

¿Qué hay de integral en la educación integral?

De la pedagogía progresista a la pedagogía integral

Autor: [Tom Murray](#)

(Traducción realizada por [Joan Umbert Font](#))

Introducción

"Integral" significa muy diversas cosas para muy diversa gente, y lo mismo es aplicable para la "Educación Integral". En cierto sentido, "integral" se ha convertido en un atractor genérico para las teorías progresistas (o reformistas o alternativas) de la educación para todos los gustos. Para los profesionales de la educación, cualquier escuela del pensamiento educativo se puede ver restringida y ligada a un determinado modelo o fundador. El enfoque "integral" puede abarcar (y apoyar una evaluación crítica de) la mayoría de los valores y principios profundos del pensamiento progresista, y por lo tanto no sólo es compatible con este, sino que también sirve como un generoso y acogedor metacontenedor. El modelo integral sitúa los pensamientos progresistas sobre la educación dentro de una gran red transdisciplinaria de pensamientos sobre la cultura, la psicología, filosofía, ciencia, etc., y también pule algunos defectos. Cualquier teoría en particular puede caber cómodamente dentro del campo integral y tener el margen de maniobra para desarrollarse. Del mismo modo, la comunidad o comunidades de personas que se sienten atraídas por la teoría integral parecen estar de acuerdo con los postulados básicos de las pedagogías progresistas¹ y, más aún, parecen ser propensas a tales teorías sin comprender hacia donde apuntan.

Muchos de los que han sido inspirados por alguno de los métodos pedagógicos progresistas en particular se encuentran cómodos en el paraguas reconfortante y estimulante de la "teoría integral" de Ken Wilber, que apoya lo que tienen en común y ofrece espacio y perspectiva en lo que difieren. Es evidente que la "educación integral" es más que la suma de estas diversas teorías (o la superposición entre ellas). Pero no siempre está claro lo que la "teoría integral" tiene que añadir a estas otras teorías. Si le preguntas a alguien interesado en el enfoque integral de la educación que te dé una respuesta a eso, puede que no te suene muy diferente a otras teorías progresistas, o podría ser una descripción de una teoría progresista, salpicada de un vocabulario "integral-wilberiano", o incluso algo reenvasado en un modelo AQAL². Cuando el enfoque integral de la educación se describe como si se tratara de "vino viejo en botellas nuevas" y más de moda, como ya he oído que se describe, sobre todo por los entusiastas y noveles en esto, su legitimidad ante los ojos de experimentados profesionales de la educación, administradores y teóricos se ve amenazada. Por lo tanto creo que es importante que aquellos de nosotros que escribimos o enseñamos sobre pedagogía integral podemos diferenciar claramente lo que la diferencian de los modelos progresistas, y articular el "valor agregado".

"Integral" puede ser visto como refiriéndose a cuatro cosas: un **metamodelo** o marco (un sistema de conceptos para interpretar el mundo); una **metodología** (un conjunto de preceptos o principios para indagar sobre el mundo); **una comunidad** (grupo o grupos de personas dedicados a utilizar los modelos y métodos integrales); y/o un conjunto de **habilidades** o capacidades (una etapa más del desarrollo de las anteriores perspectivas culturales moderna y post-moderna y de la anterior manera de pensar de las operaciones formales). En este artículo me referiré a lo que significa ser integral en cada uno de estos puntos de vista en el contexto de la educación.

La audiencia central de este artículo está en los maestros y profesores y en los que trabajan con los

1 Ver "Apendice" con los postulados básicos de las teorías progresistas al final de este documento.

2 AQAL: All Quadrants, All Levels, (All Lines, All Tipos...), que en español también se usan las siglas OCON:

Omnicuadrante, Omnínivel, Omnilínea, Omnitipo. Eso son el mínimo de dimensiones a tener en cuenta para que un enfoque sea realmente integral. Para más detalles, sigan el siguiente enlace: <[teoría integral](#)>.

educadores (como los administradores, diseñadores curriculares, diseñadores de herramientas educativas y los que enseñan a los maestros) que están utilizando o están interesados en enfoques integrales. El artículo también puede ser útil para los lectores integralmente conscientes de formación, coaching, liderazgo y otras áreas involucradas en aprendizaje intencional. Mi objetivo general es ayudar a aclarar, a nosotros mismos y a los que estén familiarizados con la teoría integral, lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde parece que se va como "educadores integrales". Comienzo, a vista de pájaro, con una descripción de los principios clave de las pedagogías progresivas, a continuación describo lo que el enfoque integral añade a estas pedagogías en términos de un modelo, una metodología, una nueva conciencia y una comunidad. Trato sobre la comunidad integral en el contexto de dar respuesta a los desafíos de la consecución de la visión integral en educación. Por el camino trataré de ilustrar algunos elementos del enfoque integral mediante la aplicación "in situ". Asumo que el lector tiene al menos una familiaridad con la Teoría Integral de Ken Wilber (AQAL) y el modelo de la espiral dinámica (ver Wilber, 2006, 2000; Beck y Cowan, 1996).

Integral+Educación: antecedentes

A pesar de que es un campo nuevo y emergente, se ha escrito mucho ya sobre los enfoques integrales para la educación. "Integrative Learning and Action: A Call to Wholeness " (editado por Awbrey, Dana, Miller, Robinson, Ryan y Scott, 2006), el cual se centra en cómo los aspectos de la espiritualidad y de nuevas formas de saber se pueden integrar en la educación. "Integral Education: Exploring Multiple Perspectives in the Classroom " (editado por Esbjörn-Hargens, Reams y Gunnlaugson en prensa) se centra en la educación superior y también tiene en cuenta varias perspectivas de un asunto formando un todo integrado. "Integral Education in Action " (editado por Dea, en preparación) está diseñado como una solución más práctica (menos académico) tratamiento dirigido a la práctica de educadores K-12³. Cada uno de estos libros contiene material que originalmente comenzó como artículos publicados en revistas, actas de congresos, etc., por lo que ha habido varias decenas de trabajos en este campo (Moltz, en prensa, ofrece una visión general de la relación estudios de investigación hasta la fecha).

Para el lector interesado, los temas de los capítulos de estos libros incluyen los aspectos teóricos y pragmáticos de los enfoques integrales en educación (Esbjörn-Hargens et al.), informes de estudio de casos de la utilización de los enfoques integrales (en los tres libros), asesoramiento específico para maestros K-12 (DEA, en preparación) y una diversidad de perspectivas teóricas sobre educación integral (Esbjörn-Hargens et al.).

Este artículo contribuye a la evolución de esta investigación, tratando de aclarar lo que los enfoques integralmente informados sobre educación a los enfoques progresistas, cuyo enfoque específico no ha tenido ninguna publicación hasta la fecha.

Las pedagogías progresistas

Voy a empezar con un resumen de lo que quiero decir por educación y enfoques educativos "progresistas" (o reformistas o alternativos). Este término se emplea para incluir las obras de pensadores como John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Rudolf Steiner, Paulo Freire, John Holt, Ivan Illich, Parker Palmer, María Montessori, Jerome Bruner, Mezirow Jack y Howard Gardner, que han desarrollado teorías pedagógicas alternativas en respuesta a las deficiencias percibidas en la educación institucional tradicional, en las teorías del aprendizaje y en las modalidades de creación de conocimientos sociales. La teorías y modelos que salen de estos líderes de la educación son el constructivismo; las escuelas Montessori; las escuelas Reggio-Emilio; la educación Waldorf; el aprendizaje transformativo; la desescolarización; y el aprendizaje situado. No es mi objetivo aquí

3 De kindergarten (preescolar) a duodécimo grado (último grado de primaria).

comparar o contrastar cada una de estas pedagogías, aunque señalaré lo que comparten en un sentido general, y cómo uno puede abordar su totalidad y sus diferencias como sistemas.

A continuación enumero una serie de categorías de métodos pedagógicos, los cuales son elaborados en el Apéndice (al final del artículo).

- Holismo.
- Las inteligencias múltiples.
- Creatividad.
- Individualidad.
- Constructivismo.
- Desarrollismo.
- Zona de desarrollo próximo.
- Metaaprendizaje.
- Adaptabilidad/diferenciación.
- Aprender haciendo.
- Promoción de la liberación.
- El aprendizaje situado.
- El aula de ética.
- Educación transformativa.
- Aprendizaje basado en la comunidad y el servicio.
- El aprendizaje permanente y emergente.
- Profesor de la presencia y la encarnación.
- El desarrollo curricular y la investigación participativa.

Las descripciones de estas vías de progreso (véase el apéndice) comprenden las teorías del aprendizaje (afirmaciones sobre las verdades científicas), las prácticas prescriptivas y los valores educativos (sobre cómo las personas deben actuar y ser tratadas). Los modelos pedagógicos más progresistas enfatizan un puñado de estos principios y valores, y son compatibles con la mayoría de las otras teorías progresistas. Mientras que el “Apéndice” es simplemente una lista de estos enfoques con una explicación de cada uno, consideraba hacer como un análisis que comparase y contrastase tales enfoques y los clasificase por temas, pero decidí no hacerlo. Cada uno de estos principios tiene toda una literatura de documentos de referencia y toda una comunidad de profesionales y académicos, con revistas, conferencias y congresos. Además, cada teoría se ha convertido en el constructo central en el mundo de la práctica real. Con la implementación de estas teorías a contextos educativos reales, se tiende a requerir desarrollar una amplia gama de preocupaciones universales, que en la práctica, la articulación completa de cada uno de estos enfoques tiene mucho solapamiento con los demás.

Estos enfoques progresistas cubren una amplia gama de preocupaciones, de las cuales, la teoría integral hace eco:

- Abordar los diferentes aspectos del ser humano: cuerpo/mente/emoción/espíritu;
- Inclusión de varias dimensiones holónicas⁴: el individuo, los aspectos/componentes de la persona, el aula, la comunidad y la sociedad;
- Tener en cuenta múltiples formas de saber: en términos de "los cuatro cuadrantes de Wilber" – objetivo, subjetivo, intersubjetivo, interobjetivo; y en términos de “los tipos⁵” –las inteligencias

4 Un [holón](#) es un sistema o fenómeno que es un todo en sí mismo así como es parte de un sistema mayor.

5 Existen docenas de modelos que generan diferentes tipologías: desde la simpleza de “masculino y femenino”, pasando por las tipologías de C. Jung y el Eneagrama y muchas otras.

múltiples y las modalidades llamadas masculina y femenina;

- Atender la realidad interna (valores, visiones, sentimientos, motivaciones, relaciones) y la realidad externa (medidas cuantificables, acciones, salud física, la infraestructura educativa);
- Ver el conocimiento como la coordinación de perspectivas (incluyendo enfoques críticos del conocimiento y poder, epistémicos o de metaconocimiento y enfoques dialógicos).

Como veremos más adelante, a pesar del solapamiento y compatibilidad significativo entre los enfoques integrales y progresistas que hemos ilustrado anteriormente, hay cosas que el enfoque integral añade (por ejemplo, a excepción de unas pocas excepciones, los enfoques progresistas no incorporan los principios de las teorías modernas de los sistemas dinámicos, del desarrollo adulto, o de la evolución cultural).

Si usted es una persona de pensamiento progresista, puede encontrar la lista de enfoques progresivos muy atractiva y lamentable el hecho de que la educación pública esté tan lejos de estos ideales. Si usted es un profesor puede estar pensando: "¿Cómo diablos puede una sola persona aprenderlo todo sobre esos principios -y mucho menos ponerlo en práctica-?"

Vamos a abordar los retos de aprendizaje del método progresivo (e integral) en la última sección, mas aquí podemos decir que cualquier profesor experto en métodos pedagógicos progresistas estará implementando un poco de esto y un poco de aquello, y estarán familiarizados con algunos de estos principios, pero no con todos. La interconexión masiva de estos principios significa que un profesor especializado podría estar trabajando en consonancia con muchos de estos principios de manera implícita, como cuestión de intuición más que de la aplicación explícita de esas teorías. También significa que un maestro, en su formación, puede asimilar la esencia de muchos principios de forma simultánea con la mentorización de un practicante experto. Esto no quiere decir que una comprensión completa no se dé de forma académica tradicional -estudio de teorías, lectura de textos, ir a clases de estudios de vanguardia y asistir a conferencias. Además, como se apunta posteriormente, la comprensión y el uso de las pedagogías progresistas *versus* las modalidades tradicionales (así como las modalidades integrales) supone un cierto conjunto de competencias en desarrollo.

¿Dónde está lo "Integral"?

