bueno, ya que la bondad se convierte en tu modo de ser.

El yoga te hace también estar en el momento presente. Cuando estás en el presente, no estás en los condicionamientos de la mente, tanto pensamientos y emociones, dejas el conflicto en la superficie y dejas de preocuparte, por lo que llega la capacidad de disfrute, la paz interna y la fortaleza, según Osho. El dominio de uno mismo se adquiere cuando uno se da cuenta que es el responsable absoluto de todo lo que le ocurre. Ahí comenzaría la auténtica responsabilidad, cuando dejamos de culpar a los otros y al mundo. Así la conciencia te libera del pasado y te abre a la verdadera libertad. Responsabilidad viene de responder, por tanto, el hombre responsable “responde, no reacciona. Sus acciones nacen de la conciencia” (Osho, 2010, p. 156).

### **6.3.2. Desarrollo de la conciencia del docente**

En el tema de la conciencia del docente vamos a distinguir tres aspectos: A) El desarrollo de la conciencia docente, en cuanto a su autoconciencia y su propia conciencia de sistemas más amplios; B) Desarrollo de la conciencia educativa, en cuanto al “darse cuenta” de aspectos educativos con ayuda de la práctica del yoga y C) La conciencia de la influencia del yoga en la propia salud.

A) Desarrollo de la conciencia docente

**Tabla 6:** Beneficios del yoga: desarrollo de la conciencia docente

<p>Autoconciencia</p>	<p>Autoconciencia          Conciencia espiritual          Conciencia corporal          Relajación          Conciencia mental          Autoobservación          Autovaloración          Conciencia emocional          Gestión de las emociones</p>	<p>MYN (2)- 22:90:          “Para mí es el entrenamiento principal que debe aportar el yoga: la toma de conciencia de uno mismo de forma integral y completa</p> <p>MEI-3 (3) - 10:7:          “Conciencia corporal y espiritual, ir de forma más lenta y consciente por la vida.”</p> <p>MEI-2 (1) - 4:10:          “Me relaja bastante y siento más conciencia de mi propio cuerpo. Puedes localizar mejor el origen de un malestar, estás más consciente.”</p> <p>MEE-3 (2) - 1:15:          “Las <i>asanas</i> me ayudan a mantenerme en forma, tener más flexibilidad, escuchar el cuerpo y sus posibilidades.”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:19:          “A nivel personal, sobre todo, a conocerme mejor y lograr la capacidad de controlar mi cuerpo y mi mente en momentos difíciles de mi vida. Recuerdo muchos momentos, pero sobre todo voy a señalar tres. El primero, cuando nació mi primer hijo: se adelantó, se me rompió la bolsa de líquido amniótico y realmente pasé un rato de pánico, pero poco a poco empecé a respirar, a relajarme, a</p>
-----------------------	---	--

		<p>concentrarme en mi misma hasta que conseguí “salir” de mi cuerpo, a observar lo que pasaba con serenidad y con una racionalidad que me permitió pasar por una situación muy complicada porque además de ser un parto largo, me tuvieron que hacer cesárea porque fue imposible colocar al bebé. Cuando desperté de la anestesia, me ayudó a no dramatizar la situación, a aceptarla con tranquilidad.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:65:        “Me ha enseñado a ver las cosas con más perspectiva, a no tomar en serio cosas que no eran tan importantes.”</p> <p>MEI-3 (1) - 8:6:        “Creo que soy más capaz de observar mi actuación y valorar mejor aspectos tanto personales como de los demás.”</p> <p>MYN (2)- 22:1:        “Pasando por la movilización y toma de consciencia de cuerpo, emoción y mente me permite unificar y sincronizar mis distintos cuerpos y envolturas tanto las visibles como las invisibles.”</p> <p>MEE-3 (2)- 1:15:        “A nivel emocional estoy más tranquila relajada y consciente en el aquí y ahora. Me ayuda a gestionar los momentos de estrés.”</p>
<p>Conciencia social y ecológica</p>	<p>Conciencia del otro          Conciencia social global          Conciencia ecológica</p>	<p>MEI-2 (2) - 5:59:        “A cuidar mi diálogo interno, a tratarme con más amabilidad y respeto, lo cual hace que también</p>

		<p>mires a los demás de otro modo.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:16:          “Al ser más consciente de tus emociones lo eres también de las de los otros, te sensibilizas, empatizas, te pones con más facilidad en el lugar del otro y, de esta manera, le puedes conocer y ayudar mejor</p> <p>MYN (2) - 22:90:          “[...] crecer en consciencia en todos los sentidos, lo cual sin duda va a deparar una toma de consciencia como sociedad, como colectivo en todas nuestras relaciones, como decían las culturas prehispanicas.”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:24:          “Fundamentalmente a sentirme más en contacto con la naturaleza, con la vida.”</p>
<p>Papel del docente</p>	<p>Modelo          Ayudar a los alumnos</p>	<p>MEI-3 (5) 12:13:          “La importancia de contagiar.”</p> <p>MEI-2 (3) - 7:12:          “También a partir de la práctica y lo que enseña el yoga, empecé a ver que el papel del profesor no ha de ser tan directivo, sino más facilitador del aprendizaje.”</p>

El beneficio más importante que señalan la mayor parte de los entrevistados es la conciencia de sí mismos que les ha ido generando, comenzando por la conciencia corporal, que es la primera que sucede y la más reseñada. Señalan la relajación y las

*asanas* como elementos importantes para la “escucha” del cuerpo. Cómo a partir de tener conciencia del cuerpo, pasan a tener conciencia emocional, a “no dramatizar”, a controlar las emociones negativas, como el pánico o el estrés; y a la conciencia mental, “a ver las cosas con más perspectiva”. Como expresa un maestro de yoga: MYN (2): “...a base de movilizar el cuerpo, de sentir la información que está en tus músculos, la tensión muscular vas tomando consciencia de cómo es tu emoción, tus pensamientos. a base de trabajar la respiración recapitulas todos los bloqueos emocionales, los pensamientos negativos los traumas. Coincidiendo con las afirmaciones de Osho (2010): “El primer paso hacia la conciencia es prestarle mucha atención a tu cuerpo.” (p. 34). Esto induce un gran cambio en la persona. El cuerpo comienza a relajarse y a inundarse de paz. “Después comienzas a hacerte consciente de tus pensamientos” (Osho, 2010, p. 3) y empieza a haber una sintonía entre ellos. Y es cuando llega la conciencia de los estados de humor, las emociones y los sentimientos. Y entonces la sintonía o coherencia es total.” Goleman y Senge (2016) señalan que, si nos comprendemos a nosotros mismos y sabemos gestionar nuestras emociones, podremos pensar con más claridad y sin interferencias negativas.

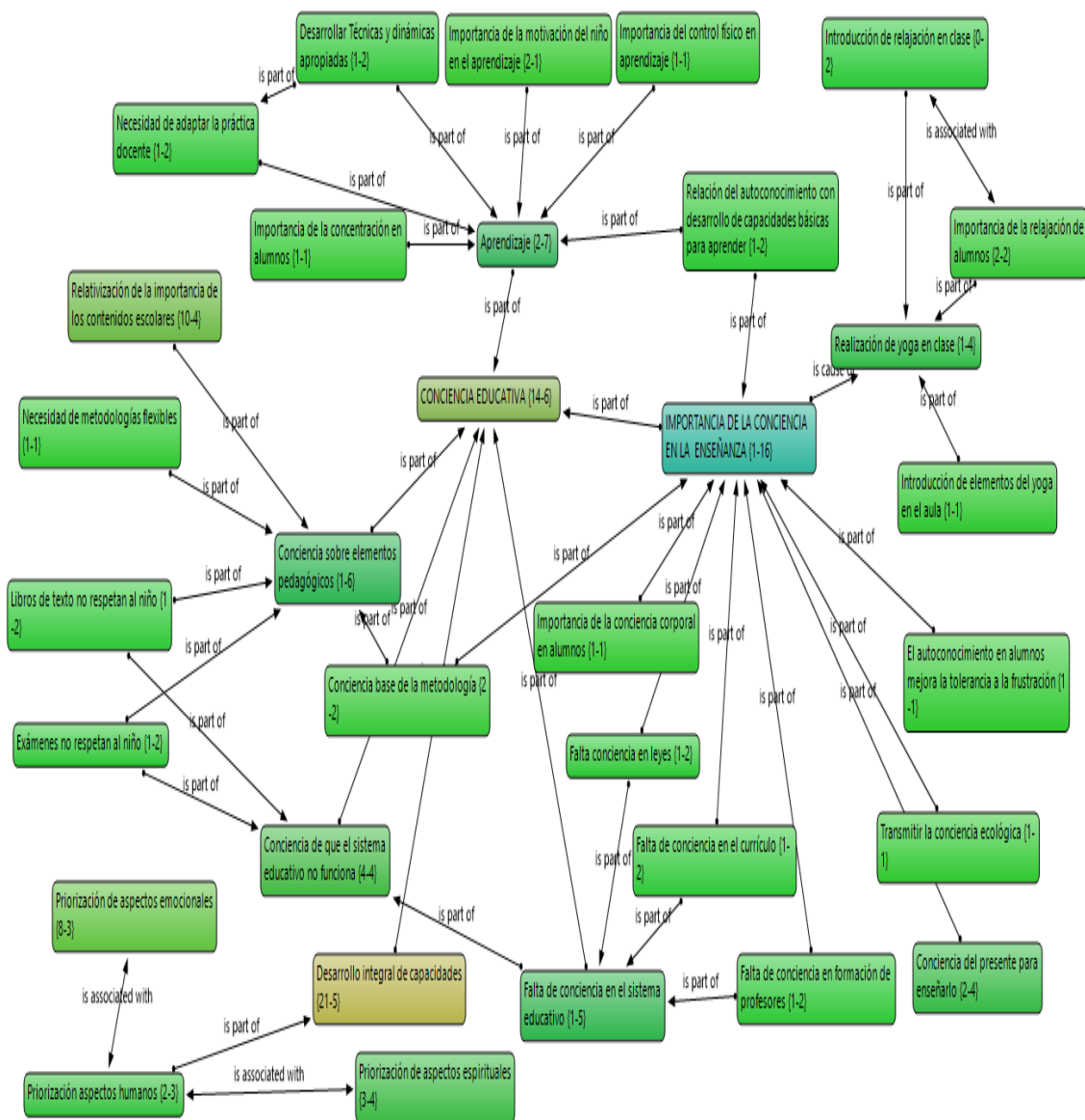
A partir de la autoconciencia o “diálogo interno” surge el autocuidado y de aquí la conciencia del otro y el cuidado del otro (empatía). Para Casassus (2007) la conciencia emocional se refiere tanto en relación a uno mismo como a los otros, señalando que:

*La conciencia emocional se genera al interior de los vínculos con la conciencia de que en lo fundamental co-existimos y, en otro nivel, la conciencia de que es tan importante lo propio, la autoafirmación de lo que soy y siento, como lo ajeno o lo diferente, el reconocimiento de lo que los otros son y sienten. (p. 141)*

Así, a través de la conciencia emocional de lo propio llegamos a la conciencia del otro.

## B) Desarrollo de la conciencia educativa

**Figura 17:** Desarrollo de la conciencia educativa



**Tabla 7:** Beneficios del yoga: desarrollo de la conciencia educativa

<p>Finalidad educativa</p>	<p>Priorización de aspectos humanos          Priorización de aspectos espirituales          Priorización de aspectos emocionales          Sacar la sabiduría innata del niño</p>	<p>MEE-3 (1) - 3:16:          “El yoga... me ha enseñado... a priorizar lo esencial en mi trabajo, es decir, el aspecto más humano de los alumnos.”</p> <p>MEI-3 (3) - 10:9:          “Me ha hecho priorizar más los aspectos humanos y espirituales de la educación.”</p> <p>MEI-2 (2) - 5:43:          “He sido consciente de la importancia que tiene dedicar tiempo a la gestión emocional: cuando surge algún conflicto, por ejemplo.”</p> <p>MYN (2) - 22:91:          “...esa herramienta de la educación y de los docentes es fundamental porque nuestros hijos y las futuras generaciones se les está borrando ese yoga que llevan puesto de natural mediante los mecanismos académicos, cuando en realidad estos mecanismos deberían asentar ese estado natural intuitivo, lleno de sabiduría intrínseca.”</p>
<p>Desarrollo de la conciencia del niño</p>	<p>Autoconciencia          Autoconocimiento          Conciencia corporal          Conciencia emocional          Conciencia espiritual          Conciencia ecológica          Falta de conciencia en sistema educativo</p>	<p>MEI-2 (3) - 7:43:          “...que conozcan sus posibilidades y limitaciones, una mayor conciencia de sí mismos y del mundo que les rodea.”</p> <p>MEE-2 - 2:26:          “De la importancia del</p>



		<p>autoconocimiento y del control físico y corporal (posturas, sensaciones, movimiento, equilibrio...) para el desarrollo de capacidades básicas y necesarias para aprender: atención, percepción, memoria.”</p> <p>MEI-2 (2)- 5:42: “Me parece importante trabajar todo lo corporal para un mayor conocimiento de sí mismos, porque creo que eso también resulta básico para poder aprender otras habilidades.”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:24: “Fundamentalmente a sentirme más en contacto con la naturaleza, con la vida y a ser capaz de transmitirlo.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:46: “Me parece importante ayudarles a sacar todo lo bueno que llevan dentro de sí y que valoren y respeten la naturaleza, no como una obligación, sino como algo que forma parte de ellos, lo mismo que ellos forman parte de todo lo demás. Que entiendan que cuando dañan un elemento de la naturaleza, se dañan ellos mismos. Creo que es esencial para la supervivencia de nuestro planeta.”</p> <p>MEP-2 (1) - 14:24: “Pues sobre todo la cantidad de conciencia que falta en educación tanto en leyes como en currículo escolar como en la formación de los profesores. Los maestros deberíamos de ser expertos en</p>
--	--	--

		<p>atención, gestión emocional, incluso corrección postural para sacar lo mejor de cada alumno y esto brilla por su ausencia.”</p>
<p>Elementos pedagógicos</p>	<p>Aprendizaje          Importancia de la motivación en el aprendizaje          Importancia de la concentración en los niños          Metodología          Desarrollar técnicas y dinámicas apropiadas          Materiales curriculares          Exámenes</p>	<p>MEE-3 (1) - 3:60:          “También desde una educación con conciencia y de la conciencia el docente puede entender que se trata de sacar lo que el niño posee porque él ya lo experimentó más que imbuirle conocimientos sin parar.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:19:          “Puesto que el mundo de los niños es muy particular, valoro la necesidad de acercarnos a él y motivarle con las cosas que más le gustan. Tener en cuenta el juego, los espacios, el movimiento, la música, la experimentación...”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:20:          “...ayudarlos a conocerse a ellos mismos mejor, a que aprendan a ser conscientes de lo que la respiración, la relajación y la concentración pueden hacer en su vida.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:68:          “La necesidad de no crear metodologías o sistemas cerrados, ya que estos cobran vida propia, se crean solos, del silencio y atención consciente en el presente. Una “metodología viva” con base en la conciencia desarrolla una actuación diferente con cada grupo y cada niño.”</p>

		<p>MEP-2 (2) - 17:60:          “...desarrollar escenarios de aprendizaje con las técnicas, dinámicas y herramientas necesarias a cada momento.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:72:          “Los exámenes tampoco respetan el ser de los niños, ni la diversidad, consideran que todos somos homogéneos y nada más lejos de la realidad.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:71:          “También he entendido que los libros de texto no respetan los ritmos, intereses, ni el ser de los niños. Creo que ellos mismos deberían hacer sus propios materiales, investigando.”</p>
<p>El yoga en educación</p>	<p>Práctica del yoga en clase</p>	<p>MEI-2 (2) - 5:60:          “[...] he visto cómo algunas pequeñas prácticas con los niños que hemos podido hacer de respiración les han ayudado a calmarse y a poder mantener la atención.”</p> <p>MEI-2 (3) - 7:41:          “Del “poder” de los mantras en la relajación de los alumnos.”</p> <p>MEI-3 (2) - 9:10:          “Con mis alumnos un poco porque introduje pequeñas sesiones de “meditación” que les tranquilizaba bastante, sobre todo al entrar del recreo, como vi que era muy bien aceptada también realizábamos a</p>

		<p>primera hora unos minutos de ejercicio físico a través de la representación de animales (las <i>asanas</i> representan muchas de ellas a estos seres: cobra, tortuga, mariposa, león, etc..), este apartado junto con otras actividades de carácter lúdico en mi centro les llamamos “Juegos de despertar”, son niños demasiado pequeños y a través de estos juegos les animamos a “desperezarse” antes de comenzar con la jornada escolar propiamente dicha y, que no significa dicha “jornada escolar” con el estar sentado toda una mañana, son niños de Educación Infantil y necesitan de un movimiento constante, esa “rigidez” no va con la metodología que se utiliza en mi centro.”</p>
--	--	--

En cuanto a los cambios que provoca el yoga en la conciencia del tema educativo, se concretarían en cómo se entiende la finalidad educativa, en la importancia de trabajar en el desarrollo de la conciencia del niño, la conciencia de elementos pedagógicos y la preocupación por la introducción de elementos del yoga en la clase para el beneficio del alumno.

En cuanto al cambio de la finalidad educativa ya hablamos de ello en otro apartado y se mostró que una parte de las causas era el yoga como práctica de desarrollo personal. En este apartado las respuestas se centran en la priorización de aspectos humanos: espirituales, emocionales sobre los técnicos. Un maestro de yoga de niños insiste en que el sistema académico como tal borra la intuición que los niños traen consigo y con ella la sabiduría. Por lo que la enseñanza debería consistir en sacar lo que el niño ya tiene (la sabiduría innata) más que meter conocimientos, como ya se apuntaba en otro apartado. Esto está relacionado con la importancia que le dan al desarrollo de la conciencia en el

niño, ya que éste consistiría en la conexión del niño consigo mismo y, por tanto, en sacar su sabiduría innata. Como expresa una maestra de Educación Infantil: MEI-2 (3): “[...] que conozcan sus posibilidades y limitaciones, una mayor conciencia de sí mismos y del mundo que les rodea.” También señalan la conciencia corporal o conocimiento de su propio cuerpo como esencial para desarrollar otras habilidades o capacidades básicas, como las necesarias para el aprendizaje: atención, percepción y memoria. Varios señalan como importante la conciencia ecológica tan necesaria para la supervivencia del planeta, la toma de conciencia de la importancia de cuidar la naturaleza y la necesidad de la toma de conciencia de los estudiantes, no como un acto obligatorio, sino como algo que es necesario experimentar para poder transmitir. Osieja (2014), entre otros, señala la necesidad de crear conciencia en los alumnos para evitar la degradación del medio ambiente. Y, “sobre todo, la cantidad de conciencia que falta en educación tanto en leyes como en currículo escolar como en la formación de los profesores.” Hecho este preocupante porque evidencia que desde “arriba”, los que marcan las leyes y la formación, tanto de alumnos como de profesores, no hay conciencia de lo importante que es desarrollar la conciencia para el ser humano en particular y para la sociedad en global.

