

# Estados de Conciencia y Educación: Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado

Agustín de la Herrán Gascón  
Universidad Autónoma de Madrid

## Resumen

El conocimiento de los *estados de conciencia* (EC) puede ser uno de los más importantes *legados formativos* de la Historia humana. Pese a ello, ni la Psicología ni la Pedagogía los han integrado con toda su riqueza en sus ciencias normales y en las universidades, lo que no deja de ser objetivamente extraño, aunque frecuente también con otros temas críticos. Su alcance e implicaciones educativas y didácticas, desde la perspectiva de un *enfoque complejo-evolucionista* (A. de la Herrán, 2003), son considerables y merecen una reflexión serena desde la Didáctica y la Formación del Profesorado.

La vinculación significativa entre EC y Didáctica, y entre EC y Formación del Profesorado hasta el momento no se ha hecho. En efecto, revisando manuales clásicos y actuales de Didáctica General, la mención de los EC como constructo significativo es prácticamente nula. Lo mismo ocurre con las monografías sobre Formación del Profesorado: los EC no se citan como referente para la reflexión, la autoformación y la mejora social.

Es por esto por lo que el trabajo que presentamos entraña una doble dificultad: para el autor, en acertar suficientemente, teniendo en cuenta las dificultades objetivas. Y en el lector, para admitir esa posible relación, aunque sea en perspectiva. En Ciencias de la Educación no todo ni lo más importante son *papers* ni *proyectos de investigación* bien diseñados y bien terminados. Este artículo es una apertura y un intento objetivamente novedoso de enriquecimiento de los tópicos del área de Didáctica y Organización Escolar desde la propuesta (inacabada, por ser tejido científico) de relaciones a veces globales, a veces muy concretas, sobre los EC y aquellas parcelas de la Pedagogía.

La aportación se estructura sobre los siguientes aspectos: I Conceptuación, II Clasificaciones, III Altos estados de conciencia, IV Otras implicaciones para la Educación y la Didáctica, V Investigación.

## Palabras clave

Estados de Conciencia, Pedagogía, Didáctica, Psicología



# Conscience states and Education: Implications for Teaching and Teacher Training

## Abstract

The knowledge of the states of conscience (EC) it can be one of the most important formative legacies in the human History. In spite of it, neither the Psychology neither the Pedagogy they have integrated them with all their wealth in their normal sciences and in the universities, what doesn't stop to be objectively strange, although it also frequents with other critical topics. Their reach and educational and didactic implications, from the perspective of a focus complex-evolutionist (A. of the Herrán, 2003), they are considerable and they deserve a serene reflection from the Didactics and the Faculty's Formation.

The significant linking between EC and Didactics, and between EC and Formation of the Faculty until the moment has not been made. Indeed, revising classic and current manuals of General Didactics, the mention of the EC like significant constructo is practically null. The same thing happens with the monographs it has than enough it lives Formation of the Faculty: the EC doesn't make an appointment ace relating for the reflection, the self-formation and the social improvement.

It is for this reason for what the work that we present involves a double difficulty: for the author, in guessing right sufficiently, keeping in mind the objective difficulties. And in the reader, to admit that possible relationship, although it is in perspective. In Sciences of the Education everything neither the most important

thing are not papers neither well designed and well finished investigation projects. This article is an opening and an intent objectively novel of enrichment of the topics of the area of Didactics and School Organization from the proposal (unfinished, to be knitted scientific) of relationships sometimes global, sometimes very concrete, on the EC and those parcels of the Pedagogy.

The contribution is structured on the following aspects: I Conceptuación, II Classifications, III High states of conscience, IV Other implications for the Education and the Didactics, V Investigation.

## Key Words

States of Conscience, Pedagogía, Didactics, Psychology

## I. Conceptualización

**Terminología asociada.** Hay desacuerdo en cuanto a cuál ha de ser la denominación más adecuada, y porque no siempre se refiere al mismo objeto. A. Caycedo (1969) menciona «grados de conciencia». M. Bunge (1980), admite «estado mental». A. Blay (1991) identifica EC con «niveles de personalidad». R.A. Calle (1978) asocia a «estado mental» una «atención mental» determinada, que los define. J. Krishnamurti, y N. Caballero (1979) hacen referencia a *estados de atención con lo superior*. S. Krippner et al. (1980) introduce el concepto de «estados de existencia» (p. 20). E. Alfonso (1984) opta por «estados abs-

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

tractos de la mente'» (p. 60). A. de la Herrán (1998) ha utilizado «niveles de amplitud de conciencia», «estados de conciencia extraordinaria», «altos estados de conciencia» (AEC) y «estados de ego». Otros autores utilizan *estados especiales, estados alternativos, estados no ordinarios...* W. Johnston (1980) ha empleado con diferente perspectiva «estados de meditación de la conciencia (EMC)», «estados superiores de conciencia (ESC)», «conciencia interna acrecentada (CIA)» y «estados alterados de conciencia (EAC)».

Sobre esta última terminología (EAC), que S. García-Bermejo prefiere llamar «estados modificados de conciencia», es importante aclarar que tienden a asociarse a *provisionalidad* y a sustancias o estímulos de efecto psicotrópico, no siempre relacionado con el trabajo personal de *interiorización*.

*Personalmente me alegro y estoy contento de la distinción entre estados alterados de conciencia y estados de meditación de la conciencia. Creo que los estados surgidos de la meditación no están «alterados» en el sentido de ser raros o anormales. Más bien son los estados más normales, estadios que todo hombre debería atravesar para completar su gran vocación de hominización o para llegar a ser hombre (W. Johnston, 1980, p. 32).*

Sin embargo, hay autores —por ejemplo J. Rof Carballo (1986) o F. Rubia Vila (2003)— que utilizan EAC para referirse a *estados de conciencia*, que en adelante emplearemos como *voz genérica* y a los que nos referiremos con las letras «EC».

**Concepto de estados de conciencia.**

Cada persona, desde su potencial psicogenético, historia, madurez personal, capacidades, creatividad, meditaciones, experiencias, identificaciones, ape-

gos y demás vivencias y circunstancias experimenta y podría reconocer en sí misma una *conciencia* exclusiva. Por no poderse equiparar, en rigor concluimos con que existen tantos EC como sujetos y situaciones.

M. Bunge (1980) admite la existencia de «Los estados mentales neurofisiológicos clásicamente derivados y estudiados desde enfoques psicobiológicos» (pp. 146, 147). Esto es importante, ya que, a la postre, como decía C. Lamote de Grignon (1965), la conducta humana es siempre una manifestación del sistema nervioso (p. 207, adaptado).

Algunos autores, como J. Grau (1993), desarrollan también un punto de vista descriptivo, al conceptualizar los EC afirmando que los «estados alterados de conciencia son todos aquellos que no obedecen al ritmo cerebral  $\beta$ ». Debe entenderse por «ritmo cerebral» las «oscilaciones de potencial, que se producen en la corteza cerebral como en muchos otros órganos» (J. Rostand, 1968, p. 181). M. Denning, y O. Phillips (1986) entienden el «estado de conciencia» como «accesibilidad y dirección de todo nuestro potencial mental y emocional —y, por tanto, hasta cierto punto también nuestro potencial físico—» (p. 17). Por su parte, S. Krippner (1980), psicólogo transpersonal, define «estado alterado de conciencia», como:

*un estado mental que puede ser reconocido subjetivamente por un individuo (o por un observador objetivo del individuo) como diferente, en funciones psicológicas, del estado «normal» del individuo, del estado de alerta y de vigilia (p. 23).*

J. Rof Carballo (1986), realiza las siguientes reflexiones sobre el particular:

*Junto a la «conciencia ordinaria», mejor dicho, junto a los estados de*

«conciencia discretamente ordinaria» o habitual, como prefiere decir Charles T. Tart, hay «estados alterados de conciencia». Nuestros padres lo admitían siempre. Se conocían el arrobó, el trance, el éxtasis místico o el orgasmo sexual, etc. Pero las investigaciones sobre el sueño activo o paradójico y el análisis de la neurofisiología cerebral moderna han llevado a la conclusión de que estos estados alterados de conciencia forman constantemente, no en seres excepcionales o en situaciones de excepción sino en todo hombre un continuo, de constante vigencia, con la conciencia llamada habitual, la cual es una cosa «socialmente construida» (p. 24).

Definimos estados de conciencia como diferentes maneras de expresarse la conciencia, o sea, formas de la razón humana desde las que tienen lugar procesos mentales característicos, niveles de pensamiento y/o grados de evolución interior. Socialmente suelen ir acompañados de contenidos mentales (sentimientos, actitudes, prejuicios, procedimientos, conceptos, anhelos...) muy asociados entre sí.

P.D. Ouspensky (1978) identifica tres características de los EC, observables (autoevaluables) «por cada uno en sí mismo»: a) Duración del pensamiento propio de la conciencia, b) Frecuencia de los procesos propios, y c) Amplitud y penetración: «Pues esto puede variar mucho con el crecimiento interior del hombre» (p. 22).

Los EC no son privativos de los seres humanos. Estamos de acuerdo con Banner en que, entre *inteligencia, cultura o*

*conciencia animal y humana* sólo hay una diferencia de grado. Todo lo humano se encuentra en el animal, precisamente porque tiene un origen animal, desde el interés estético a la cultura o al último proceso de conciencia. Y lo que nos es común a lo animal está en lo humano. Tal es el caso del *sistema límbico* que tiene una estructura compartida en gran medida con los animales, y nos permite entendernos con ellos. Según F. Rubia Vila (2003), el estudio de los EC en animales se asocia con frecuencia al *sistema límbico* —que se relaciona con el llamado *lenguaje límbico* (expresiones de la cara y de los gestos), recepción de afectos, etc., y se expresa en el cuidado de las crías, en los juegos, etc.—. Cuando se estimula el sistema límbico se produce una descarga de endorfinas asociadas a placer y felicidad y a EC de paz y felicidad. Algunos primates buscan sustancias alucinógenas, algo semejante a lo que ocurre con algunas especies de avispas, que buscan flores con alcohol y se colocan.

Si entendemos por inteligencia la capacidad de aprender, de retener y de resolver problemas, qué duda cabe que tal característica no sólo es propia de todos los animales (en función de especies, individuos y situaciones), sino de que nosotros los seres humanos no conseguimos resolver problemas que los animales sí logran realizar: las ardillas, por ejemplo, pueden esconder semillas para el invierno en cientos de sitios distintos que en el momento oportuno recordarán sin titubear. Y una oveja es capaz de reconocer rasgos faciales de 50 ejemplares de su rebaño. La conciencia que experimenta el animal es la llamada *conciencia perceptiva*, cuya característica es realizarse sobre el comportamiento observado de sí y de los demás. Desde ella, por ejemplo, pueden aparecer rudimentos de cultura.

*Estudios de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

Por ejemplo, algunos clanes de orangutanes realizan comportamientos idiosincrásicos que no realizan otros clanes de orangutanes: ruidos característicos antes de dormir, uso de las hojas como guantes para coger frutas espinosas, etc. ¿Estas diferencias entre clanes no nos recuerda algo a las diferencias grupales, culturales, nacionales, etc. de las personas? El pájaro Bouwer, de Australia, aunque emparentado con las aves del paraíso, no es muy vistoso. Construye una alcoba llena de elementos vistosos, piedras, conchas de colores, etc. para atraer a las hembras. En un sentido semejante se ha comprobado que pájaros anillados con pulseras de color se aparean más, son más elegidos por hembras y machos que los menos adornados. ¿El ser humano no hace algo parecido? El ser humano ejerce la llamada *conciencia reflexiva*, que a diferencia de la anterior se ejecuta desde el [supuesto] conocimiento propio y de los demás.

Así, entre la *conciencia perceptiva* de ciertos grupos de orangutanes y la *conciencia reflexiva* humana hay una diferencia de conocimiento, que definirá la posibilidad de comportarse de forma lineal, ramificada en función de *mi sistema propio*, compleja, o *humanizada*. Así, por lo que respecta al continuo de conciencia en el ser humano, distinguiría cuatro estadios diferenciables en complejidad, evolución, luego en educación posible: a) *Conciencia lineal o elemental*, que se expresa en comportamientos muy estructurados, motivados por aprendizajes altamente condicionados, dependientes o rígidos. b) *Conciencia ramificada-sistémica o ego-céntrica*, que se expresa en comportamientos ante los cuales surgen posibilidades según la situación exterior y/o la decisión inicialmente creativa del sujeto, en función del interés o rentabilidad del sistema propio o afín. c) *Conciencia compleja o abierta*, que se expresa

en comportamientos en los que la opción puede ser previa a la situación y en ella se tienen presentes alternativas relacionables sin la presencia del sistema de referencia en primer plano. d) *Conciencia complejo-evolucionista o humanizada*, que se expresa en comportamientos en los que la orientación global y evolutiva de la totalidad influye en la toma de decisión particular.

Con independencia de la naturaleza y efectos de las acciones, todo lo que el ser humano haga —desde lo bestial a lo humano— lo consideraremos *racional*, pero hasta el más exquisito rebuzno será siempre *irracional* (F.E. González Jiménez, 2002, comunicación personal).

**Concepto relativo de EC.** El concepto EC es una denominación formal y limitada, realizada desde el referente del observador. Desde el punto de vista del sujeto observado, se trata más bien de un continuo de conocimiento, experiencia y transformación cuya característica es la unicidad. Así pues, su denominación más correcta, en sentido estricto, debería ser, sólo, conciencia, como realidad y como posibilidad. Los EC vienen a ser como *fotogramas* extraídos en momentos considerados críticos o de cambio representativo, mientras que la conciencia sería la *película* de las posibilidades del sujeto. El sujeto con un EC relativamente elevado puede reconocer *escenas anteriores*, además del *argumento del filme*. A esta última imagen puede denominarse *capacidad de visión*, y puede facultar al sujeto a enseñar (mostrar) a otros aquello que puede reconocer. La formación didáctica de este enseñante habría de destinarse al modo de comunicar oportunamente ese reconocimiento a sus alumnos, y a la forma en que éstos lo aprenden, en función de su evolución personal. Para su Educación los EC podrían ser, además, andamiajes para la evolución posible.



**Aclaración: estados de conciencia o inconsciencia.** De la misma relatividad antes apuntada se desprende otra importante concuencia didáctica: una gran mayoría de autores (experimentadores y científicos) está de acuerdo en no oponer *conciencia* a *inconsciencia* en cualquiera de sus formas. Se deduce de esto que la expresión EC se refiere al continuo 'estados de conciencia e Inconsciencia'. El concepto de EC así entendido arranca de la filosofía tántrica hindú, según la cual *todo es conciencia*. Desde una perspectiva de *complejidad evolutiva* (A. de la Herrán, 2005), nosotros proponemos hablar del continuo 'estados de ego(cen-trismo)-conciencia'.

Tanto desde el punto de vista psicoanalítico como budista, la presencia del inconsciente en el consciente es muy importante, aunque su orientación es diferente. El maestro zen T. Deshimaru (1993) expresa que «cualquier fenómeno de conciencia proviene del inconsciente» (p. 60). Otros autores como A. Caycedo (1969), creador de la *sófrología* defiende la preeminencia del consciente sobre el resto de *planos de conciencia*, que su escuela reconoce.

**La paradoja comprensiva.** Desde EC más bajos no se puede conceptualizar lo relativo a EC superiores. ¿Por qué y para qué los investigadores que lo intentan se atreven a hacerlo con pretensiones de validez? Ante ello caben las siguientes objeciones: O esa premisa es falsa: no hay tal obstáculo comprensivo o explicativo, o investigar es lo suficientemente distinto al vivir como para soportar esa hipotética disociación, o se está en un estado de conciencia superior al que creemos.

Nos inclinamos a solventar la supuesta paradoja concluyendo que, en efecto, nuestra explicación sobre niveles superiores al propio y la de tantos investiga-

dores puede ser correcta, en la medida en que lo que se analiza es una porción inferior y accesible de esos niveles superiores, representados discursiva o analíticamente.

**Síndrome de elevación de la conciencia.** Los síntomas y signos relativos más claramente perceptibles por el propio sujeto, a medida que se va elevando la conciencia son, a juicio de N. Caballero (1979), los siguientes: a) Hay más unidad en la vida de la persona. b) Hay menos libertad para elegir, va habiendo más necesidad de algo que va apareciendo, hay más libertad de todo que se va quedando atrás. c) En el punto vértice ya hay una libertad total de todo, pero no hay libertad para lo que aparece en ese momento: una nueva persona, un nuevo Dios (pp. 142, 143, adaptado).

## Antecedentes históricos

a) En la tradición filosófica-psicológica de las Upanishads, los Vedas, el taoísmo, el budismo... se encuentra la cuna histórica de su conocimiento, aunque su consideración se pierda en la noche de los tiempos. Han venido ligados al cultivo de la *virtud* y al deseo y proceso de perfeccionamiento humano. Desde Rama, Krishna, Hermes, Moisés, Orfeo, Lao zi, Yes-hua, Zoroastro, Buda, etc., se asientan sobre la idea de «iniciación» (É. Schuré, 1986), definible como: «conquista progresiva de 'estados de conciencia' cada vez más elevados y no el incremento de la cultura intelectual o erudición» (E. Alfonso, 1984, p. 60). Las divisiones o categorías de la conciencia que tradicionalmente hemos heredado del Oriente han tenido una perspectiva intencional, ascética, mística y creativa profundamente formativa y centrada en la *educación*

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

de la conciencia. Teniendo como referencia que el Yoga ha sido la primera Psicología Experimental de la historia, es interesante reparar en que:

*Los yoguis han enseñado siempre que la mente tiene varios planos de manifestación y acción, y que algunos de ellos operan por encima y otros por debajo del plano de la conciencia ordinaria. La ciencia occidental ya lo reconoce así, y sus correspondientes teorías pueden hallarse en cualquier obra reciente de psicología (Yogi Ramacharaka, s/fb, p. 155).*

Oriente ha enseñado a Occidente que la conquista de EC cada vez más avanzados y relacionados con el crecimiento de la persona se realiza por la *meditación* (actitud, ejercicio, esfuerzo, vía de acceso y maduración interior provocada por una práctica sistemática estática o dinámica), que desde un punto de vista educativo hemos entendido como «recurso didáctico para la (auto)formación» (A. de la Herrán, 1998).