Uno de los principales temas de este ensayo es que nada en las pedagogías progresivas mencionadas anteriormente indica la parte únicamente "integral" de la educación integral (o lo que la teoría integral aporta a la educación). Anteriormente dije que por "integral" se puede entender como un modelo(o metamodelo o metamarco), como una metodología, como una comunidad, y/o como una etapa o fase del desarrollo humano. A continuación voy a explorar cada una de estas perspectivas sobre lo que hay de integral en la educación integral.

La sección sobre los modelos se centrará en el modelo AQAL. La sección sobre los métodos hará mención al "pluralismo metodológico", que también apunta a la sofisticación epistémica, y se ilustra en la siguiente sección, utilizando los métodos del mapeo de la polaridad para coordinar los principios de los sistemas pedagógicos. La sección sobre conciencia integral incluye discusiones sobre el desarrollo de las capacidades de segundo nivel y la conciencia integral como un estado o forma de ser en el aula. A continuación, los modelos de evolución cultural y sus memes se tratan, en parte, en relación con las ideas y los sistemas de valores tradicionales, modernos, progresistas e integrales, y también para advertir contra los peligros del uso excesivo de estos modelos. Finalmente, se discuten las dificultades en la enseñanza/aprendizaje de la pedagogía y conciencia integral y menciono las comunidades de práctica integral en este contexto.

AQAL: un marco que trasciende e incluye los principios de la pedagogía progresiva

Para muchos lectores, decir "integral" es, si no sinónimo del trabajo de Ken Wilber, una fuerte identificación con este. Aunque la obra de Wilber es consistente y brillante en cuanto a la manera posformal, dialéctica, metasistémica, e incluso (no se si atreverme a usar un término tan usado en exceso en la comunidad integral que su significado es ambiguo) "no dual" de percibir el mundo, Wilber ha optado por enmarcar o enpaquetar sus ideas en términos del modelo formal con categorías aparentemente precisas. Su modelo AQAL, que incluye los cuatro cuadrantes (u 8 zonas), 8 etapas o niveles de desarrollo, 3 estados de consciencia y varios tipos de capacidades humanas, debe ser familiar a la mayoría de los lectores (ver Wilber, 2006, para una descripción del modelo AQAL). (Supongo que Wilber y sus socios se deciden por este modelo debido a sus beneficios para la teoría integral, pues permite la "adherencia" de un más amplio público, y parece aplicable a una gama más amplia de dominios, superando los problemas (se mencionan más adelante) de la utilización de estructuras formales para promover formas de saber posformal.)

AQAL es un metamodelo que puede albergar en su interior el conjunto de los principios de la educación progresista, permitir su comparación y ponerlos en un contexto metateórico más amplio. Puede ser el "cajón de sastre" en el que se arrojan todas estas ideas, y, más que ser simplemente un contenedor de conceptos, organiza y clarifica sus elementos básicos. Algunos de los principios mencionados se centran en la comprensión y desarrollo de las capacidades internas, mental, emocional o espiritual (cuadrante superior izquierdo) y algunos priorizan la colaboración con la comunidad o priorizan elementos éticos (inferior izquierdo); algunos hacen hincapié en el mundo de la acción, la creación de artefactos, o encarnación física (cuadrante superior derecho) y otros destacan los factores sistémicos en las aulas, las instituciones educativas o las realidades sociales y políticas (en el cuadrante inferior derecho).

La teoría integral explica la superposición masiva entre principios. En los sistemas reales (incluyendo la personas, grupos y sociedades), los cuatro cuadrantes interactúan. De hecho, son cuatro caras de la misma moneda (si una moneda pudiera tener 4 caras). El "yo", "nosotros", "ello", y "ellos" de un sistema surgen y se desarrollan al mismo tiempo ("tetrasurgen"). El modelo de cuatro cuadrantes (y las ocho zonas o perspectivas primordiales de Wilber) se puede utilizar como una herramienta de diagnóstico para determinar si faltan componentes en una situación educativa.

La exploración AQAL de los estados con las etapas del desarrollo ayuda a los maestros a pensar acerca de cómo diseñar experiencias que inducen estados de ánimo que potencien el aprendizaje. La elaboración AQAL de distintas líneas y niveles de desarrollo, tipos de inteligencia y estados mentales (o de conciencia), así como la incorporación de las intuiciones articuladas en la teoría de las inteligencias múltiples y de los enfoques holísticos sobre la mente, el cuerpo, la emoción y el espíritu. Esto ayuda a que el educador evite el exceso de énfasis en cualquier modalidad de aprendizaje o teoría pedagógica en particular. En una sección posterior examino las ventajas de los enfoques evolutivos, del desarrollo y la teoría de sistemas, que son fundamentales para el modelo AQAL y todos los enfoques integrales.

Doce compromisos de la educación integral de Sean Esbjörn-Hargens (2007)

Superior izquierdo (yo) <i>Experiencias educativas</i>	Superior derecho (ello) <i>Comportamiento de la educación</i>
Contemplativa Crítica Somática	Hábil Práctico Activo
Inferior izquierdo (usted, nosotros) <i>Cultura educativa</i>	Inferior derecho (ellos) <i>Sistemas Educativos</i>
Conectiva Perspectivista Ética	Ecológicos Sociales Globales

Un ejemplo de cómo el mapa AQAL puede iluminar y organizar los temas educativos, es considerar la tabla de "*Doce compromisos de la educación integral*" de Sean Esbjörn-Hargens (2007). Ilustra lo que él llama las "dimensiones esenciales de un enfoque integral en educación" situando la mente, el cuerpo y el espíritu en cada uno de los cuatro cuadrantes del modelo AQAL. En la tabla se describen doce "formas de compromiso... modos de interacción y/o maneras de conocer el mundo."

Metodología Integral: perspectivas, construcción de conocimiento y diálogo

El modelo AQAL es tan limitado como potente -de hecho, algunas de sus limitaciones provienen de ser tan poderoso. Puede engañar haciéndole pensar a uno que se representa una imagen exacta de la realidad, cuando, de hecho, como todos los modelos, es una interpretación de la realidad, presentando una forma de categorizar los elementos de la propia experiencia y comprensión. Cuando uno trata de usarlo en las situaciones complejas de la vida real, se ve que en torno a sus distinciones claras y perspicaces hay zonas grises, como cuadrados obligados a encajar en agujeros redondos, y una diversidad de opiniones sobre el significado exacto y la implicación de las categorías del modelo (estas dificultades vienen inevitablemente con cualquier sistema conceptual). Wilber nos suplica que no confundamos "el mapa con el territorio", pero asumiendo que la realidad refleja nuestras construcciones en lugar de lo contrario, es una arraigada tendencia humana difícil de evitar.

El enfoque integral (articulado por Wilber y muchos otros) ofrece algo más profundo que un marco categorial dentro del cual se organiza perfectamente su realidad desordenada: sugiere una cierta actitud de cómo uno puede acercarse al saber, la conceptualización y teorización. No sugiere tanto lo que es verdad sobre el mundo, sino cómo las personas pueden trabajar juntas para descubrir lo que es más verdadero, justo y útil en un contexto particular (es decir, incluye una epistemología, así como un ontología). Este método o forma de pensar no está tan bien definida como el modelo AQAL, por lo que la descripción de este será algo a lo que damos a ir dando vueltas y entretejiendo, en lugar de ser un esquema nítido de un modelo.

Hay un reconocimiento creciente de que, en el contexto moderno, la educación debe incluir no sólo el aprendizaje de "contenido", es decir, información y habilidades específicas, sino también el aprendizaje de habilidades y conocimientos más generales ("de orden superior"). Entre ellas se encuentran "aprender a aprender", es decir, el aprendizaje autodirigido, que reflexiona sobre lo que debe ser el aprendizaje y la forma en que el proceso de aprendizaje discurre, y conocimiento (o metaconocimiento) "epistémico" , es decir, una cierta comprensión de cómo se llega al conocimiento y de las limitaciones del conocimiento (Schoenfeld, 1985; Mayer, 1998). El enfoque integral requiere este tipo de perspectiva metanivel sobre el conocimiento, sobre el método, sobre el

aprendizaje y sobre el hacer.

Los puntos de vista modernos (o posmodernos) más relevantes acerca del conocimiento son:

- Complejidad. Muchos aspectos del mundo son muy complejos. Necesitamos conceptos de la teoría de sistemas (como la co-evolución, caos, no linealidad y autoorganización) para comprender (1) el mundo en general y (2) los procesos educativos y de aprendizaje en particular (Reigeluth, 2008).
- Metaperspectivas. Para que los ciudadanos puedan abordar los complejos problemas de la sociedad moderna, los educadores deben ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de nivel superior, tales como la metacognición (pensamiento sobre el pensamiento), metaconocimiento (el conocimiento sobre la naturaleza y las limitaciones de conocimiento), metaaprendizaje (aprender a aprender), metadiálogo (diálogo sobre la forma de participar en el diálogo). (Ver más en Murray, 2008).
- El conocimiento como asunto personal. El conocimiento, la comprensión y las "verdades" están, al menos en la mayoría de los casos, limitados por la visión del mundo, las experiencias, los prejuicios, la perspectiva del nivel de desarrollo, etc. del hablante y el oyente (Polanyi, 1962).
- Multimetodología. Diferentes métodos de observación (o de investigación o de experimentación) llevan a conclusiones o reclamaciones diferentes. Diferentes disciplinas tienden a utilizar diferentes metodologías, que conducen a conclusiones diferentes sobre un fenómeno. Cada una de estas conclusiones se pueden ver como perspectivas válidas sobre una realidad compleja, a diferencia de bandos opuestos que luchan por la verdad (Norgaard, 1989).
- Indeterminismo. Los términos, conceptos, normas, modelos y teorías tienen un cierto grado de "indeterminación", es decir, falta de claridad, incertidumbre o ambigüedad en su significado (Murray, 2006). A menudo es importante prestar atención a las áreas grises que hay en los límites de las aparentes categorías o reglas precisas (Lakoff y Johnson, 1999; Mervis y Rosch, 1981).
- Negociación, ética y poder. El conocimiento se construye o "negocia" a través de procesos comunicativos, situado en contextos. La verdad de la investigación es un proceso evolutivo que requiere de diálogo (Lave y Wenger, 1991; Habermas, 1998). El conocimiento también tiene importantes aspectos de ética/moral (Habermas, 1999; Kögler, 1992). La calidad de los resultados de la construcción del conocimiento puede depender del cuidado con que el proceso de construcción de conocimiento presta atención a elementos tales como la libertad, la igualdad, la empatía, la sinceridad, la inclusión, la reciprocidad, la integridad y el respeto mutuo.

¿Cómo puede un estudiante, educador o "persona que trabaja con el conocimiento", tratar con los niveles de complejidad e indeterminación agregados que vienen cuando se empiezan a reconocer estos puntos de vista? Son necesarios una serie de métodos adicionales.

Todas las ideas mencionadas anteriormente caen en lo que se podría llamar una comprensión y visión del mundo posmoderna o progresista. Como se mencionó anteriormente, lo que estoy catalogando como mezclas progresivas en lo que llamo nivel integral (como ejemplo de la "indeterminación" implicada en la creación de categorías). ¿Cuál es la diferencia? Para mí, progresista implica la identificación y la descripción de los problemas con los modos

tradicionales, dando lugar a una actitud crítica que sospecha de todas las reclamaciones y perspectivas. Esto implica un análisis riguroso sobre la naturaleza del problema(s), pero para tratar de manera productiva con el problema sólo da vagos consejos o conclusiones, con la aceptación o la desesperación de que las cosas son tan complejas, imposibles de conocer, subjetivas, etc. Mientras que, desde una perspectiva integral, sin pretender ninguna solución fácil o completa, es más eficaz para comprender la naturaleza de la propia complejidad, la naturaleza de la propia indeterminación, y la naturaleza de la propia subjetividad, y es capaz de usar este nivel superior de entendimiento para mejorar la situación.

Si todo punto de vista es como una lente o un filtro que distorsiona la percepción y la inferencia, entonces podemos corregir estas distorsiones en la medida en que entendemos algo acerca de la lente o filtro de sí mismo (convirtiendo sujeto en objeto, como Kegan lo enmarca). En el nivel integral no es sólo aprender el uso de un conjunto de métodos pedagógicos, sino la adopción de una crítica (y "agradecida") metaperspectiva sobre los métodos pedagógicos. Uno de ellos es también darse cuenta de cómo uno mismo (incluidos los valores y supuestos de uno) encaja en el sistema maestro-aplicación de la pedagogía-sistema educativo.