En cuanto a la percepción que estos maestros tienen de los elementos pedagógicos, en relación con lo que el yoga les ha permitido ser conscientes, señalamos lo que marca una docente que sería necesario una educación de la conciencia y con conciencia, o sea que partiría de la conciencia del maestro para desarrollar la conciencia del alumno, lo cual se reflejaría en sacar de dentro del niño más que en “imbuir conocimientos sin parar.” Así pues, los objetivos serían ayudarle a tomar conciencia de sí mismo, para llegar al autoconocimiento. Según Krishnamurti (2016) lo importante en educación es despertar en el alumno la inteligencia, el amor, la compasión y la libertad interior. Los maestros resaltan la importancia de tener en cuenta las necesidades de los niños y su motivación; la importancia de crear metodologías vivas, con base en la conciencia, por medio del silencio y la atención consciente. Les ha permitido a algún docente ser conscientes de que los libros de texto, las metodologías y los exámenes no respetan al niño. El respeto, que señalaban casi todos los docentes como elemento importante en la educación del niño, no se está teniendo en cuenta con determinados elementos

pedagógicos, que en muchas ocasiones vienen impuestos desde fuera y los docentes, últimos responsables de la educación de nuestros alumnos, los administramos sin cuestionarlos y sin permitirnos ser conscientes de su utilidad o inutilidad, más aún de su negatividad para los alumnos.

Otras de las cosas de las que han sido conscientes estos docentes es de que el yoga puede ser beneficioso para los alumnos y que se pueden practicar elementos del yoga en la clase pudiendo utilizar más o menos tiempo para ello. La respiración les ayuda a calmarse y a mantener la atención; los mantras les ayudan a relajarse; las *asanas* les ayudan a despertar o mantener la atención, además de que les gustan mucho (personalmente lo he comprobado también en mi propia clase). Según los tres maestros de yoga de niños sería esencial introducirlo en las clases bien como una asignatura; como práctica corta en medio de las clases; o como extraescolar, lo que nos cuentan dos de ellos que realizan en varios colegios.

C) Conciencia de la influencia del yoga en la propia salud

**Tabla 8:** Beneficios del yoga en la salud

BENEFICIOS RELACIONADOS CON LA SALUD DEL DOCENTE	Salud Reducir la ansiedad y estrés Calma Bienestar físico y emocional Flexibilidad corporal	MEP-3 (2)- 16:29 “A nivel personal se me quitaron los dolores de espalda y aprendí a reconocer fácilmente los movimientos y posturas que me son perjudiciales. Al reducir el estrés y la ansiedad, la práctica del yoga permite también mejorar el sueño.”  MEP-3 (1) - 15:9 “Ha traído calma a mi vida, tanto profesional como personalmente.”  MEE-3 (2) - 1:15 “Las <i>asanas</i> me ayudan a
---	---	---

		mantenerme en forma, tener más flexibilidad.”
--	--	---

El aprendizaje, entienden en general, que no es “meter conocimientos” en la cabeza del niño, sino sacar lo que el niño posee como sabiduría innata o lo que el niño va experimentando o, como dice otro: “sacar lo bueno que el niño lleva dentro”.

Desde el respeto del niño (que viene de la capacidad de empatía y ésta nace en la conciencia del otro) entienden que hay elementos que no son respetuosos con el niño, porque no se adecúan a su forma de aprender, a los ritmos, necesidades y motivación del niño. Así, por ejemplo: las metodologías cerradas, el currículo cerrado y extenso, los libros de texto y los exámenes.

En cuanto a beneficios relacionados con la salud está reducir la ansiedad y el estrés, lo que lleva a la calma y a mejorar los problemas de insomnio; reducción de los dolores de espalda y aprender qué movimientos o posturas que eran perjudiciales y a estar en forma tener mayor flexibilidad corporal.

### 6.3.3. Las relaciones en el centro escolar

**Tabla 9:** Beneficios del yoga: las relaciones en el centro escolar

Categorías	Códigos	Ejemplos de descriptores
Mejora de las relaciones	Mejora de las relaciones en el centro escolar Mejora de las relaciones con alumnos Mejora de las relaciones con compañeros Mejora de las relaciones con padres	<p>MEE-3 (2) - 1:39:            “Como docente al ser más consciente y estar más centrada esto se nota en el entorno pues no me surgen conflictos y cuando surgen les soluciono desde mi centro y relajadamente, quitándoles importancia.”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:35:            “También me ayuda en mis relaciones con mi alumnado, tanto para poder transmitir conocimientos, mantener la calma ante accidentes, no perder – demasiado- la paciencia, saber esperar...”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:34:            “Teniendo en cuenta las dificultades que entraña el centro en el que trabajo, pienso que la práctica del yoga me ha ayudado a mantener la calma ante bastantes situaciones desagradables en cuanto a las relaciones con compañeras y compañeros.”</p> <p>MEP-2 (1) - 14:8:            “Por supuesto, tanto con los compañeros como con los padres de los alumnos. El yoga me ha ayudado a entender y comprender desde una postura compasiva los</p>



		pequeños roces del día a día (y los no tan pequeños). Destaco la actitud psicofísica del <i>asana</i> .
Razones de la mejora de relaciones	<p>Querer mejorar</p> <p>Autoobservación</p> <p>Autoconciencia</p> <p>Conciencia espiritual</p> <p>Conciencia del otro</p> <p>Conciencia emocional</p> <p>Empatía</p> <p>Gestión de las emociones</p> <p>Reducción del ego</p> <p>Reducción de exigencias</p> <p>Fuerza interna</p> <p>Conciencia mental</p> <p>Autoestima</p> <p>Seguridad</p> <p>Calma</p> <p>Paciencia</p> <p>Tolerancia</p> <p>Respeto</p> <p>Humildad pedagógica</p> <p>Positividad</p>	<p>MEE-3 (2) - 1:16:          “Primeramente, el querer mejorar y transformarnos, acompañado de la autoobservación.”</p> <p>MEE-3 (2) - 1:16:          “Si eres consciente, claro que la relación con el entorno es mucho más saludable.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:29:          “...trascender la dualidad SUJETO-OBJETO, es decir, al experimentar que eres todo a la vez, tu conciencia pasa del YO (conciencia individual) al NOSOTROS (conciencia grupal) y ves al otro como reflejo o parte de ti.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:16:          “Al ser más consciente de tus emociones lo eres también de las de los otros, te sensibilizas, empatizas, te pones con más facilidad en el lugar del otro y, de esta manera, le puedes conocer y ayudar mejor. Esto es especialmente positivo tanto en mi relación con los niños como con las familias y los compañeros.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:45:          “...al conocerme más a mí misma, puedo diferenciar mejor lo que es mío de lo que es del otro, y mi empatía crece, y no entro de lleno en el conflicto, sino que lo puedo ver más desde fuera.”</p>

		<p>MEP-3 (2) - 16:14: “El ayudarte a gestionar y controlar tus emociones te permite una actitud más conciliadora y resolutiva ante cualquier posible conflicto. Relativizas los problemas y le das importancia a lo que realmente la tiene.”</p> <p>MEP-3 (1) - 15:10: “Miro con más distancia los roces personales y el ego entre los profesores y tiendo a ser más indulgente o menos estricta con los alumnos.”</p> <p>MEE-3 (1) - 3:21: “Pues sí ha hecho que mejoraran las relaciones, especialmente con mis compañeros. Con los niños siempre he tenido mucho <i>feeling</i>, soy exigente, pero en una justa medida. Pero con los compañeros siempre tenía conflictos debido a que era inflexible y creía que debían ser tan exigentes como yo. Los pequeños roces cotidianos los tomaba muy en serio, y eso hacía que las relaciones no fluyeran. Ahora fluyo más en las relaciones, no soy tan inflexible, intento ver más lo positivo.”</p> <p>MEI-2 (2) - 5:18: “Pero como he dicho con los alumnos sí y también con los padres. Sí que he podido quizá en algún momento relativizar algunas cosas un poco, reconociendo que no me reduzco a ciertas opiniones, por ejemplo. Y creo que eso puede deberse a trabajar de alguna forma</p>
--	--	---

		<p>la propia fuerza interna, una mayor atención a los pensamientos y emociones.”</p> <p>MEP-3 (2) - 16:15: “También te fortalece la autoestima y seguridad, por lo que sientes que tu carácter se vuelve más abierto y comunicador. Esto lo he observado especialmente cuando tengo que hablar en público.”</p> <p>MEI-3 (4) - 11:23: “Teniendo en cuenta las dificultades que entraña el centro en el que trabajo, pienso que la práctica del yoga me ha ayudado a mantener la calma ante bastantes situaciones desagradables en cuanto a las relaciones con compañeras y compañeros. También me ayuda en mis relaciones con mi alumnado, tanto para poder transmitir conocimientos, mantener la calma ante accidentes, no perder – demasiado- la paciencia, saber esperar.”</p> <p>MEP-2 (2) - 17:13: “De aquí surge el respeto, la aceptación de las diferencias y una visión positiva de las mismas, pasando a considerarlas una oportunidad de enriquecimiento.”</p> <p>MEP-2 (1) - 14:7: “A nivel personal me ha ayudado mucho a escuchar a los niños, percibir su potencial y restarme yo importancia humildemente.”</p>
--	--	---

En cuanto a las relaciones en el centro escolar todos los docentes, menos una que solo considera que le ha ayudado personalmente, señalan que el yoga les ha ayudado a mejorar las relaciones en el centro escolar, bien con los compañeros o compañeras, con los alumnos y/o con los padres. Concuerda con la investigación de Roy y Salgado (2007) que concluía que el yoga había contribuido a mejorar las relaciones familiares y de amistad. Un factor importante es la calma, la cual el yoga ayuda a conseguir, según casi todos los entrevistados; el poder entender al otro de una manera compasiva también es un elemento esencial de la mejora de las relaciones.

