

COLECCIÓN  
INTERNACIONAL  
DE  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

TOMO 10

PEDAGOGÍA,  
LENGUA Y  
DIVERSIDAD

editorial  
**redipe**

**Título original**  
**Pedagogía, Lengua y Diversidad**  
Autores Varios

**ISBN:** 978-1-945570-49-0  
Primera Edición, Noviembre de 2017

**Editorial**  
REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía  
Capítulo Estados Unidos

Bowker - Books in Print, Estados Unidos.

**Editor**  
Julio César Arboleda Aparicio

**Director Editorial**  
Santiago Arboleda Prado

**Consejo Académico**  
Clotilde Lomeli Agruel  
*Cuerpo Académico Innovación educativa,  
UABC, México*  
Julio César Reyes Estrada  
*Investigador UABC, Coordinador científico  
de Redipe en México*  
María Ángela Hernández  
*Investigadora Universidad de Murcia, España;  
Comité de calidad Redipe*  
María Emanuel Almeida  
*Centro de Estudios Migraciones y Relaciones  
Interculturales de la Universidad Abierta,  
Portugal. Comité de calidad Redipe*  
Carlos Arboleda A.  
*Investigador Southern Connecticut State  
University (USA). Comité de calidad Redipe*  
Mario Germán Gil  
*Universidad Santiago de Cali*  
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley,  
la reproducción (electrónica, química, mecánica,

óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía  
editorial@rediberoamericanadepedagogia.com  
www.redipe.org

# Contenido

## 7 INTRODUCCIÓN

### **PEDAGOGÍA, LENGUA Y DIVERSIDAD**

Julio César Arboleda, Dirección Red Iberoamericana de Pedagogía

## 15 CAPÍTULO 1

### **PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA. PARTE I- PARTE II**

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

## 171 CAPÍTULO 2

### **INFLUENCIA (IMPACTO) DEL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EL DESEMPEÑO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES, EN APURÍMAC.**

Edwin Daniel Félix Benites . Martínez Huamán, Edgar. Correa Cuba, Odilón; Gómez Guerreros, Dany. Villa Calderón, Julia. Mendoza Márquez, Marcelina. Universidad Nacional José María Arguedas, Perú

## 191 CAPÍTULO 3

### **APRENDIZAJE DE UNA NUEVA LENGUA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**

Sonia LLaquellin Granizo Lara. Lilian Verónica Granizo Lara . Daniela Fernanda Uquillas Granizo. Serafín Armando Granizo Lara. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

**203** CAPÍTULO 4

**GESTIÓN DE ESCENARIOS PARA LA INTEGRACIÓN PARENTAL A LOS PROCESOS FORMATIVOS: COMUNIDAD DE PADRES EN RED**

Carlos Mauricio Galeano Almanza. Yolanda Del Carmen Sarmiento Miranda.  
Universidad de Córdoba Facultad De Educación

**217** CAPÍTULO 5

**EL CINE COMO POTENCIADOR DE COMPETENCIAS CIUDADANAS DESDE EL AREA DE INGLES: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

Yaines Polo Cogollo. Deisy Rivas Díaz, Martha Cecilia Pacheco Lora,  
Universidad De Córdoba

**231** CAPÍTULO 6

**MÉTRICAS MATEMÁTICAS Y MODELACIÓN CONTABLE**

Eliseo Ramírez Rincón, Universidad Libre sede Bogotá, Colombia

**263** CAPÍTULO 7

**INSECTOS EN LA ESCUELA: UNA INTERACCIÓN DEL MODELO ESCUELA NUEVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

Martha Isabel Vergara Camacho. Elver Alexander Gallo Martínez. Jaime Ricardo Cristancho Chinome. UPTC

**285** CAPÍTULO 8

**ESTUDIO DE LOS FACTORES DE RESISTENCIA AL CAMBIO Y ACTITUD HACIA EL USO EDUCATIVO DE LAS TIC POR PARTE DEL PERSONAL DOCENTE**

Aizar Mejía Jálabe, Cesar Augusto Silva Giraldo, Clara Patricia Villarreal Mora, David Andrés Suarez Suarez, Carlos Fernando Villamizar Niño, Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto- Santander

**301** CAPÍTULO 9

**UNA MIRADA HACIA EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Diego Alejandro Rodríguez Alfonso. Jeimy Catalina Novoa Barajas. UPTC

**315** CAPÍTULO 10

**SENTIDO Y SIGNIFICADO DEL USO DEL PERIODISMO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

José Antonio Sánchez Sánchez, Universidad de Córdoba Sue Caribe

**327** CAPÍTULO 11

**APLICACIÓN DE AULAS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

María Elizabeth Díaz Vallejo, Edison Ramiro Damián Escudero. María Mercedes Gallegos Núñez. Lorena del Pilar Solís Viteri. Hugo Alonso Solís Viteri. Universidad Nacional de Chimborazo

**347** CAPÍTULO 12

**EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y VALORES ORGANIZACIONALES.**

Lic. Sandra Laura Bermúdez L.. Ing. Jorge Luis González. Doc. Yeisi Elibeth Mendoza, Universidad de la Guajira.

**359** CAPÍTULO 13

**INFLUENCIA DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

José Luis Ortega Cuello J

**373** CAPÍTULO 14

**TIPOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO PUNTO ESTRATÉGICO EN BANCOS DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE INVERSIÓN PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE MAICAO**

Norelys Genoveva Cárdenas Fragozo. Ingris María Díaz Arrieta. Leily Zullin Ortega Loaiza. Universidad de la Guajira –Colombia

**389** CAPÍTULO 15

**LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DE TODOS... UNA  
EVALUACIÓN INCLUSIVA**

Maria Julia Blanco Salas

# Introducción

## **PEDAGOGÍA, LENGUA Y DIVERSIDAD**

La función de educar no es posible sin acoger al otro en su singularidad, y avanzar con él hacia la construcción de mundos más humanos. Al margen de esta condición la educación, la formación y el acto de educar seguirán siendo pasivos. No existen, de acuerdo con los planteamientos de la Pedagogía radical e inclusiva enunciada por De La Herrán en el primer capítulo de este tomo X de la Colección Internacional de Investigación y Educación.

Las comunicaciones que se recogen aquí tienen en común el hecho de abordar los conceptos disciplinares y las problemáticas que exponen con apego al contexto, al sujeto, a las circunstancias concretas en que surgen o desenvuelven. Afirmando la diversidad y la actitud inclusiva.

**PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA.** Artículo de reflexión propositiva del pedagogo español Agustín de la Herrán Gascón de la Universidad Autónoma de Madrid. Analiza cuestiones propias de la Pedagogía y la Didáctica desde el "enfoque radical e inclusivo de la formación". Desde esta perspectiva se comparte un hecho intuido por muchos investigadores y profesionales, pero no claramente sustentado por especialistas en publicaciones científicas: que desde la Pedagogía, la Didáctica o las aulas ni se anhela ni se favorecen una educación y una formación plenas. Se desarrolla la tesis de que sólo se favorece una educación y una formación del profesorado y del alumnado superficiales.

**INFLUENCIA (IMPACTO) DEL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EL DESEMPEÑO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES, EN APURÍMAC.**

Artículo de investigación de Edwin Daniel Félix Benites . Martínez Huamán, Edgar. Correa Cuba, Odilón; Gómez Guerreros, Dany. Villa Calderón, Julia. Mendoza Márquez, Marcelina. Universidad Nacional José María Arguedas, Perú. Su propósito es presentar generalidades del proyecto de investigación orientado a determinar la influencia del programa de segunda especialidad en Didáctica de la Comunicación del Ministerio de Educación, en el desempeño de los docentes y estudiantes de Educación Básica Regular, en la provincia de Andahuaylas, periodo 2013 – 2015. Se desarrolló el programa de segunda especialidad en Didáctica de la Comunicación con relación al desempeño de los docentes y estudiantes de la provincia de Andahuaylas. Los resultados demuestran que la aplicación del programa de segunda especialidad en Didáctica de la Comunicación influyen favorablemente en el desempeño de los docentes; mientras que en el desempeño de los estudiantes, en el desarrollo de la comprensión lectora y producción de textos, refleja una influencia mínima cuando se analiza por institución educativa. Sin embargo, los resultados generales que responden a los dos objetivos específicos últimos, reflejan un progreso favorable del grupo experimental con relación a los resultados del grupo control.

**APRENDIZAJE DE UNA NUEVA LENGUA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.**

Artículo de investigación de Sonia LLaquellin Granizo Lara. Lilian Verónica Granizo Lara . Daniela Fernanda Uquillas Granizo. Serafín Armando Granizo Lara. Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. El estudio surge de la necesidad de ayudar a los estudiantes con discapacidad auditiva del Instituto de Sordos de Chimborazo, en el desarrollo de su conocimiento en el área del Idioma Inglés, siendo su propósito encontrar las mejores estrategias metodológicas para guiarles en el aprendizaje de esta lengua. De esta forma, la investigación es de campo, documental y descriptivo, con el objetivo de potenciar hacia una cultura escolar inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos sus estudiantes.

**GESTIÓN DE ESCENARIOS PARA LA INTEGRACIÓN PARENTAL A LOS PROCESOS FORMATIVOS: COMUNIDAD DE PADRES EN RED.**

Artículo de investigación de Carlos Mauricio Galeano Almanza. Yolanda Del Carmen Sarmiento Miranda. Universidad de Córdoba Facultad De Educación. En el contexto familiar y el

rendimiento escolar con niños de primaria, los resultados confirman que desarrollan un mayor nivel de competencia los estudiantes cuyos padres tienen mejor actitud hacia las tareas escolares, dedicándoles mayor número de horas semanales a dicha actividad. Por lo tanto se puede afirmar el interés de estas variables para caracterizar el contexto socio familiar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste. Se orienta a diseñar un modelo de estrategias pedagógicas que integren y generen una red de padres de familia para mejorar los procesos formativos de los estudiantes de grado 5° de las Instituciones Educativas focalizadas en Municipio de Montería, Mogambo y Buenos Aires.

**EL CINE COMO POTENCIADOR DE COMPETENCIAS CIUDADANAS DESDE EL AREA DE INGLES: UNA ESTRATEGIA DIDACTICA.** Artículo de investigación de Yaines Polo Cogollo, Deisy Rivas Díaz, Martha Cecilia Pacheco Lora, Universidad De Córdoba. Facultad De Educación Y Ciencias Humanas. Maestría En Educación Montería – Colombia. Presenta el diseño de una estrategia didáctica centrada en el cine para desarrollar competencias ciudadanas desde el área de inglés en estudiantes de undécimo grado en la IE Normal Superior de Montería. La investigación se fundamentó teóricamente en formulaciones y configuraciones sobre el uso del cine como estrategia didáctica y su influencia en el desarrollo de competencias ciudadanas. Los resultados evidencian que el uso didáctico dado al cine en las clases de inglés ayuda de manera significativa al desarrollo de competencias ciudadanas en el aula y en el proceso de enseñanza –aprendizaje, puesto que los estudiantes reciben el mensaje visionado en las películas y elaboran reflexiones críticas que generan un cambio en sus actitudes frente al otro ser humano y así mismos.

**MÉTRICAS MATEMÁTICAS Y MODELACIÓN CONTABLE.** Artículo de investigación de Eliseo Ramírez Rincón, Universidad Libre sede Bogotá, Colombia. Es relevante la importancia de dotar de rigor conceptual, procedimental y usos a la modelación contable, como uno de los ejes fundamentales de la Contabilidad cuyo aporte básico corresponde a la medición contable. Se propone en este escrito, a partir de nociones de topología como las de distancia, métrica y norma, caracterizar, definir y articular algunos modelos matemáticos que permitan la medición contable en situaciones variacionales de la contabilidad. Para ello se revisarán algunas métricas que los generen.

**INSECTOS EN LA ESCUELA: UNA INTERACCIÓN DEL MODELO ESCUELA NUEVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.**

Artículo de investigación de Martha Isabel Vergara Camacho. Elver Alexander Gallo Martínez. Jaime Ricardo Cristancho Chinome. UPTC. Se da a conocer el resultado de una investigación desarrollada en la Institución Técnica Industrial y Minera del municipio de Paz de Rio Boyacá, en las sedes Socotacito y Concentración. El propósito principal es el fortalecimiento y apropiación del modelo Escuela Nueva a través de la implementación de una estrategia didáctica: “unidad didáctica” con el grupo hexápodo, enfocado a los insectos, adecuado al micro currículo para la enseñanza del área de ciencias naturales (CN) y, complementado en la integralidad de las otras áreas del conocimiento, con estudiantes de primero a quinto de la educación básica primaria.

**ESTUDIO DE LOS FACTORES DE RESISTENCIA AL CAMBIO Y ACTITUD HACIA EL USO EDUCATIVO DE LAS TIC POR PARTE DEL PERSONAL DOCENTE.**

Artículo de investigación de Aizar Mejía Jálabe, Cesar Augusto Silva Giraldo, Clara Patricia Villarreal Mora, David Andrés Suarez Suarez, Carlos Fernando Villamizar Niño, Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, Regional Santander, Bucaramanga, Colombia. Mediante un estudio de tipo descriptivo se pretendió conocer la relación existente entre la actitud y la resistencia al cambio presentada por los docentes con el uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro de los procesos de innovación educativa. Los resultados reflejan como las variables actitud y resistencia al cambio por parte de los docentes influyen de forma directa en el desarrollo de las TIC's. Finalmente, se discuten algunas recomendaciones basadas en los resultados.

**UNA MIRADA HACIA EL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

Artículo de reflexión propositiva de Diego Alejandro Rodríguez Alfonso. Jeimy Catalina Novoa Barajas. UPTC. Hace una reflexión acerca de las nociones que circulan dentro de estudios de la educación física acerca del concepto “cuerpo”, perspectivas como el dualismo entre alma y cuerpo, mostrando una jerarquización del primero sobre el segundo, así mismo el denominado metafóricamente “cuerpo máquina”, propuesto desde una concepción bio-fisiológica, enmarcada desde la modernidad; también, el que determina al cuerpo como unidad integral, basado en la experiencia y vivencia con la realidad. Por otro lado, la perspectiva que establece al cuerpo simbólico; en tanto posibilidad de expresar, dar significado,

sentir tener que decir. Se finaliza con la necesidad de comprender al cuerpo con una perspectiva humanista, encontrando nuevas formas de reconocer al ser humano dentro de sus complejidades consigo mismo y con el otro, además hacia una construcción social desde la diversidad cultural.

**SENTIDO Y SIGNIFICADO DEL USO DEL PERIODISMO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.**

Artículo de investigación de José Antonio Sánchez Sánchez, Universidad de Córdoba Sue Caribe. Evidencia las ventajas que conlleva un trabajo de investigación, orientado a fortalecer competencias comunicativas en los estudiantes de básica secundaria, específicamente en el desarrollo de lectura y escritura, mediante el diseño y aplicación de estrategias didácticas basadas en el uso de la prensa escolar. Desde una perspectiva de investigación de corte descriptivo cualitativo, con un abordaje metodológico con un procedimiento investigativo Narrativo – narratológico que involucra a los estudiantes del grupo de periodismo escolar de una Institución Educativa de carácter oficial de la ciudad de Montería.

**APLICACIÓN DE AULAS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.**

Artículo de investigación de María Elizabeth Díaz Vallejo, Edison Ramiro Damián Escudero. María Mercedes Gallegos Núñez. Lorena del Pilar Solís Viteri. Hugo Alonso Solís Viteri. Universidad Nacional de Chimborazo. Refiere una investigación sobre la aplicación del método interactivo de Aulas Virtuales y el Método comunicativo en clase, como herramientas orientadas a potenciar el conocimiento de los estudiantes que ingresan a la universidad. La investigación tiene como justificación las necesidades y los intereses de los estudiantes. Los resultados evidenciaron la importancia de mejorar los procesos metodológicos dentro del aula, atendiendo a la socialización del aprendizaje y a la tecnificación de los medios. El track de este artículo es científico, su área de trabajo es TIC en la educación, recursos educativos abiertos y MOOCS.

**EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y VALORES ORGANIZACIONALES.**

Artículo de investigación de Lic. Sandra Laura Bermúdez L.. Ing. Jorge Luis González. Doc. Yeisi Elibeth Mendoza, Universidad de la Guajira. La evaluación del desempeño y los valores organizacionales son términos que pudieran entenderse como predictores de desempeño y contribución del capital humano, pues es una respuesta más global y duradera a la organización como un todo, para la

satisfacción en el puesto. Un empleado puede estar insatisfecho con el trabajo ejecutado, considerándolo en muchos casos como una situación temporal y no se sienta insatisfecho con la organización como un todo; pero cuando la insatisfacción se extiende a la organización, es más probable que los individuos pueden renunciar, generando un desajuste para la empresa como para los empleados.

**INFLUENCIA DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESTUDIANTES DE BASICA PRIMARIA.** Artículo de investigación de José Luís Ortega Cuello, Universidad de Córdoba, Montería. Orientado a determinar el nivel de influencia del Programa Filosofía para Niños (FpN) en el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de grado 5º en la Institución Educativa Patio Bonito. La implementación de la FpN se realizó a través de catorce talleres de indagación filosófica, en los cuales sistemáticamente se fue potenciando los niveles perceptual, aprehensión, comprensión e integración de los estudiantes mediante la formulación de ilustraciones sobre los textos leídos, formulación de preguntas, juicios, inferencias, argumentos, criterios, supuestos y puntos de vista alternativos.

**TIPOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO PUNTO ESTRATÉGICO EN BANCOS DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE INVERSIÓN PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE MAICAO.** Artículo de investigación de Norelys Genoveva Cárdenas Fragozo. Ingris María Díaz Arrieta. Leilys Zullin Ortega Loaiza. Universidad de la Guajira –Colombia. Explora los tipos de gestión del conocimiento como punto estratégico en Bancos de programas y proyectos de inversión pública del Municipio de Maicao, centrado en los conocimientos tácitos e implícitos lo que permite que se crean los procesos de aprendizaje en la organización. Se concluye que en los bancos de programas y proyectos de inversión pública, no se garantiza el proceso de aprendizaje en su personal, lo que no favorece la creación de ambientes de confianza entre el directivo, empleados a fin de compartir sus experiencias. Así mismo, las capacidades profesionales de los empleados lo que permiten intercambios de conocimientos.