Volviendo al tema de lo integral como método o práctica, muchos métodos de niveles-integrales han sido sugeridos para tratar los temas (ideas o problemas) antes mencionados. Voy a describir algunos enfoques:

- El pluralismo metodológico. Hay muchos tipos de puntos de vista sobre cualquier situación, y conseguir apreciar la utilidad de algo requiere mirarlo desde varios ángulos. Wilber ha dicho que "todos tienen razón", para indicar que todos los puntos de vista y modos de investigación sinceros, mientras que son falibles y limitados, algo válido tienen para ofrecer. Este "pluralismo metodológico" (ver Wilber, 2005; Murray, 2008; Norgaard, 1989; y Feyerabend, 1975) es un multi-enfoque metodológico para la investigación científica. Incluye un conocimiento más preciso de la aplicación adecuada de una serie de metodologías (incluyendo los métodos científicos objetivos, los métodos subjetivos fenomenológicos y los métodos hermenéuticos intersubjetivos), los tipos de afirmaciones de conocimiento que cada método puede y no puede hacer, y las relaciones y sinergias entre enfoques de métodos mixtos.
- Análisis de la indeterminación. Se puede hacer algo más que reconocer que los conceptos, modelos y teorías implican limitaciones y tienen significados difusos (o subjetivos o de contextos relativos). Cuando uno se propone un modelo, hace una afirmación y utiliza un concepto, se puede analizar cómo se degrada en sus fronteras difusas. Por ejemplo, si uno utiliza los conceptos como "holón" o "sensibles" o "progresista" para la construcción de categorías claras, reglas o modelos, se puede explicar (aunque sea entre paréntesis) cómo cambia la afirmación bajo diferentes posibles interpretaciones de las categorías centrales. Esto podría incluir la mención de ejemplos lejos del significado central (ver Murray, 2006).
- Asignación de polaridad es un método para tratar con las polaridades, paradojas y dinámicas no-lineales, encontradas en la toma de decisiones cotidianas. Se describe y se utiliza en la próxima sección. (Véase también Murray et al., 2008 "Herramientas para el manejo de la incertidumbre, la ambigüedad y la paradoja").
- Métodos relacionados con los factores éticos. Muchos de los procesos existentes para el diálogo y la toma de decisiones que incorporan y valoran la inclusión de múltiples voces y perspectivas -su listado, aquí, está más allá de nuestro alcance-. Además, mucha de la construcción del conocimiento o muchos de los métodos de investigación contienen

elementos críticos/analíticos y elementos dialógicos/éticos. Elbow (2008) aboga por equilibrar el pensamiento crítico ("el juego de dudar"), con la sistemática o la metodología de creer ("el juego de creer"). Señala cómo el pensamiento crítico es a menudo usado como una herramienta para defender las creencias queridas, y sugiere que ganamos el derecho a la duda sólo después de hacer el esfuerzo de entrar en la visión del mundo del otro (una habilidad también llamada "empatía cognitiva"). Obtener cierta distancia de las creencias fuertemente arraigadas es un ejercicio (exorcismo) que supone al ego. Si uno se adentra aún más en ello, implica también la lucha con elementos de la sombra. La comunidad integral está familiarizada con muchos métodos para obtener el punto de vista y el aflojamiento de las garras del ego (por ejemplo, las prácticas contemplativas) y arrojar luz a elementos de la sombra (por ejemplo, ver el "proceso de trabajo con la sombra 3-2-1" en Wilber, Patten, Leonard, y Morelli, 2008).

Aquí sólo hay espacio para dar algunos ejemplos sobre los métodos que sean compatibles con o implícitos en el enfoque integral del conocimiento y la educación. El punto principal es que un enfoque integral debería incluir formas metodológicas para hacer frente a los problemas sobre el conocimiento, la indeterminación, el poder, etc., señalados anteriormente. Estos métodos deben valorar y incorporar de manera sistemática múltiples perspectivas objetivas, subjetivas y intersubjetivas.

¿En cuarto curso?

Las descripciones anteriores pueden sonar muy sofisticadas, esotéricas y filosóficas. De hecho, como veremos más adelante, el pleno funcionamiento en un nivel integral requiere un cierto nivel en habilidades para el desarrollo. Sin embargo, a pesar de que estas habilidades maduran posteriormente en el transcurso de la vida, comienzan a desarrollarse a temprana edad, y los educadores pueden hacer mucho para fomentar este proceso de desarrollo en todas las edades y etapas. Vamos a considerar brevemente la forma en que los temas de alto contenido filosófico y los métodos antes mencionados pueden ser simplificados y puestos en un aula de cuarto grado de primaria. Imagine que los estudiantes están trabajando en colaboración para la investigar qué deben hacer en un viaje escolar a Washington D.C. Reúnen información de diversas fuentes y han organizado debates en clase para decidir (1) cuál es la cuestión (por ejemplo, el coste de la cantidad de combustible) y (2) lo que se debe hacer (por ejemplo, si se queda en un camping o en un hotel).

Si la actividad se facilita así, los estudiantes pueden aprender: que el conocimiento es complejo y tiene múltiples perspectivas, que el conocimiento tiene facetas subjetivas (lo que creo), objetivas (p.e. lo que dice la Wikipedia) y intersubjetivas (lo que todos están de acuerdo en aceptar), que las palabras y las reglas pueden no tener un solo sentido y pueden ser interpretadas de manera diferente en distintos contextos, que los prejuicios y sesgos están escondidos en creencias y preferencias, y que se necesita una triangulación de diferentes perspectivas y métodos de investigación para llegar a una comprensión adecuada o a una solución. No es difícil imaginar un profesor configurando formas simples del pluralismo metodológico integral, de asignación de polaridades, de prácticas contemplativas, del Juego de creer, e incluso de análisis de la indeterminación que se apliquen a este grupo de edad.

Tres maneras de utilizar los métodos integrales (o progresivos)

Voy a mencionar tres niveles en que se pueden aplicar los métodos y modelos integrales (o progresivos). En primer lugar, se les puede enseñar de manera explícita. Es decir, los estudiantes saben que están aprendiendo y utilizando, por ejemplo, "el modelo AQAL" o "la teoría de sistemas" o "el juego de creer". En segundo lugar, los maestros pueden aprender estos métodos y modelos, y utilizarlos de manera implícita. Pueden usar sus conocimiento de los métodos y modelos integrales

(o progresivos) como soporte del diseño y funcionamiento de actividades educativas, sin mencionar explícitamente estos modelos o métodos a los estudiantes. En el caso de formadores de docentes sería facilitar a los maestros el aprendizaje de estos métodos y modelos. En tercer lugar, los administradores, diseñadores curriculares, o formadores de docentes pueden utilizar los métodos y modelos integrales (o progresivos) para el diseño de los materiales o del medio ambiente dentro del cual los profesores trabajen. Aquí los profesores (y en segundo lugar, los estudiantes) se están beneficiando de estos métodos y modelos sin necesidad de tener que aprenderlos. Estos tres niveles son posibles en la enseñanza de los jóvenes escolares, de estudiantes adultos y también para formar maestros.

La cuestión aquí es que los métodos y los modelos integrales (o progresivos) pueden tener un fuerte impacto, incluso si el estudiante o profesor no es consciente de que se están utilizando. Como veremos más adelante, “integral” es tanto un tipo de conciencia o conocimiento como un conjunto de modelos o métodos. Un ambiente de aprendizaje integral puede tener una mirada indefinible pero reconocible y sentido o textura de amplitud y profundidad. Se ha argumentado que las personas que trabajan o aprenden bajo el marco implícito de un ambiente, visión del mundo, enfoque o tipo de conciencia, asimilará implícitamente un poco de aquella conciencia o visión del mundo. Propongo que cuando los estudiantes o profesores están inmersos en entornos curriculares, sociales o administrativos que se encuentran integralmente informados, las semillas de la conciencia integral están siendo plantadas y nutridas.

Volviendo a la lista de las 18 pedagogías progresistas mencionadas anteriormente, podemos ver que “integral” sugiere una forma de deliberar sobre estos enfoques. Aunque hasta ahora he hecho hincapié en la superposición y la compatibilidad de estos principios, hay diferencias reales entre estos. A continuación voy a ilustrar uno de los métodos mencionados anteriormente: el mapeo de la polaridad. También servirá como ejemplo de un aspecto de la conciencia integral (explicado en la sección siguiente) la incorporación de habilidad para tratar con la complejidad y la paradoja aparente.

Las pedagogías progresistas como un sistema dinámico de principios

Ya hemos aplicado anteriormente un tipo integral de la metodología, cuando nos hemos centrado en la utilización de la de verdad que hay en cada principio ("todos están bien"), mencionando la forma en que solían apoyarse mutuamente unos a otros, y los vimos como un sistema complejo o densa red de codefinición de ideas. Podemos continuar cambiando el enfoque de los aspectos comunes a las diferencias. Cada principio hace hincapié en una perspectiva teórica concreta o valor -son ideales-. Demasiado énfasis en un principio o valor puede hacer que otros sean minimizados. Las aplicaciones prácticas requieren compensaciones y equilibrios. Podemos usar "mapas de polaridad" (ver “Gestión de la polaridad”, Johnson, 1996) para explorar esta situación. Éstos son algunos de los polos o tensiones dialécticas dentro de nuestro conjunto de pedagogías progresistas:

- *Autodeterminación frente a jerarquía útil.* Hay una polaridad entre el empoderamiento y descubrimiento del estudiante frente a la necesidad de los profesores a emplear con destreza la orientación, limitaciones, experiencia y liderazgo. Las escuelas tradicionales a menudo subestiman las capacidades de los alumnos para dirigir libremente sus experiencias de aprendizaje, pero, ¿hasta qué punto se ha de pasar a un segundo plano a los profesores?
- *Libertad individual frente a las necesidades del grupo.* Hay una polaridad entre los métodos que se centran en la estudiante (satisfaciendo sus necesidades, dándole una voz, apoyando su autonomía, respetando su compleja historia personal) vs métodos que hacen hincapié en el grupo, la comunidad y se preocupan por las necesidades de los otros. A veces, las necesidades de un estudiante deben no satisfacerse por el bien de la clase. Sin embargo, ¿en

qué nivel este enfoque es opresivo?

- Igualdad frente a un tratamiento especial. Hay una polaridad entre el deseo de tratar a todos los estudiantes igualmente contra el hecho de que los estudiantes tienen una amplia gama de capacidades y motivaciones. ¿Deben, los estudiantes más capaces y motivados, disponer de recursos adicionales? ¿Deben, la mayoría de los estudiantes de bajos recursos, contar con recursos adicionales? Si la respuesta es afirmativa en ambos casos, ¿qué hacemos con los de enmedio?
- Apoyo frente a desafío. Hay una polaridad entre el reconocimiento de las maravillas de cada impulso y el producto creativo que produce un estudiante, apoyando su autoestima y disfrute por aprender, frente a los beneficios de desafiarlo, proporcionándole un desequilibrio cognitivo o emocional. ¿Cuándo y cómo decirle a un estudiante que está equivocado, necesita mejorar, o no está avanzando hacia su potencial?
- Creatividad vs rigor. Hay una polaridad entre el apoyo a la creatividad, el juego y la intuición, frente a la lógica de la enseñanza, el pensamiento crítico, el rigor y el discernimiento. Con ambos se puede enseñar, pero en cualquier actividad o curso determinado una se puede destacar a expensas de la otra.
- El proceso vs. productos. La pedagogía progresista insiste en aprender a aprender, en el pensamiento acerca de habilidades de orden superior, y la importancia de una buena resolución de problemas de razonamiento sobre conseguir la respuesta correcta. Pero el conocimiento útil debe incluir una cierta cantidad de "hechos" y procedimientos memorizados; el desempeño en el mundo real a menudo necesita de la "correcta" o "mejor" solución. ¿Cómo debe, la educación, equilibrarse entre estos polos?
- *Cambio vs estabilidad*. La pedagogía progresiva valora la adaptación, el flujo dinámico y la personalización. Sin embargo, hasta cierto punto, algunas personas prosperan cuando se les dan claras restricciones estables, reglas, y/o límites. ¿Cuánto de predecible debería ser la experiencia del aula, incluyendo las expectativas de los profesores, para los estudiantes?
- *Cognitiva (mente) vs social y afectiva (corazón)*. El desarrollo de la sabiduría incluye el desarrollo de capacidades tanto de la mente como del corazón y sus hábiles interpenetraciones. Sin embargo, en el diseño de las prioridades del currículo o actividades, a menudo se debe priorizar el contenido y habilidades cognitivas frente a las habilidades sociales/emocionales. Además, el educador debe decidir cómo estas prioridades influyen en sus métodos de evaluación, clasificación y retroalimentación (por ejemplo, ¿qué tipo de evaluación y retroalimentación adoptará para el estudiante que se esfuerza mucho y es buen trabajador en equipo, sin embargo, no capta los conceptos clave de la materia?).