Como explica muy bien una maestra MEP-2 (2): “...trascender la dualidad SUJETO-OBJETO, es decir, al experimentar que eres todo a la vez, tu conciencia pasa del YO (conciencia individual) al NOSOTROS (conciencia grupal) y ves al otro como reflejo o parte de ti.” Consideran esencial la toma de conciencia emocional, porque “al ser más consciente de tus emociones lo eres también de las de los otros, te sensibilizas, empatizas” Ibarrola considera que el aula es un espacio ecológico de relaciones delicadas entre las personas que allí conviven y que “la estabilidad de esta frágil ecología depende de si tenemos conciencia de la mutua dependencia entre el profesor y los alumnos y de los alumnos entre sí.” (p. 73). Ser consciente de este hecho en la enseñanza es ya todo un logro de conciencia. Por esto Ibarrola (2016) continúa argumentando que, si se educara a los profesores en estas áreas, “el clima del aula, la metodología ocupada, la entrega de contenidos y el posterior aprendizaje distarían mucho de la situación que actualmente se vive en los colegios.” (p. 273). Por eso es tan importante crear en el aula un ambiente emocional positivo o “resonante”, donde es esencial cualidades como la empatía, la confianza, la paciencia, la adaptabilidad de la mente y el autocontrol emocional (Chabot, en Ibarrola, 2016).

También se observa que surge como causa de la mejora de las relaciones la flexibilidad mental que da el yoga lo cual permite “no reducirse a ciertas opiniones”, “ser menos estricta con los alumnos” o “aceptar las diferencias con una visión positiva”. Una docente considera que le ha hecho crecer su autoestima y seguridad por lo que su carácter se ha vuelto más comunicativo y otra considera que es debido a la fuerza

interna que desarrolla el yoga. En general consideran que es por medio de la autoconciencia que llegan a conocerse más y consiguen ejercer un control sobre los pensamientos y emociones negativas, al poder mantener la calma y la paciencia ante situaciones problemáticas. También al ser más capaz de escuchar al otro (conciencia del otro) la comprensión y empatía del otro aumentan. Con lo que se llega a dar más importancia al otro, se descubren y tienen en cuenta sus necesidades, especialmente en el caso de los niños, y se llega a “la humildad pedagógica”. Especialmente importante se considera la valoración de lo diferente como oportunidad de crecimiento, ya que la mayoría de los conflictos surgen por la incapacidad de “ver” y valorar al otro.



## CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Las conclusiones de la tesis doctoral se estructurarán en varios apartados significativos: conclusiones a la luz de los objetivos de la investigación, respecto a los participantes, respecto a la metodología utilizada, con relación a los antecedentes investigativos, en cuanto al papel de la investigadora. Finalmente se hará referencia a limitaciones y a proyecciones de la investigación.

### **7.1. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En primer lugar, hay que señalar que el tema de la conciencia es importante para todos los sujetos entrevistados. Dan cuenta no sólo de su importancia sino de la escasez de planteamientos legales y curriculares en educación en relación con el tema. En este sentido coinciden con las conclusiones que Herrán y col. obtienen en su investigación realizada en 2012. Es necesario volver a temas radicales, como la conciencia, como proclama la teoría Radical e inclusiva de la Educación. En este sentido dan importancia al desarrollo de la conciencia tanto del docente como del alumno, argumentando que el desarrollo de la primera es necesario para el desarrollo de la segunda.

Como ya se ha señalado hay pocas investigaciones de la relación del yoga con la conciencia del docente, destacando la de Rovira del 2010, que se refiere al desarrollo de la conciencia del estudiante para docente, a través de las prácticas motrices introyectivas, entre las que se encuentra el yoga. En ella ya se señalaban algunas de las conclusiones que obtenemos en el presente estudio: A través del yoga (en su caso, se añaden otras técnicas) se aprenden recursos para dirigir la atención a uno mismo, se gana en autopercepción y percepción externa, se llega a experimentar una vivencia

integradora de cuerpo, mente, emoción y acción. Aumenta también la sensación de empatía, *porque la introyección motriz les permite permanecer abiertos hacia fuera y hacia adentro.*

En cuanto a la definición de conciencia, las definiciones que los sujetos entrevistados refieren sobre lo que es la conciencia -perspectiva emic, coincide en general con lo que presentábamos desde el marco teórico -perspectiva etic. Se centran en: la actividad cerebral que sirve para darse cuenta; la entidad que está más allá de la mente y que sabe quiénes somos realmente; el proceso de estar en el momento presente y de conexión consigo mismo y con el Todo; la facultad humana de comprensión de lo externo e interno que lleva a la sabiduría y, por último, vivir con coherencia y responsabilidad. Estas definiciones concuerdan con las dadas por el pensamiento oriental, que habla del *testigo de la mente, el ser esencial y la conexión con el Todo*; en contraposición al pensamiento occidental que *ha construido su concepción de la realidad mediante la conciencia cognitiva*. Respecto a las categorías deductivas, creadas desde la teoría, se comprueba que la principal acepción o tipo de conciencia al que se refieren los entrevistados es la propia conciencia o autoconciencia, referida generalmente a la conciencia mental, corporal y emocional y a las relaciones de éstas entre sí o con la conciencia de lo externo, en cómo lo externo influye en lo interno o viceversa. Se da mucha importancia a elementos como la atención, concentración y percepción, cómo estos se relacionan con lo mental y lo emocional, conociendo e incidiendo en un aspecto, conoceremos e influiremos sobre los demás. Calle, desde la teoría del yoga, ya nos alertaba de la importancia de la atención y concentración, no sólo en el aprendizaje, sino en otras facetas importantes de la vida. La atención, hermana gemela de la conciencia, hace que ésta se incremente. Pero, sobre todo, lo que nos enseña la ciencia del yoga, es que todo está unido en nuestro ser y que son circunstancias externas las que nos separan de nosotros mismos y del resto de seres. De ahí que la conciencia espiritual surja con fuerza, entendida como la conexión con el mundo y lo superior, lo que nos lleva al autoconocimiento verdadero, por medio de la conciencia. Esta conciencia espiritual se correspondería con la conciencia transpersonal de la que hablan los autores de la teoría Transpersonal, o sea, el más alto nivel de desarrollo de la conciencia. Esta conciencia espiritual puede ponerse en relación con la moral autónoma de Kohlberg, el



darse cuenta de los propios valores y de lo que está bien o mal de forma autónoma, sin reglas impuestas desde fuera. Esta conciencia autónoma estaría cerca de la conciencia espiritual y podrían incluso confundirse, si no es por el origen a través del cual llegamos a esas determinaciones de lo que está bien o mal, siendo en la conciencia espiritual de la conexión con una entidad superior, que me lleva a conectar y respetar no solo a los demás, sino a toda la vida y al universo en general. Esta conexión que según se relata da una cualidad de amor diferente al conocido, desembocaría en una conciencia ecológica profunda, además de la conciencia del otro y la moral genuina. Se resalta la empatía como cualidad que nos hace comprender, respetar y valorar al otro y que es por medio de la capacidad de autocomprensión por la que se llega a la capacidad de comprender al otro.

En cuanto a la relación de la conciencia con la docencia, los 21 docentes entrevistados resaltan la importancia de la conciencia en la educación: el desarrollo de la conciencia tanto del docente para su desarrollo personal y profesional, como de la conciencia de los niños, ya que por medio de su evolución personal se conseguiría el desarrollo social global o evolución de la humanidad. Se hace patente la necesidad de ser conscientes de la importancia de nuestro trabajo educativo, de la conexión del docente consigo mismo para utilizar más el corazón que la mente y de estar en el momento presente para enseñar la importancia de ello a nuestros alumnos; así como de desarrollar determinadas cualidades docentes como: el amor, la empatía, la madurez, coherencia, responsabilidad, humildad y confianza. Las cuales podrían resumirse en dos esenciales: el amor y la coherencia. El amor hacia todo y todos, ese amor que han calificado como de una cualidad diferente a lo conocido, lleva a la empatía, a la confianza, a la humildad, a la responsabilidad. La coherencia también nos hace responsables, nos da equilibrio y madurez. Se comprueba que estas dos cualidades son algunos de los beneficios clave del yoga. El amor, la empatía son cualidades que se han reseñado como esenciales en la literatura al tratarse de una profesión eminentemente comunicativa y de ayuda a personas en crecimiento y desarrollo. La responsabilidad también se ha señalado en diversos escritos como una cualidad necesaria para el desarrollo personal y profesional del docente, ya que la responsabilidad es clave para comprometerse y llevar a cabo lo que se proyecta, para perseverar a pesar de las dificultades y frustraciones. Así pues, se

propugna una identidad docente donde predomine el aspecto humano y profundo sobre el técnico de conocimiento de la asignatura o materia.