**LA EVALUACIÓN AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE DE TODOS... UNA EVALUACIÓN INCLUSIVA.** Artículo de reflexión propositiva de Maria Julia Blanco Salas. Rectora Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Soledad, Soledad, Atlántico,

Colombia. Manifiesta que la política educativa actual precisa que las instituciones educativas se adecúen para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad. En consecuencia, colegios públicos y privados tienen la obligatoriedad de recibirlos en sus planteles. El presente artículo plantea la necesidad de abordar en la escuela la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como una herramienta para que todos aprendan, contemplando a los estudiantes y su diversidad, sus capacidades, experiencias, motivaciones, ritmos, intereses, habilidades, estilos de aprendizaje, variables de personalidad, y conocimientos previos, entre otros aspectos propios del ser humano, en pocas palabras evaluar en la individualidad del estudiante.

Ph D Julio César Arboleda,

Dirección Red Iberoamericana de Pedagogía  
direccion@redipe.org



# 1

## PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA

PRIMERA PARTE:

### PROBLEMAS RADICALES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

**Agustín de la Herrán Gascón**

Universidad Autónoma de Madrid

**Herrán, A. de la (2017a).**

Pedagogía radical e inclusiva.

Primera parte: Problemas de la educación y la formación.

En **M. C. Domínguez Garrido,**

**R. Ferreiro Gravié,**

**A. de la Herrán Gascón,**

**M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla,**

Hacia una Didáctica del siglo XXI. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN).

#### I. INTRODUCCIÓN

En este ensayo se analizan cuestiones propias de la Pedagogía y la Didáctica desde el “enfoque radical e inclusivo de la formación”. Desde esta perspectiva se comparte un hecho intuido por muchos investigadores y profesionales, pero no claramente sustentado por especialistas en publicaciones científicas: que

desde la Pedagogía, la Didáctica o las aulas ni se anhela ni se favorecen una educación y una formación plenas. Se desarrolla la tesis de que sólo se favorece una educación y una formación del profesorado y del alumnado superficiales.

La principal causa es que ni la formación ni la educación se comprenden en absoluto, porque los constructos claves que las definen no se incluyen en el discurso normal de estas disciplinas. Se confunde el árbol con su exterioridad, la Luna con su cara cercana, el iceberg con su porción visible. Esos fragmentos son formación o educación, pero la formación o la educación no están bien representados por ellos, porque sólo se perciben corticalmente.

La profundidad educativa y formativa no están incluidas con normalidad en los corpus de la Pedagogía y la Didáctica. Cuando el océano se identifica con su oleaje, el fondo del mar se desatiende. Este abandono negligente -porque hay una responsabilidad científica y una dejación grave hacia el conocimiento de los objetos de estudio de estas disciplinas- se manifiesta de diversos modos y aboca al desarrollo de algo que, aunque se llamen educación o formación, no lo es, ni completa, ni esencialmente.

Imaginemos una ciencia o una profesión que consista en medio hacer las cosas. Por ejemplo, en medio curar, en medio reparar automóviles, en medio construir casas o puentes, en medio volar... Esto, que no ocurre en casi ninguna profesión, es una normalidad en el ámbito de la educación, en las ciencias que la estudian y, entre ellas, en la Pedagogía y la Didáctica. La educación habitual, es decir, la que masivamente se investiga, la que se interpreta y se promueve, la de los sistemas educativos, los currícula, los centros y las aulas, falla fundamental, generalmente. Sus fallas no se detectan tanto en limitaciones y dificultades de frontera científico-tecnológica, sino en posibles incompleciones y errores en su fundamento y su sentido, con expansión en todos sus campos de acción.

La Pedagogía, la Didáctica, la educación y la formación están tan trabadas, tan enlodadas y atascadas, que no puede remontar su vuelo. Son como gaviotas con las alas cuajadas de petróleo: siendo su acción natural volar y ver con perspectiva, no pueden hacerlo. Aparentemente y desde lo profundo, apenas evolucionan. Además, desde su situación, se ven y autoevalúan mal, sin identificar atolladeros, parcialidades, carencias radicales y posibilidades. Estas gavinatas no pueden librarse de los impedimentos, que las condicionan y que sesgan lo que perciben,

pretenden, hacen, no hacen, evalúan, proyectan, etc.

En más de dos décadas de observaciones, se han identificado tres grandes clases de dificultades y lastres para ese vuelo propio: insuficiencias, errores y sinsentidos. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2015) define 'insuficiencia' como la falta o escasez de la cantidad que se necesita de una cosa; 'error', como una idea, opinión o expresión que se considera correcta pero que, en realidad, es falsa o desacertada, o sea, una equivocación. Y por 'sinsentido' entiende una cosa absurda y que no tiene explicación.

Las tres son de aplicación a este ensayo, si bien con algún matiz asociado a su significado: el primero es que, al aludir a intangibles, por insuficiencia no nos referiremos a cantidades, sino a presencias y cualidades. El segundo -en cuanto a la noción de error- es que también nos referiremos a acciones e inacciones educativas, y no sólo a ideas, opiniones o expresiones. En cuanto al tercero, se incidirá en lo que literalmente sinsentido significa, o sea, sin orientación o tendencia y, también, sin el significado atribuido o para el que se realiza. Por otro lado, se hace notar que las tres clases de limitaciones o lastres se consideran fundamentales, es decir, básicas, esenciales y, además, persistentes en la educación y formación y con reflejo en todas ellas.

Se presentarán en el siguiente escrito definiendo categorías y apartados dotados de una relativa unidad semántica interna. Por esta razón, puede ocurrir que cada uno incluya contenidos que puedan reiterarse en otras. Sin embargo, será una recurrencia o solapamientos premeditados, cuya justificación será evitar carencias en cada uno y que, al leerlo, tenga un significado más completo. En cuanto a su estructura interna, hay que subrayar que todas están interrelacionadas entre sí. A partir de ahí, cuando ha sido posible y para su sistematización, se ha buscado que entre categorías y apartados haya una relación de sucesiva complejidad.

Cada insuficiencia, error o sinsentido fundamental expuesto asociará alternativas, cuyo contenido será objeto de atención en otro artículo. No obstante, la diferencia entre ambas no será dual, sino dialéctica y responderá a la metodología implícita en el símbolo tai chi: cada problema radical expuesto incluirá seminalmente alternativas, y las alternativas radicales girarán alrededor de problemas fundamentales.

## II. OBJETIVOS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS

Desde este trabajo no se pretende convencer ni “colonizar” la razón de nadie (Saramago, 2006), imponer ideas, persuadir de algo, influir, faltar al respeto... Ni siquiera se aspira a debatir en primera instancia, porque lo que se aportan son observaciones contrastadas, reiteradas y sustentadas por la realidad educativa práctica del día a día, durante más de dos décadas. Su intención es sencilla: organizarlas y comunicarlas, por si se entendiera útiles para cuestionar, de raíz, la educación y la formación. Otra cosa son las reacciones que puedan producir. Al hilo de ello, se sugiere al lector que no sólo examine la primera parte –problemas radicales-, sino que acceda también a la segunda –alternativas radicales-, para adquirir una perspectiva más completa.

Los objetivos del trabajo son tres, relacionados entre sí como los vértices de un triángulo:

- a) Fundamentar, sintética y explicativamente, por qué puede colegirse que la Pedagogía en general y la Didáctica en particular no pretenden ni facilitan, desde su corpus científicos normales, la educación ni la formación plenas, ni de alumnos, ni del profesorado.
- b) Criticar aspectos poco cuestionados de la Pedagogía y la Didáctica, cuya consideración, desde nuestro enfoque, resulta parcial o insuficiente, destruyendo (refutando) asociaciones erróneas o incompletas con la educación y la formación.
- c) Proponer vías o alternativas de cambio radical con base en la complejidad y la conciencia, deducidas del enfoque utilizado y a la luz de los dos objetivos anteriores.

Como enfoque de referencia indagatorio, en el baricentro del triángulo podría situarse el “enfoque radical e inclusivo de la formación” (Herrán, 2003a, 2005b, 2011d, 2014b, 2015c, 2016c), que sirve de fundamento de metodología.

Un reenfoque autoeducativo de la formación y de la educación puede articularse como respuesta a preguntas orientadoras que incluyen observaciones y dudas claves. En nuestro caso, alcanzaran tres planos consecutivos: la descripción,

la interpretación, la crítica y la propuesta alternativa (complementaria) a la educación actual. Las cuestiones son:

- ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? ¿Qué estamos dejando de hacer y construir?
- ¿Y si el interés educativo predominante fuese superficial?
- ¿Y si constructos claves de la educación (reforma educativa, diálogo, valores, competencia, contenidos, aprendizaje, conocimiento, creatividad, personalidad, diversidad, interculturalidad...) fuesen cuestionables e insuficientes? ¿Y si los significados de aquellos constructos estuviesen limitando la educación?
- ¿Y si, incluso, como suele decirse, 'ir más allá de ellos para potenciar la capacidad de reflexión, pensar por uno mismo, desarrollar la capacidad crítica, la creatividad, la emancipación...' apenas fuese la mitad del camino?
- ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada, aunque superficialmente pareciera saludable o con posibilidades de mejora basadas en indicadores externos? ¿Y si el problema de la educación fuese una desatención radical? (¿Se reconoce una parte radical en la educación?)
- ¿Y si no se estuviese educando plenamente y sí se pudiese anhelar? ¿Y si lo que se pretende y realiza no fuese educar plenamente, sino apenas creer que se hace? ¿Y si los fines y finalidades de la educación fueran miopes?
- ¿Y si todo esto fuese cierto y se ignorase por completo? ¿Y si todo (educación, sociedad, ciencia, religión, política...) estuviese radicalmente desorientado? ¿Y si el problema de la educación no fuese 'de la educación', en sentido estricto?
- ¿Y si la causa tuviese más que ver con una condición de ignorancia generalizada, no suficientemente consciente? ¿Y si la solución fuese, no obstante, educativa? ¿No se requeriría entonces una formación y de una educación distintas -más complejas y completas, radical y esencialmente atendidas-? ¿Y si esa actualización radical no pudiese ser compatible con casi todo lo que se está haciendo?

### III. METODOLOGÍA

La Pedagogía y dentro de ella la Didáctica son las principales ciencias que estudian, respectivamente, la educación y la enseñanza, y la enseñanza para la educación o formación (Herrán y Paredes, 2008). Para Medina y Salvador Mata (2002) la Didáctica General es una disciplina científica con entidad propia, altamente relevante para la educación y un “núcleo de la Pedagogía” (Sevillano, 2011). En tanto que ciencias, a ambas les es de aplicación el concepto de falibilidad (Popper, 2005), o sea, de error científico. Sin falibilidad, sin error posible, no hay ciencia. Sin embargo, en Pedagogía en general y en Didáctica en particular, la composición de su tejido se cuestiona poco. El discurso se centra más en sus formas y colores. Además, sus nudos gordianos permanecen durante décadas sin alteración fundamental. Nuestra premisa es que se ven unas cosas –entre las que están aspectos superficiales-, pero no otras –entre las que están cuestiones esenciales-. Se dice que una parte importante de la Pedagogía o la Didáctica es la crítica. Incluso una parte de los pedagogos e investigadores se califican a sí mismos como ‘críticos’. Sin embargo, esa autocalificación debería apellidarse, porque la mayoría son ‘críticos de lo demás’, de modo que se autocritican muy poco o nada. Esta diferenciación dual –entre críticos y no críticos- y esta práctica –crítica objetal-, informa de una madurez epistemológica mejorable.

Desde este trabajo y pensando en la Pedagogía y la Didáctica, se apunta más lejos de la falibilidad, más allá del error esperable. Por lo que respecta a la enseñanza, la educación, la formación y todo lo relacionado con ellas, es posible que ambas disciplinas adolezcan de tanto desarrollo superficial como de una inadvertida desorientación radical. Si así fuera, el hecho sería gravísimo. En este trabajo mostraremos que es así, porque tanto su enfoque habitual como constructos y fundamentos de educación y formación claves, no están incluidos en sus corpus. Consecuentemente, pueden identificarse una predominancia de insuficiencias, errores y sinsentidos en contenidos y acciones de estas ciencias, simultáneamente científicas, artísticas y tecnológicas, desde los que pueden completarse y continuar su desarrollo evolutivo en complejidad. Dicho de otro modo, no es tanto cosa de señalar errores o de refutar hallazgos. Es que, desde nuestra perspectiva, todo lo que se está haciendo, está radicalmente mal.

El campo es tan amplio, la tesis central es tan extrema y el desarrollo tan incipiente que, para su desarrollo, se ha optado por la metodología del ensayo científico pedagógico. En él se van a intentar expresar y sistematizar algunas de esas dificultades y lastres, procurando ser lo más objetivos posible. Se basa en interrogantes y dudas que se han ido intentando responder, apoyándose en otros autores y en una elaboración propia y gradual, extendida durante más de veintidós años de observación e investigación. Por este motivo y para posibilitar la ampliación de contenidos muy concretos, se citarán trabajos anteriores del autor.

El procedimiento metodológico global seguido en este tiempo, para definir el enfoque, las limitaciones y generar alternativas ha sido la observación distanciada en el tiempo, el análisis y la síntesis, la indagación detenida y el contraste científico permanente con expertos, tanto de la comunidad científica como profesional. Los recursos a través de los que se ha realizado este contraste formativo han sido las producciones del autor relacionadas con los temas en cuestión, a saber, 110 artículos en revistas indexadas y de calidad, 144 libros y capítulos de libro de editoriales de prestigio, 45 conferencias y 30 mesas redondas invitadas en congresos nacionales e internacionales, 250 acciones formativas con profesores de todos los niveles educativos, 20 proyectos de investigación financiados, 8 tesis doctorales dirigidas o proyectos de investigación posdoctorales específicamente basados en el enfoque de la formación radical e inclusivo, así como otras publicaciones e intercambios. Transversalmente considerada, la actividad de análisis se ha apoyado en la búsqueda de razones pedagógicas diferentes a las cotidianas propias de la ciencia normal (Pedagogía, Didáctica y otras ciencias de la educación), para indagar en la educación desde puntos de vista inusuales y para la destrucción (refutación) de lo que puede ser imprescindible para seguir construyendo y avanzando.

Para el necesario distanciamiento, el autor se ha procurado vaciar o desidentificar del enfoque habitual, académico o profesional, que no obstante nunca dejó de utilizar como base para las clases ordinarias en la universidad. Se ha pretendido observar la misma realidad de un modo diferente, actualizando la razón y transfiriendo fundamentos pedagógicos desde maestros clásicos e inéditos (Lao Tse, 2006, Zhuang zi, 1999; Lie Yukou, 1987, Confucio, 1969, Siddharta Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007), Mahavira (Paniker, 2001), Sócrates (Platón, 1969), etc.) y actuales (Maharsi, 1986, Krishnamurti 2008, Osho, 2004a, 2014b, etc.). Con estos

educadores y pedagogos, se ha intentado mantener una mirada objetiva, flexible y receptiva, basada tanto en la indagación como en la no búsqueda (wu wei), que ha permitido la percepción no familiar o extraña de lo cercano y la incorporación de los huecos como partes sustantivas de lo percibido. Esto ha permitido identificar con relativa facilidad sinsentidos, insuficiencias y/o errores fundamentales de la formación y la educación, interpretados en conjunto como problemas de indagación, de dos clases básicas:

- Evidentes, o sea, relacionados con lo que se dice y se hace de la educación y la formación y no se cuestiona, porque son de general aceptación. El reto epistémico consistirá en evidenciar su incorrección e insatisfacción desde observaciones realizadas desde un grado mayor de complejidad-conciencia.
- Ocultos, es decir, radicales en sentido estricto. Para observarlos se ha indagado en ellos con una mirada inversa, esto es, reparando en lo que no es o en lo que falta.

Todos ellos han sido corroborados, validados por numerosos profesionales y menos investigadores que, tras su comprensión, han expresado su familiaridad con su conciencia y su carácter inédito en la enseñanza e investigación convencionales. La metodología ha tomado como enfoque o referencia interpretativa el denominado primero enfoque "complejo evolucionista" (Herrán, 2003a, 2005b) y después "radical e inclusivo" (Herrán, 2011d, 2014b, 2015c, 2016c).

Este enfoque facilita la realización observaciones y razones más complejas, amplias y profundas del fenómeno educativo. Su aplicación ha favorecido el cuestionamiento de parte de lo que se hace y se deja de hacer, por la desatención pedagógica de temas o constructos educativos interiores y esenciales, independientes de contextos y, a la vez, poco o nada demandados. Algunos de ellos son la conciencia, el egocentrismo, la mala praxis educativa, la madurez personal, la humanidad, la evolución, la muerte, el autoconocimiento, etc. Estos constructos, que atienden a partes del fenómeno educativo desatendidas y tapadas, serán claves para la generación dialéctica de los resultados del ensayo.

En efecto, la observación de la educación habitual desde estos referentes radicales posibilita diferenciar, de entrada, entre una dimensión periférica o externa de la educación y otra profunda. Teniendo en cuenta que el discurso

habitual sobre la educación sólo se identifica con su estrato externo, permite dar respuesta a la siguiente hipótesis funcional, de carácter marco: las insuficiencias, errores y sinsentidos que se presentan están excluidas del enfoque educativo normal, porque éste es sólo parcial o exterior. Salvo excepciones, no se refiere a la dimensión interior o radical desde la que sí pueden observarse insuficiencias y errores que afectan a la educación en su conjunto.

Nos parece relevante señalar que las observaciones -organizadas como análisis fundamental y alternativas pedagógicas- son radicales y claras: 'Radicales', porque atienden a la metáfora de la "raíz", no en el sentido de "tajante o intransigente" (Real Academia de la Lengua Española, 2015). Se quiere contribuir a trabajar y a lograr, con el tiempo, un 'enfoque total' de la educación y la formación, comprendido como 'no parcial'. Por si acaso pudiera ser equívoco, no creemos que conformen un pensamiento radicalizado, totalitario o violento en ninguna medida. En efecto, no le es de aplicación el análisis de Mèlich (2002: 57) -que compartimos- sobre los discursos totalitarios, porque no cumple sus características. Al contrario, el trabajo:

- No es ideología, sino un ensayo científico, técnico, que incluye una propuesta abierta y para una mayor apertura de la educación.
- No promueve el cierre en ningún sentido y, menos aún, en nombre de nadie. Al revés, es apertura a otros modos de percibir.
- De hecho, parte de interrogantes y dudas en las que se ha trabajado gradualmente y a lo largo de muchos años, publicaciones y contrastes.
- No es filosófico, no porque no ame el conocimiento, sino porque entiende que la centración en el conocimiento es insuficiente y, por tanto, hacerlo puede asociar un error.
- No se presenta como infinito, ni como final de nada.
- No busca convencer a nadie, sino expresar observaciones y refutaciones con las que se puede dudar.
- Lleva a cabo una crítica global y detallada a la vez orientada a la demolición o disolución de viejos moldes, con una finalidad obviamente constructiva, que

se vuelve a someter a debate y a análisis público.