- b) En Occidente, Sócrates, Platón y Plotino hablaban de estados especiales, muy elevados, que unían al ser con el Todo y la Divinidad. Hasta el siglo pasado, estas variaciones se entendían como «estados espirituales», «estados del alma» o «estados de amor», y eran patrimonio casi exclusivo de la religión, o, mejor, de la mística. Por ejemplo, el Rdo. P. Fr. A. Arbiol (1772), realiza la siguiente categorización espontánea, con un criterio de «elevación»: «en las Almas, mientras son viadoras, no debe extrañarse [sic], ni menos dudarse la diversidad de estados, unos de mucha elevación, otros de poca, y otros de nada» (p. 382). No obstante, no sólo la mística se ocupó de reflexio-

nar dicha cuestión. También lo hizo la Filosofía:

*De los filósofos occidentales, Leibniz fue uno de los primeros en adelantar la idea de que había planos de actividad mental distintos del plano de la conciencia ordinaria, y desde entonces los pensadores capitales se han encaminado, lenta pero seguramente, hacia la misma idea (Yogi Ramacharaka, s/fb, p. 156).*

Entre los artistas muchos de ellos podrían destacarse, aunque de un modo especial podamos citar a Donatello, como artista-psicólogo de los *estados del alma*. Posteriormente, el estudio de los EC trascendieron (o ampliaron) la fenomenología clásica, llegando a surgir un campo de investigación cuya inquietud tomó fuerza con H. Bergson, W. James, el padre del pragmatismo, afirmaba en «The varieties of religious experience» que: «Nuestra conciencia normal despierta, conciencia racional como nosotros la llamamos, no es más que un tipo especial de conciencia, mientras a su alrededor, separadas de ella por la más transparente de las películas, existen formas potenciales de conciencia completamente diferentes» (en F. Capra, 1984, p. 39; también citado en W. Johnston, 1980, p. 27).

Hasta hoy, la principal diferencia entre los legados de Oriente y Occidente con relación a los EC es que Oriente los trata esencialmente desde la experiencia y la *evolución de la conciencia*, y Occidente sobre todo desde el *desarrollo de la ciencia* la ciencia (lo que conoce bien). Quizá ahora la Psicología, la Educación, la Didáctica o la Creatividad puedan empezar a considerar la posibilidad de actuar superando esta dualidad.

lidad, teniendo en cuenta que lo más lógico sea colocar los logros de Occidente (qués, porqués, cuántos, cuáles), en función de los del Oriente (cómos, para qué), y no a la inversa.

**Antecedentes en Psicología.** Desde la perspectiva de la Psicoterapia, quizá debamos remontarnos al siglo XIX para encontrar trabajos experimentales, basados en la consideración de un plano de conciencia distinto a la vigilia:

J.-M. Charcot (1825-1893): Uno de los maestros de Freud, destacó por sus investigaciones sobre la neurosis; advirtió la existencia de dos EC en sus enfermos: *Normal*, donde aparecen los síntomas (por ejemplo, una parálisis debida a neurosis histérica), e *hipnoide*, donde desaparecen los síntomas, distinguiéndose por una claridad, linealidad y precisión característica de los mensajes. J. Breuer (1842-1925), colaborador de S. Freud, descubrió, tratando mediante hipnosis, que los síntomas neuróticos de sus pacientes desaparecían al actualizarlos gracias a la experiencia de la *catharsis*. S. Freud (1856-1939), que añadió los condicionamientos sexuales y agresivos infantiles a las tesis de su maestro J.-M. Charcot y de su colaborador J. Breuer, trabajando con el método de *asociación libre*; construyó su Psicoanálisis sobre dos bocetos estructurales, llamados «tópicas freudianas», a la sazón, EC: Inconsciente-consciente-preconsciente, y yo-ello-superyo.

De estos trabajos podemos observar que: nacen en el marco de la curación psicológica, por tanto, no pretenden en primer lugar la mejora o la educación del sujeto sano. Son básicamente *negativos* (se centran en las emociones, represiones y pulsiones agresivas y sexuales). Están siempre conceptualizados desde el punto de vista del consciente. Aportan, para lo que nos ocupa, una

noción fundamental: para acceder a estados superiores o más elevados de madurez y de conciencia es un requisito conveniente solucionar o liberarse antes los conflictos inconscientes propios de los estados anteriores. Es preciso señalar que algunas escuelas de orientación «psicodinámica» y neopsicoanalítica no estiman necesario, más que en algunos casos, la vivencia de la «abreacción», y tienden a orientar al paciente hacia la consecución de una *catharsis* por medio de autoanálisis.

Mientras tanto, algunos estudiosos rechazaban la hipótesis de que la conciencia pueda describir niveles de grados de complejidad distintos. Quizá fue en la primera mitad del siglo XX cuando esta tendencia se desarrolló con más vehemencia. En los años 40, P.D. Ouspensky (1978) reconocía que:

*En realidad, el pensamiento moderno, en la mayoría de los casos, persiste en creer que la conciencia no tiene grados. La aceptación general, aunque tácita, de esta idea, bien que está en contradicción con numerosos descubrimientos recientes, ha tornado imposibles no pocas observaciones sobre las variaciones de la conciencia (p. 22).*

Hubo que esperar a C.G. Jung (1875-1961), para superar las limitaciones *pesimistas* de S. Freud, minimizando (aunque nunca desdeñando) sus tesis, y reconociendo en el ser humano lo que llamó un *inconsciente espiritual* (muy constructivo), asiento de su posible *interiorización* y evolución autorrealizadora, y con ello, una nueva clase de expectativa de tramo de desarrollo humano, que el propio C.G. Jung aprendió en gran medida de la *psicología oriental*, muy especialmente de R. Maharsi. Mención aparte merece R. Assagioli, que introduce la *complejidad* en

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

los EC y A.H. Maslow, que potencia desde la presidencia de la APA la lectura humanista de la Psicología hasta desembocar en la Psicología Transpersonal (la «cuarta fuerza» en Psicología) y que ha sintetizado M. Almendro (2004) en un texto compacto y asequible.

La investigación psicológica de Occidente que durante los años 60 tuvo como campo de estudio los EC desarrolló una óptica analítica, sistematizadora y con aspiraciones científicas. De ordinario ha estado más centrada en el fenómeno observable que en la repercusión transformadora, subjetiva y profunda. Una de las aproximaciones científicas de la Psicología a los EC tuvo lugar en los años 60 y 70 a través del estudio de los EAC. En efecto, uno de los mayores impulsos al estudio psicológico de los EC vino con las investigaciones realizadas desde el descubrimiento de los efectos psicotrópicos que producía la ingesta de drogas, especialmente la dietilamida del ácido d-lisérgico o L.S.D., que conducen la conciencia del individuo a fenómenos subjetivos de despersonalización (D. Solomon, 1964; S. Cohen, 1972; S. Grof, 1976, 1987; J. A. Calle Guglieri, 1978). Pero más interesante nos parece esta crítica de E. Fromm (1991):

*Entre los que buscan nuevos caminos, se habla hoy mucho de alteración y ampliación del estado de conciencia, por lo que suele entenderse algo así como ver el mundo bajo una luz nueva, particularmente en sentido físico, con formas extrañas y colores más intensos. Para alcanzar este estado de conciencia alterada, se recomiendan varios medios, sobre todo las drogas psicotrópicas de diversa intensidad y los estados autoinducidos de trance. Nadie negará que puedan producirse tales estados de conciencia alterada, pero pocos de sus entusiastas parecen*

*preguntarse por qué habrá de querer alguien alterar su conciencia, cuando en su ser normal ni siquiera ha alcanzado el estado de una conciencia normalmente desarrollada. En realidad, los que están tan ansiosos de alcanzar estados de conciencia alterada no tienen, en su mayoría, un estado de conciencia más desarrollado que aquellos de sus semejantes que se conforman con beber café y licores y fumar cigarrillos. Sus aventuras de ampliación de conciencia son escapadas de una conciencia reducida y regresan del «viaje» sin haber cambiado nada, siendo, como antes, lo que sus semejantes han sido todo el tiempo: gente semidespierta (p. 50).*

De las drogas alucinógenas a las depresoras exógenas, y de las depresoras exógenas a las «autodrogas» (M. Gascón) o «drogas de la felicidad» (J. Lawson, 1989), como respuesta a la crisis de nuestra cultura. Es la postura de J. Rof Carballo (1986):

*Pero bastante probable a mi juicio que las sustancias que, de manera grosera denominamos «tranquilizantes» y «antidepresivos» actúen a través de este sistema que alguna vez he calificado de «sistema de bienestar». Se ha sugerido que en los bailes rítmicos con incesantes movimientos de todo el cuerpo que acompañando a la música «pop» se parecen tanto a los bailes utilizados en muchas culturas para suscitar el «trance» colectivo, se formarían sustancias de este tipo, esto es opioides cerebrales o neurogénicos en los puntos de unión de nervios y músculos. De esta suerte nuestras juventudes, en su diversión habitual, movilizarían drogas internas, endorfinas, para compensar así los vicios de una cultura excesivamente mecanizada (p. 97).*



Otros investigadores han reparado en la relativa *positividad* del uso de estas drogas causantes de EAC, porque:

- a) Conducen al sujeto a estados útiles para el trabajo consigo mismo que de otro modo no podría alcanzar (postura del investigador chileno C. Naranjo, discípulo de F.S. Perls) (en L. A. Lázaro, 1991, p. 63).
- b) Filogenéticamente, algunos hongos alucinógenos pudieron despertar la conciencia del «homo sapiens», de modo que estos alucinógenos vegetales pudieron actuar como «catalizadores de la conciencia», por lo que podría tratarse del «factor perdido de la evolución» (postura de R. Gordon Wasson, formulada en 1971) (en T. Mc Kenna, 1991, p. 15).

Si admitimos que: «no debemos considerar la conciencia como el hecho fundamental del alma, sino como la forma de su desarrollo» (R. Eucken, 1925, p. 149), los EC más interesantes para la Psicología son todos: tanto los relacionados con los EAC como los que pueden causar o ser consecuencia de evolución personal. Es sorprendente cómo todavía la Psicología Evolutiva (o del Desarrollo) no se ha redefinido con mucha más determinación como una Psicología de la Posible Evolución Humana.

**Aproximaciones actuales de la Psicología y la Educación.** De las concepciones semejantes a EC que hoy se utilizan en Psicología y Educación, podemos destacar éstas:

- a) *Estado de actividad cerebral:* Desde que H. Berger descubriera en 1920 la relación entre las ondas cerebrales y los diversos EC, se ha profundizado mucho en el conocimiento de los impulsos eléctricos del cerebro. Tales ritmos, identificados mediante las primeras letras del alfabeto grie-

go, pueden ser considerados como demostraciones bioeléctricas de *estados de relajación*, asociables a *niveles de conciencia* distintos (W. Johnston, 1980, p.46, adaptado).

- b) *Estado mental* o situación en que un sujeto se encuentra, percibida desde su capacidad de razonamiento. Por tanto, cubre un espectro más bien cognitivo; así, incluso coloquialmente, se habla de vigilia, lucidez, enajenación, amplitud, profundidad, cordura, obnubilación (estupor, confusión, semivigilia), etc.
- c) *Estado de ánimo* o impresión subjetiva que un sujeto se forma de su propia situación, sin la consideración de objeto cognitivo alguno.
- d) *Estados de pensamiento*, que incluirían sentimientos, sensaciones, impulsos motrices, razones, etc.
- e) *Estadios evolutivos o psicogenéticos*, cada uno de los cuales asocia un *estado general de conciencia característico*. K. Wilber (1988) los ha denominado «estados superiores de conciencia» (p. 206), subrayando su condición de relativa superioridad, debido a su presentación jerárquica: «Así, los psicólogos del desarrollo hablan con desenfado de estados superiores de la cognición (Piaget), desarrollo del ego (Loevinger), relaciones interpersonales (Selman), moralización (Kohlberg) e incluso calidad, como explica el psicoanalista Rapaport» (p. 35).
- f) *Estados alterados de conciencia o experiencias producidas por sustancias o situaciones externas* cuyos efectos psicotrópicos momentáneos no provienen de ni favorecen a priori la *evolución personal*.

Se deduce de estas aproximaciones actuales con relación a las nociones ancestrales que, mientras han abierto campo, han perdido profundidad y orientación formativa-evolutiva.

## Relación con la creatividad y otros procesos mentales

Por lo que respecta a la creatividad u otras características o procesos de la mente (como la motivación, los anhelos, la ética, etc.), cada estado de conciencia define un nivel o parámetro de desarrollo de la razón, de inducciones espontáneas, de prejuicios, de intereses y, en general, de pensamiento productivo. Por ejemplo, la creatividad o imaginación, en tanto que forma del conocimiento, puede darse en el sueño, en la locura, en la vigilia, pero también puede darse en cotas diferentes de madurez personal y social. Si el conocimiento y su creatividad acompaña a todos los estados de conciencia y hay niveles de conciencia más altos que otros o superiores a otros, es que existen formas de conocimiento o de creatividad y en general de procesos mentales superiores e inferiores asociadas a ellos.

Por ejemplo, la Historia de la Ciencia no recoge apenas casos en los que se hayan llevado a cabo descubrimientos relevantes tras *el consumo de psicotrópicos*. Sí recoge otros que han aflorado durante el sueño, pero casi siempre estaban englobados o al menos precedidos de procesos de atención continua —e incluso absorción o ensimismamiento *bien canalizado*— y de *una* consecuente entrega entusiasta y total a una situación, un problema o un proyecto. Lo de Mendeleiev, Kekulé, Von Neuman y *tantos otros* no fueron sueños casuales, no fue exactamente esto. Otra cosa muy distinta es que tales procesos se interpreten mal o escasamente, por ejemplo, desde un estado de conciencia cuya capacidad de comprensión puede asimilarse a *pen-*

*samiento débil* o no lo suficientemente fuerte como para conformarse con las versiones efectistas o simples.

## II. Clasificaciones

**Clasificaciones de EC.** Intentaremos organizar en una suerte de *metaclasificación* los intentos de *clasificaciones de EC* que pueden investigarse o alcanzarse. Seguiremos varios criterios descriptivos para ello, explicando brevemente su sentido y añadiendo algunos ejemplos (A. de la Herrán, 1998, pp. 153-202):

**Clasificaciones constitutivas ordinarias (normales):** Estas *sistematizaciones* se realizan desde la composición de la psique de toda persona, sea cual sea su grado de evolución interior. Define la estructura (núcleo de base) de la personalidad del sujeto. Ejemplos:

- a) La neurofisiología básica distingue entre tres estructuras cerebrales en la persona, que asocian funciones muy relacionadas entre sí y con los seres vivos de referencia: a) Cerebro de reptil, b) Cerebro de mamífero y c) Cerebro pensante.
- b) Desde un punto de vista sexual-básico, pueden distinguirse entre EC: a) Masculino, b) Femenino, c) Intersexual.
- c) Para R. Panikkar, el ser humano tiene tres vidas, que a nosotros se nos antojan sendos EC o estados de vida: a) Pública, b) Privada, y c) Íntima.
- d) El Psicoanálisis freudiano diferencia las siguientes «tópicas estructurantes» de la personalidad: Por un lado: a) Ello, b) Superyo y c) Yo. Por otro: a) Consciente, b) Preconsciente, y c) Inconsciente.
- e) La *psicología transaccional*, entiende la psique compuesta por tres ins-

tancias activas causantes de EC, originarios de comportamientos predominantes en distinta proporción en cada individuo: a) Niño, b) Padre, y c) Adulto.

**Clasificaciones constitutivas ordinarias y extraordinarias:** Estas *clasificaciones* añaden a las anteriores algún componente definitorio de su mayor *autoconocimiento* y *evolución* relativa. Se refieren a los EC de aquellos sujetos cuyo grado de evolución interior (autoconciencia y comportamiento) ha llegado a ser *extraordinario*. Los más altos EC son accesibles mediante trabajo personal, (auto)formación y didáctica. Ejemplos:

- a) Yogui Ramacharaka (s/fb), exponente de «La Raja Yoga», distingue entre tres planos mentales, definitorios de sendas «mentes», principios mentales o EC, según la atención se fije en uno o pretenda ascender al siguiente: a) Plano de los instintos, b) Plano intelectual, y c) Mente espiritual (pp. 37, 38).
- b) La tradición hindú clasifica, simultáneamente, potenciales apegos y probables EC, en los clásicos *chakras*, centros energéticos localizables en determinadas regiones a lo largo del eje mayor del cuerpo, en los que la *conciencia* puede quedar *fijada*: a) Primer *chakra*: del sexo, b) Segundo *chakra*: de las emociones, c) Tercer *chakra*: del temperamento, d) Cuarto *chakra*: del miedo, e) Quinto *chakra*: de las ambiciones, f) Sexto *chakra*: del intelecto, g) Séptimo *chakra*: de la espiritualidad (C. Vela de Almazán, 1987, p. 93, adaptado).
- c) El reputado yogui R.A. Calle (1978), son éstos los «elementos constitutivos del ser humano»: a) Cuerpo físico, b) Cuerpo sutil, c) Mente ordinaria, d) Psique, e) Mente interior, f)

Supraconciencia, y g) Yo real (que se fundiría con la «Mente Universal») (p. 159, adaptado).

- d) Según el reconocido maestro *zen* Harada-roshi, en el budismo pueden distinguirse ocho tipos de conciencia, de las que los seis primeros son los sentidos: a) Vista, b) Oído, c) Olfato, d) Gusto, e) Tacto, f) Pensamiento (intelecto), g) Conciencia o atención constante hacia el yo discreto (*manas*), y h) Conciencia pura (*alaya-vijnana*) (P. Kapleau, 1986, pp. 385, 386).
- e) La *Psicosíntesis* de Assagioli, presenta una sucesión o *mapa* de instancias de la psique humana con la que se corresponden diversas actividades psíquicas, a cual más elevada (M. Almendro, 1995, p. 151): a) Inconsciente inferior, b) Inconsciente medio, c) Supraconsciente, d) Yo personal, d) Yo *transpersonal*, y e) Inconsciente colectivo.
- f) A. Blay (1991) encuentra los siguientes «niveles de la personalidad»: a) Nivel físico, b) Nivel vital-instintivo, c) Nivel afectivo, d) Nivel mental, e) Nivel mental superior, f) Nivel afectivo superior, y g) Nivel de energía superior o espiritual (pp. 15-20, adaptado).
- g) M. Almendro (2003), que fuera presidente de la Asociación Transpersonal Española, distingue entre: a) Cuerpo, b) Emociones, c) Intelecto, y d) Conciencia.
- h) A. de la Herrán (1998) distingue entre: a) Estados de conciencia individuales, b) Estados de conciencia [directamente] compartidos, c) Estados de conciencia colectivos, y d) Estados de conciencia noosféricos.