Una de las características que más han evolucionado en la trayectoria del docente es el sentido educativo o finalidad educativa que está centrada en desarrollar los aspectos humanos del alumno, más que los técnicos o estrictamente académicos, lo cual se relaciona con la práctica del yoga. El yoga ayuda a definir el sentido educativo desde un punto de vista más humano, centrado en el desarrollo personal de todas las capacidades del niño o desarrollo integral donde se incluye la faceta emocional y espiritual del alumno. Se trata de sacar la sabiduría del niño, por tanto, implica un cambio en lo que es el aprendizaje, que no consistiría tanto en introducir conceptos desde fuera como en ayudar al niño a sacar la sabiduría innata del niño. La sabiduría se relaciona con la conciencia del alumno. Es importante desarrollar la autoconciencia de éste, así como la conciencia social y ecológica, para poder habitar en un mundo más humano, que no se autodestruya. El yoga ayuda a desarrollarlas, así como también a desarrollar capacidades como la atención, concentración, memoria, capacidades básicas para el aprendizaje; a conocerse a sí mismos, sus posibilidades y limitaciones y a conectar consigo mismos. Así como a comprender, valorar y respetar el entorno. Estos objetivos de conocimiento de sí mismos y de valoración del entorno, sí se especifican en los currículos de Infantil y Primaria, la novedad es desde dónde se trabajan, desde una conciencia de sí mismos y del todo, por medio de la cual la comprensión, la valoración y el respeto viene de la conexión, de dentro, y no por las normas impuestas desde el exterior.

El interés por desarrollar capacidades como la libertad y el amor resulta muy novedoso, dado que no suelen ser objetivos programados desde el sistema educativo y revelan una preocupación real por la persona del alumno, como Krishnamurti (2016) apunta. También resulta novedoso respecto a las teorías existentes sobre el aprendizaje y la práctica educativa, el pretender *sacar lo que el niño lleva dentro de sí* o la *sabiduría innata*, así como intentar desarrollar la conciencia y el autoconocimiento del alumno, tal como lo describe el yoga: *la conexión con el ser esencial*.

Así, desde una educación con conciencia y de la conciencia se llega a la necesidad de revisar y cambiar otros elementos pedagógicos como la metodología, para que sea más creativa y otros elementos didácticos: libros, exámenes, para llegar a un verdadero respeto del niño. Ciertamente, esto se manifiesta en diversos autores y teorías pedagógicas, el problema es que, como cuando algo viene impuesto desde fuera, no se interioriza y no se lleva a la práctica, porque a veces genera más trabajo en el docente; sin embargo, estos maestros que realizan yoga lo han experimentado y “sentido” como algo realmente necesario para el desarrollo personal del alumno, principalmente, porque priorizan el desarrollo personal del alumno, sobre el meramente instrumental. Y esto es lo verdaderamente interesante y novedoso de la realización del yoga por parte del docente.

También se hace patente la conveniencia de introducir elementos del yoga en las aulas, como la respiración, la relajación, las *asanas* e incluso pequeñas sesiones de meditación que les ayuda a calmarse, atender y a concentrarse. En la actualidad ya se están realizando sesiones completas de yogas para alumnos en actividades extraescolares, lo cual es muy interesante, sin embargo, el reto está en introducir la filosofía del yoga en los centros docentes, a través de la figura del maestro.

Así, pues, como respuesta a la principal pregunta de investigación podemos afirmar que el yoga ha fomentado el desarrollo de la conciencia docente, según su propia percepción, en todos los tipos de conciencia que postulamos desde la teoría, pero principalmente en la autoconciencia. También el desarrollo de la conciencia espiritual, ecológica y social global, aunque en menor medida. Probablemente se deba a que estos beneficios son menos tangibles a partir de la práctica del yoga, aunque se pueden concluir a razón de la teoría del yoga. Si el yoga llega a desarrollar la conciencia Transpersonal, en el nivel más alto de conciencia, llegaremos a sentirnos en unión con todo, y, de ahí, el respeto tanto de los otros, como sociedad y de lo ecológico es predecible. Pero además el yoga ayuda a desarrollar cualidades esenciales para la identidad docente, como el amor, la coherencia, la empatía, la responsabilidad y la

positividad. De ahí que el yoga puede ser una actividad útil para el desarrollo personal y profesional docente, que, unida a la autorreflexión docente, contribuya a mejorar la práctica docente.

## **7.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

Se observa que todos los docentes entrevistados son maestras. Esta es la tónica general en el magisterio español. Gran parte de las personas que practican yoga son también maestras, por lo que la intersección de los dos conjuntos de personas es normal, relativamente frecuente, y era esperable que los participantes fueran del sexo femenino. Recordamos que la selección fue al azar; no se buscó expresamente que fueran de un sexo u otro, y el azar ratificó la tendencia. Se puede constatar que hay una predominancia en nuestro país a que unas determinadas actividades, como las de ayuda sean realizadas por mujeres, y otras, como las de mando, sean realizadas por los hombres, como se constata en la investigación de Unda (2013) con directivos de la universidad. En la presente investigación, la participación de mujeres es del 0 % si se tiene en cuenta la muestra de docentes de infantil y primaria y un 14 %, si se tiene en cuenta la muestra total, con el grupo de contraste incluido.

## **7.3. CONCLUSIONES RESPECTO A LA METODOLOGÍA UTILIZADA**

Se comprueba que las entrevistas por sí solas son una técnica adecuada cuando se trata de que lo que los sujetos se perciben en sí mismos en su propia interioridad. Según expresa Alonso (1994), las entrevistas pueden combinarse con otras técnicas o ser autosuficientes y añade que este último caso podría darse en la interacción entre constructos pedagógicos, como ocurre en la presente, y conductas sociales específicas. En nuestro caso, se ha triangulado el significado con entrevistas a profesionales del yoga, con la investigación teórica y con las investigaciones precedentes.

#### **7.4. CONCLUSIONES DE LA CONTRIBUCIÓN CON RELACIÓN A LOS ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

Se puede constatar que es una contribución con una proyección relevante ya que, aunque hay muchos estudios en relación a las capacidades básicas como atención, concentración, relajación que proporciona el yoga, existen pocos en relación a la conciencia en general y a la conciencia del docente en particular, destacando la investigación doctoral de Ròvira (2010) en relación a la conciencia corporal y la relación con la conciencia emocional, y la autoconciencia en general en estudiantes de magisterio.

#### **7.5. CONCLUSIONES RELATIVAS AL PAPEL DE LA INVESTIGADORA**

Aunque no se puede afirmar que sea sido una investigación que haya utilizado la técnica de la observación participante, sí es cierto que al ser la investigadora practicante de la disciplina del yoga le ha permitido entender mejor las respuestas, descripciones e interpretaciones de los sujetos entrevistados. Por ello, se ha podido ir combinando una estrategia de categorización emic y etic, que resulta práctica y de interés para investigaciones de este tipo, donde están presentes descripciones subjetivas e intersubjetivas sobre el tema desarrollado.

#### **7.6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Hay que recordar que, para recoger los datos, se utilizaron dos modos, según las posibilidades y peticiones de los entrevistados y su cercanía o lejanía respecto a la situación de la investigadora. Siempre que fue posible, se recurrió a la entrevista presencial. Cuando no lo fue, se utilizó la videoconferencia, la grabación por medio de wasap o la entrevista escrita. Se prefirió la flexibilidad en la modalidad de la técnica de recogida de datos, especialmente cuando se solicitó expresamente. Tal fue el caso de un maestro de yoga que, por sus múltiples ocupaciones, no tuvo el tiempo necesario para someterse a la entrevista. Se constató que en los dos casos el tipo de datos o testimonios fueron diferentes, siendo más extensas las narraciones cuando la entrevista era

presencial o semipresencial, y más escuetas, reflexivas y resumidas en las escritas. Con todo, el significado de los datos no varió. Cuando se encontraron respuestas que no se comprendían se recurrió a una segunda entrevista o petición de aclaración por escrito. Sin embargo, sí recomendamos que, en la medida de lo posible, se tienda a que todas las entrevistas se realicen de la misma manera. Por ejemplo, la narrativa escrita nos permite reflexionar y pensar con más detenimiento para narrar adecuadamente lo que queremos expresar, además de conseguir un acabado más estético que en la narrativa oral. Por otro lado, la narrativa oral ofrece más espontaneidad en la expresión y permite valorar otros aspectos, como elementos extralingüísticos y gestuales de la comunicación.

Otra dificultad encontrada con respecto a las conclusiones halladas fue cómo llevar a cabo el yoga en la educación con los docentes. Partimos de la base de que esta disciplina no puede ser una actividad obligatoria. Entonces, ¿cómo articularla para que sea útil para el desarrollo personal y profesional docente? Esto podría ser un tema para futuras investigaciones. Se sugiere partir de la reflexión de los docentes sobre sus necesidades y la forma de llegar a las soluciones. En ese caso sí sería provechosa las ideas de autores como Korthagen (2010) y Pérez Gómez (2010) sobre la reflexión docente, ya que consideramos con Herrán (2011) que la reflexión sobre la práctica, por sí sola, ni la mejora radicalmente ni contribuye al desarrollo personal del docente, y la influencia que éste tiene en el profesional. La matriz que describe Korthagen (2010) es muy cercana a la introspección que se realiza por medio del yoga, siendo cada vez las reflexiones más cercanas al ser esencial del docente, cuando se tiene en cuenta la misión de éste.