Ahora, en muchas situaciones, las dicotomías descritas anteriormente son imaginarias, en el sentido de que las necesidades humanas que parecen estar en conflicto, de hecho, no lo están, y hay una solución elegante que puede satisfacer ambas partes. Sin embargo, estas polaridades son también reales, en que las decisiones de la vida real, a menudo, benefician inevitablemente un lado de la ecuación, a costa de la otra. La perenne advertencia sobre las polaridades es cierta: que la aplicación práctica implica equilibrio y compromiso, y una renuncia de la ideología y dogmas, incluso de los dogmas progresistas. La conciencia posformal, integral o "dialéctica" nos puede llevar un poco más allá todavía. (Tenga en cuenta que las polaridades anteriores están de dentro del conjunto de las pedagogías progresistas. Como veremos más adelante, hay polaridades adicionales para ser mapeadas/administradas/equilibradas cuando incluimos un amplio espectro de la pedagogía tradicional, moderna, progresista y integral).

Como se describe en la teoría del mapeo de la polaridad, los polos opuestos de algunas situaciones son interdependientes y mutuamente definidores, en lugar de opciones por uno u otro de los extremos opuestos de un espectro (Johnson, 1996). Los ambientes de aprendizaje efectivos necesitan del cambio y estabilidad, creatividad y rigor, el apoyo y desafío, etc. Además, los sistemas reales son dinámicos, por lo que una solución grupo operativa en un momento dado puede no ser aplicable más adelante. Digamos que un profesor evalúa correctamente una situación y decide moverse en dirección de apoyar una mayor creatividad (vs rigor). Después de que se haya empezado, no se sabe hasta dónde llegar en esa dirección hasta que se han ido un poco demasiado lejos, y las desventajas de la creatividad y la importancia del rigor empiezan a cobrar vida. Incluso si encuentran un equilibrio perfecto, cuando pasan al siguiente tema del currículo, o se incorporan estudiantes adicionales que se acaban de mudar a la ciudad, o cuando los vientos cálidos de la primavera comienzan a soplar a través de las ventanas del aula en invierno, el punto de equilibrio se desplazará.

La solución estriba en el desarrollo de una "inteligencia dialéctica", capaz de constante (o frecuente) la evaluación, consciente de la situación y capaz de una adaptación flexible (Basseches, 1984). Esto incluye la comprensión de las tensiones dinámicas entre polaridades y la percepción de la totalidad como un sistema dinámico. Esta habilidad es uno de los elementos de lo que llamamos "conciencia integral" o "capacidad de segundo nivel".

Conciencia integral

Al igual que las pedagogías progresistas, el enfoque integral tiene sus raíces en el Movimiento del Potencial Humano (y en el humanismo de manera más amplia, ver Hampson, en prensa). Ambos enfoques (a) valoran varias "líneas" de las capacidades y necesidades humanas; (b) reconocen que cada persona tiene una única conjugación de ellas; y (c) hablan de la posibilidad de una creciente realización de estas capacidades y necesidades. Sin embargo, a diferencia de la mayoría de las pedagogías progresistas, el enfoque integral se basa fundamentalmente en las teorías del desarrollo y en la psicología transpersonal (con algunas excepciones indicadas en las descripciones del Apéndice). A partir de las teorías del desarrollo, obtenemos una apreciación, no sólo de las capacidades y limitaciones de los estudiantes de acuerdo a sus perfiles de desarrollo, sino que también obtenemos una apreciación de las necesidades de desarrollo que el enfoque integral exija a los profesores (y, en general, a uno mismo). De la psicología transpersonal y sus rasgos humanistas y espirituales (incluido el "aprendizaje transformador"), obtenemos una valoración de la integridad y destreza psicológica y espiritual de cada profesor (que, a su vez, es desarrolladora de uno mismo).

Como se mencionó en la introducción, "integral" señala una capacidad (nivel de desarrollo de habilidades también llamadas por Wilber de segundo nivel, y estrechamente relacionado con la conciencia de quinto orden de Kegan) así como un modelo y una metodología. De hecho, la aplicación más completa y adecuada de los modelos integrales y métodos descritos anteriormente requiere de una cierta capacidad de desarrollo.

Los formadores de maestros progresistas tienden a darse cuenta de que el aprendizaje de nuevos métodos requiere tutoría personalizada, paciencia, y ensayo y el error de una extensa práctica. Pero siguen siendo a menudo desconcertados por la dificultad que algunos tienen en el aprendizaje de métodos progresivos. Se puede atribuir a una tendencia de estilo, o a un tipo de aprendizaje (o comunicación) de su personalidad o tipo cognitivo, o a un déficit en el "sistema". Sin embargo, a pesar de que tienen una apreciación de cómo los principios constructivistas y desarrollistas se aplican a los niños, por lo general hay una falta de aprecio de la importancia (y limitaciones impuestas por) del desarrollo de los adultos (a lo largo de las líneas cognitiva, del conocimiento, dialéctica, social y de la propia identidad). Por lo tanto, en el fuerte énfasis en los temas de

desarrollo y transformación de adultos, el enfoque integral tiene mucho que añadir a los enfoques progresistas. En esta sección voy a describir algunas características de la conciencia integral o de segundo nivel, ya que este nivel de desarrollo se aplica a la educación. En una sección posterior hablaré más sobre los retos en el apoyo de la práctica de educadores para desarrollar este tipo de conciencia.

Advertencias respecto a las líneas y niveles de desarrollo.

Antes de continuar, debo fundamentar y ofrecer algunas advertencias sobre la construcción de "líneas" y "niveles" (o etapas) del desarrollo, constructos que aparecen destacados en la comunidad integral. Ambas son construcciones más o menos aproximadas, que sólo apuntan a los complejos fenómenos de las capacidades humanas y su desarrollo. Por ejemplo, a pesar de que por motivos didácticos, me refiero a las pedagogías tradicionales, progresivas e integrales, estas categorías son difusas, y muchos de los principios indicados en nuestra lista de métodos progresivos entran bien adentro del terreno integral.

En cuanto a las líneas, algunos teóricos sostienen que el tipo de líneas de desarrollo discutidos en la Teoría Integral, se construyen, en gran medida, artificialmente, y que las capacidades humanas no se forman a lo largo de líneas perfectamente diferenciadas. Hablamos, por ejemplo, de las "líneas" dialéctica, emocional, social, epistemológica, del ego y del desarrollo moral, pero las capacidades mencionadas tienen un solapamiento significativo, su distinción es un mal necesario para facilitar la investigación colectiva sobre los fenómenos.

Sobre los niveles, aunque la investigación demuestra que el desarrollo tiende a progresar en olas (en lugar de progresiones lineales) que implican subetapas de diferenciación horizontal o acomodación, seguido por subetapas de síntesis, generalización o integración, esto se observa con rigor sólo en el seguimiento de habilidades específicas. Los niveles más abarcadores, como los mencionados en la espiral Dinámica o en los órdenes de conciencia de Kegan, contienen muchas habilidades (o líneas) que interactúan, cada una se desarrollada en su propio nivel, por lo que la asignación de un solo nivel para un individuo es, aunque a veces útil, también problemático. Voy a hablar más acerca de las limitaciones de los niveles de los memes culturales de valor en una sección posterior.

Dadas todas estas advertencias, el concepto de los niveles generales de desarrollo tiene gran importancia explicativa y poderoso como teoría. Al igual que es útil hablar de las cosmovisiones y formas de conocimiento tradicionales versus progresistas, el concepto de capacidades integrales o de segundo nivel señalan, de manera general, un territorio importante de las capacidades humanas.

Los aspectos de la conciencia integral

Entonces, ¿qué es la conciencia integral o capacidad de segundo nivel, y cómo se relaciona con la educación? Aunque no existe una definición concisa de estos términos, la bibliografía al respecto señala varios aspectos de esta etapa de desarrollo ampliamente definida.

Los expertos en desarrollo han encontrado que el aprendizaje implica no sólo la acumulación y coordinación de los conocimientos y habilidades, sino también una progresión de las relaciones y capacidades para el aprendizaje y construcción de significados cualitativamente diferentes. Existe una plétora de modelos de desarrollo asignando varios conjuntos interrelacionados de capacidades de desarrollo (Wilber, 2000b compara algunos de ellos, al igual que Harris, 2002). Yo voy a emplear el modelo de Robert Kegan, centrándome en su "Conciencia de quinto orden", que tiene un solapamiento significativo con el concepto de "pensamiento de segundo nivel", y se deriva de estudios empíricos.

Kegan (1994) describe cinco "Órdenes de conciencia". Las progresivas/alternativas/reformistas/holísticas pedagogías, mencionadas en este artículo, están asociadas con el Orden cuarto de Kegan (y llegan hasta el quinto orden). Los enfoques integrales están más centrados en el quinto orden. Aplicado al campo de la educación, los estudiantes de "cuarto orden de Kegan" son alumnos que se autodirigen (o autocrean, cocrean), los cuales pueden examinarse a sí mismos y a su cultura, desarrollan el pensamiento crítico y la iniciativa individual, y asumen la responsabilidad por su aprendizaje y productividad (p. 303). En plena conciencia "cuarto orden", los individuos han llegado a dominar habilidades como estas y, en este proceso, es probable que se conviertan en defensores de tales habilidades y se identifiquen con ellos, creyendo que este nivel de habilidad es superior a los demás. Por lo general habrán practicado y se habrán identificado con uno o un pequeño número de escuelas de pensamiento progresista (de las muchas que figuran en el apéndice).

En el "quinto orden" de Kegan, los individuos empiezan a reflexionar sobre los sistemas enteros de creencias, incluso sobre sus propias creencias de cuarto orden como sistemas limitados e indeterminados. Comienzan a desidentificarse con cualquier sistema de creencias, y se ven a sí mismos como portadores de una variedad de la evolución de sistemas de creencias, emergiendo en diferentes contextos. Las preguntas de "¿quién soy yo?", "¿qué es lo que creo?", "¿qué es lo verdadero y qué es lo correcto?", dejan de tener una respuesta mejor u óptima (¡depende!). En lugar de responder a las situaciones mediante la búsqueda de la solución óptima o "solución ganadora" (un abordaje de cuarto orden), los individuos de quinto orden se consideran componentes coevolutivos de cada situación, y de una situación problemática o dilema esperan que les transforme (pueden continuar la búsqueda de una solución o enfoque adecuado de un problema -cada nivel de desarrollo trasciende e incluye los anteriores, como señala Wilber-).

Wilber y Beck & Cowan describen este "segundo nivel" de desarrollo como aquel en que las personas desarrollan una comprensión práctica del proceso de desarrollo en sí, y ven el valor de todos y cada uno de los niveles de desarrollo (todos los sistemas de visión del mundo) que coexisten dentro de sí mismos (y dentro de los demás).

El modelo de Kegan traza un mapa entrelazado del desarrollo entre capacidades cognoscitivas (ello), interpersonales (nosotros) e intrapersonales (yo). El marco de desarrollo de Cook-Grueter (2000) describe las capacidades de segundo nivel llamadas conciencia de constructo y conciencia del ego, que están estrechamente relacionadas con las líneas cognitivas e intrapersonales de Kegan. Además, la teoría AQAL de Wilber propone un enfoque sistémico (cuadrante o punto de vista de "ellos"), además de las perspectivas de lo objetivo (ello), intersubjetivo (nosotros), y subjetivo (yo). Por lo tanto, propongo el siguiente modelo para la conciencia integral (o de segundo nivel):

- consciente de constructo (cognitivo, dimensión "ello"),
- consciente de sistemas (dimensión "ellos"; también es una capacidad cognitiva, pero reflexionando sobre sistemas y redes de relaciones a diferencia de los constructos mentales),
- consciente del ego (yo/ego/se y ser/espíritu/esencia, dimensión del "yo"), y
- consciente de las relaciones (inteligencia emocional/social/ética/interpersonal, dimensión del "nosotros").

Sólo voy a describir brevemente cada una de estas capacidades. Tanto la capacidad de conciencia de constructo como la de conciencia de sistemas, están orientadas cognitivamente y se agrupan, en gran medida, como señalaré a continuación. Una forma de describir el espectro de habilidades cognitivas, es que cuenta con un movimiento que va mucho más allá de ser un pensamiento lineal

de blanco o negro, hacia unos modos de razonamiento más sofisticados y matizados. Esto incluye una comprensión más profunda y una perspectiva más amplia sobre la función del lenguaje y del pensamiento mismo. La literatura de desarrollo habla de tres habilidades que se superponen, descritas a continuación, que pueden ayudar a entender el desarrollo cognitivo de segundo nivel.