**Clasificaciones evolutivas ordinarias (normales):** Se realizan sobre fases evolutivas al alcance de la mayor parte de los sujetos. Ordinariamente, el tránsito de uno a otro estadio no precisa de una

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

educación o un autocultivo especial.  
Ejemplos:

- a) S. Freud (1980) distinguía estos periodos en el desarrollo de la personalidad al que caben asociarse EC diferentes: a) Periodo oral, b) Periodo anal, c) Periodo fálico y d) Periodo de latencia.
- b) J. Piaget, y B. Inhelder (1984) expresan los estadios del desarrollo mental, determinantes de una serie de competencias y de límites en la adaptación mental con el entorno y en la organización de esquemas cognitivos: a) Sensoriomotor, b) Preoperacional, c) De operaciones concretas, d) De operaciones formales (aunque muchas personas no realicen *operaciones formales* en sus actividades mentales).

**Clasificaciones evolutivas ordinarias y extraordinarias:** Se estructuran sobre estadios de evolución de la conciencia, incluyendo los más altos grados alcanzables por el ser humano. La mayoría de las personas no los culmina, aunque son accesibles mediante (auto)formación y didáctica. Ejemplos:

- a) El hinduismo divide la vida en cuatro etapas: a) La adolescencia y la juventud, b) La vida de hogar y trabajo, c) La preparación para la renuncia definitiva, y d) La renuncia [*sannyas*] propiamente dicha (R.A. Calle, 1997, p. 90).
- b) R.A. Calle (1978) recuerda que para el yoga las fases (estados) de la mente son cinco. Las tres primeras sobrevienen por sí solas a lo largo de la vida del individuo, y dos se pueden obtenerse mediante trabajo interior y meditación: a) *Kahipta* (*mente infantil*, caracterizada por la inestabilidad, la dispersión y la dificultad para comprender y fijar ideas, b) *Mudha* (*mente adolescente*, des-

de la que sólo en momentos esporádicos el individuo toma conciencia de su mundo circundante), c) *Vikshipta* (*mente adulta*, en el que se combina la estabilidad y la inestabilidad, la concentración y la dispersión, conformando un estado de semidesarrollo en el que se han establecido hábitos, tendencias, conceptos, prejuicios, formas del carácter, dogmas y multitud de datos y vivencias), d) *Ekagrata* (*mente concentrada*, unificada, con la que el sujeto es capaz de canalizar sus energías mentales, apresar sus pensamientos y silenciar el griterío de sus contenidos mentales), y e) *Nirodha* (mente que controla la propia mente) (pp. 121, 122, adaptado).

- c) El maestro *zen* T. Deshimaru (1993) expresa las siguientes doce causas interdependientes de estados de conciencia evolutivos: a) *Avidya* (desconocimiento fundamental, verdadera condición original), b) *Samskara* (formaciones profundas en la conciencia, dinamismo de una acción futura), c) *Vijnana* (nacimiento o esbozo del pensamiento, conciencia-conocimiento), d) *Namarupa* (creación de la forma, nombre y forma, organicidad, formación objetiva del pensamiento por la potencia orgánica), e) *Sadayatana* (el pensamiento se convierte en objeto de la conciencia), f) *Sparsha* (contacto con el medio, a través de los cinco sentidos y la razón), g) *Vedana* (percepción, receptividad, dolor, de donde proviene la percepción que provoca un *estado de conciencia*), h) *Trishna* (de donde proviene el deseo, la avidez, el apego), i) *Upadana* (apropiación, acción para obtener), j) *Bhava* (deseo inconsciente por la existencia), k) *Jati* (nacimiento, la vida prosigue y se eleva como existencia), l) *Jara-ma-*



*rana* (vejez y muerte, vuelta, restablecimiento de la calma) (pp. 60-63, adaptado).

- d) M. Gascón (1996) propuso la siguiente secuencia de etapas, obtenida de la relación entre los conceptos *vida* y *obediencia*: a) Etapa de la *obediencia* (actuación en función de lo que dictan otros), b) Etapa de la *desobediencia* (para pensar, crear, sentir y disentir desde uno mismo) c) Etapa de la *reobediencia* (no desde ti y para ti sino para los demás).
- e) Desde un punto de vista (auto)educativo, podríamos distinguir entre los siguientes estados: a) Dormidos, b) Despietados, y c) Despiertos. Desde este punto de vista, conceptuamos la *conciencia* como capacidad de la que depende el estar más o menos despiertos, más o menos dormidos o más o menos despietados

**Clasificaciones fenoménicas ordinarias (normales):** Definidas por experiencias internas al alcance de casi todas las personas, como consecuencia de las cuales queda definido un *EC*. Ejemplos:

- a) La clasificación de niveles de *arousal*<sup>1</sup>, toma como criterio la activación nerviosa extrínseca. Por ejemplo, la velocidad, que es capaz de inducir a la conciencia a recorrer todos los grados: a) Nivel inferior o coma, b) Sueño profundo, c) Sueño ligero, d) Somnolencia, e) Relajamiento, f) Alerta, g) Excitación, h) Ansiedad, e i) Terror (D.E. Berlyne, 1960; R. Lynn, 1966).

<sup>1</sup> Conjunto de estados de activación de la conciencia, con correspondencias fisiológicas. Se trata de una seriación de estados de conciencia, dentro de un marco global de conciencia ordinaria que, por lo tanto, requiere un buen funcionamiento de la corteza cerebral y el mesoencéfalo.

- b) Para T. Leary, investigador del L.S.D. —que compartió experiencias con A. Huxley y llegó a pensar en *drogar* ciudades enteras de EE.UU.—, los *EC* provocados con la ingesta de tóxicos psicotrópicos, podrían describirse como sigue: a) Primer nivel: el sueño, que se toma como referencia, b) Segundo nivel: representado por el pensamiento de la vigilancia, adaptado a lo que normalmente se considera como realidad, c) Tercer nivel: o nivel sensorial, se alcanzaría bajo la marihuana, d) Cuarto nivel: o celular, pues, según Leary, hace entrar en el conocimiento intuitivo a millones de células que componen nuestro cuerpo, y e) Quinto nivel: alcanzable con dosis muy altas de L.S.D., culmina con una visión *pan-teísta* cósmica y con la captación de un espacio imaginario donde se transmutan energía y materia (J. A. Calle Guglieri, 1978, p. 221, adaptado).

- c) P.D. Ouspensky (1978) conceptúa como «los tres estados de conciencia» al: a) Sueño, b) Estado de vigilia, y c) Chispazos de conciencia de uno mismo (p. 31, adaptado).

- d) El catedrático de Filosofía A. López Quintás (1991) desarrolla en el seno de su «humanismo de la creatividad» una diferenciación más simple, con puntos de contacto con los niveles de *arousal*, distinguiendo entre el vértigo y el éxtasis (literalmente, «salida de sí»): a) Vértigo: Se caracteriza por: 1) Una motivación inducida por la propensión a dejarse fascinar, 2) Experiencia de la fascinación, como seducción inevitable, arrastre, succión psíquica y empastamiento, 3) Conductas de exaltación, euforia, una vaga sensación de adentrarse en un mundo de exuberante plenitud, 4) Este exaltante enardecimiento se troca en decepción, al percatarse el sujeto

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

de que, no sólo no le conduce a ninguna meta significativa, sino que le aliena y lo pone fuera de juego; y b) Éxtasis: Se produce cuando: 1) La persona sensible a los valores y afanosa se siente atraída poderosamente, pero no se deja fascinar, 2) Esa apelación subjetiva se entiende como una invitación a crear un modo de unidad de integración, 3) El psiquismo del sujeto experimenta una plenitud que produce en su ánimo un sentimiento de gozo, 4) La especial alegría que se experimenta es un sentimiento que sigue a la conciencia de estar en vías de desarrollo personal, 5) Dicha plenitud es desbordante, pero no diluye la personalidad; más bien, al contrario, la afirma (pp. 84, 85, adaptado). En otra obra, A. López Quintás (1993) observa que:

*El hombre siente vértigo espiritual cuando se deja arrastrar por la ambición de poseer lo que encandila sus instintos y ponerlo a su servicio. Todo tipo de vértigo es provocado por un vacío. El vértigo espiritual es una forma de caída hacia el vacío de sí que se opera cuando uno, en vez de respetar una realidad valiosa —por ejemplo, una persona—, la reduce a medio para sus fines y no puede encontrarse con ella. El encuentro es lo que permite al hombre desarrollarse. Al no encontrarse, el hombre se vacía de sí mismo. Al asomarse a ese vacío, siente vértigo espiritual (p. 742).*

e) Desde el punto de vista que desarrollamos, no podemos tomar todos los trastornos psíquicos como enfermedades mentales, sino como situaciones de crisis adaptativas que pueden cursar con sufrimiento o

alienación. Incluimos en este grupo algunas patologías, traumas u otros cuadros especiales que asocian EC característicos asociados a: a) Despersonalizaciones o disociaciones neuróticas, b) Cuadros febriles, c) Estados crepusculares previos a la muerte, d) Personalidades bipolares alternantes, e) Alienaciones mentales, f) Amencias, g) Síndromes de estupor (abotargamiento), h) Síndromes deliriosos, i) Estados hipnoides (inducciones experimentales), j) Estados postraumáticos, k) Estados histéricos y poshistéricos, l) Síndromes epilépticos, ll) Trastornos psicogénicos, m) Paranoias, n) Rupturas o brotes esquizofrénicos, ñ) Pseudologías, o) Complejos, p) Choques diabéticos, q) Demencia precoz, r) Demencia senil, s) Anemias cerebrales, t) Lipotimias y desvanecimientos, u) Síndromes de abstinencia, v) Hemorragias significativas, w) Alucinosis, x) Somnolencias, y) Sopor, z) Coma, a´) Anomalías circulatorias, b´) Oscurecimiento de la conciencia, c´) Trastornos funcionales, d´) Estados depresivos, e´) Síndrome de suicidio, f´) Ataques de hilaridad, g´) Amnesias, h´) Enamoramiento ilusivo, como enajenación mental transitoria (E. Rojas), etc.

f) D'Aquili y Newberg han propuesto cuatro categorías de EAC (F. Rubia Vila, 2003): 1) Estado de hipertranquilidad, resultante de un estado de relajación que puede ocurrir durante la meditación, se percibe una sensación oceánica de tranquilidad en la psicología budista se denomina Upacara samadhi. 2) Estado de hiper-alerta, de máxima excitación. Puede ocurrir tras conductas rituales rápidas como las danzas carreras de largas distancias o en natación. Se caracteriza por una atención y concentración extremas. 3) Estado de hipertranquilidad, con

irrupción del sistema de alerta; puede ocurrir que la tranquilidad sea tal que se produzca un desbordamiento que active el sistema de alerta, por ejemplo, si una persona está meditando y entra en un estado oceánico se puede producir una concentración intensa en el objeto de la meditación experimentando una absorción por el objeto. En la psicología budista este estado se llama Appana samadhi. 4) Estado de hiper-alerta, con irrupción del sistema de tranquilidad. De la misma manera se puede producir desde el estado de hiper-alerta un desbordamiento que active el sistema de tranquilidad. Ocurre en las danzas sufíes de los derviches giróvagos o en las carreras de maratón y también tras el orgasmo sexual (en F.J. Rubia, 2003, pp175-176, adaptado)

- g) Por extensión, asociamos a las clasificaciones fenoménicas normales los estados psicoafectivos circunstanciales o situacionales. Se trata de asociaciones emocionales y de pensamiento entre estados mentales y circunstancias externas (a veces asociados a lugares o clases de lugares) e internas que asocian actitudes y experiencias características y algo así como *programas mentales personales* o *compartidos*. Así, puede hablarse de estados de conciencia o de ego asociados o propios del embarazo, de la paternidad recién estrenada, del inicio de un trabajo, de la prisión, de la libertad, del día anterior a las vacaciones, de descubrir un potencial autorrealizador, de una profesión determinada, del ocio, del trabajo, del liderazgo, de la dominancia-sumisión, del estado identificado (programación mental compartida), de la expectativa relevante interiorizada, del *cientismo* (más un estado de ego que de conciencia), de una zona

geográfica (latinoamericano, chino, estadounidense, africano, australiano...), de primer, segundo o tercer mundo, capitalista, socialista, etc.

**Clasificaciones fenoménicas ordinarias y extraordinarias:** Elaboradas sobre experiencias que incluyen los más elevados procesos y estados de conciencia. Son accesibles mediante trabajo interior y didáctica. Ejemplos:

- a) «A los hindúes les gusta detallar: los 51, los 108, o los 782 estados del alma. Hemos buscado traducciones en los diccionarios de las lenguas europeas, en francés, en inglés. No hemos encontrado más de treinta palabras diferentes...» (T. Deshimaru, 1993, p. 73).
- b) Esta riqueza también se encuentra en el budismo: «Ciertas escuelas budistas aseguran que hay cincuenta y dos estadios por los que debe aún pasar la persona iluminada antes de alcanzar la auténtica madurez del Buda» (K. Sekida, 1995, p. 262).
- c) En los «Upanishads», aparece esta división de *estados de la mente*: a) Vigilia (*jagrat*), b) Sueño con ensueño (*swapna*), c) Sueño profundo (*sushupti*), y d) Iluminación (*turiya*) (R.A. Calle, 1978, p. 122).
- d) Según la psicología del budismo, se distinguen dos clases de conciencia: a) La conciencia personal: Es genética, instintiva. Depende de los cinco órganos de los sentidos. b) La conciencia cósmica: Evidentemente, no depende de ellos y comporta tres niveles: 1) Conciencia prehistórica, 2) Conciencia del sueño, 3) Conciencia pura y clara durante el *zazen* (p. 71).
- e) Entre las diversas formulaciones de los niveles de realización en el *zen*, quizá el más popular sea la serie de figuras del boyero, serie tradicional de ilustraciones con anotaciones del

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

maestro Kuo-an Shih-yuan (Kakuan Shien) (siglo XII), denominadas «En busca del buey extraviado» (K. Sekida, 1995, p. 247-262, adaptado), que expresan motivos de meditación sobre *estadios evolutivos de la conciencia del practicante*: a) «En busca del buey», b) «Al encontrar las huellas», c) «Primer asomo del buey», d) «Atrapar al buey», e) «Domar al buey», f) «Volver a casa montando el buey», g) «El buey se olvida, sólo queda el yo», h) «Se olvida del buey y de sí mismo», i) «Regreso al origen», y j) «Entrada al mercado con espíritu caritativo» (en P. Kapleau, 1986, pp. 337-347, adaptado). Como señala M. Almendro (1995), este proceso de *búsqueda del buey* ha sido adaptado por «Lex Hixon y también por los psicoanalistas junguianos Spiegelman y Miyuki, además de John Rowan y Frances Vaughan» (p. 391).

- f) El maestro zen Tōzan Ryōkay (807-869), primer patriarca de la secta Sōtō en China, expresa los siguientes *estadios evolutivos de conciencia* (K. Sekida, 1995, pp. 265-275; P. Kapleau, 1986, p. 385): a) Shō-chū-hen (Hen en Sho<sup>2</sup>: «En lo más profundo de la noche, sin luna, uno con otro, aunque desconocidos, tienes un vago recuerdo de antaño»); En este nivel, domina el mundo fenoménico, percibiéndose como una dimensión del Yo absoluto; b) Hen-chū-shō (Sho en Hen: «Con la auro-

ra la vieja encuentra el antiguo espejo, inmediato e íntimo, pero nada en particular; no hace falta que busques tu propia cara»): Los aspectos indiferenciados avanzan al frente, mientras que la diversidad retrocede hacia el fondo; c) Shō-chū-rai (Vi-niendo de Sho: «En la vacuidad se encuentra la vía pura y clara; no menciones el nombre del emperador; tienes el universo bajo tu dominio»): No queda conciencia de cuerpo o de mente, ambos desaparecen completamente; d) Hen-chū-shi (Perfección en Hen: «Dos espadas están cruzadas; los espíritus del guerrero —como una flor de loto resplandeciendo en el fuego— levantan el vuelo a las alturas, penetrando a través del espacio»): Se percibe la singularidad de cada objeto, en su más alto grado de unicidad; y e) Ken-chū-tō (Perfección en la Integración: «Sin caer en u o en mu, ¿quién puede reunirse con el maestro? Mientras otros se esfuerzan en alzarse sobre el nivel común él lo reúne todo, sentado tranquilamente a la vera del fuego»): La forma y el Vacío se penetran mutuamente, hasta no ser consciente de ninguno de los dos; las ideas de iluminación mística (*satori*) desaparecen; es la etapa de libertad interior perfecta

- g) De la tradición oral zen, a veces, algunos de sus cuentos expresan tales niveles de realización de la conciencia, llegando a altísimos niveles de didaxis. He aquí el siguiente:

*«Tres son las fases del desarrollo interior: En la primera, se ven los ríos como ríos y las montañas como montañas. En la segunda, se dejan de ver los ríos como ríos y las montañas como montañas.»*

*«¿Y en la tercera?» —increparon los discípulos.*

<sup>2</sup> Las dos palabras «sho» y «hen» no poseen equivalencia precisa en lenguas europeas [...]. Pero a fin de sugerir sus significados, pondremos una lista de términos contrastantes que pueden relacionarse con ellas; en cada par, el primer término representa a sho y el segundo a hen; absoluto, relativo; igualdad, distinción; vacuidad, forma; samadhi absoluto, samadhi positivo; oscuridad, luz; yin, yang; no-pensamiento, pensamiento; interior, exterior; centro, periferia; razón, materia; realidad, apariencia (K. Sekida, 1995, p. 264).

«¡Ah, la tercera no tiene nada de particular! Los ríos vuelven a ser ríos y las montañas vuelven a ser montañas» (C. Vela de Almazán, 1978, p. 75).