Se consideran necesarias más investigaciones sobre la conciencia del docente, según otros puntos de vista, no sólo en relación con la práctica del yoga. Se considera este ámbito básico y esencial para el desarrollo personal y profesional docente. Si la crisis actual es en gran parte por la falta de conciencia en general, no está de más recalcar la importancia de la labor docente, como educador profesional, en la creación de la conciencia en la población. Y si el docente no ha desarrollado la suya propia, muy difícilmente podrá crearla en el alumno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, J. (2013). *Investigación en la escuela: el sentido de los datos desde la tradición comprensiva*. México: UNAM.
- Alonso, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias*. Madrid: Síntesis.
- Antúnez, A. & Aranguren, C. (1998). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación. Su condición en Educación Básica. *Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 (2), 104-117.
- Arent, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aurobindo, S. (2016). *The Secret of The Veda: with Selected Hymns*.  
editionNEXT.com.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. (2ª ed). Barcelona: Akal.
- Batalloso, J. M. (2010). Educación y condición humana. *Recuperado el 13 de febrero de 2016 de*  
[http://www.academia.edu/8121771/Educaci%C3%B3n\\_y\\_condici%C3%B3n\\_hu](http://www.academia.edu/8121771/Educaci%C3%B3n_y_condici%C3%B3n_humana)  
*mana*.

- Benedico, I. (2010). Creatividad, corporeidad e identidad. Una triada transdisciplinar. En S. de la Torre y M. A. Pujol, *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 65-78). Madrid: Universitas.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Bisquerra, R. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (6ª ed.)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. & García, E. (2015) *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis
- Bocciolesi, E. (2016). *Humanidad y complejidad. Polifonía de la educación*. Madrid: Universitas.
- Bolívar, A., Fernández, J. D. & Domingo, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida* (Vol. 6). Madrid: Morata.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.
- Brown, M. (2014). *El proceso de la presencia*. (7ª ed.). Buenos Aires: Obelisco.(e. o. 2008)



- Brugger, W. & Schöndorf, H. (2014). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Bruner., J., Goodnow, J., & Austin, G. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar La Conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. Barcelona: San Pablo.
- Burbano Muñoz, J. (2013). *La meditación desde la práctica del Kundalini yoga como estrategia pedagógica para mejorar el rendimiento académico y el autoconcepto del estudiantado de la Universidad Jorge Tadeo Lozano*. Universidad Pedagógica nacional de Bogotá. Descargado de: [repository.pedagogica.edu.co](http://repository.pedagogica.edu.co)
- Caballero, N. (1979). *El camino de la libertad*. Vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos. Valencia: Comercial.
- Calle Guglieri, J. A. (1978) Control psicósomático. En R. A. Guglieri, *Yoga, zen y control psicósomático*. Madrid: Pirámide.
- Calle, R. (1997) *El faquir* (4ª ed.). Barcelona: : Martínez Roca (e.o.: 1997).
- Calle, R. (2008) *Ingeniería emocional*. Madrid: Martínez Roca.
- Calle, R. (2014) *La senda de la atención plena. Ilumina el presente*. Barcelona: Ediciones B.

- Calle, R. (2017) *Los 7 yogas*. Barcelona: Integral.
- Carlson, L. E. & Garland, S. N. (2005) Impact of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on sleep, mood, stress and fatigue symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12 (4), 278-285. Recuperado de: [https://link.springer.com/article/10.1207/s15327558ijbm1204\\_9](https://link.springer.com/article/10.1207/s15327558ijbm1204_9)
- Casassus, J. (2007) *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Espacio Índigo.
- Casso P.(1979) Relajación. En J. M. Sánchez-Rivera, P. de Casso P. de y M. Sánchez (Coords.) *Integración corporal y psicología humanística relajación, masaje, hatha-yoga, aikido, consciencia sensorial* (pp. 9-63) Madrid: Marova.
- Colas, M. P. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla : Alfar.
- Confucio (1969) *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid : Bergua.
- Contreras, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.) (pp. 21-86). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cordero, A. M. (2012). *Cómo enseñar yoga a los niños*. . Madrid: Dilema.
- Correa, M. L. & Guerra, S. (2014). *El bienestar psicológico en participantes de Yoga, Biodanza y Sudarshan Kriya Yoga*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

- Cortina, S. (2017). Mindfulness y mejora de la convivencia. *Innovación educativa* (269), 18-19.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal*. New York: Harper & Row.
- Damasio, A. R. (2003). *El error de Descartes, la emoción, la razón y el cerebro humano* (2ª ed.). Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Madrid: Destino
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Deniz, J. L., Torres, M. L. & Alcantar, R. (2010). *La salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima*. Recuperado de <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.a>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos : nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario de la lengua española / Real Academia Española* (2014) (23ª ed.)  
Barcelona: Espasa.
- Ederra, M. (2017). Meditación e intuición. *Innovación Educativa* (269), 16-17.
- Faherty, V. E. (2010). *Wordcraft. Applied qualitative data analysis (QDA). Tools for public and voluntary social services*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Farb, N. A., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., Fatima, Z., & Anderson, A. K. (2007). Attending to the present: mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Social cognitive and affective neuroscience*, 2 (4), 313-322.

Flecha, J. R. (2015). *La conciencia*. Madrid: CCS.

Flórez, J. & Jacted, H. D. G. (2011). El bienestar integral en una muestra de estudiantes universitarios de Bogotá participantes de las prácticas de biodanza, yoga y Reiki en relación con el efecto Kirlian GDV *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica* 2 (1), 1-30.

Frankl, V. (2010). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Freire, P. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. (4ª ed.) Madrid: Siglo XXI

Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Paidós (e.o.: 1989).

Furlanetto, E. C. (2010). Formación y Transdisciplinariedad. En S. de la Torre y M. A. Pujol,. *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 143-152). Madrid: Universitas.

Gadamer, H. (2012). *Verdad y método* (13ª ed.). Salamanca: Sígueme.

Gaete Vergara, M., & Castro Hidalgo, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 307-322.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. . Barcelona: Paidós.

- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Germán-Palacios, C. (1999). Desafío del maestro contemporáneo: Conciencia, posibilidad y desarrollo humano. *Educación*, VIII (16).
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giráldez, H. & Prince, E. S. (2017). *Habilidades para la vida. Aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. Madrid: S. M.
- Goetz, J. P. & Lecompte M. D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la Inteligencia emocional* (10ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). Psicología, realidad y Estados alterados de conciencia. En R. Walsh, & F. Vaughan (Comp.) *Trascender el ego: la visión transpersonal*. (pp. 73-89). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional* (83ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. & Senge, P. (2016). *Triple Focus*. Barcelona: Editorial B. (e. o. 2014)
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

- González Velasco, J. M. (2010). Aplicaciones educativas de la teoría transcompleja. En S. de la Torre y M. A. Pujol, *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 113-126). Madrid: Universitas.
- González-Zarza, A. M. (2006). El desarrollo de la conciencia desde la óptica transpersonal. En M. Almendro, M. *La conciencia transpersonal (2ª ed.)* (pp.89-98) Barcelona: Kairós.
- Gromi, A. (2013). *Juzgar: de la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid: Narcea.
- Hanh, T. N. (2017). *Comprender nuestra mente. editorial*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, F. (2005). El papel de la Escuela Primaria en la subjetividad infantil: cómo se ven y cómo se sienten. *Cuadernos de Pedagogía* ( 350), 56-60.
- Hernández, R. ; Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herradas, S. (2017). En el aula...¿Meditación o mindfulness? *Innovación educativa* (269), 15-16.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de publicaciones. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5007801.pdf>
- Herrán, A. de la (1996). Hacia Otra Nueva Educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (75), 24-25.

Herrán, A de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.

Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.

Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.

Herrán, A. de la (2006). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1869>

Herrán, A. de la (2011) ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? . En A. d. A. Medina, *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid : Ramón Areces. Recuperado de <https://www.uam.es/>

Herrán, A. de la (2014 a). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad y cambio en educación*, 12 (2), 163-264. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2860>

Herrán, A. de la (2014 b). Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada. *Social Development*, 10, 483-497.

Recuperado de:

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/creatyfri.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/creatyfri.pdf)

Herrán, A. de la (22-24 de septiembre de 2014.). Conferencia de clausura “Novos

desafios para a Educação de crianças. En U. D. (UNOESC) (Ed.), IV Colóquio Internacional de Educação: Educação, Diversidade e Ação Pedagógica. I Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. Joacaba (Brasil).