La conciencia de constructo (Cook-Greuter, 2005) es básicamente, como que se ha descrito anteriormente, como un enfoque flexible de las incertidumbres, ambigüedades y paradojas de los conceptos, lenguaje y conocimiento (estrechamente relacionado con lo que se llama inteligencia dialéctica (Basseches, 1984) y sabiduría epistémica (Murray, 2008)). Es necesaria para las metodologías de nivel integral como también lo es el método de asignación de polaridad descrito anteriormente. Cook-Greuter lo describe como toma de conciencia de la profundas divisiones y paradojas inherentes al pensamiento racional, [en el que] el bien y el mal, la vida y la muerte, la belleza y la fealdad ahora pueden aparecer como dos caras de una misma moneda. Por *razonamiento metasistemático* se refiere a la capacidad de coordinar de manera flexible múltiples sistemas de ideas (Commons y Richards, 1984; Ross, 2005). Es metasistemática, ya que va más allá de la capacidad de conceptualizar y operar de manera sistemática con ideas y dentro de un sistema de ideas, para ser capaz de moverse entre ellos y percibir la realidad a través de (o coordinando) múltiples sistemas de ideas. La *visión lógica* se refiere a la capacidad de utilizar las formas de razonamiento que están más allá de la lógica formal y del pensamiento sistemático (Feuerstein en Gebser, 1987). Esto incluye el razonamiento *sobre* la lógica y sus limitaciones, y también de forma flexible e intencionalmente aprovechar formas de pensar más intuitivas, inconscientes, o "gestálticas" (Keat lo llama "capacidad negativa").

La *conciencia del ego* es más fácil de explicar con un lenguaje no técnico (el modelo de Kegan destaca el desarrollo del ego y el modelo de Cook-Greuter se centra en el desarrollo del ego). Cook-Grueter (2005) lo describe así: "esta es la primera vez en el desarrollo que el ego se vuelve transparente a sí mismo. El conocimiento definitivo sobre uno mismo o cualquier otra cosa se ve como ilusoria e inalcanzable a través del esfuerzo y la razón, porque todo pensamiento consciente, todo conocimiento es reconocido como una construcción y, por lo tanto, se separa de la subyacente, cohesionada, verdad no-dual". La "inteligencia" social/emocional es un aspecto significativo de la conciencia integral, y en este modelo está implícito como parte de la conciencia de ego y de la conciencia de las relaciones (o conciencia relacional). La conciencia relacional se estudiará más en la siguiente sección.

Ser un Maestro Integral

Encarnar la conciencia integral puede no ser tan misterioso, sofisticado o esotérico como suena. Esta capacidad interior se experimenta cuando una profesora se encuentra en una especie de lio en el aula, por ejemplo, cuando dos estudiantes no pueden trabajar bien juntos, y ella está a punto de responder a su manera habitual, aunque decide hacer una pausa, se hace un silencio en su interior y se pregunta: OK, ¿qué es lo realmente necesario aquí? ¿Qué es lo mejor para esta clase y para mí ahora? Y recibe una visión tranquila aunque certera de este sistema social e interpersonal que viene con este sentido de ¡ajá! de alivio y confianza acerca de qué hacer. Este nivel de desarrollo también implica una forma de sintonizar con el flujo de la vida en el que uno puede estar siempre comprometido con los conceptos, valores y relaciones, aunque también ser capaz, cuidadosa y limpiamente, de soltar, escuchar profundamente y adaptarse cuando la realidad no satisface las expectativas o deseos de uno.

Como se ha indicado anteriormente, los niveles más altos de desarrollo personal, no se refieren sólo a las capacidades más sofisticadas o "superiores", también a una mayor profundidad del ser (en relación con la conciencia de ego). Esto implica estar en contacto con las fuentes profundas del autoconocimiento, intuición, empatía, compasión y presencia que se asocia con la sabiduría y los

modos de conciencia transpersonal. Otto Scharmer (2007) sugiere que cuando uno se libera de prejuicios cognitivos y de apegos emocionales y se asienta en un estado de conciencia abierta y presencia, puede desatar un poderoso potencial para la creatividad y el crecimiento.

El desarrollo hacia estas formas de sabiduría implica una mayor capacidad para salir de uno mismo y de las propias emociones, prejuicios y apegos. Tal desarrollo a lo largo de la línea del "self" o "ego" está implicado en todos los sistemas éticos/morales (incluyendo las religiones). No es difícil apreciar la importancia de ser capaz de poner su ego a un lado y tener algún tipo de perspectiva objetiva de este cuando se trabaja en un aula, en una reunión de padres y maestros, o en un claustro de profesores. (Para un análisis más en profundidad de la conciencia integral como forma de estar en el aula, ver Capítulos de Willow Dea y John Gruber en Dea, 2010. "Igniting Brilliance: Integral Education for the 21st Century").

Esta imagen de la conciencia integral trata tanto del estado de un maestro en el aula como de su etapa de desarrollo. Pero encontrar un acceso estable a tales estados y comprender cómo sacar el máximo provecho de ellos, implica una cierta etapa del desarrollo. Estos estados/etapas de elevada sabiduría implican una cierta facilidad, generosidad y humildad que suelen ser desarrollados en el curso de los desafíos de la vida, como se indica en la siguiente sección.

El conocimiento habitual de cada edad

Una pregunta obvia es: "¿cómo un educador interesado en el autodesarrollo avanza hacia estas capacidades a las que llamamos conciencia integral?" Más tarde menciono sugerencias que se han investigado en la comunidad integral, pero aquí voy a decir algo acerca de un estado que podríamos llamar "la conciencia normal de la edad." Con la llamada "conciencia integral" y los niveles avanzados relacionados con habilidades y estados de conciencia que podría ser bueno tener, aunque todos nosotros tenemos mucho que ganar observando lo que nos impide ser "habitualmente" conscientes, activos e inteligentes en el aula. Piense en esos días en los que está relajado y confiado, disfrutando de su trabajo, sintiéndose conectado a los estudiantes y colegas, a sabiendas de que su pensamiento no se ve empañado por reacciones emocionales, cansancio, distracciones o preocupaciones. Caramba, eso suena bien, ¿no?

En primer lugar, podemos decir que el logro de un grado más sostenido y sostenible de esta "Conciencia Normal para un Buen Día" (CNBD), es más importante y más factible en el contexto del aula que trabajar cosas que suenen a muy desarrollado, súper sofisticado o espiritualmente avanzados. En segundo lugar, el mantenimiento de la conciencia CNBD es tanto un requisito previo para el desarrollo de capacidades de niveles superiores, como también implica muchos de los mismos métodos de práctica. Trabajar desde la conciencia CNBD sostenida es, de muchas maneras, estar exactamente en el camino mismo del desarrollo de las capacidades integrales o de segundo nivel. El desarrollo humano es un proceso muy natural así como muy gradual. Requiere un apoyo adecuado, que sólo incluye minimizar las cosas que se interpone en el camino de la CNBD, y suficientes retos, que los educadores en práctica no tienen que preocuparse por tener -¿qué podría ser más desafiante que la enseñanza?

Trabajar la conciencia CNBD es, en parte, desarrollo horizontal, inclinado más profunda y consistentemente en las habilidades existentes, y por otra parte un trabajo de curación, mitigación o ajuste de los niveles anteriores del desarrollo.

Evolución cultural y desarrollo individual

He descrito el enfoque integral en términos de modelos y métodos, y he señalado que, en un sentido muy general, incorporarse en el enfoque integral requiere de un cierto desarrollo del nivel de

conciencia o de las capacidades en varias áreas interrelacionadas (incluyendo la cognitiva, la relacional y la del ego). Las teorías integrales apuntan no sólo a un nivel de desarrollo en particular, sino también se dirige a los procesos de desarrollo que atraviesa la vida del individuo. También se refieren, en gran medida, a la evolución de las capacidades humanas, valores y visiones del mundo (o memes culturales) a través de la historia. Como este centramiento en el desarrollo individual y la evolución cultural es fuerte en los enfoques integrales y rara vez lo es en los abordajes progresistas, voy a entrar en ello con un poco más de detalle en esta sección.

Hay docenas de teorías del desarrollo humano y de la evolución cultural de las que los teóricos integrales dependen y, suponiendo que el lector tiene cierta familiaridad con una o varias de ellas, mi objetivo aquí no es describir estas teorías en detalle, sino resumir algunos de los principales principios que tienen en común, señalando lo que la teoría integral tiene que añadir a los enfoques progresistas de la educación.

En la sección anterior he descrito el desarrollo en términos de tres aspectos generales del desarrollo: cognitivo; del ego (sí mismo/voluntad); y relacional (emocional/social/ético/interpersonal). En este caso, para aclarar más la conciencia integral, voy a describir el camino del desarrollo que va de pasar del nivel tradicionales/convencionales, pasando por el nivel progresiva, llegando al segundo nivel o integral. Vamos a ver cómo cada uno de estos tres aspectos tienen su particularidad en relación con la comprensión reflexiva y la humildad.

El desarrollo como un camino a través del desequilibrio y la humildad

En el dominio cognoscitivo, uno desarrolla la capacidad de entender situaciones cada vez más complejas, al percibir patrones más sutiles, alternativas más diversas y conceptos más abstractos. Pero en algún punto, la comprensión se convierte en limitada, de lo en qué medida se entiende el instrumento de la comprensión, la mente misma, incluyendo la naturaleza falible de los conceptos y generalidades, y las muchas formas en que la razón es inevitablemente parcial (Lakoff y Johnson, 1999; Wittgenstein, 1953; Murray, 2006). Al principio, esto conduce a una profunda disonancia de saber como los fundamentos de la certeza se agitan. Al final, uno llega a la aceptación y reconocimiento de las limitaciones de su conocimiento y, al hacerlo, desarrolla las habilidades de incertidumbre, ambigüedad y paradoja, mencionadas anteriormente.

En el ámbito *relacional*, el desarrollo avanza de varias maneras: una mayor conciencia del estado emocional de uno mismo y cómo éste afecta al propio pensamiento; una habilidad más en empatía (y capacidad de imaginación para ponernos en la piel del otro); y una comprensión cada vez mayor de la vulnerable inmersión de las interdependencias de las interacciones sociales. Mientras esto sucede, la esfera en la que uno se identifica y por lo que tiene compasión, se extiende cada vez más, lo que permite, por ejemplo, compadecerse por los "enemigos" o por los estilos de vida muy distantes y diferentes a los de uno mismo. Esto lleva a una segunda forma de disonancia profunda. Como uno se abre al dolor y al sufrimiento de círculos más amplios de relación, uno puede llegar a estar más sensibilizado e inmovilizado en situaciones que requieren decisiones difíciles y compromisos. Con el tiempo se desarrolla la resistencia emocional y sabiduría para tomar decisiones por el bien de la totalidad (o el mayor bien que uno estime), a pesar de que la decisión haga que algunos experimenten dolor o incomodidad. También se desarrolla la sabiduría (en parte) en discernir cómo las suposiciones propias o proyecciones sobre una situación confusa de cómo uno percibe la experiencia de otros (es decir, los propios problemas psicológicos sin resolver pueden conducir a conclusiones erróneas de que otros están sufriendo o no están sufriendo). Este tipo de desarrollo focaliza y purifica las acciones sociales y éticas.

En el dominio del desarrollo del ego, se avanza de la impulsividad a través del cumplimiento las convenciones sociales y luego pasar al autonomía, donde cada uno se convierte en amo de las

propias creencias, valores, metas, cuerpo y relaciones. Pero, de nuevo, en algún momento, se llega a otra disonancia. Uno sólo puede ejercer tanto control sobre nuestra vida, nuestro cuerpo, y es aún una procesos de pensamiento y creencias. Uno se vuelve conciente de los profundos niveles de caos y vulnerabilidad de la vida -al ver que estos aspectos de uno mismo son como un pequeño bote arrastrado por olas o corrientes de grandes e inescrutables fuerzas-. Uno puede pensar que esas fuerzas sean azarosas, impersonales o divinas, pero, en cualquier caso, están más allá del conocimiento y control. En el otro lado de esta disonancia hay una voluntad que proviene de un lugar más profundo de "saber sin saber." Se trata de un lugar que se parece más al escuchar que al pensar o planificar (aunque también tienen lugar el pensamiento y la planificación), al que se accede o se siente en una fuente intuitiva profunda.

Estas tres líneas generales del desarrollo (cognitivo, del yo y relacional) tienen rutas similares (aunque un individuo se puede desarrollar a lo largo de cada una de ellas a un ritmo diferente). Todas ellas pasan a través de las fases egocéntrica/preconvencional y etnocéntrica/convencional/tradicional, a una fase de mayor madurez, aunque luego, si el desarrollo continúa, debe pasar por un incómodo desequilibrio antes de emerger en el otro lado con un tipo de flexibilidad integral o de segundo nivel. Para las tres líneas, la transición de la fase de disonancia tiene un aspecto de humildad -una forma de percepción y llegar a estar en paz con las propias limitaciones (y con las paradojas y misterios inescrutables de la vida).