- h) A. Caycedo (1969) psiquiatra, profesor de la Facultad de Medicina de Madrid y creador de la «sofrológica» en 1960, distingue los siguientes «grados de conciencia»: a) Patológica, b) Ordinaria, c) Sofrológica, d) Estados superiores de conciencia.
- i) R. Fisher (1971), profesor de psiquiatría experimental y de farmacología, distinguió entre dos gamas de EC a ambos lados de la normalidad: a) Ergotrópicos (alucinantes): Son estados de hiperactividad psíquica, de alta temperatura mental, que pueden ser sobreexcitados por drogas alucinógenas o por exaltación mística, y que conducen a éxtasis de arrebató: 1) Estimulados: 1.1) Sensibilidad, 1.2) Creatividad, 1.3) Ansiedad, 2) Hiperestimulados: 2.1) Alucinación esquizofrénica (estados esquizofrénicos agudos), 2.2) Cata-tonia, 3) Éxtasis: rapto místico; b) Del yo normal (ordinarios): 1) Rutina diaria, 2) Percepción normal, 3) Relajación, y c) Trofotrópicos (meditativos): Son estados de hipoactividad psíquica, que conducen a la meditación serena, y que pueden desembocar en los estados extásicos del zazen o del samadhi: 1) Tranquilidad (zazen), 2) Hipoestimulado (zazen), 3) Yoga, samadhi (éxtasis de vacío) (En J. Ruf Carballo, 1986, p. 95; E. Morín, 1988, p. 148, adaptado).
- j) Para P.D. Ouspensky (1978), hay cuatro estados, de los que los dos primeros caracterizan la vida ordinaria: a) Sueño: «Es un estado puramente subjetivo y pasivo», b) Vigilia: «en el cual trabajamos, hablamos, imaginamos que somos seres conscientes, lo denominamos a veces conciencia lúcida o conciencia despierta, cuando en realidad debería llamarse 'sueño despierto' o 'conciencia relativa'» (p. 34), c) Conciencia de sí: «En el tercer estado de conciencia [...] podemos conocer toda la verdad sobre nosotros mismos», y d) Conciencia objetiva: «En el cuarto estado [...] el hombre está en condiciones de conocer la verdad entera sobre todas las cosas, puede estudiar 'las cosas en sí mismas', 'el mundo tal cual es' (pp. 24-37, adaptado). Para el autor, estos EC definen las siete funciones del ser humano, que a su vez concretan los estados anteriores: a) Intelectual: pensamiento discursivo, análisis conceptual y procesamiento de la información, b) Emocional o sentimental: alegría, pena, miedo, sorpresa, etc., c) Instintiva o innata: fisiológica, sensorial, sensaciones físicas y reflejos, d) Motriz: caminar, escribir, dibujar... y todas las manifestaciones incontroladas e incontrolables, e) Sexual: de los principios masculino y femenino, y todas sus manifestaciones, f) Emocional superior: aparece en el estado de conciencia de sí, g) Intelectual superior: aparece en el estado de conciencia objetiva (pp. 24-37, adaptado).
- k) Le Shan, en «The medium, the mystic and the physicist» (1982), expone cuatro estados, según un criterio de «grados decrecientes de unidad»: a) «Estados místicos»: todos los objetos y eventos son parte de una misma unidad, y cada uno es lo uno y lo otro; todo existe simultáneamente y no hay fronteras espaciales o temporales, b) «Estados de transición»: Los objetos y eventos tienen su identidad separada, pero no hay línea de demarcación clara con la unidad orgánica que les da realidad; el espacio y el tiempo existen, pero no tienen importancia real, c) «Estados

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

mífticos-mágicos»: Las cosas separadas existen, pero se puede reducir su separación; no hay diferencia entre el sujeto y el símbolo, el objeto y la imagen, la cosa y el nombre, etc., y d) «Estados físicos (sensoriales)»: Todas las informaciones válidas proceden directa o indirectamente de los sentidos; todos los eventos se producen en el espacio y en el tiempo, y tienen causas antecedentes; los objetos y los eventos pueden ser tratados separadamente (en E. Morin, 1988, p. 148, adaptado).

- l) N. Caballero (1979) diferencia entre tres EC: a) Estado de vigilia, b) Estado de sueño, y c) Estado de despierto del todo
- m) R. Wescott (1980) analiza cinco EC: a) Estado dormido, b) Estado de sueño, c) Estado de trance, d) Estado despierto, e) Estado de liberación (pp. 39-58, adaptado).
- n) Normalmente, se habla de *ondas cerebrales* asociables a sendos EC de cuatro clases principales (W. Johnston, 1980, pp. 47,48, adaptado): a) Ritmo *beta* (13-26 ó más ciclos por segundo): El más común durante la vigilia, se asocia a la atención concentrada y el pensamiento activo dirigido al mundo exterior. Manifiesta el grado mayor de excitabilidad cortical; b) Ritmo *alfa* (8-12 ciclos por segundo): De frecuencia más reposada que el anterior, es el asociado a una conciencia relajada y el pensamiento hacia la interioridad. La mayor parte de la gente produce estas ondas al relajarse con los ojos cerrados. A su vez pueden ser de baja o de alta amplitud. Las de alta amplitud son las asociadas a la meditación avanzada. 2) La generación de ondas alfa (de alta amplitud) es inconsciente, automática. Sin embargo, para el doctor Jokohama, la producción de on-

das *alfa* puede ser determinada conscientemente, pero el doctor Hirai («Psychophysiology of Zen», 1974), opina que esto exige de una tensión excesiva (en T. Deshimaru, 1993, p. 39). Para W. Johnston (1980): «un 10% de la población de Estados Unidos no son productores de ondas alfa» (p. 47). El autor recoge las siguientes palabras del Dr. J. Kamiya, citado por Ch. T. Tart (1969):

*He llegado a la conclusión de que hay un gran número de personas que no saben exactamente de qué estás hablando cuando hablas de imágenes y sentimientos. Para tales personas las palabras describen algo que cualquiera otro pudiera tener; pero no parecen demostrar ningún grado de sensibilidad a tales cosas. Estas personas no encajan bien en mis experimentos, no consiguen un alto grado de control sobre sus ritmos alfa (en W. Johnston, 1980, p. 51).*

Y a la inversa, según el mismo Dr. J. Kamiya, ocurre que quienes más fácilmente producen ritmos alfa [quizá por tener estimulados los correspondientes espacios de vivencias] tienden a la práctica de la vida meditativa y contemplativa más fácilmente que el grupo de control (W. Johnston, 1980, p. 51); c) Ritmo *zeta* (4-7 ciclos por segundo): Asociado a la somnolencia y al letargo, al *duermevela* y a las imágenes hipnagógicas semejantes a las de los sueños que en tales estados se producen; d) Ritmo *delta* (1-4 ciclos por segundo): Asociado al ritmo del sueño profundo.

Quien dispone de un *alto estado de conciencia* es capaz de presentar en más ocasiones ordinarias el ritmo ondulatorio alfa, pero la verifi-

cación de este ritmo no conlleva necesariamente una relativa madurez; quizá solamente *autocontrol*, y, a veces, ni eso, ya que puede ser una capacidad que le haya venido dada. No obstante, en algunos casos, podrían entenderse como traducciones orgánicas (frecuencias o rapidez de impulsos, y amplitud o voltaje) de verdaderos *objetivos (auto)educativos*. Investigaciones sobre monjes de diferentes ámbitos culturales (*roshis, swamis, gurús* y religiosos cristianos), realizadas con tests de *biofeedback*, parecen arrojar las siguientes conclusiones (W. Johnston, 1980): Los monjes cuya dedicación es contemplativa *entran* fácil y majestuosamente en estado alfa. Ese signo de control, serenidad y posible evolución es independiente de la cultura, la vía u otras variables de partida ajenas a la voluntad y a la práctica de la interiorización. Los monjes cuya actividad religiosa no se dirige a la *interiorización*, sino hacia afuera (cantar himnos, leer la Biblia, etc.) no manifiestan esta capacidad (pp. 52, 53, adaptado).

- o) S. Krippner (1980), distingue «veinte estados de conciencia», aunque «han sido identificados (con una considerable superposición)» (p. 23): a) Estado «de sueño», b) Estado «dormido», c) Estado «hipnagógico», d) Estado «hipnopómbico», e) Estado «hiperalerta», f) Estado «letárgico», g) Estados «de raptó», h) Estados «de histeria», i) Estados «de fragmentación», j) Estados «regresivos», k) Estados «meditativos», l) Estados «de trance», ll) «La reverie», m) Estado «de soñar despierto», n) «El examen interior», ñ) «El estupor», o) «El coma», p) «La memoria almacenada», q) Estados «de conciencia expandida», r) «Conciencia 'normal'» (pp. 23-28, adaptado). A. Cernuda y otros psi-

cólogos *transpersonales* más recientes reconocen que su disciplina ha llegado actualmente a distinguir más de 23 EC distintos.

- p) S. García-Bermejo (1990) enumera las siguientes «experiencias extraordinarias», organizadas sobre criterios no excluyentes de *profundidad y cultura de origen*, por orden creciente hacia lo que él entiende como *totalización o divinización* de la conciencia: a) Vivencia estética, b) Vivencia emocional, c) Regresiones conscientes, d) Sueño lúcido, e) Alucinaciones, f) Ilusiones perceptivas, g) Telepatía, h) Clarividencia, i) Clarividencia, j) Iluminación intelectual, k) Intuición trascendental, l) Iluminación mística o teológica, ll) Arrobamiento, m) Yoga natural, n) *Fana* islámico, ñ) *Zikr* sufi, o) Experiencia clímax, p) Levitación, q) Desdoblamiento físico-espacial, r) Vivencia transpersonal, s) Estado de gracia, t) Yoga de la unidad, u) Accessis, v) Conciencia cósmica, w) Meditación trascendental de la unidad, x) Éxtasis cristiano, y) Supraconciencia, z) *Samadhi* védico-induista, a´) *Satori (kenshó)* budista zen, b´) Nirvana o budeidad, c´) Divinización plena.

**Clasificaciones noogénicas**<sup>3</sup>: Expresan fases de la evolución de la conciencia de la humanidad o de la sociedad, percibidas globalmente. Son de aplicación al nivel personal o grupal. Ejemplos:

- a) A. Comte (1984) mantenía en su «Ley de la evolución intelectual de la Humanidad o ley de los tres esta-

<sup>3</sup> Entiendo por noogénico relativo a la evolución de la Noosfera, capa pensante que envuelve a la Tierra (Teilhard de Chardin), como en otros niveles hacen la Biosfera o la Litosfera.



*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

- dos» que el conocimiento humano en general y cada área específica en particular debían atravesar tres etapas, para alcanzar su madurez: a) Estadio teológico (ficticio), b) Estadio metafísico (abstracto), y c) Estadio positivo (científico) (pp. 27-48).
- b) Para A. Watts (1978), la evolución de la conciencia humana de la humanidad atraviesa estas fases: a) Inconciencia, b) Conciencia del ego, c) Conciencia del yo.
- c) La ingente obra de P. Teilhard de Chardin parece definir cuatro momentos de evolución, entendibles como hitos filogenéticamente alcanzados y alcanzables por la naturaleza, desde la materia a la especie humana: a) Nivel de perfeccionamiento biológico, b) Nivel de reflexión, c) Nivel de conciencia, d) Nivel de *divinización* generalizada.
- d) P. Freire (1985) distingue tres tipos de conciencia, válidos como fases de evolución personal y transferibles a grupos sociales, que conllevan sendos modos de pensar asociados a actitudes cognitivas diferentes: a) «Conciencia mágica»: Donde se verifica una escasa comprensión de lo que ocurre en la realidad, y predomina la aceptación pasiva y el sometimiento; asocia el «pensamiento mágico»; b) «Conciencia ingenua»: La sociedad y los sujetos se mueven por inclinaciones grupales de carácter cultural, el individualismo, el fanatismo en alguna medida, la manifestación conjunta y bastante adocenamiento; asocia un «pensamiento ingenuo»; c) «Conciencia crítica»: Se caracteriza por una mayor calidad de los análisis de la realidad que conduce a una superior profundidad, un compromiso social para el futuro, una aceptación relativa de lo tradicional y lo innovador, y un crecimiento desde la toma de conciencia crítica; proviene del «pensamiento crítico»;
- e) Según D. Soldevilla (1958), la evolución de la conciencia social humana, discurrirá por tres fases dialécticas hacia la unidad mundial: a) Fase Nacionalista, b) Fase Internacionalista, y c) Fase Universal.
- f) A. de la Herrán (1998, 2003) presenta una clasificación de *niveles de amplitud de conciencia* aplicables a la motivación y la acción humanas, *por su finalidad y orientación*: a) Estado de conciencia, motivación y acción *puntual*, espontánea o *de acción para un logro*: Aquella que tiene lugar desde una actuación aislada o incluso casual, y que no obedece a finalidades conscientes más elaboradas. El término *puntual* equivale a *relativamente inconexa*. Emerge por los conocimientos previos y la circunstancia. Suele referirse a asuntos propios del presente. Su proceso básico es el *descubrimiento*, el *hallazgo novedoso*. En el mejor caso se califica como *brillante, útil, extraordinaria*. b) Estado de conciencia, motivación y acción *sistémica*, parcial o *de logro para un sistema*: Aquella polarizada al interés limitado de un sistema determinado (personal, ideológico, epistemológico, institucional, etc.), que adopta como referente prioritario. El calificativo *parcial* hace referencia a su sesgo inherente y a la presencia de otras opciones análogas. Grava en torno al *egocentrismo* individual o colectivo. Suele ocuparse de temáticas circunstanciales planificadas, funcionales y futuras. Su proceso básico es la *productividad*. Normalmente, desde ella se pretende la *creatividad rentable* en función de objetivos asociados al *tener más, funcionar mejor y mejorar el bienestar propio*. c) Estado de conciencia, motivación y acción *evolu-*



*cionista, total o de sistema para la evolución humana: Aquella que adopta como dimensión fundamental la posible evolución humana (madurez personal, mejora social, generosidad, convergencia social, humanización, etc.), y en función de ella coloca los intereses menores o parciales. La palabra total se refiere al imperativo de favorecer la evolución humana, individual y colectivamente, considerándola sobre cualquier otra finalidad particular, sesgada, parcial o sistémica, o colocando en función de ella la pretensión fundamental de cualquier otra. Esta aspiración no es una dualidad más, no se opone a ninguna, porque puede resultar englobadora de toda opción parcial. Tiene lugar desde una autoconciencia más compleja. Suele ocuparse de cuestiones perennes (por definición, adelantadas a su tiempo), no propias de espacios y plazos determinados. Su proceso básico es el trabajo para el crecimiento mental (A. Blay Fontcuberta, 1992). Su realización es la mejora social, en términos de ser más para ser mejores.*

Cada producción derivada de estados o de niveles de amplitud de conciencia más avanzados es más compleja que la que pudieran componer la esfera de los conocimientos adquiridos. Si es más compleja, es más completa: desde un punto de vista lógico debe englobarlos y enriquecerlos, mejorarlos. Por tanto, todo estado de conciencia extraordinario o más complejo engloba de hecho al ordinario o más simple y da un paso más, en múltiples sentidos perfectivos (cognoscitivo, planteamiento y resolución de problemas, ético, etc.).

Las clasificaciones de EC son de interés para las disciplinas que en un futuro deberían ocuparse de la Psicología y Edu-

cación de la Conciencia que asocie una creatividad más y más plena:

- a) Las clasificaciones que hemos calificado como «ordinarias» (*constitutivas, evolutivas y fenoménicas*) son fundamentales para la Psicología, la Educación y la Didáctica tradicionales.
- b) Las clasificaciones que hemos calificado como «ordinarias y extraordinarias» (*constitutivas, evolutivas y fenoménicas*) podrían ser fundamentales para una Psicología, Educación y Didáctica de la posible evolución humana y una creatividad complejo-evolucionista, hoy sin construir.
- c) Las clasificaciones que hemos calificado como «noogénicas» pueden actuar como guiones y organizadores de los anteriores, alimentando una Filosofía de la Educación y una Pedagogía Social de orientación axiológica.

**Continuidad y lógica de los EC intencionales.** Los EC intencionales describen un continuo, cuya gradación se realiza para su mejor comprensión y estudio. Por tanto, se encuentran a caballo entre lo conceptual y lo experimental, la virtualidad y la evidencia. Teniendo en cuenta esta limitación comprensiva a priori, puede afirmarse que los distintos EC se caracterizan por las siguientes notas, en tanto que relacionados en el seno de una secuencia natural de carácter lógico:

- p) La inclusión entre unos estados y los siguientes responde a la *lógica*, comprendida como *método con que la razón ejerce su función*, como suele expresar F.E. González Jiménez.
- b) Los primeros, basan los siguientes.
- c) Cada nivel incluye los anteriores.
- d) Para alcanzar un estado relativamente superior, es preciso controlar

*Estudios de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

- los contenidos y los procesos mentales inferiores.
- e) Los niveles superiores permanecen solidarios a los inferiores, no se oponen a ellos. Este englobamiento llega hasta tal punto que pueden expresarse desde ellos.
  - f) Cuando se consigue acceder a una situación de la conciencia más alta, se mejora en aquellas repercusiones propias de niveles inferiores, al proporcionarlas una amplitud, profundidad y perspectiva más ricas y sólidas, y al mismo tiempo se tiende a adaptar lo inferior a ese estado de conciencia.
  - g) La superioridad relativa de los niveles más altos lo es en un sentido positivo para el sujeto: nunca se empeora en un nivel superior, se gana en humanidad.
  - h) Para acceder a un nivel determinado lo normal es pasar antes por los anteriores. Este proceder gradual es de ordinario una garantía. Sin embargo, el tránsito súbito o *discontinuo* de un nivel inferior a otro superior, sin pasar por los de en medio es posible. La calidad de la nueva situación dependerá de las diferencias individuales y de las circunstancias educativas que rodeen al sujeto.
  - i) El tiempo de permanencia en cada EC depende de la psicogénesis y de las circunstancias que afectan a la personalidad del sujeto, así como de la enseñanza.
  - j) La tendencia a acceder a niveles superiores depende fundamentalmente de la ausencia de ego y la presencia de conocimiento y complejidad de conciencia.
  - k) Puede retrocederse de EC a causa de una afloración y activación del egocentrismo. De cualquier modo, la nueva situación que retrotrae la conciencia a un estado inferior no es exactamente la misma que cuando se encontraba en ese estado, sin haber retrocedido: en ocasiones favorece y en ocasiones dificulta la recuperación.
  - l) Un sujeto con una evolución interior dada habrá retrocedido en relación a su EC anterior cuando verifica más signos egóticos, además de grado de conciencia inferior.
  - m) Un sujeto puede evolucionar más fácilmente respecto a su EC cuando verifica menos signos egóticos.
  - n) Las dificultades de superar EC son relativas, independientemente de la altura psíquica del estado en sí: puede ser tan difícil transitar entre dos estados bajos que hacerlo entre dos altos.
  - o) La tendencia natural del ser humano es llegar a los niveles más altos.
  - p) Mediante la meditación todo sujeto puede intuir certeramente su EC y el de los sujetos que le rodean, aun sin categorizarlos.
  - q) Al transitar hacia estados más elevados, inconscientemente se toman como referencia los niveles inferiores observados en uno mismo y en los demás. Cuando ocurre esto en los niveles más altos, afloran sentimientos altruistas o humanistas.
  - r) Un sujeto cuya conciencia se entienda en un nivel determinado, normalmente puede comprender sus propios procesos correspondientes a niveles inferiores, y a otros sujetos de EC relativamente más bajos.
  - s) Un sujeto cuya conciencia pueda entenderse situada en un estado determinado, podrá experimentar vislumbramientos propios de otros EC inmediatamente superiores.
  - t) Un sujeto cuyo EC pretenda aprehender, conocer o investigar procesos o sujetos propios de estados más altos, no podrá conceptualizarlos y, en todo caso, lo hará tanto más parcialmente, cuanto más alejado se encuentra su estado del que considera.