Herrán, A. de la (2017a). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas de la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla. *Hacia una Didáctica del siglo XXI.* . Zapopan (Jalisco): Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf)

Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas para la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla. *Hacia una Didáctica del siglo XXI.* Zapopan (Jalisco): Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf)

Herrán, A. de la (2017c) Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y el Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía (269), 24-26.* Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/medityeduCDLpdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/medityeduCDLpdf)

Herrán, A. de la (2018) *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber.* São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe\\_UqU-64UnQ/view](https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view)



- Herrán, A. de la & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la; Paredes, J.; Moral, C. & Muñoz, T. (2012) *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes* (12), 47-68
- Ibarrola, B. (2016) *Aprendizaje emocionante* (3ª ed.) Madrid: S.M.
- Iyengar, B. K. (2007) *Luz sobre el yoga. Yoga Dipika*. Barcelona: Kairós.
- Jyoti, J., Rani, R., & Gandotra, R. (2015) The impact of bundled high performance human resource practices on intention to leave: Mediating role of emotional exhaustion. *International Journal of Educational Management*, 29 (4), 431-460.
- Kohlberg, L., Clark, F. & Higgins, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kornfield J.(2003) Los siete factores de la iluminación.. En R. Walsh y F. Vaughan (Comp.) *Trascender el ego: La visión transpersonal*.(2ª ed.) (pp. 105-111) Barcelona: Kairós.
- Korthagen, F. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*.  
Barcelona: Paidós Comunicación.
- Krishnamurti, J. (2016). *La revolución interior*. Barcelona: Kairós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Barcelona: Seix Barral.
- Lifar, D. (2003). *Hatha yoga. El camino hacia la salud*. Buenos Aires: Kier.
- Llavata-Pons, A. (2016). *El yoga como recurso en Educación Infantil*. Tesis de final de grado, UNIR. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/4258>
- López-González, V. & Díaz-Páez, A. (1998) Efectos del Hatha-Yoga sobre la salud:  
Parte I. *Revista cubana de medicina general integral*, 14(4), 393-397.
- Marcelo, C. (1991) *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela* (6), 41-50.
- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del comportamiento humano*. Madrid: Debate.

- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.) Madrid: Pearson (e.o.: 2001).
- Mèlich, J. C. (2009). Estructura y dinámica de la conciencia moral en el proceso educativo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 3(11), 34-65
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Merchán Iglesias, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. . *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6), 1-11.
- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Molassiotis, A. & Maneesakorn, S. (2004) Quality of life, coping and psychological status of Thai people living with AIDS. *Psychology, health & medicine*, 9 (3), 350-361.
- Montenegro, F. (1979). Raja-yoga. En J. M. Sánchez-Rivera; P. de Casso & M. Sánchez. *Integración mental y psicología humanística Modalidades de la conciencia, raja-yoga, creatividad, dinámica de grupos, grupos de encuentro* (Vol. 3, pp. 35-62). Madrid: Marova.
- Montero, O. (2003). *Kundalini yoga: según lo enseña Yogui Bajhan*. Madrid: Yoga Flow.

- Montoya, J. A., Araya, G., & Salazar, W. (2007) Efecto agudo del yoga y de la danza aeróbica sobre el estado de ánimo y el funcionamiento cognitivo en hombres y mujeres. *PENSAR EN MOVIMIENTO: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salu*, 5 (1), 41-46.
- Moraes, C. (2010). Formación docente desde la mirada transdisciplinar. En S. de la Torre y M. A. Pujol (Coords.) *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 95-112). Madrid: Universitas.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Murphy M. (2003) Prácticas integrales: Cuerpo, corazón y mente..En R. Walsh y F. Vaughan (Comp.) *Trascender el ego: La visión transpersonal*.(2ª ed.) (pp. 279-283) Barcelona: Kairós.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (4ª ed.). Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Netz, Y. & Lidor, R. (2003). Mood alterations in mindful versus aerobic exercise modes. *The Journal of psychology*, 137 (5), 405-419.
- Newsome, S., Waldo, M., & Gruszka, C. (2012). Mindfulness group work: Preventing stress and increasing self-compassion among helping professionals in training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37(4) 297-311.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, currículo de Educación Infantil.*
- Osho. (2007). *Conciencia : la clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Debolsillo.
- Osho. (2010). *Cierra los ojos y lánzate* (1ª ed.). Barcelona: Debolsillo.

- Osho. (2014). *Antes del amanecer*. Barcelona: Debolsillo.
- Osieja, H. (2014). *Pedagogy and conscienc. The teacher as an agent of awaranness*.  
London: Author House.
- Oupensky, P. D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre*. Buenos Aires:  
Hachette.
- Padilla, P. C. (2009). Una Aproximación a la Comprensión de la Conciencia Moral de  
Docentes de Educación Básica a Través de un Proyecto de Intervención. *REICE*.  
*Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2),  
162-183.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*.  
Barcelona: Paidotribo.
- Pérez de Lara N. (2010) La experiencia de la diferencia en la investigación. En J.  
Contreras y N. Pérez de Lara. *Investigar la experiencia educativa* (pp. 117-135)  
Madrid: Morata.
- Pérez Esclarín, A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid:  
Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en  
la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.
- Pérez Serrano, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (6ª ed.).  
Madrid: La Muralla.

*Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*

Rovira, G. (2010). *La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral. Girona: Universidad.

Roy, M. R. & Salgado, J. J. (2007). Yoga y EPOC: abordaje desde las técnicas respiratorias. *Medicina naturista*, 1 (1), 33-38.

Ruiz, M. (2006). La re-construcción del sujeto. Procesos de agencia y subjetivación en las prácticas de corporización. *Revista: Educación Física y Ciencia* (8), 63-70.

Sanches Rossini, A. (2008). *Educación es creer en la persona*. Madrid: Narcea.

Sánchez Gutiérrez, G. (2011). Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (2), 223-254. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112m.pdf>

Sánchez-Rivera, J. M., Consciencia sensorial En J. M.Sánchez-Rivera, P. De Casso y M. Sánchez (1979). (Coords.) *Integración corporal y psicología humanística relajación, masaje, hatha-yoga, aikido, consciencia sensorial*(157-179) Madrid: Marova .

Sánchez Vera, F. (2016). Conciencia y meditación. Una mirada a través de Sahaja Yoga. *Cultura y Conciencia. Revista de Antropología*, 2, 107-122.

- Sanz, G. (2007). ¿Y tú qué sabes? Niveles de realidad y de conciencia. En S. de la Torre, *Transdisciplinariedad y Ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. (pp. 105-125). Madrid: Universitas.
- Serrano, M. Á. & Boix, S. B. (2012). Efectos del tipo y cantidad de actividad física en la salud psicológica percibida de profesoras. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(1), 149-161.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suanno, M. V. (2010). Prácticas pedagógicas innovadoras en la universidad. En S. de la Torre y M. A. Pujol, *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 153-162). Madrid: Universitas.
- Suárez, M. & Membiela, P. (2011). Nostalgia por la escuela rural en los recuerdos de sus antiguos estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 315-325.
- Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q. & Posner, M. I. (2007) Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104 (43), 17152-17156.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teilhard de Chardin, P. (1984) *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.
- Tòjar, J. (2006) *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Muralla.
- Tolle, E. (2001) *El poder del ahora*. Madrid: Gaia.

- Torre, S. de la (2003) *Dialogando con la creatividad : de la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona : Octaedro.
- Torre, S. de la (2010) Adversidad y diversidad creadoras. Desarrollando otra conciencia. En S. de la Torre y M. A. Pujol (Comps.) *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 19-34). Madrid: Universitas.
- Torre S. de la & Moraes, M. C. (2005) *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la & Moraes, M. C. (2008) *Ecología de los saberes : Una comunidad de conocimiento para una nueva conciencia* . Madrid: Universitas.
- Trotter, M. J. (2010) Effects of participation in a Mindfulness-based Stress Reduction program on college students' Psychological Well-Being. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70 (10-A) ProQuest  
FlorInformation & Learning.
- Turón, D. (2012). Yoga y meditación. En Vinyamata, E. *Vivir y convivir en paz. Aprender a convivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 183-198)). Barcelona: Graó.
- Unda, S. (2013) *Estudio sobre la autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios en España. Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético (MOMUCLE)*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. UAM.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente Un puente sobre aulas turbulentas*. Barcelona : Graó.



- Valiente-Barroso, C. & García-García, E. (2010) Aspectos neurológicos relativos a estados alterados de conciencia asociados a la espiritualidad. *Revista de neurología*, 51 (4), 226-236.
- Vallés, A. Vallés C. (2000) *Inteligencia emocional. Implicaciones educativas*. Madrid: Eos.
- Valls Sandoval, N. (2014) Síndrome Burnout y su incidencia en docentes españoles. *Revista Funcae digital* (55), 13-22. Recuperado de:  
<http://www.fundacionfuncae.es/archivos/documentosarticulos/VALLS%20SANDOVA L.pdf>
- Vilaseca, B. (2010). *Encantado de conocerme : comprende tu personalidad a través del eneagrama* (4ª ed.) Barcelona: Plataforma.
- Walsh, R. (2003). Sabiduría oculta. En R. Walsh y F.Vaughan, *Trascender el ego: la visión transpersonal* (2ª ed) ( pp. 310-321) Barcelona: Kairós.
- Walsh, R. & Vaughan, F. (2003). El enigma de la conciencia. En R. Walsh y F. Vaughan (Comps.) *Trascender el ego: la visión transpersonal* (2ª ed) (pp. 35-42) Barcelona: Kairós.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad : Esbozo de sociología comprensiva* (2ª ed.) (J. Winckelmann, Ed.) Madrid: Fondo de Cultura Económica (e. o. 1969)
- Weber, M. (2009). *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. (J. Abellán, Ed.) Madrid: Alianza Editorial.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing. Biografhic, Narrative and Semistructured Methods*. London: Sage.