- Denuncia la parcialidad de la enseñanza, de la educación y de la formación, que se traduce en carencias, insuficiencias, errores y sinsentidos de la educación, que se someten al debate de la comunidad científica y profesional.
- No se basa en el descubrimiento de ningún sentido con mayúscula, pero sí repara en que el sentido convergente de la educación –a saber, el autoconocimiento por la conciencia- en que repararon grandes maestros de la humanidad –como Lao Tse, Sócrates, Siddhartha Gautama, Maharsi, etc.-, hoy se ignora por completo en los occidentes, sobre todo en los sistemas educativos del llamado primer mundo. Señala graves lagunas o ausencias formativas en el discurso pedagógico convencional, y propone una fundamentación educativa en la que todo –lo que se hace y lo que se omite- puede ser necesario.
- No sólo no niega el sentido de lo humano para su avance, sino que confía en el ser humano, en cada conciencia humana, como verdadero agente activo y epicentro del cambio, como posibilidad.
- Denuncia que el anhelo de evolución educativa está hoy involuntariamente clausurado por los mal llamados “sistemas abiertos” (Bertalanffy, 1976), que compone y que nutre, y que se precisa de una apertura de la razón basada en una educación y formación más plenas y concretas.
- En síntesis, no teme en absoluto hablar de la necesidad de un enfoque más completo, menos sesgado, con una intencionalidad radical y ‘total’ –como ocurre en otras disciplinas y ciencias más cuajadas, aunque poco comparables, como la Educación Física o la propia Física-, comprendido, como se ha dicho, como no parcial, no totalitaria ni radicalizada.

Se ha asumido la función que Mèlich (2002) atribuye al pedagogo (no maestro), en el marco transferible de una pedagogía profunda, como es la de la finitud, que desarrolla en su trabajo pionero, y que sería la siguiente:

El pedagogo sería alguien que practica el arte del desenmascaramiento. El pedagogo sería, sobre todo, aquel que desenmascara las formas de control social del discurso, aquel que desenmascara el poder constitutivo del sentido de

las acciones educativas. [...] El pedagogo es el que practica el arte de la crítica, de la transmisión crítica, convirtiéndose en maestro si además es capaz de dar testimonio (pp. 52, 53).

A modo de síntesis, esta es nuestra sospecha: la educación puede percibirse como una persona enferma, cuyo aspecto y comportamiento, no obstante, parecen saludables. La prioridad ha de incluir el diagnóstico y tratamiento médicos, no el modelo de vestido, el peinado o el maquillaje. Pues bien, el planteamiento que desarrollamos es triple:

- a) La educación está enferma, intoxicada, lastrada.
- b) La comprensión normal acerca de lo que hace y deja por hacer está sesgada, es limitada y parcial.
- c) Como corolario, se prioriza lo accesorio sobre lo relevante, sin un atisbo de anhelo radical en el horizonte de la academia o de la escuela.

Es preciso conocer la naturaleza de los lastres profundos y exteriores de la educación y la formación, pero antes, apercibirse de que pudiera ocurrir que las herramientas de conocimiento disponibles pudieran no ser las adecuadas.

#### IV. PROBLEMAS RADICALES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

##### 1. El mayor problema de la educación y de la formación, parece invisible para la Pedagogía y la Didáctica

Puede parecer pretencioso referirnos, en singular, al 'mayor problema de la educación y de la formación'. Nos referimos a la educación y formación normales o habituales, o sea, a las que normalmente se aluden al mentar los sistemas educativos, los centros docentes y las aulas, en general.

En primer lugar, lo calificamos como 'el mayor', porque engloba a la gran mayoría de los demás, de forma análoga a como el libro-índice de los libros de una biblioteca los englobaría, siendo, además, uno entre sus libros.

Consideremos dos cuestiones previas. La primera es que la educación es un campo personal, social y político, técnico o profesional y de investigación que, como otros, tiene problemas propios. Como otros, está cuajado de dificultades,

dudas, retos y proyectos. Pero no todos sus problemas están al mismo nivel de complejidad y son objetos de conciencia y, por tanto, se perciben de un modo comparable.

La segunda es que una de las razones por las que este mayor problema de la educación es difícil de reconocer es que, si bien sí es un problema que afecta a la educación, no es 'de la educación', en sentido estricto. Es decir, no radica en ella. Pero tampoco es localizable en ningún otro ámbito delimitado. Arraiga en la gran mayoría de seres humanos, comprendidos como la mayor fuente y destino de educación informal y formal. Por tanto, muy probablemente, subyace tanto en quien se ocupa de ella, en quien la investiga, en quien la desarrolla, en quien la planifica y gestiona, en quien la piensa y la critica, en quien la evalúa, en quien la consume, en quien le resulta indiferente, en quien la manipula o la daña, etc.

El mayor problema de la educación es su resultado más importante, que a su vez es causa de procesos continuamente emergentes. Su resultado más importante es el ser humano ordinario o común, que vive en una conciencia ordinaria o egocéntrica y, desde y sobre ella, vive en el error. Vivir en el error no es equivocarse. No precisa darse cuenta y cambiar de acciones. Esto es por completo insuficiente. Es como un bañista en un lago putrefacto: en esta situación, no se trata de que aprenda nuevas habilidades natatorias, de que cambie de estilo, ni de imitar lo que hacen grandes nadadores: se trata de salir de ahí cuanto antes, de limpiarse y, desde otro punto de vista, de abandonar un medio que no es el natural del ser humano más que en su fase prenatal.

Dicho de otro modo: el problema al que nos referimos tiene otra naturaleza diferente a los problemas habituales, no es convencional ni soluble funcionalmente, es mucho más amplio, aunque no por ello deja de ser concreto. Vivir en el error equivale a que casi todo lo que se hace está radicalmente mal.

La causa general es la completa desatención de la interioridad. Esta desatención es global, existencial, y por ende es pedagógica, en un triple plano: afecta a las ciencias en general, dentro de ellas a la Pedagogía y la Didáctica y a la propia formación. Como consecuencia de ello, ha generado una educación errónea, insuficiente, desorientada, parcial y profundamente adoctrinada que tiene poco que ver con la educación plena, profunda o, simplemente, con la educación sin calificativos. Y no hay visos de cambio pedagógico en este sentido, aunque se haya

propuesto (Herrán, 1996).

Esta posibilidad –insistimos– no parece haber sido objeto de preocupación, de duda o de hipótesis epistemológica para la Pedagogía, ciencia de la educación por antonomasia, o para la Didáctica que, en su seno, estudia la enseñanza para la educación o la formación y todo lo relacionado con ello. Precisamente nuestra conjetura o hipótesis axial va a ser que la Pedagogía y la Didáctica, así como la mayor parte de personas y sistemas relacionados con la educación desarrollan enfoques, proyectos, procesos, acciones y realizaciones, etc. insuficientes, erróneos o sin un sentido educativo pleno. Esto no quiere decir que puedan estar aparentemente bien. Recordemos al nadador de la metáfora: pudiera desplazarse incluso con elegancia y con estilo, pero, en agua séptica e infecciosa, con cada brazada se intoxicará más y más, se acabará matando. De hecho, desde la desatención radical, lo único que se pretende espontáneamente es el bien superficial.

El ser humano y su educación proceden como las algas, que no tienen raíces. Pero no debiera ser el caso. El ser humano no es un alga. Todo lo humano requiere un planteamiento más profundo, como consecuencia de la inclusión de su conciencia, un constructo al mismo tiempo básico y clave para la educación y, sin embargo, inédito (Herrán, 1998). No es suficiente con la atención superficial, con el aspecto físico, con la apariencia, con la cosmética, con el adorno... Lo externo, si bien es lo único visible, es sólo una parte, y la impulsividad, que satura las razones comunes, no ayuda a que el conocimiento realice plenamente su función. Lo suficiente es una atención profunda o radical que a la vez incluya la realidad y la atención exterior, desde la que aspirar a una comprensión holística, cabal o total. Estamos lejos de lograrlo en muchos campos sociales y personales, y también en el campo de la educación.

¿Por qué? Quizá nos pase un poco, como a Alcibíades, un joven confundido y discípulo adelantado de Sócrates. De soldado, Sócrates le salvó la vida en el único periodo en que abandonó Atenas. Alcibíades se convertiría en su discípulo -pese a que en “Apología” el sabio griego diga: “Nunca he sido el profesor de nadie”-. Parece que se enamoró de Sócrates. En “El banquete o del amor”, Sócrates rechaza la pretensión de Alcibíades de ser su amado, y le dice, quizá desde su habitual ironía: “Mira mejor, no se te vaya a escapar que yo no valgo nada, pues la vista de la inteligencia comienza a ver agudamente cuando comienza a cesar

en su vigor la de los ojos, y tú todavía te encuentras lejos de esto” (Platón, 1969: 217d-219e). Pese la ironía del sabio de Atenas, todo parece indicar que no veía bien, ya que, según las evidencias -incluidas las consideraciones hacia sí del propio Sócrates-, éste era -pero no a su pesar- bajito, gordo y en alguna ocasión le llamaron feo.)

## 2. La respuesta educativa general es inadecuada

La única forma de responder al abandono y consecuente desconocimiento y cultivo de la interioridad es mediante la educación. Pero la educación está saturada de la misma deficiencia. Por tanto, se cometen dos graves errores a priori:

- a) Una inadvertencia en el diagnóstico, y
- b) Un desenfoque general en la acción educativa, en todos sus niveles de concreción.

En el anterior párrafo, se hacía referencia al mayor problema de la educación, con el símil de un libro-índice de los libros de una biblioteca, que englobaba a los demás siendo, a la vez, uno entre los libros. Continuando con el símil, en una biblioteca puede haber enciclopedias, monografías, publicaciones extensas, libros de bolsillo... En el caso de la estantería que nos ocupa, reconocemos, al menos, tres clases de obras o productos: sinsentidos, insuficiencias y errores fundamentales de la formación y la educación. Algunos son una, dos o las tres cosas a la vez. En conjunto, condicionan, limitan y dificultan la evolución de la Pedagogía y la Didáctica como disciplinas, afectando directamente a su orientación y desarrollos epistemológicos y profesionales, y desde luego a la comprensión de sus objetos de estudio.

Unos son evidentes, están relacionados con lo que se dice y se hace de la educación y la formación, sin apenas cuestionamiento. Hasta pueden ser aparentes invariantes pedagógicas profundamente incorrectas e insatisfactorias. La metodología de observación, en estos casos, consistirá en percibir como extraño lo familiar o conocido y en contemplarlo desde un grado mayor de complejidad-conciencia.

La característica de otros es que, al ser radicales, están como enterrados u ocultos. No se perciben bien, si se observan desde un enfoque habitual, académico

o profesional. Para observarlos mejor es preciso indagar en ellos con una mirada inversa, esto es, reparar en lo que no está, elaborar lo que no hay, lo que no es. Vendría a ser algo así como fijarse en la oquedad de la vasija, en vez de en su forma, su materia o sus adornos.

En este trabajo se sistematizarán algunos de esos problemas y se propondrán alternativas de cambio pedagógico radical e inclusivo.

### **3. La educación se desarrolla sobre enfoques educativos erróneos**

Otros autores han observado y criticado aspectos de la educación, y propuesto alternativas (García Garrido, 1986; Delors, 1996; Imbernon, 1999; Santos Guerra, 1999; Esteve, 2003; García, Gozávez, Vázquez y Escámez, 2010; Gimeno Sacristán, 2005, 2013; Torres Santomé, 2007; Imbernon y Jarauta Borrascas, 2012; Marina, 2015). Nuestra crítica no es de aspectos, ni tampoco de propuestas externas, basadas en la acción o el cambio de la práctica. Nuestra percepción es de crítica radical, global. Por la diferencia de criterios, la entendemos y proponemos como complementaria.

La máxima expresión de un sinsentido es la contradicción. Por ejemplo, la razón de ser de la Medicina es curar, sanar, propiciar la salud. No es dañar, torturar, matar. ¿Cuál es la finalidad de la educación? Se dice que es instruir, ayudar a crecer, sacar lo mejor de uno, orientar, formar... Sin embargo, desde nuestro enfoque la simple observación nos está indicando que las premisas fundamentales de la educación son profundamente erróneas. Entendemos que lo son, no porque no se pretenda la noble y esperanzadora hipótesis de la educación, sino porque no percibimos que se tome conciencia de que, de este modo, no es posible lograrla y sí, en cambio, adoctrinar, y muy eficazmente.

Mencionemos dos enfoques a la vez habituales y erróneos, desde el enfoque radical e inclusivo:

#### **3.1. La educación no puede basarse sólo en el plano existencial**

Una tela tiene dos caras. Todo ser vivo tiene exterioridad e interioridad. La vida y la conciencia humanas tiene dos planos complementarios: el existencial y el esencial. Lo existencial pretende facilitar desarrollos y adquisiciones orientados a la eficiencia y eficacia vitales, tanto de la persona como de los sistemas que los

individuos nutren. Lo esencial se orienta a la conciencia y el autoconocimiento. En general, la educación y la conciencia ordinaria sólo se ocupan del primero.

Como consecuencia de ello, los sentidos de vida habituales se cifran en términos de exterioridad, de rentabilidad, de apariencia, de logro, de autorrealización narcisista, de acumulaciones y de desarrollos futuros. Para ellos, la vida personal y social tiene lugar organizada, condicionada por un sinnúmero de sistemas (cavernas de Platón). Desde estas cavernas se anima a desarrollar una vida centrada en lo existencial, al modo de recipientes boca abajo. La rentabilidad en este plano requiere proceder desde sí y para sí, aglomerar, acrecer. Desde lo existencial se rehúye el vacío, la identidad original y la conciencia de ser, o bien se manipulan para el propio beneficio, desarrollo o intereses sistémicos. El lenguaje y la conciencia existencial u ordinaria los comparten y fomentan casi todos los sistemas sociales, entre los que están los mal llamados 'sistemas educativos'. Cada sistema social está organizado para su supervivencia, rentabilidad, influencia, preeminencia... Para estas finalidades se asocian y cooperan con otros. El desarrollo de la rentabilidad de cada sistema lo favorece la sociedad del egocentrismo o de sistemas egocéntricos (individuos, parejas, familias, instituciones, colectivos mayores, ismos, naciones, religiones, ideologías, etc.). Recordando la metáfora del nadador, la educación necesaria en este plano dota de habilidades para continuar nadando, pero no para volar, no para apercibirse de lo absurdo de este comportamiento, de que hay otras formas de desplazamiento.

La otra forma es vivir con la vasija boca arriba, o sea, desde el vacío, fuera de las cavernas, unido a la naturaleza, desde la identidad esencial o con conciencia extraordinaria (estadística y admirativamente considerada), llenándose de sol, de lluvia, de frescor, espontánea, automáticamente. La vida en función de este plano se cifra en términos de interiorización, de pérdida, de amor y de autoconocimiento. El eje no es la acumulación ni la rentabilidad por sí y para sí, sino el equilibrio y la conciencia, desde los que también se atienden el desarrollo y el progreso, pero centrados. Por eso su sentido es jugar con lo existencial pero vivir en lo esencial. En general, el lenguaje del plano esencial no está en el centro de los sistemas sociales ni educativos. La educación necesaria en este plano es la que, desde la adquisición, la pérdida y la meditación, conducen a la persona a adquirir una razón enriquecida para vivir más despiertos.

Normalmente se vive al revés: se juega con lo esencial y se vive en lo existencial. En el mundo animal, no obstante, hay un orden estructurante: la cabeza va delante y la cola detrás, las hojas crecen hacia arriba y las raíces lo hacen hacia abajo. Vivir en lo esencial es clave para vivir centrados, conscientes, despiertos, y a identificar, sin ninguna clase de ambigüedades, que el sentido educativo de la vida -como dijeron Buda (1997) o Sócrates (Platón, 1969)- es el autoconocimiento. Se pueden deducir algunas cuestiones de esto:

- a) Que tomar como centro de gravedad de la vida la capa número X de la cebolla que metafóricamente nos conforma es un error objetivo: el centro no es la periferia.
- b) Que la elusión del autoconocimiento como eje de la formación (Herrán, 2004) nos sitúa en un plano presocrático o prebúdico, en sentido estricto.
- c) Que sólo un compás bien apoyado puede trazar circunferencias.
- a) Que los sistemas educativos actúan fundamentalmente desde sí y para sí, fomentan 'aprendizajes' rentabilistas, no educación plena, y que fundamentalmente adoctrinan, mientras educan en la periferia del ser. Por tanto, descentran al conjunto de la persona, la exteriorizan, en sentido estricto.

### 3.2. **La educación no se puede orientar a la parcialidad**

La Real Academia de la Lengua Española (2015) define fanatismo como: "Apasionamiento y tenacidad desmedida en la defensa de creencias u opiniones, especialmente religiosas o políticas". La mayor parte de personas rechazaría la asociación entre fanatización y educación, porque el fanatismo no es una opción de vida mentalmente sana. Sólo los fanatizados -orientados a provocar o causar fanatismo-, admitirían y apoyarían una educación para el desarrollo del suyo, como única excepción, siempre disfrazada de ser la opción verdadera o superior a las demás. El hecho es que todavía el fanatismo no es, según la OMS, una enfermedad mental.

Por otra parte, cuando se razona sobre él no necesariamente hay que mentar a los extremos. El fanatismo, como los colores, existe en grado variable y más o menos imperceptible. De hecho, en un grado moderado o relativo, los sistemas

sociales y educativos comparten actitudes, predisposiciones, prejuicios, empeños, creencias, convencionalismos... de raigambre y sentido fanatizante. El fanatismo forma parte de la vida cotidiana y de la educación habitual. Un indicador de ello es su orientación a la parcialidad.

En efecto, en un grado relativo, los sistemas educativos educan en la parcialidad, en un fanatismo consensuado, admitido, autocomplaciente y de normalidad consentida. Parcialidad y fanatismo pueden darse como nacionalismo, ideología, cultura local, sesgo, obsesión religiosa, sentimiento distorsionado, odios, entusiasmos, rechazos, prejuicios, currícula ocultos, currícula descarados, etc.

Los sistemas educativos y educaciones sólo parciales son excluyentes, por definición. Por tanto, son contradictorios, ficticios y pre democráticos. Ahora bien, la parcialidad es la normalidad, y esta normalidad es sólo escasa o limitadamente educación. La mayor parte de sistemas educativos y de sistemas sociales en general, educan o influyen para ella.

#### **4. Los sistemas educativos no pueden educar**

Nuestra educación, la educación convencional o habitual, recurre a los sistemas educativos para su desarrollo como recurso o metodología social. Desde nuestra perspectiva, un problema de esta educación es de validez o congruencia, porque, como se intentará mostrar, los sistemas educativos no son válidos para educar. O sea, no sirven para lo que dicen servir, no son efectivos fundamental, esencialmente, no pueden hacerlo.