Teniendo esta perspectiva del desarrollo, puede permitir a los profesores y formadores de docentes guiar a los alumnos a través de las difíciles transiciones del camino hacia las habilidades de segundo nivel.

Desarrollo de habilidades *versus* valores

Los paralelismos entre cómo se desarrollan los individuos y cómo las culturas o sociedades parecen desarrollarse es tan notable, que un número de teóricos (como Wilber, Kegan, Torbert, Beck y Cowan, y Gebser) ven el desarrollo individual como una recapitulación de la evolución cultural. Parece haber relaciones definidas (pero es difícil de captar con precisión o empíricamente) entre las capacidades y habilidades que tienen los individuos (siguiendo las líneas cognitiva y relacional, y otras líneas) y los valores y visiones del mundo que adoptan. Es decir, la profundidad y la complejidad con la que se puede entender uno mismo, a los demás, a las cosas y a los sistemas (y por tanto su flexibilidad y adecuación para responder a las situaciones de la vida) tiene alguna influencia sobre la conciencia que uno tiene y sus valores. Por lo tanto, en la literatura integral vemos términos como tradicional, moderno, posmoderno e integral al lado de preconvencional, convencional y post-convencional, y egocéntrico, etnocéntrico y mundicéntrico.

Estos constructos se pueden aplicar (o mal aplicar) a los estudiantes, padres, compañeros, administradores, comunidades locales e instituciones. El popurrí de términos evolutivos y sobre el desarrollo no sólo describe diferentes habilidades y capacidades (aunque, de nuevo, se superpongan), sino que también describe una evolución de los valores y visiones del mundo, cada sistema combinando habilidades con valores en un grado diferente. A pesar que confundir habilidades y valores del desarrollo es algo problemático (véase Stein, 2008), tiene poder explicativo, así que procederemos con la debida precaución.

Advertencias en la inferencia de desarrollo individual de los valores culturales

El modelo AQAL de Wilber y el modelo de la Espiral Dinámica incluyen el conocido código de niveles del desarrollo de colores (por ejemplo, los memes de valor rojo, azul, naranja, verde y amarillo, representando a egocéntrico, tradicionalista/etnocéntrico, moderno tecnológico-orientado-al-logro, posmoderno/progresista e integral temprano. Estos sistemas culturales graduales son

capaces de emerger históricamente sólo cuando las suficientes personas de una determinada sociedad alcanzan cierto nivel individual de desarrollo (a través de las líneas cognitivas, relacionales y/o del “yo”). Pero una vez que estos modos culturales se han establecido, las personas que se encuentren en cualquier nivel de desarrollo podrían verse atraídas hacia ellos, a menudo por razones diferentes.

Por ejemplo, si uno se encuentra con un alumno, compañero, padre o madre, cuyo **sistema de valores** es predominantemente progresista, no se puede utilizar este hecho para hacer una estimación fiable de su **nivel de desarrollo**. Existen egocéntricos atraídos por la cultura progresista, debido a su la promiscuo y etnocéntrico progresismo, los cuales se aferran a las creencias progresistas con el fervor propio de una religión. Por lo tanto, le sugiero no utilizar el modelo de la Espiral Dinámica (o similar) para juzgar el nivel o la capacidad de desarrollo (o ser extremadamente cuidadoso al hacerlo).

Lo mejor es pensar que las personas tienen algún grado de capacidad en un amplia gama de niveles de desarrollo (Beck y Cowan, 1996, p. 63). Aunque algunos niveles predominan en un determinado individuo (Kegan los llama “estructuras de creadoras de significado”), las personas tienden a funcionar en diferentes niveles en función del contexto. Es más difícil acceder a niveles elevados de desarrollo en situaciones que son más nuevas, complejas o emocionalmente difíciles. La misma persona puede mostrar una gran variedad de niveles de desarrollo -en situaciones de estrés frente a las no estresantes; y en grupos que incorporan la conciencia y el apoyo frente a los grupos que refuerzan actitudes de desarrollo inferiores. En un contexto lo suficientemente libre de amenazas, familiar y de apoyo, es fácil imaginar incluso un niño de 12 años de edad, que muestre los precursores de muchas habilidades de segundo nivel, como por ejemplo: darse cuenta de que tienen un sesgo sobre un tema y tratar de salir de su ego y visión del mundo para adoptar otra visión del mundo (conciencia del ego), o participar en un análisis de asignación de la polaridad de una situación (conciente constructo).

Todo esto no es hacer caso omiso de los desafíos e imperativos reales del desarrollo humano, sino que sugiere que las semillas de la conciencia integral pueden ser plantadas y cultivadas mucho antes de lo se podría pensar. Como da a entender lo anterior, la aplicación y profundización de estas habilidades es, a menudo, más limitada por factores emocionales y sociales que por los cognitivos.

Trascendiendo e incluyendo lo tradicional y lo progresista

Como ha sido señalado por Wilber y otros, muchos de los que abogan por los principios progresistas (o postmodernos), parecen estar en guerra con el desarrollo de las actitudes anteriores llamadas tradicionales/convencionales y modernas. Nos dicen que el meme de valor de color verde tiene un problema con el azul y el naranja. La perspectiva integral o de segundo nivel permite comprender el profundo valor de todos los niveles y visiones del mundo. Como ya he indicado anteriormente, algunas modalidades progresistas se han desarrollado como reacción a los excesos de orientaciones de valores tradicionales, pero, con demasiada frecuencia, en las aulas progresistas (o en sus políticas) el péndulo va demasiado lejos. La sección sobre la cartografía de las polaridades principios de la educación progresiva implica que los valores tradicionales/conservadores (y “modernos”) son tan importantes como los progresistas e integrales -es una cuestión de mantener el correcto equilibrio dinámico-.

Como los profesores en ejercicio saben muy bien, los valores reales en el aula tradicional, tales como las destrezas básicas, la memorización, el respeto, el autocontrol, la lealtad, la conformidad, la responsabilidad y la rendición de cuentas, etc., son esenciales (como lo son los valores modernos como la eficiencia, la acumulación de logros, estándares cuantificables y la acumulación de recursos; y como los valores preconventionales/egocéntricos como la autoprotección y el disfrute).

El enfoque integral puede ayudar a los maestros a integrar lo que prescriben los modelos progresistas con la realidad de las aulas. También ayuda los maestros a entender cómo estudiantes en particulares, aulas, e incluso comunidades, tienen diferencias de desarrollo que requieren enfoques pedagógicos muy diferentes. Y puede ayudar a profesores a empatizar y comunicarse más efectivamente con los estudiantes, directores, padres, etc., que tengan sistemas de valores diferentes de los suyos propios.

De entenderlo a conseguirlo: caminos y comunidades de educadores integrales

En resumen, los modelos y métodos integrales pueden ayudar a los profesionales a coordinar toda una gama de principios pedagógicos progresivos y puede ayudarles a reevaluar la importancia de los antiguos buenos principios y valores pedagógicos tradicionales y modernos. El enfoque integral también añade metapuntos de vista, que se pueden utilizar para abordar de manera más adecuada y sistemática los valores y objetivos que hay detrás de las pedagogías progresistas. La adopción de pedagogías integrales implica no sólo la aplicación de métodos, sino nuevas formas de pensar (y de construir significados y de ser), lo que llamamos conciencia integral. También he descrito cómo incorporar las capacidades integrales o de segundo nivel es parte del camino de desarrollo. Ahora nos preguntamos: ¿Cómo da un paso un educador y se desarrolla a lo largo de este camino y/o ayuda a otros a hacerlo? ¿Qué dificultades es probable que uno encuentre y que estrategias de apoyo están disponibles?

Una respuesta completa a estas cuestiones está fuera del alcance de este ensayo, porque la educación integral es un campo de investigación muy nuevo, y estas preguntas se encuentran todavía en etapas iniciales de exploración de profesionales y académicos. En mi breve comentario, voy a empezar por abordar los desafíos que nos enfrentan. ¿Quieres las noticias buenas o las malas primero? -OK, voy a empezar con las noticias malas.

Pero lo primero que debe quedar claro es que, aunque he estado involucrado en la educación progresiva y la formación del profesorado, que haya formado parte de la comunidad de la teoría integral, y haya utilizado personalmente enfoques integrales para la enseñanza y el aprendizaje, tengo muy poca experiencia en el entrenamiento de otros en utilizar enfoques y pedagogías integrales en su labor de educadores (o líderes). Por lo tanto, mis comentarios vienen de mi análisis de lo que otros intrépidos exploradores han informado, así como mis propias intuiciones sobre el uso de los enfoques integrales. Véanse las referencias citadas a continuación de los estudios de casos y lecciones aprendidas de primera mano en las trincheras.

Bien, ahora las malas noticias. La conciencia de segundo nivel es rara, y el aprendizaje de métodos pedagógicos integrales y la enseñanza con conciencia integral es difícil. De hecho, el simple hecho de pasar de lo tradicional a planteamientos pedagógicos progresistas es un reto. Para la mayoría de los profesionales, requiere de una manera de enseñanza de la que no tienen experiencia en sus propios años de educación formal. Kegan (1994, p. 274) en una discusión donde trata de fundamentar la visión de cuarto de orden de autonomía/cocreación, señala cómo la literatura "refleja una buena cantidad de frustración, decepción, sorpresa, e incluso, a veces, el desdén hacia un gran número de estudiantes adultos que tienen dificultad para lograr o que no alcanzan estas [habilidades]."

Anteriormente he mencionado las fases de desequilibrio de inducción a la humildad que aguardan a los que estén en la senda del desarrollo. Harris puntualiza lo siguiente sobre el apoyo a la adopción de las capacidades de segundo nivel:

“aprender a reflexionar y cambiar nuestra perspectiva y comportamientos puede provocar sensación de miedo, pérdida, culpa, ansiedad y enojo. Estas emociones, si son lo

suficientemente fuertes, pueden provocar defensas contraproducentes que bloquean el aprendizaje posterior. [A los educadores] les faltan estrategias para ayudar a personas a manejar el estrés emocional cuando el orden se agita... (Harris, 2002, p. 19)".

(Ella sigue diciendo que "la teoría del desarrollo ofrece una perspectiva que puede ayudar a resolver esta brecha").

Apoyar un enfoque integral (o progresivo) no es sólo cuestión de la introducción de nuevos métodos (Fosnot, 1996). Los profesionales con una estable visión del mundo progresista (o convencional) les puede resultar muy difícil "intuir" o apreciar muchos de los principios de la educación integral (o progresiva), y mucho menos aprenderlos y adoptarlos (ver Steckler y Torbert en prensa; Gunnlaugson en prensa). La evidencia empírica indica que sólo un pequeño porcentaje de personas se encuentran en un nivel integral o segundo nivel de desarrollo (alrededor del 0,5 al 5%, dependiendo de cómo se defina) (Wilber, 2006).

Además, el aula y la logística institucional de los nuevos métodos de enseñanza liberadora pueden ser complejos y pueden encontrarse con la resistencia de compañeros, padres y administradores. ¡Durante los frustrantes días en las trincheras de la educación, se empieza a apreciar el encanto engañoso de la jerarquía tradicional de aprendizaje, de talla única para todos, a modo de "fábrica"!

Ahora las buenas noticias, o al menos algunos destellos de esperanza. La verdad es que he estado ofreciendo estos destellos de esperanza durante todo este ensayo:

1. He señalado cómo el enfoque integral podría ser utilizado a nivel del sistema (administración o el diseño del currículo), de manera implícita en el aula (usando, que no enseñando, conceptos integrales), y de forma explícita (enseñanza de conceptos integrales). Así que muchos se pueden beneficiar, si bien no explícitamente, de aprender sobre el enfoque integral.

2. Aunque puede ser raro encontrar personas con un desarrollo cuyo centro de gravedad esté en el segundo nivel, las habilidades y capacidades de segundo nivel comienzan a aparecer mucho antes, y se pueden moldear y nutrir. Insinué la forma en que los principios pedagógicos integrales se podrían llevar a una actividad de cuarto curso con la planificación de un viaje escolar.

3. Describí cómo un individuo puede exhibir una amplia gama de desarrollo de habilidades dependiendo del nivel de estrés, del apoyo, y del soporte del desarrollo del contexto y grupo al que pertenece. Puede ser difícil hacer avanzar el nivel de desarrollo de una persona en sí, aunque puede ser mucho más fácil crear contextos que permitan a los alumnos que habilidades integrales existentes florezcan y se expandan.