Wilber K. (2003) *Psicología perenne: el espectro de la conciencia* En R. Walsh y F. Vaughan (Comp.) *Trascender el ego: la visión transpersonal* (2ª ed) (pp. 108-126) Barcelona: Kairós.

Wilber, K. (2007) *Espiritualidad integral el nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.

Yin, R. (2009) *Case Study Research. Design and Methods* (4ª ed.). London: Sage.

Zambrano, M. ( 1989) *Notas de un método*. Madrid : Mondadori.

ANEXOS



## ANEXO 1: INSTRUMENTO PARA LAS VALIDACIONES DE CUESTIONARIO PARA ENTREVISTA CON DOCENTES

Título de la tesis: **La influencia del yoga en la conciencia del docente de Educación Infantil y Primaria.**

Autora: *Lourdes Fuente*

Director de la tesis: *Agustín de la Herrán Gascón*

Estimado experto/a:

Estamos realizando una investigación sobre la influencia del yoga en la conciencia docente. En consecuencia, necesitamos recurrir a Ud., como experto/a, para la validación del contenido del siguiente cuestionario.

Se propone percibirlo desde dos enfoques: uno, analítico, ítem por ítem, y otro global, del conjunto de preguntas.

Muchas gracias

### 1ª parte: Valoración de cada pregunta

Por favor, estime la presencia de los siguientes valores de cada ítem, con valores de 0 (mínima) a 10 (máxima):

Preguntas	Clara	Pertinente	Importante
1. ¿Cuánto tiempo lleva practicando yoga? ¿Dónde lo hace, cómo lo hace?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
2. ¿Qué significa para usted la conciencia?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
3. ¿Cuál es para usted el sentido o finalidad última de la educación?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
4. ¿Cómo relaciona la conciencia y la educación?			

<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
5. ¿Cómo relaciona la conciencia con el docente?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
6. ¿Qué motivaciones le llevaron a practicar yoga?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
7. ¿Qué beneficios más importantes le ha reportado el yoga a nivel personal?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
8. ¿Cómo relaciona el yoga con la conciencia docente?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
9. ¿Considera que la práctica del yoga le ha ayudado a ser más consciente de usted mismo/a en cuanto a sus fortalezas y debilidades? ¿En qué aspectos?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
10. ¿Cree que la práctica del yoga ha servido para mejorar sus relaciones con los alumnos, padres y compañeros? Si es así, ¿cuál sería el motivo, según su punto de vista?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
11. ¿Qué otros aspectos de tu labor docente le han permitido percibir con más claridad la práctica del yoga?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
12. ¿Hay otras experiencias que hayan contribuido a ser más consciente de usted mismo/a, a nivel personal y profesional?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			
13. ¿Considera importante el yoga para el desarrollo personal y profesional de los docentes?			
<i>En su caso, propongo la siguiente formulación alternativa:</i>			

**2ª parte: Valoración global de la guía de entrevista:**

Por favor, conteste a estas preguntas con sí o no y, si lo considera necesario, añada los comentarios que considere relevantes:

¿Cree que la entrevista es completa? ¿Observa carencias?

¿Cree que el orden entre los ítems es correcto?

¿Considera que hay un hilo conductor entre las cuestiones?

¿Observa solapamiento entre las preguntas? ¿Entre cuáles?

¿Echa en falta alguna pregunta? Si es así, añádala, por favor.

¿Tiene alguna observación sobre el cuestionario en que se basará la entrevista a los docentes?

**Muchas gracias por su tiempo y generosidad.**

## **ANEXO 2: EXPERTOS PARTICIPANTES EN LA VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA**

### **Juan Antonio López**

Doctor en educación por UAM y profesor en Facultad de Educación. Su línea de investigación es la educación en valores para la formación del profesorado.

### **Jesús Manso**

Doctor Europeo en Educación por la UAM. Actualmente, es Coordinador de Áreas del Grupo de Investigación sobre Política Educativa Supranacional (GIPES) y Vicepresidente de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE) Sus principales líneas de investigación se centran en el profesorado y su formación.

### **Pablo Rodríguez Herrero**

Doctor en Educación por la UAM. Su línea de investigación se centra en la Pedagogía de la Muerte, la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual y la creatividad aplicada a la educación. Ha publicado varios artículos en revistas de impacto y capítulos de libro sobre estos ámbitos.

### **Cristina González**

Doctora en Educación por la UAM con mención internacional. Su ámbito de investigación es el desarrollo profesional de los docentes.

### **Lilián Parada**

Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y Licenciada en Danzas y Teatro de la Universidad Antonio Nariño. Su línea de investigación tiene que ver con el arte en educación.

### **Tania Muñoz**

Doctora en educación por UAM y maestra e investigadora sobre el tema del yoga en educación.



## **Francisco Revuelta**

Doctor y Licenciado en Psicopedagogía en Procesos de Formación en Espacios Virtuales por la Universidad de Salamanca. Es profesor de TIC Aplicadas a la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres). Es experto universitario en la aplicación de metodologías cualitativas de investigación a las TIC aplicadas a la Educación. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Nodo-Educativo de la Universidad de Extremadura y de la Red Universitaria la Investigación educativa REUNI+D

## ANEXO 3:

### ENTREVISTA: LA INFLUENCIA DEL YOGA EN LA CONCIENCIA DEL DOCENTE

NIVEL Y ÁREA IMPARTIDA:

EDAD:

SEXO:

AÑOS DE EXPERIENCIA:

1. ¿Cuál es para usted la finalidad última de la educación?
2. ¿Considera que ha cambiado el sentido que para usted tiene la educación a lo largo de su trayectoria profesional? Por qué motivos.
3. ¿Qué significa para usted la conciencia?
4. ¿Cómo relaciona la conciencia y la educación?
5. ¿Cómo relaciona la conciencia con el docente?
6. ¿Cuánto tiempo lleva practicando yoga?
7. ¿Qué tipo de yoga practica?
8. ¿Qué motivaciones le llevaron a practicar yoga?
9. ¿Qué beneficios más importantes le ha reportado el yoga a nivel personal y profesional como docente?
10. ¿En cuánto tiempo de practicar yoga usted y su entorno han advertido cambios?
11. ¿Considera que la práctica del yoga ha servido para mejorar sus relaciones en el centro? ¿Cuál sería el motivo, según su punto de vista?
12. ¿La práctica del yoga le ha permitido ser más consciente de algún otro aspecto o elemento educativo?

## ANEXO 4:

### ENTREVISTA PARA MAESTROS DE YOGA: “LA INFLUENCIA DEL YOGA EN LA CONCIENCIA DEL DOCENTE”

EDAD:

SEXO:

PRÁCTICA LABORAL:

1. ¿Cuánto tiempo lleva practicando yoga?
2. ¿Desde cuándo enseña yoga profesionalmente? ¿Por qué se decidió a hacerlo?
3. ¿Qué tipo de yoga practica y enseña?
4. ¿Cuánto tiempo practica yoga al día o a la semana?
5. ¿Qué beneficios personales más importantes siente que le reporta la práctica del yoga y a qué cree que se debe?
6. ¿Qué beneficios profesionales más importantes siente que le reporta la enseñanza del yoga y a qué cree que se debe?
7. ¿Le consta que su entorno (personal, familiar, profesional...) percibió que la práctica y la enseñanza del yoga había producido cambios en usted? ¿Cuáles fueron y desde qué momento?
8. ¿Qué significa para usted la conciencia en relación con la práctica del yoga?
9. ¿Qué significa para usted el ego en relación con la práctica del yoga?
10. ¿Piensa que la práctica del yoga puede incidir positivamente en la educación? Si es así cómo lo articularía: en qué edades, momentos...
11. ¿Cree que la práctica del yoga puede incidir positivamente en la conciencia de los educadores y en los alumnos? ¿Cómo?
12. ¿Considera que la práctica del yoga puede incidir en el ego de los educadores? ¿Cómo?

## ANEXO 5: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**TÍTULO:** La influencia del yoga en la conciencia del docente de Educación Infantil y Primaria

Autora: Lourdes Fuente Torre

### **I. Propósitos:**

El objetivo general de esta investigación es verificar cómo se entiende la conciencia desde el ámbito educativo y la incidencia de una práctica relacionada con ella en las visiones, función y quehacer del docente.

### **II. Procedimientos:**

Entrevistas con docentes de educación Infantil y Primaria que practican yoga regularmente y con maestros de yoga en relación a la importancia dada al yoga para el desarrollo de la conciencia docente.

### **III. Participación voluntaria y abandono de la investigación**

La participación en la investigación es voluntaria y no constituye ningún riesgo para su integridad personal, ni para otros docentes de la institución. Si usted decide participar en el estudio y luego cambia de decisión, está en su derecho de abandonar la investigación en cualquier minuto. Del mismo modo, puede omitir preguntas hechas en el grupo focal y dejar de participar en cualquier minuto.

### **IV. Confidencialidad**

Los registros de las entrevistas se mantendrán en privacidad y sólo el investigador responsable. Su nombre y otros datos personales no aparecerán cuando los resultados del estudio sean publicados.

### **V. Contactos**

En caso de tener cualquier consulta relacionada con la investigación, puede comunicarse con Lourdes Fuente Torre a [fuentes.torre@gmail.com](mailto:fuentes.torre@gmail.com)

### **Copia de la carta de consentimiento del participante**

Usted recibirá una copia de esta carta de consentimiento para sus registros personales.

Si está dispuesto/a a participar en este estudio, por favor firme donde corresponda.

---

Participante

---

Fecha