La primera premisa marco es que su intencionalidad educativa -normalmente plasmada en los currícula- no proviene principalmente de ellos mismos, sino de los sistemas sociales en que se inscriben. Dicho de otro modo, a la educación realizada le pasa como a un sistema de lagunas de diferente altura -por ejemplo, las lagunas de Ruidera-: las aguas de los remansos más bajos no sólo dependen de sus albercas, habrá que mirar el agua de las superiores. Por eso, ni la calidad de la enseñanza ni los fracasos de la educación se deben principalmente a los sistemas educativos. Dependen de sus sociedades, de sus sistemas sociales y de su cultura, formada bien por características estables -por ejemplo, un atraso pedagógico o un nivel cultural bajo- y contingentes -por ejemplo, una ideología política, sobre todo en el caso de pre democracias-.

La segunda es que la mayor parte de los sistemas sociales son egocéntricos y fragmentarios. Todos los sistemas educativos y sus currícula se desarrollan en sistemas altamente condicionados, tanto ideológica, política, económica, científica, geográfica, nacional, cultural, sexista, racial, clasista, religiosa, deportivamente, etc. Los condicionamientos sociales requieren y se nutren de identificaciones con programas mentales colectivos o personales que adoptan la forma de ismos (Herrán, 2008b). Para su sobrevivencia precisan centrarse en su equifinalidad, rentabilidad, sesgo y parcialidad. Con este fin, un fanatismo y un sectarismo relativos también les favorecen.

La tercera es una síntesis de las anteriores: los sistemas sociales organizan su educación en sistemas educativos, que puede comprenderse como la metodología social más común para que las sociedades nacionales o estatales eduquen. De esta observación se desprende que los sistemas educativos se inscriben en sistemas sociales condicionados y parciales. Sus sociedades adolecen, aunque no se reconozca, de fanatismo variable en intensidad y contenido, por razones de nacionalidad, política, etnia, ideología, género, religión, etc. El factor común, el máximo común divisor de los sistemas educativos es el nacionalismo (o ismo de lo nacional). De hecho, los sistemas educativos operativos son en su mayoría nacionales y nacionalistas. Al condicionamiento nacionalista se añaden aquellos otros, tanto o más intensos, que definen su peculiaridad e idiosincrasia.

En consecuencia, ningún sistema educativo es verdaderamente educativo, porque sólo eduque: ninguno educa sólo. De hecho, mientras educan, sesgan, tribalizan y, por tanto, fragmentan la conciencia y excluyen, en alguna medida. Como consecuencia de ello, toda educación proveniente de ellos está identificada, condicionada. Por eso todos ellos son, a la vez, sistemas de educación perimétrica y sistemas de adoctrinamiento. Ninguna sociedad, ningún sistema educativo educa plenamente, porque estructural y dinámicamente no pueden ni quieren hacerlo. Su lucha epistémica, su tensión dialéctica consistirá en demostrar y convencer de que su tarea y sus proyectos consisten en educar.

Desde un enfoque radical e inclusivo, eso no es posible, mantenerlo e intentar demostrarlo forma parte de su proceso de adoctrinamiento y su desembocadura es bien la ficción, bien la estafa. Para educar los sistemas educativos necesitarían dejar de ser sistemas egocéntricos o bien identificarse con la humanidad, para desarrollar una suerte de "educación para la universalidad" (Herrán, 2002;

Herrán y Muñoz, 2002; Herrán, 2009b), y eso es algo a lo que ningún ego colectivo -por definición centrado en sus propios intereses tendenciosos- está dispuesto en absoluto.

Por eso es importante detenerse a reconocer, aunque sea someramente, la dinámica egocéntrica de los sistemas educativos normales y sus efectos. Los efectos son de dos clases:

- Equifinalistas u homeostáticos, por un lado, de modo que, aunque se forme parte de una red o suprasistema internacional o supranacional, el centro de gravedad o baricentro del sistema estaría puesto en su interés nacional. Un ejemplo pueden ser los sistemas sociales y educativos de la Unión Europea.
- Superficiales, por otro, de modo que los sistemas educativos se organizan para atender necesidades demandadas (sonoras y urgentes), claramente comprensibles en términos de desarrollo del propio sistema social de pertenencia -por ejemplo, un enfoque de educación basada en competencias prelaborales o laborales con una clara desembocadura económica- y para su contexto local y localizado, que se ha de conocer y al que su educación (centros y profesores) se ha de adaptar desde todos sus proyectos educativos y curriculares.

El filósofo Marina (2015) parafrasea un proverbio africano y propone un modelo de educación en el que toda la tribu -una "buena tribu"- eduque. Esta propuesta suena muy bien pero, por lo anterior, está radicalmente equivocada. Mientras la tribu sea tribu, mientras no se desidentifique como tribu, no podrá hacerlo plenamente, aunque lo diga, lo pretenda o a lo que haga lo llame educación. Para que cualquier tribu pueda educar, debe comenzar su proceso educativo por sí misma, comprendiendo la autoeducación como proceso de pérdida de su tribalidad, es decir, de su condicionamiento ideológico, político, religioso, racial, de género, de clase, cultural, nacional, deportivo, etc. Mientras no lo haga, por mor de su egocentrismo constitutivo, su estado de conciencia será ordinario, sistémico, o sea, orientado al desarrollo de su tribalidad. Para ello, las coordenadas de actuación son proceder desde sí y para sí -y, esporádicamente, los sistemas afines-, en primer término, y para la supervivencia y la rentabilidad de su sistema, sobre todo.

Como consecuencia, adoctrinará profunda y superficialmente y educará, esporádica, anecdóticamente. De hecho, no ocultará su afán o pretensiones adoctrinadoras ideológicas, religiosas, económicas, científicas, sexistas, nacionalistas..., porque los demás sistemas semejantes lo harán. Por tanto, ninguno desentonará al hacerlo en la sociedad del egocentrismo que conforman y la cultura del ego y alimentan. No será, en absoluto, 'currículo oculto' lo que subyazca a sus motivaciones, sino 'currículo descarado' y desapercibido por las mentalidades más egotizadas.

En este contexto, la educación plena, aunque pueda ser minoritaria o fugaz. Dependerá fundamentalmente del proyecto educativo y del quehacer de centros y de profesores excepcionales, con una conciencia supra sistémica o extraordinaria. Esta conciencia no responderá a las directrices o corrientes sesgadas del sistema educativo parcial o de la sociedad condicionada en que se sitúa su enseñanza. Procederá de un modo autónomo desde el que podrá discrepar, coincidir o desarrollar soluciones dialécticas o complementarias.

Un par de corolarios, a modo de conclusión relativa:

- Aspirar a nutrir una sociedad competente, justa, democrática e inclusiva ni siquiera es un anhelo suficiente, porque de nuevo se centra sólo en efectos sociales. Dicho de otro modo: una sociedad con estas cualidades puede ser, además, inmadura, egocéntrica y estar narcotizada (por ejemplo, por la religión, por la política, por los entretenimientos, etc.). La aspiración social y educativa más útil debería ser la de una sociedad despierta, en la que cada uno de sus miembros pueda ser cada vez más y más consciente, de modo que, por ejemplo, la justicia personal y social, la democracia madura y la inclusión y la competencia sean consecuencias lúcidas bien radicadas.
- Lo contextual es por lo individual (personal, institucional o sistémico en general). La fractura exterior es por la fractura interior. Hay un isomorfismo, una correspondencia entre el egocentrismo colectivo y el individual, de un modo parecido a como lo hay entre una molécula, áreas de vapor de agua y la nube. Hay un contexto exterior y un contexto interior y entre ambos hay continuidad, unicidad dialéctica: en el exterior está el interior y en el interior está el exterior. Ese 'estar' es dinámico, dialéctico, como en el símbolo del tai chi. En síntesis, no es tanto que desde la educación se puede trabajar el

contexto exterior desde el interior: es que no hay otro modo más eficiente de hacerlo. El modo de trabajo no es considerarlo un condicionante de los procesos exteriores, sino un objeto radical de cambio.

## 5. La educación se desarrolla sobre un enfoque contextual insuficiente

### 5.1. No es posible educar desde una interpretación contextual miope

Desde la enseñanza y la educación habituales se entiende que el contexto social y educativo relevante viene definido por el entorno del centro, la localidad, la comunidad, el país, el estado, la comunidad internacional (Europa, Latinoamérica, África, etc.). Con frecuencia se da un paso más y se incluye, desde una perspectiva global, la sociedad del conocimiento, la superpoblación, la globalización tecnológica, el cambio climático, la insostenible relación con la naturaleza desde las actuales prácticas de producción y explotación -que a juicio de Kakabadse (2016), presidenta del Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF), son “insostenibles e inmorales”, etc.-.

Este enfoque, de doble piso (local y de urgencia), hace referencia a lo evidente y sin duda es necesario. Pero la realidad educativa es más compleja. Es abismal, traspasa lo evidente y podría concluir con que lo que parecía obvio era sólo una parte del fenómeno.

Desde un punto de vista radical e inclusivo, el contexto educativo cabal incluye a los contextos educativos convencionales como fragmentos condicionados, mayores o menores. Estos contextos que, en rigor podemos considerar habituales, podrían completarse con otra percepción del mismo contexto. Esta observación es tanto o más precisa que la lectura contextual a la que centros y profesores están acostumbrados. Sin embargo, se refiere a un fenómeno no localizado, universal, común a todos los contextos locales.

Con esta comprensión los profesionales, los usuarios y los investigadores normalmente no se identifican. Al contrario. Se parte de la base de que la educación está ‘situada’ por definición, y que, por tanto, se encuentra asociada y saturada íntimamente por lo concreto, por lo delimitado. Dicho de otro modo: este conocimiento ni está normalizado, ni se considera cercano personal o socialmente. La cercanía se define desde la emocionalidad y el fanatismo (de relativo nivel), que conforman la identificación con el fragmento en que se vive.

Lo que no se considera concreto a priori parece extraño, alejado, 'teórico'. Lo que se considera concreto coincide con lo reiterado, o sea, con lo alimentado por condicionamientos recurrentes que hacen sentir su relevancia pedagógica a profesores, alumnos, padres, investigadores, políticos... Los agentes y las fuentes de repetición suelen ser tanto investigadores como formadores, redactores de normativas nacionales e internacionales y los propios profesionales y sus proyectos y planes educativos. La Real Academia de la Lengua Española (2015) define concreto como: el objeto "Considerado en sí mismo, particularmente en oposición a lo abstracto y general, con exclusión de cuanto pueda serle extraño o accesorio" y como "Preciso, determinado, sin vaguedad". No se refiere por tanto a su tamaño o alcance. Tiene que ver por completo con la interpretación, con la comprensión.

Por eso puede ocurrir que nuestra lectura de contexto educativo, por mor de la formación y a posteriori, una vez interiorizada, cobre un significado intenso y un sentido pedagógico evidente. Entonces, su síntesis con los contextos locales y su reflejo concreto en personas, procesos y entornos, resultan tan evidentes como útiles para la educación. Por su relevancia para una educación más compleja o consciente, caben observaciones desde esta lectura radical e inclusiva del contexto universal, basada en una descripción lo más completa posible del fenómeno humano.

De momento, las cosas no son así. Los sistemas educativos son excluyentes, y por eso anhelan ser inclusivos. Más concretamente, practican la "exclusión curricular" (Herrán, 2014b, 2016c). La exclusión curricular es una forma de exclusión educativa. Por ejemplo, todos los constructos radicales -como el egocentrismo, la conciencia, la humanidad, la universalidad, el autoconocimiento, la barbarie, la humildad, la duda, la educación prenatal, la muerte, etc.- están excluidos de la educación en la mayor parte de currícula oficiales, proyectos educativos institucionales y en menor medida de la práctica de algunos profesores.

## **5.2. No es posible educar sin incluir el egocentrismo en el contexto social y educativo**

Uno de los constructos claves actualmente excluidos es el egocentrismo. Como clave interpretativa del contexto social y pedagógico, es decisivo. De entrada, cabe referirse a nuestra sociedad como 'sociedad del egocentrismo' (Herrán, 1993,

1997, 2008b). Su alcance formativo es infinitamente mayor que otros calificativos descriptivos, como sociedad de la información o del conocimiento -en este segundo caso, además, es falso-. Su relevancia la da la simple observación del día a día social. Nos explicamos.

Con independencia de algunos entornos concretos, la vida global es un desastre. A cualquier persona consciente le duele la realidad construida. En ella el 20% -y en algunos lugares mucho menos- más privilegiado vive amurallado y en relativa abundancia, y al 80%, que está fuera de la empalizada, no se le permite entrar. A su situación económicamente penosa con frecuencia se añaden injusticias y barbaries relacionadas con una educación deficiente. Como la mitad de la humanidad no ha usado un teléfono en su vida, concluimos con que ni siquiera estamos en la sociedad del acceso a la información. ¿Cómo se va a estar entonces en la sociedad del conocimiento? Pudiera decirse que, en conjunto y salvo contadas excepciones, se continúa en la sociedad de la estulticia donde, según la perspectiva de Séneca (2012) (Carta XXXVI a Lucilio), se busca la seguridad a que conduce la estulticia, por la ausencia de la razón propia y, en consecuencia, muchas personas no sólo se dejan llevar, sino que desean ser conducidas por otros o 'programadas', en sentido estricto.

El contexto universal o polivalente dibuja la actualidad y de un modo objetivo la sociedad del egocentrismo. La sociedad del egocentrismo lo es porque está formada por sistemas en la que cada uno de ellos tiende a desarrollar procesos desde sí y para sí. Esta configuración social sostiene y nutre, a su vez, el egocentrismo personal, institucional y social, que fomenta simultáneamente la inmadurez, la neurosis, el fanatismo en variable medida, una insensibilidad crecientes y la centración en personajes y apariencias, es decir, en el tener y acumular. El conjunto se tiende a traducir en falta de conciencia, o sea, en déficit de visión, de generosidad, de humildad, de ser.

Más que sociedad del conocimiento, la nuestra es la sociedad de la ignorancia. Eso no sería preocupante. Lo que sí es preocupante es que la ignorancia generalizada no esté reconocida. La ignorancia lleva a la dualidad y a la generación de dualidades -por ejemplo, interior-exterior, superficialidad-profundidad, educación-adiestramiento tribal-, al razonamiento parcial y al sesgo. El ego en la razón se suele traducir en identificaciones de la parte por el todo, en ambiopía intelectual, en inestabilidad, en confusión entre la hondura y lo exterior, entre la

cabeza y la cola, entre las flores y las raíces.

En conjunto, la sociedad está centrada en lo existencial y lo exterior, y apenas comprende lo esencial y lo interior. Por eso también es una sociedad de grandes logros e importantes desarrollos relativos. Como su centro de gravedad está en lo exterior, con frecuencia sus sistemas sociales suelen apropiarse de lo esencial y manipularlo según sus intereses parciales o sesgados. En conjunto, es una sociedad profundamente errada, desnaturalizada. Como consecuencia de todo, es una sociedad rota, llena de muros, repleta de grietas y carente de un sentido común o proyecto educativo global. Es como una escuela sin proyecto.

Como consecuencia de todo ello, no sabe bien lo que está haciendo ni a dónde va (Bateson, 1977). Su despiste satura sus contenidos y proyectos: educación, política, ciencia, religión, creatividad, deporte, cultura, economía, etc. Globalmente, todo está desorientado, aunque dentro de la desorientación, los sistemas miran por su supervivencia, equifinalidad, intereses, desarrollo y rentabilidad con aparente claridad y coherencia. Ven bien, pero sólo de cerca, porque su conciencia está egotizada y es miope. En estos subcampos formativos avanzamos poco o empeoramos. Por eso sigue siendo actual la meditación de Russell (1956): "Actualmente, el mundo está lleno de grupos centrados en sí mismos, incapaces de mirar la vida humana en conjunto y dispuestos a destruir la civilización antes de retroceder una pulgada» (p. 888).

En su conjunto, no hay un sentido evolutivo universal: los de delante son empujados por los de atrás; los de atrás siguen a los de delante creyendo en su solvencia, porque al empujar con determinación comunican a los de delante una seguridad machadiana. Es decir, se hace camino al andar, pero se avanza sin brújula, o sea, sin sensatez: puede que el conjunto vaya a un acantilado, al centro de un desierto o a otro lugar. Para darse cuenta de ello, podría ser demasiado tarde, demasiado pronto o el mejor de los momentos. No obstante, desde fuera y globalmente, diríase prosaicamente que 'todo pinta remal'.

Para Kant (2000), la ilustración fue la salida del hombre de su minoría de edad. Pero el ser humano no ha llegado a su mayoría de edad. De hecho, conforma una sociedad en la que grandes cantidades de adultos responden a patrones propios del periodo preoperatorio (Piaget) y adolescentes. El ser humano, salvo excepciones, continúa inmaduro, egocéntrico, infantilizado, ignorante, neurótico y

crecientemente psicopatizado. El ser humano sigue dormido, narcotizado por los entretenimientos, por las ideologías, por las religiones, por las economías, etc., y es capaz de sintetizar avance tecnológico y deshumanización. La ilustración no fue la salida del ser humano de su minoría de edad: fue la toma de conciencia, por algunos ciudadanos europeos y americanos, de que era posible superar la ignorancia, la superstición y la tiranía por la propia razón para construir un mundo mejor.

Desde entonces, no se ha abandonado esta gran premisa. Hoy percibimos que hace falta continuar, seguir creciendo, llevando decididamente ese testigo más adelante, porque los resultados contextuales no son buenos: el contexto, universalmente percibido, no es un referente al que adaptarse, sino un objeto de cambio desde el interior de cada uno y desde el día a día. Por eso resulta objetivamente extraño que desde nuestra educación se insista tanto en que sea a esta sociedad a la que se aspire a estar bien adaptados y a educar para la vida, porque “no es saludable estar bien adaptado a una sociedad profundamente enferma” (Krishnamurti). Desde un punto de vista pedagógico radical, debería ser al revés, porque esta vida así construida y orientada no apunta bien.

A la vista de lo anterior, ¿es relevante centrarse o polarizarse sólo o sobre todo en los contextos limitados? ¿Tiene algún sentido educativo la inclusión de este contexto universal para la formación, para la educación local o personal? El único despertar posible sólo puede provenir de su conciencia y esta puede favorecerse desde una educación radicalmente redefinida. Nuestra lectura es que una educación conceptuada como “proceso evolutivo personal y social que transcurre desde el ego a la conciencia” (Herrán, 1997, 1998) es uno de los escasos procesos capaces de contrarrestar el desarrollo de la sociedad del egocentrismo y de favorecer una sociedad más consciente, más generosa, más lúcida.