### III. Altos estados de conciencia (AEC)

Los EC revisados en la *metaclasificación* se pueden englobar en cuatro grandes grupos (1, 1'), (1, 2'), (2, 1') y (2, 2'), resultado del cruce de las siguientes variables: a) Según un criterio de frecuencia: 1) *Normales u ordinarios*, y 2) *Excepcionales o extraordinarios*. b) Según un criterio de educabilidad: 1') *No educables o involuntarios*, y 2') *Educables o intencionales*. De sendos cruces, los más relevantes para la Psicología y la Educación de la Conciencia son el segundo y el cuarto (*educables ordinarios y extraordinarios*). Puede irse más allá, diciendo que la Didáctica tradicionalmente se ha referido, en todo caso, a los *educables ordinarios*, mientras que mantenemos que los propios e indicativos de mayores repercusiones, por su trascendencia y posibilidades, son los *educables extraordinarios*, a los que aludiremos por sus enormes posibilidades. La Educación desde y para Estados de Conciencia superiores, extraordinarios o altos estados de conciencia (AEC) podría ser el *baricentro* entre la Didáctica, la Psicología y la Mística, capaz de recuperar y actualizar para la formación parte un patrimonio universal de enorme interés formativo, que casi se ha perdido de vista.

**Características.** La siguiente relación de aspectos podría interesar a la Educación de la Conciencia, y más concretamente a la aplicada a los *altos estados de conciencia* (AEC), por tratarse de extraordinarias cotas de humanidad:

**Formales:** Aunque los EC y los AEC sean *formales* por naturaleza, podríamos relacionar algunas características inherentes que otorgan validez interna a esta cualidad y por tanto pueden actuar como indicadores de casos concretos:

- a) *Universalidad de los EC:* Los EC han sido conocidos, investigados y experimentados por personas de toda época, lengua, cultura, ideología, raza, sexo, nivel educativo, cualificación, etc. Parecen ser independientes de tales variables.
- b) *Convergencia formal de los EC:* Sujetos que han llegado a altas cotas de conciencia desde caminos o vías existencialmente distintas, coinciden en una altísima medida en premisas, anhelos, madurez, comprensión... Se verifica que «lo que se eleva, converge» (Teilhard de Chardin).
- c) *Relación entre los EC y las vías de evolución de la conciencia:* Si los EC son sincrónicos, las vías son diacrónicas; si los primeros son más sustantivos, las segundas son más verbales; si los primeros son productos, las segundas son procesos; si los primeros son emergencias, las segundas son substratos; si los primeros son consecuencias, las segundas son causas; si los primeros efectos, las segundas acciones.
- d) *Fuentes de investigación:* Puede afirmarse que las fuentes de investigación más importantes de los EC proviene de la llamada Psicología Transpersonal, y de manera creciente de la Educación y la Didáctica. Pero los testimonios experimentales o fuentes directas (personas y obras) más avanzadas surgen de iniciados orientales y místicos de toda época y origen cultural.
- a) *Preeminente consideración del individuo:* Los estudios de EC tiende a referirse al individuo. Sin embargo, nada impide considerar EC compartidos o considerar EC noogénicos aplicados a colectividades o productos sociales.
- b) *Diagnóstico y manifestación de un AEC:* Un elevado EC viene definido por *interiorización, universalidad* (no-



*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

parcialidad), elevación del nivel moral (Bucke) y coherencia entre sentimiento, pensamiento y acción (N.Álvarez). Un AEC incluye otros EC inferiores y puede expresarse desde ellos en la vida ordinaria. Por tanto puede parecer vulgar y pasar desapercibido. Los AEC tienden a manifestar comportamientos característicos en situaciones didácticas y de ayuda a otras personas.

- e) *Veracidad e ilusión de AEC*: Los AEC se experimentan con veracidad: «Los EC o 'modos abstractos' de la mente, son (por ser conceptuales) mucho más sólidos y verdaderos que las representaciones concretas de los objetos» (E. Alfonso, 1984, p. 60). Es posible que una persona crea haber alcanzado un AEC sin ser cierto. Estas ilusiones (*makyos*) ego-céntricas son obstáculos para la evolución personal: «el primer obstáculo en la vía del desarrollo de la conciencia de sí en el hombre es su convicción de que él ya la posee, o por lo menos de que pueda tenerla en el instante que quiera» (P.D. Ouspensky, 1978, p. 37). Es lo que C. Vela de Almazán (1984) llamó «mal positivo» (p. 17). Esta confusión también puede provenir de la orientación de la personalidad o con patologías asociadas.
- f) *Interpretación constructivista*: La naturaleza psíquica de los EC, en relación a su propio ordenamiento, obedece a esquemas epistemológicos constructivistas, por una doble vía:
- a) *Filosoficobiológica*: Porque se conjunta el valor del entorno y la experiencia con la influencia del acervo genético-orgánico (primeras estructuras y principios de la psicogénesis, condicionantes, potencialidad de capacidades y reservas e incógnitas (epi)genéticas), parte de las cuales quizá ayuden a clarificar las investigaciones sobre el

genoma humano; teniendo en cuenta por ello que el factor genético, aunque condicionante, determina a priori las posibilidades a desarrollar, en la medida en que se corresponde con el de un ser humano suficientemente dotado. b) *Psicopedagógica*: Al sujeto evolución puede apoyarse formalmente en estados diversos de conciencia, dirigidos al ámbito de lo excepcional e intencional, no se le puede formar en el sentido tradicional, no se le puede madurar; más bien, puede favorecerse o facilitarse que éste se forme y construya su acervo mental permanentemente, según le imperen las necesidades de su modo de ser, de conocer, de reflexionar y meditar, como resultado de la actividad mental que resulta de su interacción entre los requerimientos de sus posibilidades (epi)genéticas y las exigencias que demande la experiencia obtenida del entorno que envuelve a su personalidad; como resultado de lo cual sus conquistas podrían verificarse como una infinitud de estadios de conciencia paulatina y lógicamente más complejos, o lo que lo mismo, un continuo creciente de complejidad-conciencia cuya relativa cota de logro requiere su mantenimiento y otra de mayor profundidad.

- g) *Conciencia, aprendizaje y constelaciones psíquicas*: En virtud de su naturaleza constructivista, cada estado de conciencia conlleva aprendizajes (construcciones mentales y modificaciones de las capacidades, que engloba a los anteriores, llevándolos más lejos, conduciéndolos a una complejidad superior. Tales aprendizajes y conquistas afectocognoscitivas, volitivas, de autocontrol, etc., a su vez, asocian nuevas experiencias, expectativas,



preferencias, intereses, ideales, nociones, etc., y naturalmente debería requerir nuevos aprendizajes. Cuestiones que antes no lo eran, se pueden volver significativas, lo que antes no atraía la atención, ahora sí lo hace. Cada estado de conciencia se manifiesta con diferente atención mental y con procesos y contenidos mentales asociados. Por ello, supone nuevas selecciones de conocimientos, a su vez cuajadas en concepciones más complejas, que a su vez se recubren de nuevos conceptos, que a su vez requieren otros contenidos, que a su vez posibilitan nuevas secuencias de enseñanza y aprendizaje. Todo lo cual se afianza con nuevas conductas que, a su vez, requieren del entorno estímulos distintos, cuyo comportamiento recitará continuamente las propias constelaciones psíquicas, cuya tendencia siempre será a acceder a nuevos estadios más y más complejos, más y más completos y profundos. Precisamente, uno de los modos de identificación de EC especialmente definidos y definibles es mediante el reconocimiento indirecto de componentes característicos de sus constelaciones psíquicas. Puede afirmarse que toda esa constelación psíquica es el mismo estado de conciencia pormenorizado, y el EC en sí vendría a equivaler a su gestalt manifestada y/o experimentada. Lo que significa que, en virtud de su paulatino enriquecimiento, llega un momento en que las distintas porciones de las constelaciones psíquicas (expectativas, experiencias, ideales, conceptos, etc.) van variando (madurando, haciendo cada vez más compleja) esa gestalt, hasta elevar el conjunto de la conciencia. A veces el EC se anquilosa como un *estado de ego*. Lo más frecuente es que esto ocurra en la franja de la

conciencia ordinaria. Los contenidos y otros elementos de las *constelaciones psíquicas* personales y compartidas se fijan y taponan posibles mejoras (auto)educativas. El componente más amplio de la constelación psíquica de cada estado de conciencia es la autoconciencia de ese estado que es la autoconciencia (global) aplicada o focalizada en ese reconocimiento intuitivo. Como repercusión didáctica inmediata, digamos que deben (porque pueden) trabajarse los EC, desde sus representaciones menores o más concretas. Así, por ejemplo, cuando a un alumno se le propone una didáctica destinada a la formación (inductiva) de conceptos (J.S. Bruner, J.J. Gordon, y G.A. Austin, 1978), lo que es más formativo es estimular la conciencia del sujeto desde esa actividad mental, y no sólo lograr el mero descubrimiento conceptual, que podría ser hasta *egotizador*. El contenido se torna en un medio secundario, como también lo es el *aprendizaje*, todo lo significativo que se quiera, tanto más si ya hemos demostrado que «no todo aprendizaje significativo es positivo o educativo» (A. de la Herrán, e I. González, 2002). De lo que se trata desde un punto de vista didáctico es de que alumno y docente se den cuenta de las cosas, de que ambos se ayuden a despertarse y de que los dos actúen congruentemente.

- h) *Relación con el aprendizaje*: Un determinado nivel de crecimiento interior (AEC) dispone al sujeto a ciertos aprendizajes, y no a otros. La tendencia es que, a superior estado de madurez, más insesgados o esenciales tenderán a ser. Es posible deteriorar un determinado grado de evolución mediante el suministro implacable e indiscriminado de enseñanzas propias de rangos de evo-

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

lución personal inferiores. En los casos en que tales aprendizajes impropios sean significativos, cabría hablar de *involución* relativa. Por esto es muy importante conocer aproximadamente el grado de evolución (*conciencia y egocentrismo*) del aprendiz y que el enseñante disponga, al menos, de un grado de conciencia superior.

- i) *Relación con la enseñanza:* Muchos sujetos de AEC que han tenido sabiduría y madurez muy elevadas han sido grandes pedagogos o maestros del bien común. La historia está salpicada de ellos (E. Shuré). Un AEC se realiza natural, espontáneamente, a través de una enseñanza así mismo extraordinaria. Sin ella, los AEC no se adquieren y lo que se logra se puede perder para sí mismo y para el futuro.
- j) *Relación con la formación:* Los AEC pueden entenderse como una finalidad o una culminación formativa y autoformativa.
- k) *Relación con el lenguaje:* Desde el principio: «Al influir la palabra en el niño, ahonda inmensamente su percepción directa, conformando su conciencia» (A. R. Luria, y F. Yudovich, 1983, p. 13). Por tanto, el lenguaje es uno de los elementos más importantes de las constelaciones psíquicas que componen los EC. Esta evidencia la encontramos en la psicología de Hegel y en la pedagogía de Humboldt:

*para Hegel, igual que para Humboldt, a cada etapa de la «formación de la conciencia misma como ciencia» le corresponde una determinada etapa lingüística objetivamente realizada, y que al «progreso de la formación y... de las ciencias» más allá de una «costumbre» lingüística-cristalizada le correspon-*

*de un progreso en el desarrollo del lenguaje en virtud de la propia capacidad gramatical de éste, que consiste en trascenderse a sí mismo (J. Simon, 1982, p. 259).*

En realidad, este punto de vista sólo es aparentemente válido para los estadios intermedios de conciencia, y no para los más AEC, donde el lenguaje: a) Se simplifica, se asemeja. b) Se emplea más económicamente, haciéndose, además, mucho más certero y preciso. c) Se utiliza más oportunamente. d) El silencio cobra una mucha mayor preponderancia, valorándose y potenciándose en estas vertientes: 1) El que cementa interiormente los mensajes verbales (pausas, espacios, etc.). 2) El que se utiliza como mensaje principal en la comunicación, frecuentemente acompañado de un lenguaje no verbal significativo e impactante. 3) El silencio de la práctica de la meditación. 4) El silencio psíquico o serenidad interior. e) Se reconoce como inútil para representar la experiencia de los niveles de conciencia más elevados, remitiendo siempre a la experiencia directa. Así, dice J. White (1980):

*Los liberados han subrayado continuamente que las palabras sólo se refieren a la verdad, no son la verdad misma. La verdad no puede conocerse más que a través de la experiencia directa, mediante la iluminación. Y el lenguaje es a menudo, una barrera para conocer la verdad, pues entre los extremos de la intuición existe una confusión no verbal y ese armazón aprendido y arbitrario llamado lenguaje (pp. 11, 12).*



Por tanto, en los estados más altos lo que se verifica es un replanteamiento del propio aprendizaje del lenguaje, sus límites y posibilidades, sus dificultades y trabas, y su transformación para elevarlo a un grado suficiente de adecuación con el estado de conciencia.

- d) *Dificultades en el tránsito*: Unos maestros en experiencia y transformación evolutiva de la conciencia piensan que todo el mundo puede alcanzar los más AEC. Otros no lo aseguran. Nosotros pensamos que, a priori, no para todo sujeto son accesibles los AEC, aunque la tendencia de la naturaleza humana se orienta siempre a evolucionar. El estancamiento en lo que podría considerarse un EC determinado, proviene del apego dependiente con la idea que se tenga de ese estado o de elementos o circunstancias asociados, en virtud de una identificación consciente o inconsciente, con frecuencia muy *expectada* y reforzada socialmente. Este apego puede tomar normalmente dos formas comunes: a) En ocasiones, una persona puede considerar que su grado de evolución interior no ha de sobrepasar una determinada cota, o que ya ha llegado a una meta social o personalmente satisfactoria; b) En otras, se tiende, también inconscientemente, a no sobrepasar (para no sobresalir) la norma social. La mediocridad suele ser cómoda y no comprometida, y algunas personas son incluso plenamente conscientes de ello, no importándoles en absoluto. A veces, el cambio entre EC es lento, y pasa el tiempo antes de que el observador pueda reconocer el nuevo estado, identificándolo con alguna de sus categorías mentales con las que coteja lo que observa. Otras veces,

es paradójico, mostrando evoluciones de aparente retroceso o estancamientos temporales. En otras situaciones, tanto para el observador como para el sujeto, la eclosión es súbita, y puede ser promovida por un solo aprendizaje o estímulo externo. Ahora bien, no debe pensarse que el cambio es en sí brusco (caso de algunos cuentos *zen*, o del aprendizaje con *kōans*, donde la *iluminación* es repentina), sino que la inducción espontánea que coadyuva al cambio es el momento crítico que indica que un determinado segmento de proceso ha llegado a su término. (Algo parecido ocurre, por ejemplo, con el aprendizaje de la lectura, donde el niño brota a leer, repentinamente, en tres o cuatro días debido entre otros factores a una adecuada didáctica.)

Las dificultades principales en el tránsito entre EC pueden desdoblarse en estos grupos:

- 1) Individuales:** 1) Ego, con toda su compleja sintomatología: ausencia de duda, parcialidad, quietismo, etc. 2) Falta de confianza en (el inconsciente de) uno mismo. 3) Falta de determinación en la posibilidad de mejorar. 4) Fijación de la conciencia y apego por deficiente reconocimiento (abreacción) y consecuente superación de conflictos propios de EC inferiores al que se pretende.
- 2) Sociales:** 1) Selectividad de datos determinada por la inercia cultural (J. White, 1980, p. 13). 2) Minusvaloración o desconsideración de la existencia de varios planos de conciencia, a través de los cuales es posible evolucionar, así como negación de esa posibilidad. 3) Preeminencia competitiva de arquetipos sociales que hacen aparecer el proceso



*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

como incompatible con sus premisas y perjudicial. 4) Contexto social de pensamiento débil o egocéntrico.

- 3) Didácticas:** 1) Orientaciones inadecuadas, por sesgo significativo o por falta de conocimiento-conciencia. 2) Estimulación inapropiada. 3) Escaso amor puesto en juego en la comunicación orientadora. 4) Vía elegida impropia. 5) Inadecuada práctica de una vía (práctica sistemática) de conciencia.

La tendencia a acceder a EC relativamente superiores al presente es innata, espontánea. Muchas veces la dificultad para superar o madurar más allá de la situación actual no depende tanto de adaptaciones (asimilaciones y acomodaciones) de nuevos aprendizajes que se podrían realizar, cuanto de *desaprendizajes* (eliminaciones afecto-cognitivas) que se deberían estimular, porque arraiguen, justifiquen o refuercen de algún modo la presencia de ego, y posteriores *reaprendizajes*. Como norma general, es preciso concluir diciendo que el profesor ha de fomentar la potenciación de la conciencia del alumno, no induciendo el incremento o fortalecimiento de su ego; sólo en esa medida podría actuar, esencialmente a sus enseñanzas, favoreciendo la ampliación de su conciencia. Evidentemente, para ello es preciso que primero se desegotice y se haga más consciente en sí mismo. Por ser una norma constante e invariable en la condición humana, este contenido podría ser (ojalá lo fuera) tomado como ley.