4. He descrito el enfoque integral, que incluye modelos, métodos y capacidades (habilidades o conciencia). Los modelos deben ser explícitamente aprendidos. Los métodos son más eficaces cuando son explícitamente aprendidos, aunque se puede aprender algo a través del modelado informal y la práctica, cuando un enfoque o visión del mundo se transmite a través del aprendizaje o incluso por "osmosis" (aprendizaje inconsciente). La conciencia integral es más susceptible de ser transmitida de manera informal, a través de testigos y participando en contextos que la incorporan.

5. He descrito cómo profesionales de la educación podrían cultivar estados y prácticas personales que apoyan la "Conciencia Normal para un Buen Día" (CNBD), que, cuando se conecta con la escucha interior profunda y la empatía cognitiva en el aula, crea desarrollo horizontal y apoya directamente a algunos aspectos del desarrollo vertical a la conciencia integral.

El enfoque integral de la educación tiene muchas facetas. Se puede incluir el uso de modelos como

el AQAL y métodos como el Pluralismo Metodológico Integral, para apoyar una comprensión metasistémica de diversas pedagogías o de los múltiples sistemas en los que uno se inserta como maestro. Pero estos aspectos están para los que estamos orientados a lo cognitivo –aquellos que gustan de teorías, abstracciones y grandes modelos (me tengo que contar entre ellos)–. Sin embargo, el enfoque integral también incluye una conciencia de facetas "más suaves", como la conciencia de ego, la conciencia de constructo, la conciencia relacional y la visión-lógica, que en realidad sólo son formas de describir un tipo de sabiduría –una sabiduría tan probable de ser observada en las personas que hablan sencillamente, que no muestran las habilidades lingüísticas académicas y no tienen predilección por modelos abstractos.

Voy a compartir una historia como ilustración adicional del anterior punto 2. Hace poco, estaba pasando el rato con una niña de 7 años y su hermano de 5 años, que son de amigos cercanos de mi familia. Estábamos dando un paseo y mirando a dos niños mayores, a unos 6 metros de distancia de nosotros, haciendo trucos con la bicicleta. La niña observaba con la mirada penetrante de un etnógrafo. El niño preguntó en voz alta sobre como hacían estos trucos, y de donde sacaron sus bicicletas. Dado que los chicos mayores me parecían buenos, le sugerí que podría ir y preguntárselo, y que yo le podría ayudar. Como era de esperar, se sentía demasiado tímido para hacerlo y me dijo "hazlo tu". Le pregunté: "¿te sientes demasiado tímido para preguntárselo?", y él asintió con la cabeza, y otra vez dijo que se lo pregunta. Le dije que no quería hacerlo, y que tal vez me sintiera tímido también.

Tras un momento de reflexión, añadí: "podría ayudarte a averiguarlo, pero en realidad no tengo mucha curiosidad. Es como que hay una parte de mí que es curiosa y una parte de mí que es tímida, y cuando la parte curiosa de mi interior se sintiera más fuerte que la tímida, entonces podría ir y preguntar algo a alguien, pero ahora lo curioso no es muy fuerte y la parte tímida es medianamente fuerte". Estaba tratando de enseñar algo en ese momento, y en realidad lo decía para el beneficio de la niña, que era un poco precoz. Apropiadamente para su edad, el niño no estaba particularmente interesado por aquell razonamiento, pero pude ver que la niña cogía, absorbiéndolo como si fuera una esponja.

No tengo una historia de seguimiento que ilustre cómo lo asimiló, pero no me sorprendería si ella comenzara a trabajar con este concepto, de que las diferentes partes de uno mismo se encuentran en un constante estado de negociación y equilibrio. A pesar de que la habilidad de la conciencia del ego de desvincularse del propio pensamiento, para reflexionar sobre múltiples "voces" interiores, es una habilidad de segundo nivel, que muchos adultos no parecen tener (¡especialmente en los contextos que creemos que más lo necesitan!), la historia pone de manifiesto que las personas pueden empezar a aprender estas habilidades desde una edad muy temprana.

Así, aunque un pequeño porcentaje (del 0,5% al 5%) de los adultos están centrados en los niveles de desarrollo integrales, el porcentaje de personas que tienen una buena disposición para comenzar a desarrollar algunas de las habilidades de segundo nivel es mucho mayor (quizás el 25% de la población, y probablemente por lo menos el 50% de los maestros). Es mucho lo que el maestro promedio puede ganar trabajando con los principios integrales, incluyendo una comprensión más sistémica y flexible comprensión de las dinámicas del aula y de las instituciones, una comprensión más profunda y flexible del pensamiento, el aprendizaje, la comunicación y el conocimiento en general, y, como se indicó anteriormente, una mayor capacidad para coordinar y utilizar una serie de pedagogías progresistas. También se pueden recibir apoyo en la obtención de una perspectiva más flexible de sí mismos y de su enseñanza.

En el nivel de actividades de aula, currículum, y diseño y administración del sistema escolar, las perspectivas de niveles, del desarrollo y de sistemas, del enfoque integral, señala cómo las creencias y sistemas de valores se estabilizan y se resisten al cambio a través de procesos comunicativos y

estructuras sociales. Estos conocimientos pueden ayudar a la transformación sostenible en los sistemas del aula, escuela, familia y comunidad (mientras que una comprensión muy simplificada de estos sistemas humanos, lo que puede ocurrir cuando los métodos progresistas no incluyen puntos de vista de nivel integral, puede conducir a soluciones que hacen más daño que bien).

Comunidades de y para educadores integrales

Repitiendo nuestras preguntas: "¿Cómo un educador avanza hacia y se desarrolla a lo largo de este camino, y/o puede ayudar a otros a hacerlo? ¿Qué dificultades es un probable que encuentre y qué estrategias de apoyo están disponibles?" Anteriormente, he descrito los desafíos y las razones para la esperanza sobre la cuestión general de los educadores (y sus estudiantes) de ayudarles a adquirir y/o utilizar lo que ofrece el enfoque integral. A continuación me dirijo a la pregunta sobre qué puede un educador (o formador de profesores) hacer personalmente.

Lo primero que declararemos es un consejo obvio, los conceptos básicos que vale la pena repetir: aplicar la atención y el esfuerzo necesarios para cuidar bien de sí mismo: cuerpo, mente y espíritu. Equilibrar las altas expectativas estimulantes con suficientes dosis de compasión y aceptación de lo que es, con sus estudiantes y con usted mismo. Seguir aprendiendo a profundizar y ampliar su comprensión de sí mismo y de su trabajo profesional.

Fácil, ¿no? Usted puede estar pensando: "¿tiene usted alguna idea de lo ocupada que es la vida de un maestro?!" Comer bien, hacer ejercicio, tener suficientes contactos sociales/emocionales, y descanso y relajación para "mantener la cordura", –por no mencionar ningún tipo de práctica contemplativa– parece casi la norma para el profesor medio. En verdad, nuestras estructuras sociales, desde las expectativas y los niveles de compensación establecidos por instituciones educativas, al materialismo cultural y ética de trabajo que mantiene a los ciudadanos sobre las bandas de rodamiento de sus fábricas todos los días, no son compatibles con este tipo de autocuidado y crecimiento, especialmente para los profesionales de la educación. Pero usted no estaría leyendo un ensayo de este tipo si no estuviera interesado en extenderse fuera del status quo. Así que una cosa crucial en la lista común de sugerencias es crear comunidades de compañeros de apoyo para vuestros esfuerzos.

Como se mencionó, existen comunidades de aprendizaje/práctica asociadas con la mayoría de las pedagogías progresistas de nuestra lista. Un "valor añadido" de las comunidades integralmente informadas de aprendizaje/práctica, es que, de manera explícita, valoran los enfoques de todo el ser (mente/cuerpo/emociones/espíritu; interior-yo, exterior-ello, relacional-nosotros y sistémico-ellos) para el desarrollo personal y profesional, y han desarrollado métodos y talleres para este fin. Por ejemplo, ver el material en "La práctica integral de vida" (Wilber et al., 2008). Muchas localidades tienen salones o grupos de encuentro integrales.

El enfoque integral, a diferencia de los enfoques utilizados en la mayoría de otras comunidades de aprendizaje, consta de una investigación explícita sobre crecimiento y salud psicológica, y sobre las prácticas contemplativas (por ejemplo, el proceso 3-2-1 de trabajo con la sombra de diálogo y el diálogo Big Mind con las voces interiores, Wilber et al., 2008). Estas son herramientas que pueden ayudar a limpiar los posos psicológicos que se interponen entre uno y los estados de mente sencilla y clara que implican la conciencia CNBD, y los estados y etapas más profundos implícitos en la conciencia integral.

Aunque el movimiento integral ha sido profundizado y ampliado significativamente en los últimos años, las comunidades y programas de apoyo a la educación integral están lejos de ser abundantes. A pesar de que existe un número de organizaciones que ayudan a los profesionales a entender y usar los modelos integrales específicos, en particular el AQAL, hay muchas menos

oportunidades para el desarrollo integral sistematizado de habilidades metodológicas o de la conciencia integral. Para más información consultar la página web de el Instituto Integral, el programa del grado de Estudios Integrales del la JFKU, el programa del Certificado en Estudios Integrales de la Fielding Graduate University, el Institute of Integral Studies de California, el Next Step Integral, y el Pacific Integral (y ver O'Fallon, en prensa; y Esbjörn Hargens, en prensa, donde se describen algunos de estos programas).

Conclusiones

Este ensayo ha explorado lo que tiene que ofrecer el enfoque integral más allá de las teorías, principios y valores progresivas (o alternativas, o de la reforma) de la educación. Empezamos con una descripción del “cajón de sastre” de los principios y valores pedagógicos progresistas. Los educadores que se asocian con alguno de estos principios y valores en particular, y se preguntan cómo entender globalmente, luchando con la forma de hacer frente a las tensiones dialécticas que hay entre ellas mismas, y entre ellas y las pedagogías tradicionales, o que intuyan que puede haber una perspectiva superior, tienen probabilidades de encontrar algo de valioso en un enfoque integral y en una comunidad integral.

El "valor añadido" por el enfoque integral fue descrito como un modelo, un método, una etapa de desarrollo y una comunidad. El modelo AQAL se trató como el modelo integral más popular que se está utilizando, y di un ejemplo de su aplicación específica. Sugerí que, a pesar de que el modelo AQAL es útil y de gran alcance, el empleo de métodos y conciencia integrales es más importante que el uso de un modelo concreto. He elaborado los principios fundamentales en que los abordajes integrales hacen hincapié en que no lo hacen los enfoques progresistas: el desarrollo de las capacidades humanas y la evolución de los sistemas humanos de creación de significados (o visión del mundo). El profesor con una perspectiva integral del desarrollo humano será mejor facilitador de las pedagogías progresivas (e integrales y tradicionales). La aplicación exitosa de modelos y métodos integrales, requiere de un tipo de conciencia o capacidad de creación de significados (visión del mundo), y he descrito a la "conciencia integral" en términos de los niveles más altos de la conciencia de constructo, conciencia del ego, conciencia relacional y conciencia de los sistemas.

En este trabajo he tratado de ilustrar algunos aspectos de la metodología y la propia presentación de la conciencia integral. Traté de introducir al lector a la complejidad y dinamismo de los sistemas educativos. A modo de conciencia de constructo, he descrito modelos, constructos o principios, sin decir cuales eran los "correctos o mejores", y teniendo en cuenta la complejidad inherente a la incertidumbre, ambigüedad y paradoja (o polaridades aparentemente opuestas) del ámbito educativo. He presentado los constructos y categorías como perspectivas, fronteras difusas, fuertemente interdependientes o codefinidores. Sónsaqué la conciencia de límites del modelo AQAL, de las teorías de la evolución de la cultura y memes de valor y de los constructos de líneas y niveles. Hablé de los retos del apoyo al desarrollo humano y de los inconvenientes de insistir demasiado en ello. Mi análisis se dirigió a los sistemas del nivel del estudiante, del profesor/aula y del administrador/diseñador del plan de estudios/profesor educador. A veces traté, explícitamente, como autor, de meterme en la imagen, reflexionando sobre las posibles limitaciones de mi punto de vista.

En el artículo, describo numerosos elementos del enfoque integral –que no es una simple imagen–. Darse cuenta de que una visión integral de la educación implica, como es apropiado en una visión integral, un proceso complejo, aunque dinámico, flexible e intuitivo, de interacción con uno mismo, con otros, con artefactos, con nuestro cuerpo y con los sistemas socioculturales. He explorado algunos de los desafíos de la enseñanza-aprendizaje del enfoque integral. A pesar de que estos retos son importantes, y aunque el enfoque integral es una cosa compleja para la “pieza móvil” que es el hombre, también he argumentado que las semillas de conciencia y metodología integral se pueden

plantar y nutrir de muchas maneras, y he dado ejemplos que ofrecen una buena dosis de esperanza en nuestros esfuerzos para crear un entorno educativo más integralmente informado e integralmente vivo.