## **6. La educación no se centra en el aprendizaje, y hacerlo es un error**

Normalmente, la educación se comprende como mejora de la instrucción y de la orientación de los alumnos, a quienes se ‘educa para la vida’ mediante aprendizajes significativos y relevantes. Este planteamiento, tan poco discutido como axiomatizado, es insuficiente o erróneo. Lo normal es asociar educación a aprendizaje, y aprendizaje a conocimientos, pensamientos, emociones, sentimientos, destrezas, habilidades, etc.

El relato predominante es que a la educación se llega mediante aprendizajes significativos y relevantes. Es una herencia de Sócrates (Platón, 1969), el maestro de Occidente, que educaba en la virtud desde el conocimiento. Y veintiséis siglos después lo siguen expresando, con seguridad y unanimidad, organismos internacionales como UNESCO, OEI, OCDE, la normativa curricular de cualquier sistema educativo nacional o supranacional y la práctica totalidad de pedagogos y otros investigadores de la educación. Todos coinciden en conceptualizar la educación en términos de aprendizajes.

Desde el enfoque radical e inclusivo se puede deducir que en nuestra educación se comete un error a la vez de gran calado y desapercibido, al creer que la educación depende, proviene y puede construirse desde y para aprendizajes significativos y relevantes. Esto no es posible: Una educación basada en aprendizajes es, a lo sumo, limitada. Hablar de educación -se entiende, plena, completa o total- con base en los aprendizajes es una contradicción y una insuficiencia que indica, sencillamente, que no comprende que es la educación.

Una educación basada en aprendizajes podría equivaler a basar una carrera de gran premio de fórmula 1 con sólo cuatro neumáticos de la misma clase: sin repuestos no se puede llegar al final en una buena posición y es muy raro terminar la carrera. También se podría asemejar a la parte externa de un edificio, compuesta por vidrios, aluminios, tejas, etc. Estos elementos no sirven para cimentarlo. Su utilidad es diferente. Los cimientos requieren materiales con otras propiedades, composición y resistencia. Del mismo modo, la educación no se basa sólo en aprendizajes, ni el aprendizaje es la molécula metodológica de la educación. Sí podría serlo de la instrucción e incluso de una fase de la educación, pero no de toda, no de la educación, stricto sensu. De ello se infiere que se pueden construir edificios a base de tejas o vidrios, o revestir fachadas con hormigón armado, pero previsiblemente serán inestables, inadecuados o insuficientes en su razón o su sentido.

Esto es lo que les ocurre, en general, a los sistemas educativos. Como no ven más allá de los aprendizajes y no emplean otra cosa para educar, no pueden ser educativos. Los considerados sistemas educativos son, más bien, sistemas de aprendizajes instructivos y de orientación personal y académica afectados de ceguera, que no educan plenamente. Propician tanto aprendizajes significativos y relevantes, organizados en materias y en sucesivos niveles de complejidad,

como valores personales y sociales; es decir, instrucción y orientación. Pero ni la educación centrada en el aprendizaje ni la educación en valores conducen a la plena educación.

¿Qué se aprende, de hecho? Sobre todo se promueve el aprendizaje de lo que se piensa y se desea, lo que favorece la supervivencia, desarrollo y rentabilidad económica de cada sistema social de pertenencia y lo que se desde cada sistema educativo se evalúa. Por eso los aprendizajes significativos y relevantes, sean instructivos o en valores, se terminan por cifrar en términos de competencias y resultados: porque, como expresa la OCDE (2015), los aprendizajes inciden a largo plazo en la economía de los países. Verdaderamente, la formación sólo está en los profesionales más responsables, aunque casi ninguno llegue a comprenderla en su totalidad. En las conciencias ordinarias de la mayoría, la educación, la maría de la democracia, como máximo se asocia a aprendizajes instructivos, relevantes en tanto que relacionados con la Economía, que es lo verdaderamente clave para ellas.

Por otro lado, relacionado con ello, así como un mal referente para una persona enferma puede ser la automedicación en función de sus creencias, para el anhelo educativo de sistemas, instituciones y personas un mal punto de partida pueden ser sus deseos. Por ejemplo, el documento de la OEI (2010), clave en la educación iberoamericana, se subtitula, como es sabido: “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. El querer es un efecto del conocer. Como lo que se conoce es muy poco y está sesgado por el egocentrismo de los sistemas sociales y personales –aunque de este hecho se sea poco consciente ni se relacione con la formación-, la educación que se quiera podría no coincidir con la que se necesita; tanto más, cuanto que las necesidades educativas más importantes no se demandan.

Un problema fundamental de los sistemas educativos no es tanto que se ocupen de una educación basada en aprendizajes. Es que, como no ven otra cosa más allá, sólo promueven esto, como clave del éxito. De hecho, tras las intenciones de los currícula basados en los aprendizajes no hay nada más, no hay otra posibilidad más que seguir aprendiendo. Por eso, al prurito de los ‘aprendizajes significativos y relevantes’ le sigue otro prurito, el ‘aprendizaje permanente durante toda la vida’. Por ejemplo, Medel (2003), Chisholm, Larson and Mossoux (2004), Colardyn & Bjørnåvold (2005), el Consejo de la Unión Europea (2009), la

OEI (2010) conceptúan la educación como “aprendizaje permanente desarrollado a lo largo de la vida”. El aprendizaje permanente o a lo largo de la vida también se define como objetivo de la educación. Pero no como un objetivo más. Se asume como prioritario (OEI, 2010) o como “primer objetivo estratégico” (Consejo de la Unión Europea, 2009). A su vez, lo habitual es vincular el aprendizaje permanente con alfabetización, educación para el empleo y educación de adultos.

El aprendizaje durante toda la vida, está ligado a la acción y al efecto de adquirir conocimientos, con independencia de si sobre todo se reciben o si sobre todo se descubren. En todo caso, el aprendizaje es algo que se hace. Por tanto, es ciertamente externo a quien lo hace y lo comparte mediante la comunicación, que a su vez puede generar más conocimiento.

Ha habido críticas al enfoque educativo de aprendizaje a lo largo de la vida. Por ejemplo, Matheson and Matheson (1996), Lima (2014) o Calderón López Velarde (2016) critican el aprendizaje a lo largo de la vida tomando como referencias las amenazas de la sociedad neoliberal o la educación, tal y como la conocemos y desarrollamos, especialmente desde la perspectiva de los adultos. Estas críticas coinciden con nuestro enfoque en sólo parte. Además de las ya apuntadas, nuestras observaciones se realizan con referencia tanto a posibles causas como al fenómeno mismo de la educación y la formación:

- Desde el punto de vista del aprendizaje permanente o realizado a lo largo de la vida, lo que se propone es algo natural y nada extraño. De hecho, la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes y la capacidad para aprender durante toda la vida no es diferente a lo que hace cualquier ser vivo hace durante su existencia: por ejemplo, una mosca, un perro de las praderas o un oso polar: todos aprenden durante toda su vida, y lo hacen muy bien.
- Lo anterior también quiere decir que el aprendizaje permanente también es aplicable a la delincuencia o al daño y la barbarie. Por ejemplo, es clave en el proceso de barbarie y adoctrinamiento de Daesh hacia los niños que serán futuros muyahidines, y su autorrealización narcisista y esquizoparanoide inducidas (Herrán, 2016a).
- La significatividad y la relevancia no tienen por qué traducirse en mejoría, en crecimiento, en conciencia, en educación o en formación -de hecho, pueden

ser negatividad, atrocidad-, y la educación no puede cifrarse en términos de aprendizajes significativos y relevantes, coyunturales, temporales o permanentes. En consecuencia, es preciso referirse a educación o formación mucho más que a aprendizajes significativos y relevantes y, en todo caso, a aprendizajes educativos o a aprendizajes formativos, porque no todos lo son, pese a que, por lo anterior, esto se reconozca poco y se diga menos.

- La excesiva y desnortada omnipresencia del aprendizaje significativo en la educación en general tiene uno de sus orígenes en la descompensada y excesiva irrupción de la Psicología -una Ciencia de la Salud- en el campo pedagógico. Como ha ocurrido en otras épocas, su incidencia ha distorsionado la educación en su conjunto y ha generado una interpretación molecular, miope y parcial, poco o nada criticada por la comunidad científica y, menos, por una sociedad pedagógicamente atrasada. Los investigadores, asesores y profesionales idóneos de la educación son los pedagogos, y no los psicólogos, los filósofos, los logopedas o los podólogos. El perjuicio del intrusismo o de la no idoneidad es enorme y análogo a si los farmacéuticos opinaran y fuesen consultados masivamente sobre cuestiones médicas. En ambos casos, el campo no es el mismo.
- Desde la perspectiva del aprendizaje, otra fuente que distorsiona la educación son los informes internacionales tipo Pisa. Sus resultados determinan las políticas educativas nacionales y contribuyen a la tergiversación de la educación.
  - En primer lugar, no miden la educación porque, en su complejidad, la educación es inmensurable.
  - En segundo lugar porque lo que dicen medir apenas son unas pocas competencias instructivas, y ni siquiera la instrucción en su totalidad sería equiparable a la educación.
  - En tercer lugar, sus datos se comparan. Al respecto, tres reflexiones: sólo se pueden comparar aspectos concretos, esos aspectos concretos sólo pueden ser superficiales y la comparación es un procedimiento ontológica, óptica y epistemológicamente impreciso. En efecto, cuando lo que se comparan son entidades distintas, con historias diferentes, contextos desiguales, problemas

diversos, grados de desarrollo desacordes, etc., quizá lo que estamos asegurando es que son singulares, únicos y, por tanto, definitivamente incomparables. Entonces, ¿para qué se comparan, si compararlas es, con seguridad, errar y tergiversar? Obviamente, los datos de unos quedarán por encima de los otros, pero eso sólo favorecerá a los primeros. Análogamente, se puede comparar la velocidad de un oso panda con la de un guepardo y a su vez la de este con una trucha. ¿Con qué objeto? Los felinos siempre se verán favorecidos. ¿Por qué no comparar la lentitud, la respiración branquial? ¿Por qué no comparar etnocentrismos, fanatismos, la unidad con la naturaleza, la estulticia, la felicidad, el amor...? Si bien permitiría percibir una parte de la cara alejada de la Luna, tendría la misma motivación egocéntrica y controladora que las comparaciones habituales y también carecería de sentido, porque, seguramente, ayudarían a que se perdiera la magia. La comparación en educación es un proceder que es preciso manejarlo con cuidado y mejor por pedagogos expertos que por otros profesionales sin conocimientos suficientes.

- Centrarse en el aprendizaje no tiene sentido lógico. De hecho, sin enseñanza previa, simultánea, futura, tanto de personas, como de textos, de la naturaleza, etc. no hay aprendizaje. Análogamente, sin terapéutica no hay curación. Hablar de aprendizaje sin su factor causal y orientador es incompleto, falaz. Centrarse en quien aprende desorienta el sistema complejo de relaciones pedagógicas. Es como centrarse sólo en el paciente y en su curación: asocia simplificación, reducción de complejidad y, por tanto, inevitable pérdida de comprensión y de conciencia sobre la educación observada. Esto ha ocurrido en todos los tramos de la educación. De improviso, se ha dado por sentado que la educación ya no se centra en la enseñanza, ahora se centra en el aprendizaje. Uno de los epicentros del cambio está en la mal llamada educación superior y, más concretamente, en las carreras de formación del profesorado de todos los niveles. En todos los sistemas de educación universitaria europeos se ha operado este cambio. De un modo especialmente brusco, en los países de habla alemana, se conoce como “el giro drástico” (Bologna Working Group, 2005). Se trata de una inversión absurda e incompleta que niega el fenómeno radicalmente en dos sentidos: que sin enseñanza no hay aprendizaje ni educación y que educación no equivale en modo alguno a solo aprendizaje.

- La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación ha contribuido a desecar el propio campo del aprendizaje, identificándolo con el aprender 'cosas', concretamente todo aquello que el móvil, la tablet o el ordenador contiene y pueden resolver. Para hacerlo se requieren competencias o destrezas de consulta, no tanto de lectura, de cultivo personal o de concentración duradera. Consultar no requiere profundizar, sino aprehender superficial y significativa o funcionalmente. Con esto sobra. Al fin y al cabo, casi todo lo que se puede consultar, como los objetos de estudio de las ciencias y las artes, sólo se refieren a lo exterior.
- La educación adquirible, como continuidad del código genético, tiene que ver con lo que hemos hecho de nosotros. Pero tiene más que ver con quienes somos, con quienes aprenden, en sentido estricto. El sujeto no es su acción. El aprendizaje genera educación exterior –con relación a un ser interior que no es ningún alguien- que se ignora absolutamente. Sólo alcanza y afecta a la porción externa del ser. Por tanto, como por insuficiencia o por omisión afecta a la razón o a toda la educación, es esencialmente relevante.

En síntesis, se pasa con frecuencia por alto que:

- Los aprendizajes significativos, relevantes y educativos –incluidas las competencias de cualquier clase- no conducen a la educación plena.
- No todo aprendizaje significativo o relevante tiene por qué ser educativo o formativo (Herrán y González, 2002).
- La finalidad de la educación no es la adquisición de aprendizajes, sino la formación, que, plenamente comprendida, incluye procesos educativos inéditos en nuestra educación habitual.
- La formación plena requiere, además de adquirir, perder, soltar aprendizajes y competencias, el silencio (del ego), despertar, lucidez, sabiduría.
- Desde una perspectiva amplia y profunda de la formación, los 'conocimientos previos' pueden ser claves para la adquisición de otros aprendizajes instructivos y los mayores obstáculos o lastres para otros aprendizajes formativos, para la pérdida y para el autoconocimiento.

- La 'educación para la vida' es una meta existencial que carece de sentido pedagógico esencial o radical.

En síntesis, desde la educación habitual se atiende una dimensión externa de la educación y se desatiende una educación interna, radical, poco o nada demandada. Sobre ella hay un verdadero apagón político, científico y profesional. Incluye constructos como el egocentrismo y la mala praxis de origen personal, institucional o sistémico social en general, la conciencia (personal y social), la evolución de la conciencia, la universalidad, el autoconocimiento, etc. Para la dimensión externa o existencial -la normalmente atendida- el aprendizaje educativo significativo y relevante es adecuado y útil, porque de lo que se trata es de adquirir significados o conocimientos. Sin embargo, para la dimensión interna o esencial, el aprendizaje no es útil, porque su educación no se basa en la adquisición de nada. Para intentar despegar nuestro discurso del plano insuficiente en el que se desarrolla nuestra educación, recurriremos a la palanca de Arquímedes, como metáfora. Tomaremos como punto de apoyo la conciencia, comprendida, según Damasio, como la "capacidad para darse cuenta de la realidad" (Ariza, 2010). Desde este apoyo, intentaremos mover algunas rocas cercanas, desde estas preguntas:

- ¿Se puede, basar o centrar la educación en el aprendizaje?
- ¿Se puede identificar educación con aprendizaje o con aprendizaje durante toda la vida? Por cierto, ¿es el aprendizaje el que se desarrolla a lo largo de la vida o son los conocimientos los que, en sentido estricto, se desarrollan desde infinidad de aprendizajes?
- ¿No tiene algo que ver este 'aprendicitis' con una obsesión de una Psicología metida a Pedagogía, obsesionada con asimilar la educación a sus categorías epistemológicas (por ejemplo, aprendizaje), eludiendo otras pedagógicas -por ejemplo, enseñanza, formación, orientación, educación-, con las que su intrusismo sería más evidente aún?

Las preguntas son elementales, ingenuas y fundamentales. Pero indican, por desgracia para la comprensión pedagógica o educativa, por dónde transcurre el discurso hegemónico en todos los niveles: desde la educación infantil o preescolar hasta la universitaria.

Educarse es aprender, adquirir, reflexionar, criticar, autocriticarse, rectificar. Pero también es vaciarse, perder, soltar, desprenderse, desidentificarse, descondicionarse, desparcializarse, desesgarse, morir, etc. Finalmente, educarse es autoconocerse y el camino que conduce al autoconocimiento es la meditación. Desde una perspectiva externa, lo que estamos proponiendo parece extraño, excepcional, porque la educación mediante el aprendizaje no se cuestiona. ¿Cómo se va a cuestionar que el sol salga por las mañanas por el horizonte? Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, lo extraño es que la vida y la educación, que al menos tienen tres dimensiones, se perciban unívoca, bidimensionalmente.

Resulta insuficiente –porque es falso– definir la educación en términos de aprendizaje, el aprendizaje en términos de desarrollo de competencia y la competencia en términos de capacitación. La educación es en función de la formación, que no sólo tiene como referencia a un futuro profesional, porque mira a la persona compleja y completa en evolución en el contexto de una sociedad inmadura y de una humanidad cuya complejidad de conciencia está en evolución. Por ello, el aprendizaje en la educación es necesario, pero es completamente insuficiente: la formación es en función de la conciencia, la conciencia es en función del conocimiento y el autoconocimiento y el autoconocimiento puede propiciar una vida centrada y lúcida. En esta forma de educación, no hay nada que aprender, que adquirir, no hay nada que desarrollar. La clave es despertar más y más a la realidad desde la conciencia de lo interior, del autoconocimiento.

En conclusión, hay dos enfoques básicos de la educación, que generan sendas facetas de la misma educación. El primer enfoque, desde el estrato exterior del ser, es posible observar la educación. Pero una cosa es la piel de la educación y otra es la educación completa y complejamente comprendida. La educación es la educación única, plena o completa, del mismo modo a como la recuperación de la salud tras una enfermedad o una operación es la recuperación completa, y no la recuperación a medias, que no equivaldrá a curarse. El exterior tiene que ver con la educación de los contextos y de los sistemas educativos, de los procesos, de las aulas de clase, de los educadores y la escolaridad en general y su mejora. También se incluiría en ella la educación no formal e informal y su alcance formativo en las personas. No quedaría fuera de la exterioridad educativa la educación de la personalidad, la basada en el movimiento y los sentidos, los

conocimientos, los pensamientos, las emociones, los sentimientos, etc. El modo exterior es casi el único al que se reduce la educación. Fuera de él, la educación apenas se interpreta. Como se intuye que toda exterioridad precisa de una interioridad cimentadora, a la educación emocional, competencial, reflexiva, etc. se suele considerar lo interior. Pero no es más que parte interna de lo exterior. No tiene apenas que ver con la educación interior.