**ii Sobre algunas capacidades humanas:** Es obvio que si los EC y aún más los AEC no forman parte de la *ciencia normal* (en Didáctica o en Psicología), las capacidades con las que se relaciona, bien sean infrecuentes, bien sean investigados y enseñados, pero no des-

de la perspectiva en que les consideramos:

- a) *Relación con el sentimiento de unidad (universalidad):* A medida que se asciende de EC, la sensación, voluntad, experiencia y manifestación de la unidad con la existencia se vive más intensamente y con mayor claridad. La multiplicidad pasa a ser diversidad, la diversidad pasa a ser unidad, y la unidad muta en unicidad, y ésta en universalidad. Desde aquí se vive que «la unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia» (Teilhard de Chardin).
- b) *Relación con los estados de sensación:* Los AEC asocian sensaciones características, pero no tanto situables en el segmento del bienestar (placer-desagrado), cuanto en el del «más ser». Esto es muy importante: las artes, la ciencia, la profesión, la solución de problemas, los desafíos intelectuales, los compromisos sociales, las catarsis (liberación de la tensión, alivio profundo), las sublimaciones, la afectuosidad, la compasión, el altruismo, la posesividad, la paz interior, el recuerdo de contenidos agradables, la autorrealización, el amor, la experiencia mística, la melomanía, la lectura, la escritura, etc. son apreciadas desde dos puntos de vista completamente distintos: el ego (bienestar) o la conciencia (más ser). Desde el punto de vista del bienestar y más concretamente de la experimentación de sensaciones intensas, muchas actividades se llevan a cabo organizadas por el prurito egótico de buscar estímulos cada vez más capaces de llevar al sujeto a niveles de arousal superiores. El sujeto de AEC no se siente atraído o rechaza este tipo de pruritos e inquietudes emocionales. La diferencia fundamental entre los estados de sensa-



ción y los EC es que los primeros son estados emocionalmente alterados (momentáneos y profundamente inútiles para evolucionar interiormente), y que los segundos son la consecuencia observable y representativa de un estado de madurez. Por tanto, es importante destacar que es falso que un sujeto cuyo estado de conciencia sea muy alto, experimente, desde un arrebató místico o desde un rato de meditación, algo similar a lo que otro cuyo estado de conciencia sea normal, cuando escucha una melodía profunda o cuando salta en paracaídas o se tira por un puente colgando de una goma, como repetidamente se escucha en los medios. Pueden existir coincidencias bioquímicas, pero no educativas, lo cual es la diferencia radical. Este es un error fundamental que distorsiona la fundamentación pedagógica existente en el fenómeno y su sentido educativo. El motivo consciente de la búsqueda de estados de sensación suele ser evasivo (negativo, compensatorio), o agresivo (positivo, presencia de placer). Sin embargo, creo que los motivos más poderosos de su necesidad desde un estado de conciencia ordinaria, son: a) El imperativo que la propia conciencia (como inconsciente constructivo) demanda, para que el sujeto acceda a lo más parecido a un estado de conciencia extraordinaria o superior a lo normal, aunque sólo sea por unos instantes; podría tratarse, entonces, de la realización de la añoranza de un estado de ser más elevado, que algún psicólogo humanista ha explicado como debido a algún tipo profundo de complejo de culpa; y b) La autodemostración inconsciente, con esas apoyaturas exógenas o muletas-estímulo, de hasta dónde podría llegar el sujeto, en un

estado de conciencia excepcional. Esta idea subyace en la siguiente reflexión de C. Naranjo, al relacionar el consumo de drogas y el trabajo con uno mismo:

*Yo pienso también que en principio el trabajo hay que hacerlo sin drogas. Pero a veces el uso de estas sustancias en una, dos o un cierto número de sesiones o incluso en un periodo largo intermitente, permite a la persona movilizar recursos de trabajo sobre sí mismo, a los que de otra manera no tendría acceso (en L. A. Lázaro, 1991, p. 69).*

En todo caso, declaraciones como ésta no son admisibles, porque reconocen, de entrada, la irrelevancia de la (auto)educación para tal fin, la subsidiariedad de la madurez personal, la imposibilidad de llegar a ello por vía del aprendizaje intencional y el exceso de importancia del producto (los estados de sensación, profundamente inútiles), al del proceso basado en el autocultivo.

- c) *Relación con el bienestar.* Cuando el estado de conciencia es muy elevado, los sujetos muestran mayor facilidad para tener con su comportamiento menos necesidad de apego al bienestar, en la medida en que el centro de atención de la persona gravita en torno a intereses menos egocéntricos y más profundos y generosos. Ocurre también que el concepto y la vivencia del *bienestar* cambian, porque deja de percibirse como *satisfacción centrípeta* y se contempla desde la conciencia o la plenitud autorrealizadora con el otro. Este menor apego por lo egoico puede asociar formas de renuncia, desprendimiento o entrega de un componente social indu-

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

- dablemente valientes, maduras y elevadas.
- d) *Relación con la serenidad interior:* Se verifica que las personas con AEC se han serenado interiormente más que cuando su conciencia era menor. Serenidad interior no debe confundirse con serenidad (a secas); mientras que esta última depende del control de impulsos, la agresividad, la buena articulación de mecanismos de defensa, constantes vitales, etc., la serenidad interior proviene del estado de conciencia o madurez, aunque puede manifestarse con conductas propias de la serenidad emocional ordinaria. Esto no se verifica en los EC medios u ordinarios, donde la ausencia de serenidad interior es máxima, y denota dificultad de adaptación a situaciones disonantes, en alguna medida. Por otra parte, esa serenidad interior, cuya característica es la mayor ausencia de apegos, premuras, ambiciones, neurosis, dependencia de lo perecedero, etc. se expresa, casi por exclusión y esta vez *en positivo*, como comportamientos éticos, responsables, cooperativos, rectos, amables, con independencia de la actividad que realice normalmente.
- e) *Relación con la atención:* Los AEC se acompañan de una focalización de la atención, vertida hacia dentro. En principio, se oponen a la dispersión. N. Caballero (1979) utiliza la terminología de J. Krishnamurti de «estado de atención» con lo superior, hasta afirmar que: «La desatención y la desconexión mental con lo superior es la única crisis importante del hombre. Puede darse esta desatención y desconexión incluso en los que hablan de Dios» (p. 58).
- f) *Relación con la comprensión:* Los AEC aumentan la comprensión, la capacidad de inteligir, de penetrar en la realidad, de ver.
- g) *Relación con la voluntad:* Los AEC intencionales están vertebrados por la voluntad, entendida como esfuerzo y trabajo desde uno mismo y el propio proyecto personal para contribuir al mejoramiento de la vida humana. P.D. Ouspensky (1978), investigador destacado del ser humano, reflexiona así, tomando como referencia su propia clasificación de EC:
- En el estado de sueño podemos tener destellos de conciencia relativa. En el estado de conciencia relativa podemos tener destellos de conciencia de sí. Pero si queremos tener periodos más largos de conciencia de sí, y no fugaces resplandores, debemos comprender que no pueden producirse por sí mismos. Exigen un acto de voluntad. Esto quiere decir que la frecuencia y la duración de los momentos de conciencia de sí dependen del poder que se tenga sobre sí mismo. Lo que significa por consiguiente que conciencia y voluntad son casi una misma cosa, o en todo caso aspectos de una misma cosa (p. 37).*
- El Rdo. P.Fr. A. Arbiol (1772), desde las coordinadas místicas cristianas, observa:
- También es justo se advierta, que son cosas muy distintas el estado, y los ejercicios de estado. Aunque las Almas hayan pasado legitimamente, y en tiempo muy oportuno, del estado de la meditación, al estado de la contemplación, pueden bolver, y es convenientísimo que vuelvan algunas veces à los actos de la*



*meditación, como ya quedó dicho en otra parte (pp. 383, 384).*

Esto es lo normal. Sin embargo, por mor de una importante ausencia de ego, de una psicogénesis favorable, de un ambiente propicio, etc., hay quien no experimenta la sensación del esfuerzo para mejorar, etc. Además, si bien vemos que unos llegan sin esfuerzo, otros, con esfuerzo y voluntad, nunca llegan.

- h) *Relación con la creatividad:* Por lo que se refiere específicamente a los AEC asocian manifestaciones creativas (*eureka*s, *insights*, *awareness*, *kairos*, *ahás* o inducciones espontáneas). Por otra, la *clase de creatividad* que desarrollan es la que hemos denominado «*creatividad total*» (A. de Herrán, 2000), esto es, la que por destino tiene el crecimiento personal y la mejora social. Por lo que respecta a la *creatividad extraordinaria* es muy interesante reparar en que: «No todo el mundo puede ser un Picasso, un Rabindranath, un Miguel Ángel, todos ellos tienen talento. Pero todo el mundo se puede iluminar porque no se trata de un talento; es tu naturaleza intrínseca, de la cual no eres consciente» (Osho, 2004, p. 101).
- i) *Relación con la soledad:* Alcanzar un AEC tiene que ver con el «viajar solo» de S. Ignacio de Loyola, o anhelar «necesidades» menos frecuentes: «En los estados más avanzados del desarrollo, la persona se encuentra esencialmente sola y únicamente puede confiar en sí misma» (A.H. Maslow, 1985, p. 71). Lo que ocurre es que el concepto de *soledad* también cambia. Es una vivencia positiva: ausencia de modelos, encuentro con uno mismo, interiorización, creatividad autoconstructiva y generosa, conciencia creciente, mejor autoconocimiento, mejor

motivación, etc. desde un compromiso personal y social, pensamiento propio, etc.

- j) *Relación con la patología:* Partimos en primer lugar de que las informaciones que desde niveles inferiores se dan de los superiores no son representativas de ellos, y, por tanto, en ninguna medida puede afirmarse que se conocen lo suficiente. Y en segundo lugar, que cuando un sujeto (individuo o grupo compacto) se atribuye, expresa o tácitamente, un EC (individual o colectivo) superior al propio, el egocentrismo actúa o se deja ver de múltiples maneras: se generan parcialidades de cualquier orden social; se tiende a autorreconocerse más o mejor que el resto; se fanatizan aquellos cuyo inconsciente les induce a creer en la apariencia, sean de dentro o fuera del grupo afectado; el sujeto o sujetos directamente afectados tienden a aislarse o a buscar secundarios, de modo que el desequilibrio, que se ve reforzado, tiende a crecer; los síntomas aparentemente ideales, propios de un EC relativamente elevado, pueden eclosionar en patología grave: una vez que las coordenadas formales de (auto)referencia han sido creadas sobre una base *pseudológica* u objetivamente errónea, los cambios de contenido, que pueden ser variadísimos, vienen solos y sin control de ningún tipo, iniciándose una espiral degenerativa que paulatinamente rompe el contacto con la realidad, quizá en un principio carente de estímulos lo suficientemente atractivos. En psicoanálisis y Psicología dinámica, de ordinario se estima que las «*experiencias místicas*» son desórdenes neuróticos de naturaleza histérica, casi siempre neurosis histéricas de disociación. L. Bellak, y H. Siegel (1986) identifican



*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

los «estados de elevación y conciencia cambiada del sí mismo» con «fenómenos disociativos» cuyos orígenes son la despersonalización y la desrealización (p. 125, adaptado). Otros, como el psiquiatra H. Ey, van más lejos, al concluir que: «la experiencia psicopatológica de la manía ha demostrado que la hiperlucidez o la inspiración dionisiaca, genial o divina, son ya perturbaciones de la conciencia» (en J.A. Calle Guglieri, 1978, p. 221). Pero, en muchas ocasiones, como se ha estudiado en la *psicología transpersonal* y acota el neurocientífico e investigador de las ciencias cognitivas F.Varela, hay que tener en cuenta el factor relativo de muchos de tales síntomas:

*Por ejemplo, las personas que recuerdan sus vidas anteriores, en Occidente serían llevados (sic) a un clínica psiquiátrica y serían tratados como esquizofrénicos con alucinaciones. Nadie les prestaría atención porque simplemente es locura. Algunos esquizofrénicos hablan de este modo, que quizá contemplados desde la perspectiva budista u otra tradición mística, podrían parecer seres iluminados. Así que, como puede ver, la prueba para uno es la enfermedad para el otro (en D. Goleman, 1997, p. 253).*

Desde un punto de vista meramente psicológico y descriptivo, N. Caballero (1979) sale al paso de quienes critican los EC más elevados (que nomina «supraconciencia»), argumentando que no puede ser patológico:

- 1) Lo que resulta de una mayor integración de la persona; el tra-

bajo previo de la persona es un trabajo de sedación, tranquilización y silenciamiento.

- 2) Lo que mejora la calidad de la vida emocional de la persona.
- 3) Lo que aumenta hasta límites casi absolutos, totales, la capacidad de soportar las frustraciones y limitaciones de la vida.
- 4) Lo que fortalece la voluntad, lo que produce un querer más incondicionado y una decisión más consciente y rápida.
- 5) Lo que produce más amor al prójimo y más desposesión de sus intereses personales y disminuye las necesidades.
- 6) Aquella situación de la que, como afirma Santa Teresa, se sale llevando en sí las grandes operaciones que hacen que aun el cuerpo y la salud queden confortados.

De acuerdo con todo ello, concluimos con que no se pueden hacer juicios parciales con relación al particular. Podríamos distinguir casos patológicos de otros que no lo son. Y a su vez, habría que diferenciar las patologías psicopáticas de las debilidades normales del ego. Respecto a las primeras, hemos de tener en cuenta que, desde el punto de vista del estado de conciencia: «la locura no tiene por qué ser un desmoronamiento —dijo Laing—, puede ser también una apertura» (F. Capra, 1991, p. 148). Quizá pueda ser válido, en algunos casos, que la motivación de la «elección por la locura» sea la apertura de un nuevo estado de conciencia, asumido como rechazo a una sociedad asentada sobre una aburrida e infértil conciencia ordinaria. Y, en relación a las segundas (para la didáctica, de mucho mayor interés), tan sólo recordar que siempre hay un modo de



delatar a tiempo y válidamente a los supuestos sujetos con *elevadísimos EC*: la estimación correcta de su ego, en conjunción con la coherencia de sus comportamientos y su predisposición noogenética, por una sencilla razón: la transición a EC más elevados se adquiere, precisamente y como ya hemos reiterado, disminuyendo la influencia del ego en el conjunto de la personalidad. P.D. Ouspensky observa que: «La consciencia adquirida mediante autorrecuerdo y desidentificación no puede producir resultados equivocados», puesto que éstos sólo derivan de la mecanicidad (o vida carente de conciencia) (pp. 68, 69, adaptado).

Lo comentado tiene que ver con la Didáctica en la medida en que ésta se ocupa de la formación de la personalidad mediante el incremento de madurez profunda de educadores y educandos; lo cual supone en el docente un estado de conciencia relativamente más elevado que el de sus alumnos, y conocimiento de los límites de lo que se trata.

En síntesis: se dan casos de AEC también en personalidades psicopáticas (esquizoides, histéricas, confusionalas, pseudológicas...). Al respecto, dice R. Laing: «el místico y el loco van sobre el mismo mar; mientras que el loco se hunde, el místico nada» (en M. Almendro, 1995, p. 210). Desde otro punto de vista, hay que observar que un apego rígido a algún estado de conciencia (alto o bajo) puede entenderse como auténtica patología del ego (centrismo) o sesgo de la conciencia. Lo que ocurre es que en esta Sociedad del Egocentrismo casi todos los sistemas (personas, grupos, colectivos, *ismos*...) adolecen de inmadurez y están saturados de

ego, de modo que el lastre es tan pesado que no se elevan cuando pudieran hacerlo mediante (auto)-educación. ¿Qué patología cotidiana más amplia que ésta para ser pensada por la Educación? Para nosotros, la terapia debiera emerger, desde luego, de la Didáctica.

- k) *Relación con el pensamiento, el «más ser» y la ética*: Los EC en general y los más AEC en particular definen un guión evolutivo para el deseo de mejora humano. El medrar a través suyo resume un crecimiento en conciencia, humanidad y autorrealización y en una serie de capacidades humanas que anteriormente estaban larvadas, estereotipadas o sodormidas: amor, compromiso social, humildad, serenidad, capacidad de desapego, etc. El «más ser» sólo se justifica si se manifiesta en un «ser mejor», y esa mejoría, en el marco de la vida ordinaria, puede denominarse *ética*, que no es más que resultado de buen pensar o de pensar bien, o sea, no egocéntricamente. Cuando el estado de conciencia es alto y proviene de la madurez y el esfuerzo de la persona, la ética emana espontánea de un rango de razón que permite un mejor pensamiento, conocimiento y comportamiento. De tal modo que, si el comportamiento adolece de ética, el supuestamente alto estado de conciencia puede asegurarse que no es tal. La ética de una persona con un alto estado de conciencia sólo puede valorarla otra persona de grado de interiorización y madurez semejante o superior.
- l) *Relación con la complejidad del conocimiento*: Los AEC lo son, en parte por una mayor complejidad. Por complejidad no debe entenderse complicación, sino *capacidad de abstracción, comprensión, profun-*

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

dización y compleción. La relación de los EC con la complejidad está comprendida en la «ley de complejidad-conciencia» teillardiana, lo que quiere decir que la complejidad no es suficiente. Aunque se verifique la relación en este sentido, no toda mayor complejidad en el conocimiento favorece un estado de conciencia más evolucionado. La complejidad es insuficiente porque requiere de la conciencia para estructurar su norte evolutivo. Esta es una de las razones por las que el paradigma complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2004, 2005) nos parece más válido como referente epistemológico de una eventual Educación de la Conciencia que el paradigma de la complejidad de Morin.