Además de lo que se gana, también se puede perder algo al adoptar el enfoque integral. A pesar de que coordine muchos de los principios progresistas diferentes, no hace especializarse o describir profundamente ninguno de ellos (al menos yo no lo hago en este trabajo). Para algunos, podría ser mejor la adopción de un enfoque integral sólo después de haber sido mentorizado e inmerso profundamente en uno (o varios) métodos progresivos específicos.

He mencionado varios enfoques pedagógicos de nivel integral en la sección de metodología integral, pero aún se podría preguntar: ¿A qué se parece en realidad la pedagogía integral, o el aula integralmente informada? ¿Qué métodos exclusivamente integrales podríamos ver que se utilizan? Se podría señalar un determinado método o modelo, utilizado como base de un aula integralmente informada. Por ejemplo, los estudiantes pueden investigar sistemáticamente el mundo desde cada una de las 8 Zonas o perspectivas de Wilber. Pero eso sería limitar demasiado nuestra visión. Un currículo (plan de estudios) integral sería mucho más que eso, pudiendo incluir, en realidad, la mayoría de los 20 o más principios que figuran en las pedagogías progresistas. De hecho, un maestro que tiene una comprensión sofisticada de la pedagogía progresiva, que nunca haya oído hablar de la teoría integral, es probable que fuese observado emplear intuitivamente la mayoría o la totalidad de las 8 Zonas. (Por supuesto, un enfoque integral puede ayudar a un mejor entendimiento de lo que se está haciendo y a transferir su sabiduría a los demás.)

Lo que me gustaría proponer, en este momento histórico en la evolución de la pedagogía integral, es que el enfoque integral apunta, no son tanto a un nuevo conjunto de métodos, sino a una forma (o formas) de coordinar, integrar, practicar e implementar métodos específicos ya existentes, en su mayoría de los métodos progresivos, aunque también de los métodos tradicionales (y "modernos"), de forma apropiada. Lo integral se parece y se siente como si fueran métodos progresivos aplicados con sabiduría y adecuación, con conciencia del ego y conciencia de constructo.

A propósito, he evitado tratar de definir "integral" en este trabajo (que le den un vistazo a Murray, 2006). Para mí, integral es una ola emergente de la capacidad humana, difícil o imposible de definir, aunque tangible y reconocible. Es una forma de conocimiento y habilidad humana que tiene ideas sobre la condición humana, críticas a los sistemas y costumbres existentes, y apertura a la experiencia de las capacidades humanas, la cual asociamos con los movimientos progresistas y de la *new age*, y añade nuevos niveles de rigor y comprensión reflexiva (autoreflexiva y sistémica), y esperanza en las posibilidades de mejorar la condición humana.

En el ámbito de la educación, el enfoque integral no es sólo un nuevo conjunto de creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje, sino que también indica nuevas formas de estar en el aula y de construcción de significados en el proceso educativo. En este sentido, no es una teoría lo que se enseña, sino una punta de lanza que señala la siguiente ola de origen natural de las capacidades humanas. Estas capacidades se requieren desesperadamente para solucionar los complejos y urgentes problemas de estos tiempos. Entonces, para muchos educadores, la preocupación fundamental es la de ayudar a los alumnos, ciudadanos de un mundo global y ciudadanos del futuro, a moverse vibrantemente hacia el desarrollo de estas capacidades.

Apéndice –Descripción general de las pedagogías progresistas

Supongo que el lector está familiarizado con un puñado de modelos educativos, supuestos y valores progresistas, y a continuación sólo voy a hacer un breve resumen. A pesar de que parecen como

principios separados, cada uno tiene un solapamiento significativo con muchos otros, ya que hay muchas maneras de "cortar el pastel" que constituye la apreciación común de la pedagogía progresiva. En aplicación real, las líneas que hay entre estos principios se difuminan de manera significativa.

- *El holismo*: el reconocimiento y el aprecio de la "persona completa" o el "menor en su totalidad" —mente, cuerpo, corazón, espíritu y comunidad están todos interconectados y son importantes—. Expresión artística, movimiento corporal y su salud, espontaneidad y diversión, interacción con el entorno natural y el servicio, son tan importantes para crear buenos ciudadanos y la realización del completo potencial de los estudiantes, como el aprendizaje de "contenidos". La disposición física del aula, lo que un estudiante ha tomado para desayunar, y si tiene padres cuidados, afectan a su aprendizaje y compromiso.

- *Las inteligencias múltiples*: todas las formas de la inteligencia deben ser reconocidas y cultivadas, y cada estudiante puede tener su propio camino de aprendizaje, debido a que algunas de estas líneas de desarrollo o estilos de aprendizaje sean más fuertes que otras. (Gardener, 1983).

- *Creatividad*: el éxito en el mundo, especialmente en el complejo mundo moderno, requiere de la creatividad (pensamiento "lateral", modo de pensar del "cerebro derecho"). Esto incluye la consideración de múltiples hipótesis o alternativas de solución o perspectivas, y no comprometerse rígidamente con cualquiera de ellas demasiado rápido. Estimular la creatividad requiere la combinación de la mente lógica y la apertura a otras formas de "inteligencia" (deBono, 1970; Polya, 1973; Robinson, 2001).

- *La individualidad y el potencial humano*: cada persona tiene un conjunto único de capacidades y potenciales, y algo único que ofrecer al aula y al mundo. Los alumnos deben ser tratados y respetados como individuos únicos.

- *Constructivismo*: cada persona construye su conocimiento de manera única, en función de sus conocimientos previos, prejuicios y experiencias. La creación de significados es idiosincrásica y personal. La instrucción debe ir más allá de la teoría "del tubo" del aprendizaje que asume que, si el plan de estudios, por sí sólo, puede ser organizado y presentado con la habilidad suficiente, el resultado será un camino de aprendizaje que se adaptará a todos los estudiantes. (Von Glasersfeld, 1995; Collins et al., 1989).

- *El desarrollismo*: el aprendizaje ocurre a través de procesos naturales tales como la integración y diferenciación, o la asimilación y acomodación, o el aprendizaje horizontal y jerárquico (dependiendo de la teoría). Esto pone límites a la velocidad del aprendizaje (no puede ser llevado a cabo demasiado rápido) y al orden de aprendizaje (algunos de los conceptos y habilidades vienen, necesariamente, antes que otros). (Piaget, 1972; Fischer y Farrar, 1987; Commons y Richards, 1984).

- *ZDP*: la instrucción debe aspirar a que la "Zona de Desarrollo Próximo" de equilibrio correcto entre el apoyo y el desafío, evitando los extremos del aburrimiento y de ser abrumados (Vygotsky, 1987; Murray y Arroyo, 2002).

- *Meta-aprendizaje*: en un mundo dinámico como el de hoy en día, uno tiene que "aprender a aprender". También se necesita pensar sobre el pensamiento (metacognición), y comprender la naturaleza y límites del conocimiento (es decir, tener un conocimiento epistémico). La educación debe fortalecer la capacidad del alumno para detectar, reflexionar y ajustar los procesos de resolución de problemas y resultados sobre la marcha. (Schoenfeld, 1985; Winne, 2001; Kegan, 1994).

- *Adaptabilidad/individualización/diferenciación*: el contenido, estilo y ritmo del plan de estudios debe permitir la adaptación y/o diferenciación de los distintos tipos de diferencias individuales señaladas anteriormente. Esto se puede hacer dirigiendo de forma dinámica la trayectoria de la instrucción para responder a necesidades individuales del estudiante, y/o mediante la inmersión de los alumnos en entornos abiertos que ofrezcan muchas posibilidades (Tomlinson, 1995).

- *Learning by doing (aprender haciendo), aprendizaje basado en casos, aprendizaje situado, aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por investigación*: las teorías progresistas dicen que las actividades de aprendizaje deben ser auténticas, ricas o suficientemente realistas como para captar la motivación del estudiante y permitir la transferencia a los problemas de la vida real. Hacerse preguntas y cometer errores son vistos como inevitables, normales y positivos. El aprendizaje que proviene de un compromiso y una curiosidad reales es muy superior en profundidad y duración para la memorización o en el estudio de una prueba. Uno aprende a través del diseño y construcción de cosas, del juego y ensuciándonos las manos, y a través del ensayo-error.

- *Aprendizaje situado*: el aprendizaje más auténtico ocurre en contextos sociales y, a menudo, a través de relaciones de aprendizaje o tutorías. El tejido social y la dinámica del contexto de aprendizaje son factores críticos del éxito. El aprendizaje colaborativo es beneficioso, como lo son el aprendizaje y tutoría entre iguales. Uno aprende mostrando, explicando a, cuestionando, discutiendo con, negociando con, enseñando y ayudando a los demás. La inteligencia social y emocional son tan importantes para el aprendizaje como el intelecto. (Brown et al, 1989;. Lave y Wenger, 1991; Vygotsky, , 1978).

- *Empoderamiento y liberación*. La educación pasa, en gran medida, a través de instituciones que perpetúan hábitos de carencia de poder, opresión, conformidad, ortodoxia, y la vida en formas de pensamiento alienantes (Freire, 1970; Illich, 1975; Rosenberg, 1999; Ewert en Habermas, 1991; Dewey, 1926; ganchos, 1994). La educación debe estar diseñada para apoyar los ideales de libertad, igualdad, autodeterminación, justicia y una mente abierta que permita una sociedad democrática. A los estudiantes se les pueden dar más opciones y poder sobre el qué y el cómo aprender; pueden ser guiados en la adquisición de habilidades de diálogo y resolución de conflictos. Los profesores pueden renunciar a cierto control y revelar sus áreas de ignorancia e incertidumbre; pueden ser "guías a su lado" en lugar de "sabios en una tarima."

- *El aula ética*. Si el aula es un laboratorio de aprendizaje para la vida, entonces debería apoyar cosas como la compasión, el cuidado, el respeto, la empatía y el diálogo, y puede ser un modelo para las relaciones de calidad y construcción de la comunidad. (Palmer, 1998; Elbow, 2008).

- *Una educación transformadora*. Algunos se centran en la educación como vehículo para el crecimiento espiritual, el florecimiento del potencial humano, y/o la evolución de las capacidades humanas de creación de significado (o lógicas de acción, ver Torbert, 2004). Ellos sugieren que la clase puede apoyar experiencias contemplativas, transpersonales y transformadoras. (Mezirow, 1991; Steiner, 1965).

- *Aprendizaje basado en la comunidad/servicio*. El aprendizaje basado en la comunidad y el aprendizaje basado en el servicio están fuertemente situados y tienen implicaciones éticas. La escolarización con una conexión más estrecha con familia, la comunidad y la sociedad tiene claros beneficios para los estudiantes y permite el aprendizaje a través de acciones para beneficiar directamente a un conjunto mayor. Implica múltiples inteligencias y modalidades de inteligencia, y ofrece a los estudiantes un sentido de empoderamiento y propósito.

- *El aprendizaje permanente y emergente.* Nunca dejamos de aprender, o al menos no necesariamente nos tenemos que detener. Esto es cierto por el constante cambio en el aspecto social y tecnológico. Y también es verdad desde la perspectiva del potencial humano y de la emergencia de este potencial. Experiencia, sabiduría, liderazgo e innovación, son habilidades desarrolladas cada vez más profundamente durante los años de vida adulta.

- *La presencia del profesor y el ejemplo.* De vital importancia es cómo los profesores y otros líderes encarnan y son modelos de las cualidades que tienen intención de enseñar y reforzar. Esto pone de relieve el hecho fundamental y demasiado descuidado que la reforma educativa requiere una importante inversión en formación del profesorado. Además, las cualidades de profundas de compasión, presencia, reflexión metacognitiva e integración de mente/cuerpo/emoción/espíritu, no puede ser "enseñado" en un aula de formación de maestros. Los maestros y líderes están llamados a participar en las prácticas de transformación personal de curación emocional y autorealización, y también al riesgo de una autenticidad más profunda y transparente en el aula.

- *Desarrollo curricular e investigación basada en la participación/acción.* A nivel de posgrado, los profesores en formación comienzan a involucrarse en tareas como el desarrollo curricular y la investigación. Aquí (y en otros contextos) las pedagogías progresistas se combinan con metodologías progresistas, tales como la investigación-acción (Argyris, 1985; Feldman y Minstrell, 2000), diseño participativo con el usuario (Barnathy, 1992), método de investigación cualitativo, interdisciplinario y mixto (Bogdan y Biklen, 1982; Patton, 1980).