El segundo enfoque es necesario para comprender la educación exterior cabalmente: es el de la educación del interior, que a su vez se refiere a dos subprocesos formativos básicos: la pérdida y el autoconocimiento:

- La pérdida requiere antes la conciencia de la propia añadidura, del aditamento, del postizo, del incremento, de la apariencia, de los personajes, de la mentira, de lo ilusorio, de lo imitado, de lo prestado, de la basura, según los contenidos. No tiene mucho que ver con el desaprender o con el desaprendizaje. Desaprender es desconocer, es olvidar y es dejar algo por otra opción aprendida, mejor o más compleja y útil. Perder es desembarazarse, defecar, liberarse, soltar, diluir,... Ni se aprende ni se desaprende: se elimina, se descondiciona, "se rompe el espejo para forjar la imagen" (Deshimaru, 1981). Se da un importante proceso de desidentificación entre el ser y su periferia, entre el océano y su oleaje, entre lo esencial y lo existencial. Es un efecto de conciencia, de capacidad de observación más objetiva, más rigurosa.
- El autoconocimiento es la experiencia del ser esencial. No se basa en aprender nada, no hay nada que adquirir, nada que desarrollar, tampoco en perder. Haber aprendido y perder son dos requisitos para aproximarse a la orilla. Autoconocerse es salir del agua, ser y despertar, recordar, tomar conciencia.

Por tanto, desde el aprendizaje sólo no hay interiorización, porque no hay pérdida ni autoconocimiento, no se llega más que a la ficción, a una ilusión de naturaleza egocéntrica que afecta y sesga a la razón. Cuando esto ha pasado, ha podido ser porque parte de la educación exterior se ha comprendido como interior y porque el conjunto, la educación, se ha sesgado o identificado con la superficie. A partir de aquí, todo lo que se ha percibido o pensado ha sido dual, limitado, impreciso, erróneo, insuficiente, plano. Esta es, un poco, la situación y la percepción actual de la educación que favorece la conciencia ordinaria o sistémica.

Para la conciencia ordinaria, el océano es su oleaje, y la educación (plena, completa) es la educación exterior. La educación exterior siempre está afectada por dos clases de condicionamientos, que sólo desde un enfoque interior (radical) y a la vez exterior (inclusivo) carecen de utilidad o de sentido: los ideológicos o partidarios, que son evidentes, y los provenientes de todos los sistemas educativos, por el mero hecho de ser sistemas. La existencia de ambos imposibilita que, desde ellos, se pueda promover la pérdida y el autoconocimiento y, por tanto, la educación. Su denominación (sistemas educativos) es otra simpleza o falsedad.

Una de las primeras medidas a tomar para emprender el camino de la educación como pérdida o vaciamiento es reconocer los condicionamientos y comprenderla como proceso de desidentificación, de descondicionamiento de programas mentales personales y colectivos, de ismos, ataduras, aferramientos, etc. Normalmente estamos atiborrados de toxicidad. Su eliminación es fundamental, como lo es la eliminación de los deshechos a través del intestino grueso para la salud.

La segunda medida consecutiva, positiva y directa es la meditación, comprendida como observación alerta y consciente de sí guiada por un maestro/a que previamente haya despertado. Nunca valdrá alguien que lo crea, ni siquiera firmemente, que sueña que lo está, que muchas personas lo piensen, etc. Si el educador no está bien despierto, será preferible que se centre en la técnica, en la metodología. Meditar no es pensar, ni siquiera pensar que se medita o que no se medita. En la meditación no se aprende nada. Si se aprende mientras se medita, es que no se medita. Meditar es permanecer conscientemente, observar, estar presente, centrarse, ser.

#### **7. La educación no equivale a 'máximo desarrollo de capacidades'. Identificarla con ello es un error**

Estrechamente unido a la polarización de la educación en los aprendizajes, los sistemas educativos contribuyen al desarrollo máximo de capacidades del niño desde los 0 años y al proyecto de vida del alumno. Estas aspiraciones son, desde el enfoque de la educación radical e inclusivo, sinsentidos pedagógicos, que se analizarán a continuación.

En general, los organismos internacionales, la mayor parte de sistemas educativos

y los proyectos institucionales comparten que la educación aspira a favorecer en el alumno el máximo desarrollo de sus capacidades. Esta interpretación de la educación se entronca con el fin de la educación propuesto por Kant, para quien:

El fin de la educación es desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste, acaso, un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro? (en Durckheim, 2013: 50).

Esto se suele concretar en el descubrimiento y el desarrollo máximo de sus propias capacidades, posibilidades, competencias, conocimientos, recursos y aprendizajes, desde sus logros y desde sus errores. Esta identificación entre educación y máximo desarrollo, por un lado, y por acciones deseables del alumno y aprendizajes, por otro, suele admitirse sin cuestionamiento. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, es insuficiente, absurdo o no necesariamente educativo, por varias razones suplementarias:

- ¿Cómo se van a desarrollar ‘todas’ las capacidades, si existencialmente somos un inconsciente con un consciente (Herrán, 1998, 2006b), con lo poco que se sabe del cerebro y si, además, “el cerebro nos engaña” (Rubia, 2007)?
- ¿Cómo puede aventurarse que se van a desarrollar ‘todas’ las capacidades por los sistemas educativos y sociales, cuando la propia vida cotidiana y la educación habitual consisten, involuntaria o inconscientemente, en encajonar, silenciar y perder posibilidades radicales?
- La sociedad demanda aquellas capacidades, aprendizajes, competencias y recursos personales que más interesan para el mantenimiento y desarrollo del actual statu quo. Esa es, en primera instancia, la motivación de la educación habitual. La única lectura que se hace de este ‘todas’ es la que se refiere a ‘aquellas conocidas cuyo desarrollo favorece la supervivencia, rentabilidad y, si es posible, expansión (influencia, reconocimiento, consideración, poder, etc.) de nuestros sistemas sociales’. Es decir, ‘todas’ significa las que nos interesan. Esto quiere decir que el concepto ‘máximo desarrollo de capacidades’ es manipulado, si bien no muy conscientemente.
- Con frecuencia se vincula el desarrollo máximo de capacidades con el

desarrollo del proyecto de vida. En la sociedad del egocentrismo el proyecto de vida puede y suele ser sobre todo un proyecto existencial para el sistema social concreto. Dado que este puede ser intensamente inmaduro y rentable a la vez, es necesario cuestionarse ¿qué sentido último –e incluso primero o cercano- tiene el proyecto de vida? ¿Qué vida, para qué, de quién?

- No todo lo que la sociedad necesita se demanda. Esto quiere decir que, con seguridad, hay capacidades insospechadas que no se conocen, que no se anhelan, que se desatienden y que, por tanto, apenas se desarrollan. Siendo así, la expresión ‘máximo desarrollo de las capacidades del niño’ es necesariamente falsa, y el resto de acciones educativas, incompletas. Por ello una educación basada en ellas carece por completo de humildad, rigor y sentido formativo.
- Las capacidades que normalmente se desarrollan no tienen nada que ver con el autoconocimiento y, por tanto, con la educación plena. No se refieren a la educación del ser, sino a su antesala. Se centran, en sentido estricto, en acciones de la personalidad del ser (posibilidades, recursos, aprendizajes y competencias).
- La educación, en su expresión más elevada, no consiste sólo en el desarrollo de capacidades, del mismo modo a que la formación de un deportista no consiste sólo en el desarrollo muscular. Algunas capacidades formativas pueden permitir que la educación tenga lugar como lucidez, equilibrio, despertar, autoconocimiento. Educar no es sólo adquirir y desarrollar. Es como encender el interruptor, un acto de conciencia.
- Una gran familia de capacidades y competencias claves para la educación son las que hemos denominado ‘negativas’ (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000; Herrán y Cortina, 2006; Herrán, 2011d, p. 258). Su clave formativa no está en su desarrollo, sino en su pérdida. Fundamentalmente tienen que ver con el ego humano. Requieren diluirse para ganar en conciencia y formación. Si la atención educativa no repara en ellas, el resultado educativo sólo será aparente.

#### **8. La educación no se centra en la personalidad, y hacerlo es un error**

La máscara de los antiguos artistas de teatro griegos se llamaba persona. De

ahí, personalidad. La persona era la base de los personajes, de las diferentes personalidades. Detrás de la máscara estaba el actor, el ser. La personalidad no era más que una expresión circunstancial en el contexto del argumento. Cuando no se trata de una obra de teatro sino de la vida, la simulación puede sustituirse por la apariencia y la fantasía por la falsedad. Esta ficción puede comprender desde la hipocresía hasta la sabiduría.

La alternativa educativa, formativa, es la desidentificación con los personajes y la reidentificación con el ser. Puede hacerse en tres fases o momentos:

- El primero es reconocer la añadidura existencial, la identificación, los personajes y en diferenciarlos del ser esencial, cuya clara conciencia aún no se tiene.
- El segundo es avanzar en el proceso de autenticidad, o sea, en la clarificación de la vida personal y social basada en la conciencia, tanto de la apariencia como de la búsqueda de la identidad esencial.
- El tercero es el la experiencia de autoconocimiento.

La educación se refiere a la personalidad del educando y a la sociedad. Se queda en ellas e induce a alumnos, profesores, familias, etc. la identificación con ellas. Aparentemente, no ve nada más allá ni más acá. Las dos –personalidad y sociedad- tienen algo en común con relación al ser, a la conciencia: son periferia, le rodean. Así la personalidad es al ser como la sociedad a la humanidad. Con suficiente perspectiva, ninguna de las primeras tiene nada que ver esencialmente con las segundas. Sí son, ambas, formas de expresión existencial de las primeras: sólo se refieren a su dimensión existencial, o sea, a lo que es vital y, por tanto, circunstancial y temporal.

En otro plano concomitante, la educación convencional o habitual es a los sistemas educativos como la atención educativa a la personalidad es a la educación de la persona. Existe un isomorfismo y un máximo común divisor entre los dos: ambos se refieren y se quedan en la exterioridad del ser humano. En los mejores casos, la educación se comprende y realiza como “desarrollo profundo de la personalidad” (Freinet, 1971). Pero aún esta conceptualización –de lo más avanzado en nuestra educación- es, no sólo una insuficiencia, sino una contradicción in terminis pedagógica.

En efecto, la personalidad no es la profundidad de la persona, no responde a su identidad. La identidad esencial del ser humano es el ser, sin calificativos, sin estructuras (de personalidad), sin rasgos, sin calificaciones limitantes o condicionantes, sin yoes, sin circunstancias. Desde la conciencia ordinaria, la personalidad es, a lo sumo, respecto al ser, lo exterior de su interior, no lo interior de su interior. Sólo lo interior de lo interior coincide con la identidad esencial del ser humano, susceptible de autoconciencia y, por ende, relacionado con la educación plena, centrada en el autoconocimiento.

Desde un punto de vista práctico, dialéctico o sintético, la personalidad no es una enemiga, ni algo que anular, inhibir, dañar, lacerar, vulnerar... De hecho, puede ser una amiga. Puede ser una amiga lúcida o una amiga tonta, aliada o tóxica en el camino de la complejidad de conciencia. Puede comprender que no es el personaje principal de la obra, o puede maniobrar para perjudicar al protagonista. Puede conducir la vida al recibir, al tener, al aparentar y al bien estar, o puede orientarla a la conciencia, a la generosidad, a la comprensión, a la compasión y al más ser. Como este personaje secundario es el más activo, tiene en sí dos posibilidades: o coadyuva a vivir en función de lo existencial, o ayuda a jugar con lo existencial, pero a vivir en lo esencial. Desde la segunda opción, la conciencia se transforma en una fuente inagotable de felicidad profunda, de felicidad por ser en un estado regular, establemente consciente. La personalidad será aliada si adopta el papel de personaje accidental y efímero, porque, fenoménicamente, no es otra cosa.

Con esta perspectiva, la personalidad es un objeto imprescindible de la educación necesaria, pero desde una perspectiva pedagógica total, no es el centro de la educación. Es como la ciudad interior, el barrio o la calle: no son el hogar. La personalidad es la compañera o socia necesaria para ayudar a cada persona y a la sociedad en su proceso evolutivo, tanto psicogenético, como noogenético.

La personalidad puede identificarse con el ego individual (relativo a personas, grupos, instituciones, culturas y otros sistemas formados por personas y con identidad propia), tanto desde un punto de vista estructural, más neutro, como de sus acciones 'desde sí y para sí', tanto personales como sociales. Sin personalidad, sin ficción, sin sueño, no hay despertar. Desde esta perspectiva, más que derrotar al ego se trata de educar los egos personales y colectivos, para evitar que acrezcan y organicen la vida de personas y de otros sistemas sociales

en torno a sí. Dicho de otro modo y con la analogía de un automóvil: se trata de que no dirija la vida, de que viaje con nosotros, pero en el asiento del acompañante o detrás, porque es un nefasto conductor. El ego es fundamental para existir, pero su intencionalidad nunca es despertar, aunque sus estratagemas y todos sus esfuerzos puedan consistir en aparentar lo contrario.

#### **9. La educación no se centra en el conocimiento ni en el pensamiento, y tomarlos como base es un error**

El conocimiento y el pensamiento no son las únicas bases ni el centro de la educación. Tampoco lo son de la vida. Sólo lo son de parte de la vida y de la educación. Por tanto, la educación no se puede basar en el conocimiento o en el pensamiento.

Los conocimientos son significados personales y sociales, y los significados pueden ser de todo tipo: conceptuales, de procedimientos, de actitudes, sentimentales, emocionales, psicomotrices, funcionales, etc. Todos esos son conocimientos. Los pensamientos son contenidos de la mente, incluida en la razón. Pues bien, desde las coordenadas formativas habituales, se tiende a pensar que todo lo que se puede comunicar acerca de la educación son, en definitiva y en última instancia, contenidos, que desde cada subjetividad emisora y receptora pueden adoptar la forma de conocimientos. Este planteamiento, aparentemente correcto y coherente, limita y condiciona a la educación sin apenas apercibirnos de ello. La educación habitual no está evolucionando, entre otras cosas, porque su enfoque se apoya y centra en el pensamiento y el conocimiento.

Una cosa es la educación pensada y otra la educación como fenómeno. La educación pensada sólo se refiere a la observable externamente. La educación como fenómeno incluye tanto la porción superficial, pensable, como la interna o radical, relacionable con la experiencia compleja de liberación del pensamiento y de no pensamiento. Para indagar en la interna es preciso referirnos a otra parte del ser humano, desde la cual es posible generar un 'sistema educativo' más ambicioso y a la vez más aproximado al fenómeno de la educación completamente percibido, porque la abarca entera. Se puede llamar conciencia, que no sólo estaría compuesta por conocimientos ni por pensamientos.

Los referentes epistémicos del tramo radical de la educación, tal y como la describimos, se nutren de la experiencia y los conocimientos de la tradición

de Oriente, más concretamente de algunos maestros clásicos, como Lao Tse (2006), Zhuang zi (1999), Lie Yukou (1987), Confucio (1969), Siddharta Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007), Mahavira (Paniker, 2001), Sócrates (Platón, 1969), etc.), o recientes, como (Maharsi, 1986, Krishnamurti 2008, Osho, 2004a, 2004b, 2014, etc.). Retomando parte de su néctar formativo, es posible apuntar a una educación más amplia, más ajustada 'a todo el fenómeno' (Teilhard de Chardin, 1984), y no sólo a su exterioridad.

Por paradójico que pueda parecer, para referirnos a ella solo contamos con ella. Con la razón nos ocurre algo comparable a al cerebro: no la tenemos, la somos. "Somos nuestra razón" –ha afirmado en catedrático de Didáctica González Jiménez (2008)-. Lo que ocurre es que la razón se está reconociendo parcialmente; no es plenamente autoconsciente, y por eso se entiende y se utiliza exiguamente. Nuestra perspectiva es que, por un lado, somos nuestra razón existencialmente, y, por otro, es un imperativo trascenderla sin abandonarla –cayendo en la dualidad-, del mismo modo a como la flecha lanzada por el arco se vale de él, le trasciende sin oponerse a él y por eso puede clavarse en el blanco. Una fidelidad mal entendida a los esquemas anteriores, impediría el lanzamiento, haría imposible andar o correr, las piernas se tropezarían. Apegarse al arco, que para el tiro fue necesario, es un error. El arco no es lo más importante. Lo más importante es el tirador y su formación, que incluye, por ejemplo, la educación de la mirada del arquero. Pero también incluye la ausencia de ambición o el interés egocéntrico. En este sentido, un viejo dicho expresa que: "El arquero que dispara gratuitamente lleva consigo toda su habilidad" (Deshimaru, 1981). El arquero que apunta a dos blancos: la diana y el reconocimiento o el premio, quizá no dé a ninguno. El disparo total se hace desde la nada. Es a donde apunta el arte del kyudo. Después, todo queda atrás. Incluida toda la razón, comprendida en su complejidad y profundidad.

La conciencia no se apega a nada: ni a pensamiento, ni a no pensamiento, ni a sí misma. Coadyuva al no apego, a la no identificación o al no condicionamiento. Tiene mucho que ver con la observación de James (1907), Caballero (1979) o de Mello (1987), sobre nuestro estado de sueño y la posibilidad de que vivamos dormidos desde el punto de vista de un estado más consciente (conciencia extraordinaria). Consecuentemente, se refiere a la eventualidad de descondicionarse y despertar.

Nada semejante a esto se ha incorporado aún a nuestra educación: ni a la de los profesores, ni a la de los alumnos, ni a la de los gestores, ni a la de los investigadores. Una forma no incoherente de hacerlo es mediante el pensamiento y la reflexión. Es no incoherente, porque no existe de momento otra forma conocida y generalizada para hacerlo. Por tanto, hablamos de ello desde el pensamiento, desde nuestros significados, desde nuestros conocimientos. Pero no nos referimos a ellos. La clave no es la mente o la razón que piensa y reflexiona, el ego, que, si es inmaduro, sobre todo buscará asimilar lo percibido a sus categorías y razones para ratificarse, reconocerse y escucharse. La clave es la conciencia, el no ego, la interiorización, la indagación, la meditación: ni pensar ni no pensar, fluir, ser. Tampoco nos han enseñado a hacerlo, ni a compatibilizar reflexión con ser, ni razón con conciencia. La ciencia aporta cada vez más evidencias de los beneficios formativos con base en el cerebro y la meditación, en cualquiera de sus modalidades. Nuestra intención es sólo que la Pedagogía se complete hacia donde todo apunta a que están y son, a la vez, las raíces y el sentido de la educación.

De estos argumentos podemos pensar razones muy distintas: que se meditan ya, porque se piensan, y no se puede concebir la meditación, conceptualizada como estado de conciencia, si no es como de pensamiento. Que nada de eso es nuevo, que ya se sabe y que siempre se ha dicho y hecho. Que nada de esto es importante para la educación. Que, porque no se puede pensar directamente, la distancia aplicada al objeto de análisis es una ilusión, un efecto quizá de perspectiva, que, en ningún caso, excederá del límite de la razón.