- m) *Relación con el inconsciente auto-constructivo*: La ampliación de la conciencia que define un AEC incrementa el dominio de lo consciente con conocimientos nuevos y también incorpora porciones del «inconsciente espiritual» (C.G. Jung). En este sentido, afirma M. J. Seifer (1994): «Cuanto más consciente, más está uno advertido y utiliza el inconsciente, pero también más resueltamente dirige su propio destino» (p. 36).
- n) *Relación con la sabiduría*: La capacidad característica de la *sabiduría* es la *conciencia elevada*. Un AEC suele asociar *sabiduría*, aunque para ser verdaderamente *sabia*, o sea, *humana* y *coherente*, precisa ir acompañada de un bajo egocentrismo.
- o) *Relación con el ego(centrismo)*: Todo análisis de AEC —como el que presentamos— es una manifestación dual y *egoica*, aunque necesaria para entendernos. Pero cuando lo que se propone son modos de alcanzar *estados alterados* más y

más extraordinarios por métodos independientes del cultivo interior, basados en la experimentación de sensaciones nuevas son, además, indicios de infantilismo. En general, la alícuota de ego es superior en los niveles más bajos de conciencia, y las limitaciones y lastres mayores para el tránsito entre éstos se deben al ego, en una importante medida. Pero no siempre ocurre así: son posibles los casos de *alta conciencia* y *alto egocentrismo*. Desde este enfoque no nos parece erróneo poder hablar de (*altos*) *estados de ego* (A. de la Herrán, 1997), a la par que de EC. «Por eso meditar no debe ser comprometido con estados altos que a veces engordan un ego que se disfraza de espiritual, que no tiene en cuenta a sus vecinos y que no da los buenos días por si acaso se le escapa el trance» (M. Almendra, 1995, p. 232, 233). En esta franja puede darse el fenómeno del camuflaje de ego, según el cual, motivado por directrices de conciencia, es posible aparentar bajo ego o alta conciencia con ego inhibido o minimizado a voluntad, no significando, desde luego, que la persona disponga una importante evolución interior. Lo único que alguien así demuestra de forma fehaciente es su capacidad para el camuflaje y el disfraz, y el grado de identificación con un papel que, esencialmente, no es. A la hora de buscar motivaciones básicas la razón más importante puede radicar en cuestiones relacionadas con la autoestima. Hay sujetos que, en virtud de una enfermedad mental, circunstancial o accidente traumático, acceden con mayor facilidad a experiencias extraordinarias (no intencionales, no significativas de alto nivel de maduración interior). Otros, presentan esa facultad en sus primeros años,



perdiéndola después, mientras que otros la mantienen y transforman. Caso especial de este hecho son muchas experiencias *al borde de la muerte* (propia o a veces basta la contemplada), de las que podría deducirse que la persona *crece*, porque se *desegoíza*, porque se *despierta* y se *centra*, a veces de manera duradera, a veces permanente.

- p) *Relación con la madurez personal:* Los AEC suelen ir unidos a mayor madurez personal. Sin embargo, un AEC sin un *egocentrismo bajo* no significará verdadera *madurez*. La conciencia no es suficiente. Los sujetos más maduros tienen un EC superior, y quienes puedan situarse en EC más complejos suelen ser más maduros. Los EC pueden considerarse estadios representativos de la evolución de la conciencia. Podemos afirmar que: a) Una persona que evoluciona interiormente más allá de lo normal, lo hace transitando hacia EC excepcionales y positivos; b) Un sujeto cuyo cambio psíquico pueda traducirse en términos de crecientes EC puede decirse que evoluciona o que madura interiormente. De aquí que la pretensión de lograr una evolución en las personas pueda reconocerse como su formación profunda, por excelencia; tanto más, si tales personas tienen la responsabilidad pública de formar (profundamente) a otras. c) En el caso de otros EC no intencionales (alterados) la correspondencia biyectiva entre estados y madurez no se mantiene. En estos casos, se continúa manteniendo que madurar interiormente conlleva EC más elevados; en cambio, estados superiores pueden obtenerse sin necesidad de madurar: es el caso de las evasiones de la realidad perseguidas mediante la ingesta de tóxicos psico-

trópicos. Quizá una motivación profunda para este tipo de actuación podría ser la añoranza inconsciente de lo que por la vía del cultivo personal se podría lograr. Funcionalmente, viene a tratarse de una combinación de motivos entre el intento desesperado de contacto con el yo profundo (conciencia) y la insoponible sensación de levedad.

- q) *Relación con el amor:* Los AEC asocian estados afectivos más capaces y estados de amor paulatinamente más elevados. Por *estados de amor* entiendo capacidad, amplitud, profundidad, compleción, no-parcialidad y conciencia altruista del comportamiento amoroso con el ser amado, cuya finalidad última es la educación conjunta. Así pues, el proceso evolutivo de creciente complejidad de conciencia en el que se puede resumir la *humanización* podría equivaler a proceso de *«amorización»* (Teilhard de Chardin), obviamente no-egocéntrico.
- r) *Relación con el autoconocimiento:* A más AEC, más completo y profundo es la conciencia de sí o autoconocimiento, porque estará en mejores condiciones de percibirlo, y más y mejor analizado queda el ego, entendido como parte de la personalidad. La plataforma de visión es mayor; la perspectiva de visión es mayor; la profundidad de visión es mayor; la compleción de visión es mayor; la precisión de visión es mayor; y en conclusión el juicio por lo apercibido está mejor dotado. No será posible profundizar en mayores EC, si no se incrementa el autoconocimiento. Lo que significa que toda persona que ha alcanzado un AEC, necesariamente será porque ha alcanzado un elevado autoconocimiento, que a su vez centra y afianza su conciencia.

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

s) *Relación con la autoconciencia:* Un cambio de estado de conciencia no puede darse normalmente sin la autoconciencia de esa alteración. Esta conciencia de la conciencia de sí, no obstante, puede no encontrar recursos verbales suficientes para interpretarse. Con un AEC, la autoconciencia se pone a su altura automáticamente. Ello no significa necesariamente que el comportamiento haga lo propio. Ni la conciencia ni la autoconciencia son suficientes.

ii **Sobre la relación interior-entorno:** El entorno, comprendido desde una perspectiva compleja y evolutiva, coincide con el interior y con una dinámica o un ritmo orientado de un modo afín:

a) *Relación con la naturaleza:* A mayor estado de conciencia, más *sintonía* (proximidad, afinidad, adaptabilidad, respeto no forzado, compromiso, apreciación) con la naturaleza se siente el sujeto, más partícipe se siente de ella, sensitiva, estética y evolutivamente, mejor la conoce, más la aprecia, y menos dualidad se experimenta con ella. Pero por toda la naturaleza: por lo agreste y por lo elaborado por el hombre, o como decían los griegos clásicos, por «lo crudo» y por «lo cocido». Se verifica algo similar a un incremento de empatía con su desarrollo, su estética, sus necesidades, su destrucción o su emergencia.

b) *Relación con la muerte:* Decía Gurdjieff que: «Para poder vivir verdaderamente, hay que renacer. Para renacer hay que morir. Y para morir, primero hay que despertar». He aquí tres estadios de los que podríamos llamar *evolutivos extraordinarios*. Luego, los EC tienen bastante que ver con la muerte, entendida ampliamente, pero sobre todo como un acceso a la Educación de la Con-

ciencia (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006). Desde un punto de vista nosférico amplio, los estados de conciencia más complejos se asientan en el conocimiento y la reflexividad de los anteriores, por lo que su evolución en complejidad es irreversible, pero no gratuita. En esta medida, la muerte, además de ser un fenómeno natural, aparece como una necesidad.

c) *Relación con la noogénesis:* La sensación de integración y compromiso activo en el proceso continuo de la *noogénesis* o solidaridad activa con la evolución humana, son tanto más elevados cuanto superiores sean los EC. Identificación con la *noogénesis*, necesariamente unida a la ausencia de ego, supone: a) Reconocimiento de lo que no favorece la evolución humana, b) Capacidad de rectificación, si lo propio está en esa tesitura, y c) Rectificación y adaptación del comportamiento o de lo propio a cánones favorables al progreso universal.

#### **IV. Otras implicaciones para la educación y la didáctica**

**Educatividad de los EC.** Todo lo propio de la razón humana es educable. Los EC, en tanto que impresiones y expresiones de razón, se componen, en última instancia, de conocimientos, experiencias y transformaciones emotivo-cognitivas y espirituales. Por tanto, los EC son racionales y educables. Ahora bien, si tratamos de AEC, habrá de reconocerse que su educabilidad se verificará, en la medida en que las enseñanzas coadyuvantes sean así mismo extraordinarias. En este contexto



podemos interpretar las palabras de P.D. Ouspensky (1978), respecto a los métodos de desarrollo de la «conciencia de sí»: «Los hombres, al nivel de la conciencia relativa [ordinaria], no pueden descubrir estos métodos por ellos mismos; y que estos métodos no pueden ser descritos en los libros ni enseñados en las escuelas ordinarias» (p. 38).

Por su parte, J. Krishnamurti afirma, respecto al cultivo y «producción» posible de un estado de un «estado de atención» (o de conciencia) superior:

*No se le puede cultivar mediante la persuasión, la comparación, la recompensa o el castigo, que son todas formas de coerción. La eliminación del temor es el principio de la atención. Existirá el temor mientras haya el deseo de ser o de llegar a ser, que es la persecución del éxito, con todas sus frustraciones y tortuosas contradicciones. Se puede enseñar la concentración, pero no se puede enseñar la atención, como tampoco puede enseñarse la libertad del temor. Así, pues, la atención surge espontáneamente cuando [...] hay un ambiente de bienestar, cuando el sujeto tiene la sensación de estar seguro, libre, y se da cuenta de la acción desinteresada del amor (en N. Caballero, 1978, p. 58).*

Lo que parece apuntar a que la probable educación favorecedora de un AEC debiera reunir unas características muy especiales, desde luego de muy distinta naturaleza a lo que de ordinario se conceptúa como enseñanza tradicional. Entre otros factores, porque el estado de conciencia superior no es un contenido de enseñanza, sino la única explicación posible que intuitivamente un aprendiz puede dar a las formas y

conocimientos tratados en el marco de una determinada comunicación didáctica, y observadas en una personalidad ciertamente especial o extraordinaria.

Un docente con un estado de conciencia o grado de evolución personal relativamente alto (en relación al promedio de los aprendices y respecto a sus colegas) infunde en los alumnos, normalmente, una actitud de respeto expectante y permanente, semejante al significado de la *auctoritas* latina, muy diferente, por cierto, a la idea de «autoridad» castellana. En relación a este fenómeno afirma el profesor E. Alfonso (1984): «Solamente en esta actitud puede surgir el amor admirativo del discípulo, que es la condición sine qua non para que éste capte intuitivamente el estado de conciencia del Maestro» (p. 59) y lo adopte como referente (auto)formativo.

#### **Relación con las intenciones educativas.**

Las metas (fines, objetivos, finalidades, pretensiones, propósitos, imperativos, etc.) de la educación se agrupan alrededor de la formación integral de la persona. Pero al no incorporar en toda su extensión e intensidad las variables o factores más importantes de la posible evolución humana (individual y colectiva), a saber: ego, conciencia y autoconocimiento, no pueden saber con claridad de lo que están hablando. A pesar de emplear expresiones como «máximo desarrollo», «desarrollo pleno», «perfeccionamiento», «formación», e incluso, aunque mucho menos, «autorrealización», «madurez personal», «autoconocimiento», etc., prácticamente sólo se inscribe en el retículo dimensional siguiente:

- a) Bienestar del sujeto: Psíquico, social, a corto, medio y largo plazo, producido por la misma educación, de

*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

modo que le permita al aprendiz un mejor desenvolvimiento en el seno del sistema social, basado en su cualificación humana y en su equilibrio personal y social.

- b) Sentimiento (obviamente *egocéntrico*) de bienestar del alumno, con aquello que hace y producido por aquello que realiza: procesos, productos y resultados.
- c) Logro de aprendizajes significativos, lo más profundos posible, independiente de su sesgo, parcialidad, escasa ambición evolutiva o total desconexión con la formación profunda y definitivamente universal de la persona.
- d) Desarrollo pleno de capacidades, actitudes, habilidades, etc. interpretables desde niveles de conciencia ordinaria.
- e) Desarrollo del sistema social al que el sujeto pertenece y corresponde, con máximos intereses de naturaleza *cerril*: logro, eficacia, rentabilidad... así mismo egocéntricos.

De donde se deduce que nuestros fines educativos podrían completar su deficiencia fundamental hacia:

- a) Un «más ser» para ser más y mejores, en un sentido *telhardiano*, que es lo que realmente sobre todo puede interesar al individuo consciente, por significar la promoción directa de su condición humana sobre cualquier clase de cualificación humana.
- b) La realización de las potencialidades asociadas a *estados de conciencia extraordinaria*, más próximos a su (auto)formación (madurez personal) que a la cualificación apta para competir y salir adelante.
- c) La apertura de la estructura circular sistémica, hacia una espiral abierta, evolutiva y cooperativa, cuyo norte y cuya flecha no sea otro que es ser

humano, individualmente y como bloque integrado.

La razón fundamental de esta incomprendible carencia es la no consideración del vector ego→conciencia, en toda su amplitud y con todas sus repercusiones formativas y sociales. Las consecuencias de tales lagunas son:

- a) Una inmadurez generalizada de alcance social (A. de la Herrán, 1993,2003) o «sociedad adolescente» como la califica E. Rojas (2004), que ha enraizado y se ha desarrollado desde el cóctel: *sociedad del acceso a la información, sociedad del egocentrismo, sociedad del pensamiento débil*— no bien percibida y menos respondida desde la propia Educación —que se ha entretejido o fijado con los rendimientos instructivos—.
- b) Una distribución de la conciencia ordinaria tal que, quienes acceden y se definen en un marco de conciencia extraordinaria, tienden a ser, o descalificadós o ensalzados; de modo que lo natural se hace coincidir con el comportamiento anormal, que refuerza su homeostasis.

Por otra parte, mientras predomina el estado de conciencia ordinario o normal, no es fácil profundizar o elevarse a la búsqueda de algún marco epistemológico (relativo a los fundamentos y a los métodos) que facilite el tránsito hacia una mayor madurez generalizada. Y sin embargo, ¿no tendría esto algo que ver con la Educación?

N. Caballero (1979), expresa la necesidad de una educación basada en «desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia» (p. 49). Como intentaremos aclarar y proponer, la educación desde, con y para EC me-



nos egocéntricos y más complejos (conscientes) es una realidad posible, de modo que pueda expresamente orientarse a promover la madurez desde la profundidad de alumnos y docentes.

La Educación de la Conciencia, de la que los EC puede considerarse un contenido o un constructo relevante, está llamada a ser un gran marco pedagógico y didáctico de las próximas décadas, con capacidad para redimensionar y redefinir la Educación hasta dar a luz una nueva (r)evolución educativa, otra «Nueva Educación».

En ella, una Pedagogía de la Posible Evolución Humana asumirá la función de *disciplina científico-artística central* en la orientación del tránsito de la Sociedad del Acceso a la Información a una Sociedad del Conocimiento, de la Sociedad Capitalista o Socialista a una Sociedad Evolucionista, de la Sociedad de Bienestar a una Sociedad de Más-Ser, y, en definitiva, de la Sociedad del Egocentrismo a una Sociedad de la Conciencia.

La comprensión generalizada de la educabilidad de la conciencia y la posibilidad de adquirir EC más y más complejos, humanos y elevados y su traducción como *objetivos educativos* ha sido —junto a la adquisición de autoconocimiento (A. de la Herrán, 2004)— la gran pretensión y el gran fracaso de la Educación y la Didáctica a lo largo de su historia. Dos fallos fundamentales, uno de *representación epistemológica* y otro de *desarrollo* han sido el no haber

sabido presentarlo como *problema pedagógico* de primer orden y no considerar la *meditación* como *vía de formación* para estudiantes y profesores, aunque algunos autores como M. Al-mendro (2004) vuelven a replantearlo. Eso sí, como *caminar libre, universal, laico y no laicista*, avalado por las investigaciones en Psicología Transpersonal y en Pedagogía Transpersonal, Holística, Evolucionista o como se prefiera nombrar, y no por instituciones religiosas parciales.

**Comunicación entre EC: la hipótesis de la ósmosis entre estados como fundamento didáctico.** La tendencia natural e innata a madurar o evolucionar interiormente se traduce, en contextos de comunicación educativa, en algo parecido a una *ósmosis* de conciencias, en virtud de la cual la de estado inferior tiende a igualarse a la superior, o incluso a superarla, si las condiciones psicogenéticas y ambientales coadyuvan al aprovechamiento de esa inercia, y si el sujeto de EC más alto es además buen educador. La transmisión comunicativa de EC expresamente orientada a «desarrollar estados nuevos y superiores de conciencia» (N. Caballero, p. 49), puede ser un gran marco educador de la Didáctica. La necesidad de formación del profesorado en este sentido es obvia.

Ahora bien, en esta medida también es preciso individualizar la enseñanza: no sólo se precisan profesores con más experiencia, formación y conocimiento que el alumno, sino docentes con EC más altos que además sean más maduros o con el menor egocentrismo docente posible. Con el mismo criterio, los agrupamientos ideales de alumnos serán aquellos que favorezcan el progreso en conciencia de los componentes del grupo, lo que hace pensar que sea conveniente la forma-



*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

ción de grupos homogéneos en este sentido<sup>4</sup>.

**Hipótesis de la ósmosis entre estados aplicada a los AEC.** Siempre se tiende a la evolución, tanto más cuanto más elevado sea el estado alcanzado. Esto significa que la tendencia a evolucionar en el estado de conciencia máximo será también máxima, al menos en teoría. Pero, ¿cómo aspirar a mejorar lo que es máximo? Las vivencias del nivel más alto vienen a resumirse en la etapa del «Yo real», mencionada por el yogui R. A. Calle (1978). Ahora bien, esta etapa, además de ser el más alto eslabón de autoconciencia del sujeto, se interseca con lo que denomina «Mente Universal» (p. 159). Lo que significa que sólo este estado más alto —y no el resto— puede ser identificable con ella.