Es claro que en este planteamiento hay un hilo conductor lógico. Pero su dirección siempre se encuentra con una pared o un bloqueo que el hilo conductor no puede atravesar desde ninguno de los lados, porque el enfoque es dual, parcial. Por ejemplo, desde lo externo se puede afirmar que todo es pensable y que lo que se conoce es la realidad subjetiva. Y desde lo interno también se puede razonar dualmente, por ejemplo, observando que meditar no es pensar y que pensar no es meditar, sólo es acercarse a la orilla del río, y que ni mirar al río ni estudiarlo científicamente es nadar en él.

Finalmente, se puede intentar desarrollar un enfoque dialéctico, no dual, complejo y complementario. Por ejemplo, observar que la razón, que puede conceptuarse como lo que somos, educamos y tenemos para vivir, porque no sólo

es periferia existencial (conocimientos y pensamientos). Del mismo modo a como un iceberg no sólo es lo que asoma, la razón incluye un no ser, constituido por no pensamiento y no conocimiento. Desde la perspectiva del fenómeno complejo y consciente –y no sólo del pensamiento o del conocimiento habitual-, se pueden observar dos cosas: que lo que se educa es la razón (González Jiménez, 2008) y que la razón no es sólo lo que normalmente entendemos por ella. En efecto, en su porción externa está conformada por todas las clases de significados o conocimientos posibles a los que ya se ha hecho alusión, al ego y a la franja emergente de la conciencia. En su porción radical se compone, esencialmente, de inconsciente, de conciencia (como factor aglutinante, total), de pérdidas y de autoconocimiento.

Una eventual educación basada en la complejidad y la conciencia ofrecería la posibilidad de nutrir la razón desde todos los ángulos posibles. Lo exterior es interesante, por ejemplo sirve para escalar la montaña de la vida por su cara existencial. Lo radical es útil y se refiere a la llegada a casa. De hecho, el autoconocimiento no sirve para ir a ningún lado, sirve para ser. Algunos ejemplos de razones dialécticas o con base en la conciencia, a modo de ilustración:

- Sin la conciencia de finitud, y no sólo de muerte (Mèlich, 2002), no será posible liberarse del ego.
- El ego que satura la razón y desde ella a los conocimientos y pensamientos es un reto central de todo ser humano que busque su autoformación. (Será relegado por quienes se dedican a la educación y formación de los demás, sin ocuparse de la suya.)
- Al final de la escalada, la cosa no consistirá en cambiar de pensamientos. La cuestión clave será la toma de conciencia de quién piensa o de quién conoce, quién no piensa, quién sueña que piensa, quién sueña, quién puede despertar, etc.
- A esta vida vinimos con las manos vacías. Nos iremos con las manos vacías. Esto es clave en el gran reto del autoconocimiento, y puede ayudar a clarificar los escenarios exterior e interior.

Lo esencial de lo anterior es que la educación habitual no consiste sólo en conocimiento o pensamiento, ni tiene ningún sentido que se centre en ellos.

Forman parte de la educación existencial, pero no constituyen el centro de la educación. El centro de la educación es el autoconocimiento. Esto lo sostuvieron grandes pedagogos a los que la educación y la Pedagogía de la contemporaneidad occidental han dado la espalda.

El panorama de hoy ya no es cosa de espaldas, de contemporaneidades o de posmodernidades. Parafraseando a Rousseau (1987), aunque con otro sentido pedagógico, "ahora se trata de educar". Según el enfoque radical e inclusivo, educar es educarse desde cada sí mismo y la humanidad. La clave, la raíz y el sentido de la educación es el autoconocimiento, que hoy día está absolutamente confundido con autoanálisis, identidades personales y sociales, personalidad, emociones, etc., sin diferenciarse de ellos y sin tener nada que ver con ellos.

A todo lo anterior podemos aproximarnos con la parte de la razón relativa al conocimiento y el pensamiento, y también con el autoconocimiento. En el trayecto hay muros y grietas. Es importante clarificar la naturaleza de las tapias, los muros y las fracturas, teniendo en cuenta que a la vez son exteriores e interiores y que, para percibirlos, no basta emplear la franja exterior de su razón. Las principales dificultades son el propio ego personal y colectivo, en el que la educación tan poco repara. Detrás de los muros y las grietas está la meditación y el autoconocimiento, a los que no se accede pensando o mediante el conocimiento o los significados personales, institucionales o sociales. Dicho de otro modo, si se medita pensando, no se medita. La meditación es más bien no pensamiento. Y el autoconocimiento ni está compuesto de pensamientos, ni tiene nada que ver con ellos. Desde la razón periférica lo único que se puede articular sobre meditación y autoconocimiento son conocimientos sobre ellas. No son inútiles, pero hablar de Siberia nunca podrá compararse a pasear por Siberia. Podremos aprender de ella, hablar de ella a través de pensamientos, reflexionar sobre Siberia, retratarla en una fotografía o en un holograma. Pero el retrato nunca equivaldrá a lo retratado.

Lo anterior con seguridad resulta extraño. Una de las causas es que se ha creído que entre la realidad y la educación están sólo el aprendizaje, el conocimiento, la reflexión, el pensamiento. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, todas esas acciones son oleaje, intervenciones de superficie. En lo profundo, entre la realidad y la educación está la visión de la realidad, que es el proceso básico de la conciencia. Hay dos posibilidades extremas: la visión condicionada u ordinaria,

y la visión descondicionada o extraordinaria. La visión descondicionada es la del ser que ha detenido y se ha bajado de su vehículo. La realidad comprendida desde la visión descondicionada es la que, históricamente, sobre todo desde las religiones, se ha denominado 'la verdad' –por cierto, un logro imposible para ellas, dado su condicionamiento constitutivo-. La misma 'verdad', desde el conocimiento, es la que ha buscado la Filosofía, y la misma, desde el método científico, es la que ha inquirido la ciencia.

Ver no es pensar. El pensamiento se convierte en un velo delante de los ojos. Le aporta su color, le da su idea de la realidad. Pero impide que la realidad te llegue [...]

De ahí que ningún filósofo tenga conocimiento de la verdad. Todos los filósofos han pensado en la verdad. Pero es imposible pensar en la verdad. O bien la conoces o bien no la conoces. Si la conoces no hay que pensar en ella. Si no la conoces, ¿cómo puedes pensar en ella?" (Osho, 2013: 37).

"Cuando estás en silencio, la verdad está ahí en toda su plenitud, en toda su gloria. Y cuando no estás en silencio, la verdad está ausente" (p. 38). Es el significado del "Quien sabe no habla, quien habla, no sabe", del Tao Te Ching (Lao Tse, 2006). Pensar intermedia entre el ser y la verdad, es un filtro, una neblina, un intérprete, un preservativo. No es necesario para ver, del mismo modo a como unos guantes no son imprescindibles para acariciar un rostro. Por lo que se refiere al ver –ya sin metáforas-, excepcionalmente, pensar puede favorecerlo y, normalmente, puede perjudicarlo. Lo habitual es que para el ver convenga la interrupción de la reflexión, la suspensión de la mente y la retirada del pensar. Más bien, de lo que se trata es de dejarse pensar, de ser indagado. No se trata de ir hacia nada, no se trata de ir o ni ir hacia nada (wu wei), es vaciarse para llenarse: vaciarse de ego y llenarse de conciencia, de visión. Si no hay vaciamiento, si no hay silencio, no hay llenado. El único acceso posible es el silencio del ego. "En el silencio profundo no hay mío ni tuyo" (Osho, 2013: 42):

Cuando estás en silencio, la verdad está ahí en toda su plenitud [...]. Cuando estás en silencio la verdad no surge delante de ti como un objeto. Cuando estás en silencio, te das cuenta de que tú eres la verdad. No hay nada que ver. El que ve es visto, el observador es observado; ya no hay esa dualidad. Y no se trata de pensar.

No hay dudas, no hay creencias, no hay ideas (Osho, 2013, p. 38).

#### **10. Ni el diálogo, ni la pregunta llevan a la educación plena. Una crítica pedagógica radical a la Filosofía**

Como en otros temas, parece existir unanimidad entre pedagogos y profesionales de la enseñanza en que el diálogo y la pregunta son las metodologías moleculares instrumentales claves para la educación y la formación. Desde el enfoque radical e inclusivo desarrollaremos la tesis de que el diálogo y la pregunta son necesarios para una formación con base en el aprendizaje, el conocimiento, las competencias y la personalidad, pero son insuficientes o incluso pueden obstaculizar la formación, comprendida en su compleción y plenitud.

Nos referiremos, primero, al diálogo y, posteriormente, a la pregunta. Las metodologías activas –decididamente impulsadas, a lo largo de la historia de la innovación educativa y de la renovación pedagógica, entre otros, por Sócrates, Quintiliano, Ratke, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Basedow, etc. y, más recientemente, por el movimiento internacional de la nueva educación, tanto en Estados Unidos de Norteamérica, con las *progressives schools*, como en Europa, con las *écoles nouvelles*- se apoyan finalmente en el diálogo. El diálogo se conceptúa como el sillar estructural de la comunicación didáctica. Diálogo, fundamentalmente, entre docente y alumnos y de alumnos entre sí. Con el diálogo, a su vez, se construyen diferentes metodologías motivadoras y variadas. Según sus peculiaridades y orientación, se suelen calificar como activas, participativas, democráticas, dialógicas, colaborativas, cooperativas, etc. Se trata de diferentes formas de ver, hacer y entender la comunicación, la ayuda mutua, las tareas, las realizaciones conjuntas y, desde ellas, el conocimiento, el aprendizaje y la educación de la personalidad. Suelen asociar una satisfacción colectiva basada en el intercambio de contenidos y conocimientos y se traducen en una innegable educación personal y del grupo, que pueden incluir desarrollos de competencias variadas que es conveniente desarrollar, no sólo por la propia educación, sino para una sociedad más democrática, respetuosa e inclusiva. En otro orden de cosas, el diálogo también se entiende como fundamental en la formación inicial y permanente del profesorado, que puede desarrollarse así mismo a través de una gama amplia de técnicas.

Por otra parte, la justificación básica de la pregunta es la duda, la curiosidad y la

necesidad de abrirse a otros conocimientos diferentes al propio, sobre la realidad exterior e interior, para indagar la vida. Por tanto, incluye dos niveles a priori, en que ya reparaba Zambrano (2004): preguntar por el mundo exterior y preguntarse por la propia existencia: decía que el buen profesor consigue que el alumno pregunte, y que el maestro, lograba que el alumno se pregunte. La adquisición de significados de ambos planos tiene una raíz honesta y está centrada en la apertura al conocimiento social, científico y especulativo. Transversalmente a ellos está la Filosofía, que por tanto se articula, en primera instancia, estructural e íntimamente ligada a la pregunta. La pregunta es la fuente del conocimiento de toda índole. Por tanto, en la base del conocimiento científico y profesional, y particularmente del conocimiento didáctico está también la pregunta y, desde ella, el conocimiento filosófico y, por tanto, la Filosofía. Y la pregunta y su duda asociada no pueden desarrollarse, si no es desde, en o para el diálogo.

Por tanto, al menos desde el primer texto escrito sobre la duda y la pregunta –el Rig Veda N° X (Román López, 2006, p. 15)-, el diálogo, la pregunta y la duda son las moléculas comunes y claves de la Filosofía, de las ciencias, de la Pedagogía y la Didáctica y de la enseñanza en todos los niveles y ámbitos educativos. Pero, desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, éstas sólo se refieren a una parte de la educación. Por tanto, centrarse en la Filosofía o en cualquier ciencia actual, incluidas la Pedagogía y la Didáctica, como referentes epistemológicos de la enseñanza, y epistémicos de la razón de docentes e investigadores de la educación, es limitarlos o limitarse. En la medida en que la Filosofía subyace a todos, consideramos relevante observar brevemente la Filosofía, en relación con la formación radical e inclusiva.

La Real Academia de la Lengua Española (2015) definen Filosofía como “Conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano”. En su libro sobre la utilidad de los filósofos, Fernández Liria (2016) desarrolla que, bien los filósofos no sirven para nada, bien sirven para gobernar, bien hoy para diagnosticar la gravedad de la situación actual y presentar batalla en el marco de la lucha contra la sociedad mercantil. Sin duda, estos planteamientos tienen su interés. Pero desde el punto de vista formativo radical, carecen de utilidad o relevancia.

Un paradigma de la filosofía de calidad o del buen filosofar es el siguiente

acontecimiento entre Platón y su discípulo y amigo Aristóteles. En “La República” –que Rousseau considera “uno de los más bellos tratados de la educación que se ha escrito jamás”–, Platón entiende que las artes son secundarias y las echa de la República. Aristóteles, que no estaba de acuerdo, escribe la “Poética” como respuesta, porque –dijo–: “Soy amigo de Platón, pero más amigo de la Filosofía”. De la anécdota entre Aristóteles y Platón, lo más interesante es la reacción de los dos o de cualquiera de nosotros en esa situación: si la reacción es inmadura, uno se dará por aludido, se sentirá herido, enfadado, enfrentado, obsesionado por replicar de nuevo, etc., y el otro querrá prevalecer, buscar reconocimiento, superar al maestro. Y si fue madura, uno aplaudirá, sonreirá, disfrutará, se alegrará, querrá saber más, dialogar, volver a preguntarse, agradecerá, etc.-. Éste es el ejemplo a seguir para la Filosofía.

Lara (2016), en unanimidad con otros filósofos, reivindica la sensibilidad para la educación, desde el desarrollo de una Filosofía para la educación, dejando claro que: “O la Filosofía es para la educación o no es de ninguna utilidad” (comunicación personal). No en vano el origen de la Filosofía y la Pedagogía está indiferenciados en Confucio o en Sócrates y, desde ellos, en los cimientos de Oriente y Occidente. Quizá por ello Ortega y Gasset, que fue profesor de Escuela de Magisterio, decía que “El día en que la Filosofía desaparezca de las escuelas de magisterio, desaparecerán las escuelas de Magisterio”. (Puede ser pertinente traer a colación el decir del catedrático de Didáctica, filósofo y físico, González Jiménez (2010), para el que Ortega y Gasset nunca entendió bien lo que era la ciencia. Para este autor, esto se podía observar, por ejemplo, cuando diferencia entre Ciencia y Humanidades, ya que esta dualidad no se sostiene, ya que: “Hay tanto humanismo en la Filosofía como en la Física bien entendidas” (comunicación personal)).

Por tanto, por un lado, las dualidades filosofía-educación o ciencias-humanidades tienen más de artificio que de realidad, si esa realidad se contempla con complejidad y con su conciencia asociada. Y por otro, si verdaderamente –“O la Filosofía es para la educación o no es de ninguna utilidad” (Lara, 2016, comunicación personal–, puede que lo coherente sea reconocer la limitación del conocimiento y de la fundamentación filosófica para contribuir decididamente a esa educación.

Ahora bien, ¿cuál es el problema? El problema es doble: por un lado, que desde

la Filosofía es imposible percibir la educación en su profundidad, porque sus instrumentos (conocimientos, desde preguntas, respuestas, refutaciones, diálogo, etc.) no son adecuados. Por otro que, por mor del ego, es muy raro y muy duro que un filósofo, un científico o un pedagogo contemporáneo reconozcan – pese a estar fundado en Sócrates- que el desarrollo filosófico –luego ‘educativo’-, nunca llegará al final, al autoconocimiento, o que sólo le llevará hasta la mitad del camino. Y que, desde ese punto, lo mejor será deshacerse de él, tirarlo a la basura, porque no servirá para nada, o incluso podrá ser la causa de no llegar al final. Dicho de otro modo: no se lee que algún filósofo sostenga que asumir el diálogo, la pregunta y la Filosofía como bases fundamentales de la educación pueda conllevar, en segundo lugar, no facilitar, perjudicar o impedir la realización de la educación plena. Y, en primer término, indicar que quien afirma lo contrario podría no comprender la educación en absoluto. Es posible un giro radical. Algo semejante a lo que le ocurrió a Tomás de Aquino que, tras escribir hasta la pregunta 90 de la tercera parte (“De partibus poenitentiae”) de la “Summa Theologica”, dijo: “No puedo hacer más. Se me han revelado tales secretos que todo lo que he escrito hasta ahora parece que no vale para nada” (Prümmer, en Kennedy, 1912). A Tomás de Aquino no le dio tiempo a destruir y a reconstruir. Quizá nosotros sí pudiéramos hacerlo.

Desde un punto de vista filosófico diferente al diálogo entre Platón y Aristóteles, asociado al enfoque de la formación radical e inclusivo, no se trata ya de pensar en problemas externos o internos o en ideas o proyectos generados por nosotros o por otros, sino de asumir un reto pedagógico propio con base en la coherencia. Es decir, de centrar todos los esfuerzos en la propia formación, toda vez que, en general, los filósofos cometen, con frecuencia, tres errores verbales (no sustantivos):

1. Confundir filosofar con reflexionar sobre o incluso desde conocimientos prestados.
2. No apereibirse de que el mejor filosofar aplicado a la educación es limitado y limitante de la formación, y
3. Comprender que el epicentro de su acción no está en su filosofar, sino en la formación profunda de quien filosofa o enseña -que poco puede tener que ver con aquel filosofar-, porque sin formación no hay ni filosofar ni

enseñanza de calidad y porque, cuando la formación es suficientemente compleja y profunda, el filosofar se abandona para que no estorbe, porque no se necesitará más.

Desde el enfoque de la formación radical e inclusivo, el sentido de la educación es el autoconocimiento, y al autoconocimiento sólo se llega en el silencio (del ego: del condicionamiento, de las identificaciones, de los apegos, de los prejuicios, de los conocimientos previos, de los pensamientos, de las emociones, de la personalidad, de la capacitación parcial, de la dualidad). Desde el ego, la realidad percibida está condicionada. Desde el no-ego o la conciencia, la realidad es como es. No hace falta filosofar, ni preguntarse, sólo ver y sentirla. Por tanto, en la medida en que no hay sesgo, ni contaminación, ni parcialidad, la realidad es la realidad y la verdad es lo que se observa, lo que se comprende. Como se cometen estos tres errores, es un sinsentido aproximarse a la verdad desde el conocimiento, desde la Filosofía, y también desde la ciencia: “Un filósofo pensando en la verdad es como un ciego pensando en la luz. Cuando tienes ojos, no piensas en la luz, la ves. Ver es un proceso totalmente distinto [del pensar]; es una consecuencia de la meditación” (Osho, 2013, p. 38). Por eso, este autor, en vez de Filosofía (amor por el saber), propone Filología (amor por ver, amor por el ser), por la experiencia, y no por la sabiduría. Por tanto, la sabiduría es un camino de los filósofos y la Filología es un camino de los conscientes.