De acuerdo con los testimonios que de este estadio se recogen, el sujeto se experimenta como integrando al todo, fundiéndose absolutamente en el cosmos, respecto al que deja de existir exterior o interior, objeto o sujeto. Lo cual vendría a resumirse, un tanto torpemente, en

<sup>4</sup> Con la colaboración de varios premios Nobel (B. Josephson, I. Prigogine y E. Wigner) y desde una perspectiva sociológica, se han realizado investigaciones internacionales destinadas a verificar «efectos positivos» (índice de desempleo, criminológico, de actividad económica, de emergencias psiquiátricas, de suicidio, de ingresos hospitalarios, de divorcio, de accidentes de tráfico y laborales, de relaciones Gobierno-Instituciones y de otros indicadores de calidad de vida, etc.) que pueden provocar sobre diferentes áreas sociales un grupo amplio de personas formadas *ad hoc* dedicadas a la mejora personal, mediante prácticas de meditación. El fundamento del proyecto es una extrapolación al ámbito social del concepto físico de *coherencia*, en virtud del cual —como en el caso de la formación de los rayos láser— un sistema físico se unifica a través de la *equilibración* de una pequeña parte del mismo (F. Parra Luna, 1993). Nuestro modesto punto de vista es que tal fenómeno, de darse, sería una variante excepcional del más normal fenómeno de *ósmosis* entre EC.

una identificación con Tao o la Divinidad, en un «convertirse en Dios» (J. White, 1980, p. 15). Ahora bien, si la tendencia es ésta, el proceso natural e innato es a mejorar y se mejora siempre de más bajos a más AEC, todo parecerá indicar que esa *ósmosis* en virtud de la cual tenía lugar la comunicación perfectiva entre sujetos, también tiene lugar entre el sujeto cuyo estado de conciencia es máximo y la Naturaleza, Tao, la Divinidad o el Absoluto. Esto, claro, siempre y cuando Ello disponga de algún *estado de conciencia máximo* respecto al cual el estado superior del iniciado pueda tender a orientarse. ¿Cómo puede ser esto?

La respuesta tiene satisfacción, al acogernos a la hipótesis de Hermes Trimegisto (o Trimegistos), según la cual «todo es Mental»; afirmación ratificada por los estudios astrofísicos de sir A. Eddington, que concluía diciendo: «el Universo tiene una naturaleza Mental». Este aserto no se contradice con estas máximas vivencias, ni con la noción de Tao, Dios, Cosmos, etc. que desde ellas se percibe, sino todo lo contrario: esboza un concepto y una estructura de Dios, Tao, Abba, etc. comprensible y experimentable, al menos parcialmente. De todos es conocida la concomitancia entre la percepción taoísta, hinduista o budista y los descubrimientos de la Física Teórica que atribuye al Universo una veintena de dimensiones, algunas de las cuales podrían ser *psíquicas*. Quizá esta apercepción, a la que da soporte el *paradigma complejo-evolucionista*, pueda tener algo que ver con la Educación.

**Relación con la comunicación didáctica.** Los EC son diferentes maneras de manifestarse la conciencia. Esa expresión condiciona la comprensión de la propia conciencia, define *educativamente* la personalidad de quien se ma-



nifesta, facilita la comunicación de quien se expresa, e incrementa y allana la decodificación de los mensajes. De este modo, la pertinencia y relevancia de los EC que de estos argumentos se desprenden son evidentes.

La relación de los EC con la *comunicación didáctica* se puede asentar en las siguientes premisas:

- a) Mayor estado de conciencia significa, grosso modo, más madurez cognoscitiva.
- b) La pretensión principal de la Didáctica es la (auto)formación de la personalidad mediante la comunicación educativa, comprendida como substrato permanente de conocimiento.
- c) Es lógico, por tanto, que el hecho de que el docente disponga de un estado de conciencia superior al del alumno pueda comprenderse como una condición *sine qua non* para la comunicación didáctica profunda o con base en la madurez.
- d) El mayor estado de evolución personal viene definido, como ya se ha dicho, por la menor alícuota de ego.
- e) Los alumnos (especialmente niños y adolescentes de un modo natural, sin necesidad de prácticas por ensayo y error) están capacitados para diferenciar, inconsciente o pre-conscientemente, la relativa ausencia o presencia de conciencia o ego (centrismo) del profesor, aunque posteriormente puedan recurrir sus conclusiones con formas diversas, dependientes de su acervo personal y social diferencial. Lo que no está al alcance de todas las personas es el poder acceder discursiva, reflexiva y analíticamente a la decodificación de esa observación inconsciente; observación que, si interesa al sujeto, suele des-

cubrirse con el paso del tiempo, tendiendo en este proceso de traducción paulatina a su conocimiento objetivo.

f) Normalmente, en la comunicación didáctica de conciencia a conciencia:

- 1) No hay intencionalidad ni relación con lo concreto (objetivos didácticos, contenidos de enseñanza-aprendizaje, actividades, evaluación didáctica...) aunque por su naturaleza abstracta sutura todo ello de su raíz y de su orientación finalmente formativa.
- 2) Cualquier tipo de alumno es, a priori, una «antena viva» del estado de la madurez del docente.
- 3) Sobre todo es ese estado lo que la madurez del aprendiz va a absorber en profundidad, independientemente del contenido específico (materia) que enseñe. Ese estado de conciencia se va a transmitir de un modo sobresaliente a través de la comunicación, se quiera o no.
- 4) Tal comunicación no sólo es la suma de las llamadas *comunicación verbal* y *no-verbal*; sobre todo son las *comunicaciones de inconsciente (docente) a consciente (alumno)* y de *inconsciente (docente) a inconsciente (del alumno)* las que más contribuyen a que tenga lugar.
- 5) Esta entidad abstracta pero tangible para el conocimiento, suele ser interpretada por el alumno y profesor como personalidad, carácter, profundidad, madurez, impresión general, etc. Sólo un análisis en profundidad clarifica el resultado de la interpretación, orientándola al incremento del autoconocimiento debido a la



*Estados de Conciencia y Educación:  
Implicaciones para la Didáctica General y la Formación del Profesorado*

- (auto)comunicación esencial consigo mismo.
- 6) Enseñanzas técnicamente bien presentadas por docentes con *EC* relativamente bajos o no superiores a los del aprendiz, tienden a no favorecer aprendizajes significativos.
- 7) Enseñanzas deficientes llevadas a cabo por personas de AEC, producen aprendizajes significativos centrados en la figura del profesor, que se convierte así en motivo principal de aprendizaje.
- 8) Se recuerdan mejor las enseñanzas de docentes con *EC* más elevados.
- 9) El alumno tiende a interpretar que los profesores con más altos *EC* les han aportado más que los de mayor alícuota de ego.
- 10) Los docentes con más elevado estado de conciencia experimentan más fácil y precisamente la empatía.
- g) El estado de conciencia es más fácilmente comunicable intencionalmente, si:
- 1) Transcurre el tiempo necesario.
  - 2) La Didáctica se coloca en función del aprendizaje y de los requerimientos del estado de conciencia del aprendiz y su dinámica.
  - 3) El aprendiz se muestra abierto, dispuesto y con firme determinación de aprender.
  - 4) El momento psicogenético de quien enseña y aprende es propicio.
  - 5) El egocentrismo de maestro y discípulo es suficientemente bajo y su *taza se ha vaciado lo suficiente* como para enseñar y aprender conscientemente.
  - 6) El nivel de conocimiento y de conciencia del docente es significativamente superior al del alumno.
- h) Cuando el docente no dispone de un ego menor y un estado de conciencia superior al del alumno, la comunicación didáctica se traduce, por parte del alumno, en rechazo, incomodidad, ausencia de empatía, choque de roles, mera transmisión de información o apego emotivo. Y por parte del profesor, en mayor parquedad, fatiga y menor satisfacción, al sentirse rebasado por el alumno en algún sentido que no es capaz de diferenciar ni calificar.
- i) La comunicación didáctica queda tanto más favorecida cuando el canal de comunicación de conciencia a conciencia entre profesor y alumnos se abre y se comparte.
- j) El establecimiento de esa respectividad, basada en *la ósmosis* entre *EC* diversos se facilita cuando la madurez del profesor es superior al del alumno, y tanto más gratificante y madurador para éste, a priori, cuanto mayor es la diferencia entre ambos.
- k) Es posible, aunque no probable, que, aun verificándose ese requisito de relativa superioridad entre estados, por algún tipo de bloqueo afectocognitivo, no se establezca una comunicación didáctica satisfactoria.
- l) Desde el punto de vista de los *EC* docente y discente, la mayor expresión de la sinergia comunicativa didáctica es el establecimiento de un solo y englobador estado de conciencia compartido que puede reconocerse.
- m) El estado de conciencia compartido es un estado alterado (provisional, coyuntural) que puede aparecer en momentos determinados de la comunicación didáctica, presidirla en

- su total duración, o incluso condicionar (generalizar) favorablemente las siguientes interacciones didácticas con ese profesor. En sentido estricto, se mantiene desde cada alumno con el docente; en más raras ocasiones engloba al grupo-clase o a subgrupos.
- n) Podría conceptuarse como la mínima expresión del inconsciente colectivo intencional y formativo.
- o) Las principales variables de esta posibilidad son:
- 1) Ego de alumnos y profesor menos intenso que el correspondiente al estado de conciencia que puede compartirse.
  - 2) Voluntad del aprendiz y del docente para el establecimiento de la conexión entre conciencias.
  - 3) Madurez del profesor.
  - 4) Expectativa del alumno sobre el profesor
  - 5) Expectativa del profesor hacia el alumno
  - 6) Confianza en sí mismo.
  - 7) Confianza en la potencia de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.
  - 8) Personalidad del profesor.
  - 9) Formación didáctica del profesorado.
  - 10) Capacidad de admiración y curiosidad epistémica de docente y alumnos.
  - 11) Naturaleza de los conocimientos.
- p) Lo anterior puede traducirse en una variable compatibilidad entre estilos y estados de conciencia, o más claramente, en la posibilidad de fértiles estados de conciencia compartidos a partir de los estados de conciencia componentes.
- q) A más alto estado de conciencia compartido:
- 1) Más profundidad comunicativa.
  - 2) Más fertilidad (*trastadabilidad*, funcionalidad, alcance) en el aprendizaje.
  - 3) Más densidad en el flujo de conocimientos intercambiados.
  - 4) Más significativos y condicionantes son los aprendizajes.
  - 5) Más claramente formativos
- r) La altura de un estado de conciencia compartido tiende a comenzar en el nivel promedio de los EC de los interlocutores (profesor con cada alumno, y, en su caso, profesor y estado de conciencia promedio del subgrupo, o profesor y estado de conciencia promedio del grupo clase).
- s) Una vez formado el estado de conciencia compartido, éste sólo puede crecer o elevarse dialécticamente (dialógicamente); es decir, sobre conclusiones mutuas obtenidas de la participación del docente y los discentes.
- t) Cuando se ha alcanzado un alto estado de conciencia compartido, los alumnos y los profesores opinan que la experiencia didáctica ha sido algo:
- 1) Más directo.
  - 2) Más *especial* (resistente al olvido).
  - 3) Más profundo.
  - 4) Más natural (espontáneo, automático).
  - 5) Más positivo.
  - 6) Que ha requerido menos esfuerzo.
  - 7) Que ha producido menos fatiga.
- u) Se enseñan mejor conocimientos específicos, desde determinadas alturas y niveles de EC compartidos.
- v) Se estudian mejor ciertos conocimientos específicos, desde determinados niveles de EC compartidos.
- w) Cuando los EC compartidos son más altos, se favorece en mayor me-

dida la producción de más inducciones espontáneas, *kairós*, eureka, *insights*, *gestalts*, etc. en alumnos y profesores.

- x) La comunicación de un relativamente alto estado de conciencia compartido es, en sí mismo, un valioso aprendizaje formativo poco definido que tiende a ser actualizado, imitado o *recomunicado* por el aprendiz con otros interlocutores con los que pueda asumir un rol de superior conciencia, en una situación extraescolar y en un plazo de tiempo relativamente corto.
- y) La concreción o aplicación de un estado de conciencia compartido y relativamente alto puede cuajar en el alumno con el tiempo, si el proceso evolutivo de complejidad-conciencia ha continuado en él o ella, pero puede extinguirse si la llama se apaga y la olla que una vez hirvió se enfría. Su fertilidad futurible depende de su inquietud por el conocimiento y de su madurez personal.
- z) La asunción de un estado de conciencia compartido, por un alumno, puede ser asimismo revertida en el propio bagaje de conocimientos, produciendo en ellos una reactivación significativa para la conciencia.
- a') Un estado de conciencia compartido puede elevar el estado de conciencia del profesor o del alumno.
- b') En definitiva, la existencia de un *estado de conciencia compartido* es el requisito del establecimiento de una buena comunicación didáctica. Al mismo tiempo, podríamos concluir diciendo que la altura del *estado de conciencia compartido* determinará el alcance formativo de la enseñanza-aprendizaje.

## V. Investigación

Los EC y sus procesos son esencialmente subjetivos. Sin embargo, la legitimidad epistemológica ha pretendido defender una *ciencia de la conciencia, de la experiencia espiritual o ciencias de estado*. Para Maslow (1970), tenía que ser *experiencial (fenomenológica)*<sup>5</sup>, *holística y empírica*. Por su naturaleza subjetiva, se habla de *empirismo interno*:

*La idea principal que encierra este término es que las reivindicaciones de conocimiento espiritual y transpersonal son válidas porque pueden ser reproducidas y puestas a prueba mediante una introspección disciplinada y que, por tanto, se pueden verificar o falsar intersubjetivamente. Para el empirismo interno es esencial una expansión del significado de observación «pública» desde lo meramente perceptible a través de los sentidos hasta cualquier significado o referente potencialmente intersubjetivo (J.N. Ferrer, 2004, p. 75).*

Algunos autores como Ch. Tart (1983) sostienen que la investigación de los EC puede seguir los principios esenciales del método científico: buena observación, observación *pública*, teorización lógica, y puesta a prueba mediante consecuencias (internas y externas) observables. La validez se basa en el consenso de observadores preparados. Para Tart, estos estudios tendrían autoridad sobre las afirmaciones religiosas tradicionales. Otros como Chaudhuri (1977), discípulo de Aurobindo, ha defendido una metodología que combi-

<sup>5</sup> A.H. Maslow expresa estas premisas en el contexto en que la meditación, los tanques de aislamiento, técnicas de psicoterapia y de crecimiento personal, drogas psicodélicas, etc. entendidas como tecnologías para alterar la conciencia.



naría la investigación objetiva y la experiencia subjetiva. En cuanto a sus objetos de estudio, al decir de Sutich (1969), la *perspectiva transpersonal* se ocupa de los descubrimientos relacionados con la transformación personal, las metanecesidades, los valores últimos, la conciencia de unidad y las experiencias cumbre, a las que nosotros añadimos la creatividad, el autoconocimiento, la espiritualidad y el egocentrismo (como variable contraria), lo que entendemos que redimensiona o redefine la naturaleza íntima de la *formación*, esencia de la Pedagogía. Lo que nos anima a volver a plantearnos, con M. Almendro (1995), presidente de la Asociación Transpersonal Española,

que: «La educación transpersonal es un tema apasionante. Es sumamente atractivo el que un día se deje de hacer terapia para hacer pedagogía» (p. 241).

Pero la verdad es que los EC son un tema más entre las cuestiones esenciales olvidadas, relegadas o tapadas por las inercias epistemológicas de la Educación y de la Psicología actuales. Todas ellas componen una parcela de un potencial formativo profundo y orientador, cuya demanda no va a provenir de sociedades o administraciones, sino de la propia lógica de la evolución humana. Quizá sea éste un buen momento para intentar *escucharla* desde una *receptividad* más cultivada.

**Dirección de contacto:**  
agustin.delaherran@uam.es

*Indivisa, Bol. Estud. Invest., 2007, n.º 8, pp. 43-90*  
ISSN: 1579-3141



## **Referencias bibliográficas**

- ALMENDRO, M. (1995). *Psicología y psicoterapia transpersonal*. Barcelona: Editorial Kairós.
- ALMENDRO, M. (2004). *Psicología transpersonal Conceptos clave*. Barcelona: Martínez Roca.
- BESANT, A. (1990). *Estudios sobre la conciencia*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- BLAY, A. (1991). *Personalidad y niveles superiores de conciencia*. Barcelona: Indigo.
- CABALLERO, N., C.M.F. (1979). *El camino de la libertad* (Vol. I: Una sociedad de soñámbulos satisfechos) (4.ª ed.). Valencia: Comercial Editora de Publicaciones.
- DESHIMARU, T., Y CHAUCHARD, Dr. P. (1993). *Zen y cerebro*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- DÜRCKHEIM, K.G. (1987). *El hombre y su doble origen*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- ELIADE, M. (1989). *Iniciaciones místicas*. Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1958).
- FERRER, J.N. (2003). *Espiritualidad creativa. Una visión participativa de lo transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- GROF, S. (1987). Dominios del inconsciente humano: observaciones a partir de la investigación con LSD. En Maslow et al., *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1980).
- GROF, S. (1992). *Sabiduría antigua y ciencia moderna*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- HERRÁN, A. DE LA (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- HERRÁN, A. DE LA, Y GONZÁLEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universi-tas.
- HERRÁN, A. DE LA (2003). Creatividad total y formación profunda de los profesores. En M.Á. Gervilla (Coord.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Editorial Dykinson.
- HERRÁN, A. DE LA (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.

- HERRÁN, A. DE LA Y CORTINA, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- JOHNSTON, W. (1980). *La música callada. La ciencia de la meditación* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas (e.o.: 1974).
- KRIPPNER, S., WESCOTT, R., HUXLEY, A. BUCKE, R.M., PRINCE, R., SAVAGE, C. OWENS, M., FISHER, R., MAUPIN, E.M. RAY JORDAN JR., G., HOUSTON, J., MASTERS, R.E.L., BOURGUIGNON, E., MASLOW, A., WILBER, K. Y WATTS, A. (1980). *La experiencia mística y los estados de conciencia*. Barcelona: Kairós.
- KRISHNAMURTI, J. (1991). *Comentarios sobre el vivir* (3 vols.). Buenos Aires: Kier. (e.o.: 1966).
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1991). *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (Formación, creatividad, valores)* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- MASLOW, A.H. et al. (1987). *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona: Kairós (e.o.: 1980).
- OSHO (2003). *Creatividad. Liberando las fuerzas internas*. Barcelona: Grijalbo.
- OSHO (2004). *Madurez. La responsabilidad de ser uno mismo*. Barcelona: Grijalbo.
- OUSPENSKY, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9.ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.
- OUSPENSKY, P.D. (1988). *La conciencia. Una búsqueda de la verdad*. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1979).
- ROF CARBALLO, J., Y AMO, J. DEL (1986). *Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- RUBIA VILA, F. (2003). *La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona: Crítica.
- RUBIA VILA, F.J. (2002). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Temas de Hoy.
- TART, CH.T. (1969). *Altered states of consciousness*. New York: John Wiley.
- WILBER, K. (1990). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1977).