En síntesis, tanto el diálogo como la pregunta pueden contribuir a la educación de la razón y favorecer un aprendizaje o conocimiento relativamente consciente de sí mismo, por saber que se sabe o que no se sabe. Desde nuestra perspectiva y tomando como referencia la formación plena, el diálogo fecundo y la pregunta son necesarios para una educación basada en aprendizajes significativos y relevantes para la apertura comprensiva y la educación de la personalidad. Pueden serlo inicialmente, incluso, para una educación basada en la pérdida y el descondicionamiento. Pero no son suficientes para una educación basada en el autoconocimiento. En este sentido, se comprende y suscribimos la reivindicación de Cerezo Galán (1997) para el diálogo o de la propia Zambrano (2004).

Lo suficiente para el diálogo y la pregunta no es su realización o su presencia (ser), sino el silencio consciente (no ser). Sin el silencio consciente, el diálogo y la pregunta se apoyarán en el conocimiento. En la medida en que “el conocimiento llama siempre a más y a más conocimiento” (González Jiménez,

1996, comunicación personal], y las preguntas a más preguntas, sólo servirán para más diálogo, para más conocimiento y para más preguntas, fundadas en una mayor conciencia de saber.

Desde el punto de vista de la formación radical e inclusiva, esta antesala puede ser muy atractiva y muy eficaz en sus las fases educativas primera (aprendizaje y adquisición de conocimientos) e incluso segunda (pérdida, desidentificación, crítica, autocrítica, transformación, liberación de condicionamientos, etc.). Pero desde el punto de vista del autoconocimiento, serán inútiles. Es como un viaje: cuando se llega al hogar, el autobús o el tren ya no son útiles. No se pueden meter en casa, es absurdo.

Expliquémoslo de otro modo. El diálogo y la pregunta apenas son andamiajes de experiencias gratas y educativas para la personalidad y todo lo que se relaciona con ella. El destino de los armazones, una vez realizada su función, es su retirada. El diálogo y la pregunta son sólo un lado de la tela. Sin la inclusión del autoconocimiento como tercera fase, que define su orientación o su sentido, no se llega al final, la formación no culmina, no termina. Es como un enfermo en un hospital: si no termina su proceso terapéutico, no se cura. Desde esta perspectiva, se hace camino al andar. Pero las gallinas sin cabeza también pueden hacerlo.

Por tanto, desde la conversación y la pregunta ordinarias, no hay posibilidades de formarse. Desde el enfoque de formación que desarrollamos, el sentido pedagógico del diálogo y la pregunta consiste en seguir aprendiendo. Pero la clave educativa no está en el conocimiento ni en el otro con el que se dialoga, salvo una excepción: que se trate de un maestro/a de la conciencia. Un maestro no orienta el diálogo a la escucha, que puede ser ruidosa. Su sentido comunicativo es ayudar a silenciar el propio ego, desde su propio silencio. Su diálogo, sus preguntas y sus dudas consisten en callarse esencialmente –aun cuando existencialmente continúe la verborrea-. La clave de la educación profunda o plena no está en las palabras ni en la acción, sino en el silencio consciente.

El problema superficial de la Filosofía, de la Pedagogía, de la Didáctica y de la educación está en las palabras y en la acción, y la esperanza de su evolución está en el silencio. El problema profundo de la formación no está en las tazas llenas, en los modos de llenarlas o en su composición, sino en su vaciamiento. Tan sólo si las palabras del dialogo y la pregunta sirven para vaciarse, quizá hayan sido útiles.

Hoy la Pedagogía, la Didáctica y la Filosofía, salvo excepciones, ni investigan, ni desarrollan enseñanzas para el autoconocimiento a través del vaciamiento de la propia taza. En general, todas nuestras tazas están muy llenas, gracias a la educación. Los pedagogos llenan sus tazas, los profesores llenan sus tazas, los alumnos llenan sus tazas. Pero ese no es el camino de la educación, de la formación orientada al autoconocimiento directo. También hoy ocurre que la Filosofía, la Pedagogía y la Didáctica no lo reconocen, porque su sesgada metodología investigativa y docente también es extremadamente adquisitiva. A más fluido en la taza propia, -de aprendizajes, de certezas, de seguridades, de experiencias, de emociones, de autores, de voces, de ecos, de diálogos exteriores e interiores, de preguntas...-, más nos alejamos de nosotros mismos.

Es un sentido del wu wei (no acción) del tao, de Lao Tse (2006). En el párrafo XLVIII del "Tao te ching", el libro más sabio, escribe:

Por el estudio se acumula día a día. Por el Tao, [el conocimiento] disminuye día a día. Disminuyendo cada vez más, se llega a la no-acción. Por la no-acción nada queda sin hacer. El mundo siempre se ha ganado sin acción. La acción no es suficiente para ganar el mundo.

Pero también es la razón de Rousseau (1987), cuando expresa en "Emilio": "Pocos en el mundo llegan a comprender la utilidad de enseñar con el silencio y del no hacer nada" (p. 127, 133). Por eso, en Herrán (2012) conjeturamos sobre la posibilidad de que Rousseau hubiese leído a Lao Tse, en cuyo caso, el wu wei estaría en las raíces de la educación activa universal.

El vacío esencial no está vacío. No es vacío ordinario. Es lucidez, plenitud, silencio consciente. El silencio consciente es una clave formativa susceptible de consideraciones pedagógicas, didácticas o de inclusiones curriculares. A todas luces, se comporta como un "tema radical" (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006), por ser clave para la formación, invisible y no demandarse siquiera por las disciplinas del conocimiento y de la educación. Si el diálogo y la pregunta son en función suya o se desarrollan con él, serán formativos y educativos durante más tiempo o para un mayor alcance, porque nos ayudarán algo a despertar. Si el diálogo y la pregunta son para la esfera existencial, satisfarán existencialmente, pero no servirán para nada esencialmente. Para despertar no servirán.

Lo existencial no es lo esencial; el 'ser' no es el 'no ser'; lo interesante no es lo útil; la flor no es la raíz. Aunque todo tenga su importancia como objeto de estudio, la pregunta y el diálogo interesantes no lo son, esencial o radicalmente. Sólo puede serlo corticalmente, por referirse a una sección de la vida, no a toda la vida. El diálogo más fecundo, útil, silencioso e interiormente fértil se aproxima al silencio, para el que a veces no hace falta un 'otro' y, a veces, ese 'otro' es imprescindible. Es el caso del maestro de conciencia, del maestro de vida consciente, una figura que apenas se conoce, porque es otro "tema radical" que no se estudia en facultades o en centros de formación continua, y que puede considerarse el más alto estadio de evolución docente (Herrán, 2009c). Desde el punto de vista que nos ocupa, la función de este maestro puede tener semejanzas al barquero Caronte: recoger al discípulo en la orilla del diálogo y de las preguntas sobre la vida, y llevarle a la otra orilla del silencio y la autoconciencia, en la barca de la meditación.

## **11. Más allá de la 'atención a la diversidad'**

### **11.1. Introducción**

El enfoque educativo actual se basa en una concepción fenoménica y democrática o respetuosa de la diversidad, que se concreta en una lectura inclusiva de la educación. La diversidad hace referencia a aquello que distingue, que desiguala, que diferencia a una persona de otra y a todas entre sí. Desde un enfoque de educación externa, la 'atención a la diversidad' es lo que procede. Incluso sería redundante, por obvio, ya que no es posible atender a la no diversidad, puesto que ésta no existe en el universo. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, tanto la atención a la diversidad, como su educación y posible redundancia son incompletas; puede anhelarse una comprensión pedagógica más completa.

La diversidad no sólo es una cualidad humana. Es inherente a todos los seres. Admite una lectura diacrónica y sincrónica. Respecto a la primera, más infrecuentemente contemplada, podemos considerar la irrepitibilidad de todos los seres humanos (Pérez Juste, 2006, p. 264). Respecto a la segunda, que es la habitualmente percibida, podemos asegurar que las diferencias a todos y a todo nos distinguen. Por tanto, es algo común, un máximo común divisor de la existencia, y, en la medida en que se trata de una cualidad común, nos identifica.

La educación inclusiva hace referencia a un enfoque y una metodología pedagógicos capaces de estar a la altura de la diversidad existencial y universal. El concepto de educación inclusiva está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y la escuela común. Implica que todos los miembros de una determinada comunidad educativa –en particular niños y niñas- aprendan y se eduquen juntos. ‘Todos’ significa incluidos aquellos que, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales, presenten cualquier característica que, en otros contextos, podría ser objeto de vulnerabilidad o discriminación. Por tanto, la diversidad y la inclusión se articulan en forma de principios pedagógicos unidos, complementarios e insolubles. Mientras que el principio de atención a la diversidad es un qué, el de inclusión matiza un cómo pedagógico que apunta a un para qué sintonizado y sincronizado –desde y para con una sociedad democrática que aspira a ser sociedad inclusiva.

Reparemos en el fenómeno de la diversidad. Lo diverso se refiere a lo que diferencia, a lo que distingue. Pero, sea lo que sea lo diverso, sea físico o psíquico, es necesariamente cortical, superficial. Lo que se externaliza, diverge, y lo que profundiza, converge. En este sentido, el ser humano es como las manzanas: las hay rojas, amarillas, verdes, etc. Por fuera son dispares, pero cuando se cortan por la mitad, son casi indistinguibles. Hoy la educación se basa en la diversidad. Pero no sólo se apoya en ella. Es algo más. La exagera. Y lo hace hasta un punto en que constructos como ‘atención a la diversidad’ y/o ‘educación para la diversidad’ definen unidades moleculares habituales e insolubles. ¿Por qué? Porque la diversidad se entiende como la característica predominante y representativa de cada alumno. Y esta premisa es sencillamente errónea.

Nuestra tesis es otra: que la centración de la educación y de la Pedagogía en la diversidad opaca y limita la educación basada en la complejidad y la conciencia, y por tanto, en la formación –al menos, en la formación, comprendida desde el enfoque radical e inclusivo-. La atención a la diversidad, considerada como una base de la educación, es un tapón que impide acceder a enfoques más complejos y a la vez más próximos al fenómeno educativo.

### 11.2. **Algunas críticas al enfoque educativo vigente**

Podemos deducir algunas tesis críticas asociadas al enfoque educativo vigente:

- a) La diversidad no es un valor ni un derecho, sino parte de un fenómeno: Una elaboración bastante común en Pedagogía, realizada sobre la diferenciación, son los valores. A diferencia de las virtudes, los valores son más propensos a asociar interpretaciones egocéntricas y a la estafa global (Herrán 2009d). De hecho, se da el caso de sistemas educativos muy distantes (unos democráticos y otros no) que publican y esgrimen los mismos valores. En parte relacionado con ello, hay autores que entienden la diversidad como valor. Pero la diversidad no es un valor. Es una característica de la vida sobre la que los valores se pueden desarrollar, hipertrofiar, sesgar, manipular, etc. Lo que se proyecta es una interpretación, no el conocimiento del fenómeno mismo.

Los valores son significados o conocimientos. Los fenómenos no tienen nada que ver con los valores, que son otra cosa, porque son, al menos, una elaboración de segundo nivel. Asociar valores a los fenómenos directos es manipular la realidad por un mal uso del lenguaje. Por ejemplo, si la diversidad se asocia a la vida y la uniformidad a la muerte (Lao Tse, 2006), y a ellos se ligan valores –la diversidad al valor de la vida y la uniformidad al valor de la muerte–, a nuestro parecer se estarán comunicando sólo tonterías o falsedades, porque ni la vida ni la muerte son ni han sido nunca ‘valores’. Escribía el catedrático de Didáctica González Jiménez (1993) que: “Los valores no existen. Existen cosas valoradas o a las que se adjudica un cierto valor. Y esa valoración es casi siempre un invento arbitrario”. Por tanto, un valor es una atribución y una elaboración relativa (subjettiva o colectiva) referidos a fenómenos o a sus cualidades. Los valores no son diferentes del conocimiento. Los conocimientos pueden ser significados veraces o sesgados de la realidad. Pero no son la realidad a la que se refieren. La tesis de que la diversidad no es un valor es generalizable a la tesis de que la diversidad no es un derecho, porque los derechos son así mismo conocimientos, razones, elaboraciones realizadas desde valores.

- b) Identidad y diversidad no se oponen: Identidad y diversidad se oponen, si se perciben dualmente y se interpretan desde el ego. Desde el punto de vista del fenómeno, sólo son facetas de la realidad. Por tanto, desde el punto de vista de la complejidad, se admiten flexible, naturalmente, y no son rechazables a priori. Por ejemplo, se puede reconocer que, genética o incluso funcionalmente, de acuerdo con la investigadora Margarita Salas: “Los

gusanos y las personas comparten muchos procesos funcionales”. La mutua inclusión entre identidad e igualdad no nos aleja ni de la naturaleza ni de la vida. La completa. Ayuda a percibir “el fenómeno, pero todo el fenómeno”, como decía Teilhard de Chardin (1984). Una actitud fóbica sobre el constructo identidad o la dificultad de comprender la diversidad y la identidad como aspectos complementarios, no son más que consecuencia de una razón fragmentada, dual, que adolece de conciencia, complejidad y formación.

- c) El binomio normalidad-excepcionalidad es un artificio: El concepto de inclusión, en cualquier ámbito social –deportivo, educativo, laboral, turístico...-, es un concepto más elaborado que otros más amplios y menos definidos: las ideas de ‘normalidad’ y de ‘excepcionalidad’. Para la mayor parte de las personas, ‘lo normal’ es lo corriente, lo frecuente, lo lógico, lo sensato, aquello con lo que cada cual se identifica e incluso, para algunos, “lo que Dios manda”. Este significado deduce la otra parte: lo anormal, lo infrecuente, lo raro, lo equivocado, lo que debe cambiar, lo que no tiene otra opción que aproximarse a mí, a lo mío, etc. La conciencia ordinaria está anclada, aunque se disfrace de inclusiva, de esta interpretación. Recuerda al cuento en que un erizo se encuentra con una serpiente, de la que se compadece por observar que la pobrecita carecía por completo de espinas. Como él tenía muchas, en un acto de generosidad sin precedentes en su vida, empezó a quitarse algunas y a clavárselas. Finalmente, el amoroso y egocéntrico mamífero, hirió gravemente al reptil, que, como pudo, pudo escapar de su estúpido bienhechor.

Ambas (normalidad y excepcionalidad) son relativas. Todo lo relativo, si se percibe dualmente, es falso. Lo que nos ocupa se percibe dualmente, luego es falso, al menos por dos razones.

- La primera es que el concepto de normalidad es profundamente comparativo. Por tanto, cabe preguntarse: ¿normal comparado con qué?, ¿sensato para quién?
- La segunda es porque no contempla toda la realidad, sólo se refiere a parte de ella. Por tanto, se trata de una razón parcial, sesgada, superficial y de raigambre o consistencia arbitraria.

Desde la complejidad y la conciencia, la idea de normalidad consideraría que lo excepcional forma parte de ella, y que la percepción de rareza, de sistematicidad o de cordura son elaboraciones del ego observador. Por tanto, puede asimilarse a su realidad subjetiva o, más exactamente, a cómo la construye y para qué. Y los procesos principales de cualquier ego son los que se desarrollan desde sí y para sí, con el fin de prevalecer en el tiempo y también sobre lo demás.

La percepción compleja admite la parcial como parte de ella, pero no se queda en ella. En síntesis: la excepcionalidad es la normalidad cuya escasez es más frecuente. Y la normalidad es lo frecuente, cuya abundancia es así mismo lo usual. Por eso, quizá, López Melero (2004) dice que: "lo normal es la diferencia" (en Porrás Vallejo, 2009, p. 64). La norma no sólo está compuesta por lo normal. La conforma lo ordinario y lo extraordinario, simultáneamente, pero no en estado de mezcla, sino de combinación.

Desde un punto de vista humano, todo es a la vez ordinario y extraordinario, diverso e idéntico, semejante y único, normal y excepcional. Por tanto, estos binomios son escasos, limitados, y si se toman como representativos son, además, enredadores e infieles a la realidad, que los supera; son artificios, postizos, no existen en la realidad. Sólo existen en el ego que los interpreta, porque su existencia finalmente los favorece. La percepción dual, simplificada o parcial es un efecto de la razón humana no educada plenamente, porque carece de la humildad necesaria para reconocer que la parte que percibe es sólo eso, una parte, y que el todo la trasciende. Por tanto el proceso de cambio tendría que ver con la educación de la razón, con la educación de la mirada y la conciencia, con saber sentir, estar y ser en un mundo complejo cuyos contextos exterior e interior son los principales objetos de cambio básico de la educación.

- d) La comparación es un proceso impreciso: Conceptos como normalidad y excepcionalidad justifican y fundamentan la comparación como metodología. La comparación se puede apoyar o no en datos objetivos, pero está sesgada subjetivamente, desde el punto de vista de su interpretación normal. En el universo conocido, la igualdad no existe. Precisamente por ello, la comparación es, a priori, una acción atrevida, deliberadamente imprecisa, que, al menos, requiere de gran prudencia y cautela interpretativa. La comparación

genera juicios, clasificaciones y diferenciaciones necesariamente simples y superficiales, que se alejan de la complejidad y aseguran el error a priori, en la medida en que no se relativizan o no profundizan en las causas de los datos. La comparación de personas en general o de alumnos en particular es lo que permite hablar y reconocer la diversidad, la diferenciación, la frecuencia, etc. Sobre estos conceptos se construyen otros como discriminación, segregación, marginación, ghettización, dominio, integración, inclusión, etc. Esto nos informa de que tanto la exclusión como la inclusión se apoyan, entre otros, en el proceso cognoscitivo de la comparación, y de que éste es lábil y puede inducir a la miopía y a la tergiversación.

- e) Más allá del lenguaje de la diversidad: significados y conciencia: Pareciera que expresiones como 'alumnos con necesidades especiales', 'alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo', etc. se oponen, de entrada, a la inclusión, porque distinguen a quienes las tienen de quienes no. Desde el punto de vista de algunos expertos, esto es un sinsentido, porque todos los alumnos tienen o pueden tener en algún momento y en algún grado, necesidades educativas especiales, necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades de educación compensatoria -tanto más en la medida en que, desde el eje exteriorización-interiorización, la mayor parte de seres humanos vivimos descompensados-. En sentido estricto, la potencial diversidad escolar, los alumnos y las situaciones posibles de cada alumno son, al menos, tantas como personas. Por ello estas consideraciones son nada más que avances en complejidad hacia lo que la educación será con su evolución en términos de complejidad y conciencia.

Pero la razón humana, que incluye el sentimiento y la capacidad de análisis, es limitada. Por ello, para pensar con fluidez y eficiencia, para intentar aproximarnos a la comprensión de la realidad, necesitamos categorizar, organizar, separar, parcelar, dualizar. La clasificación, lejos de ser una práctica perversa, es una actividad intelectual inevitable que el niño ya realiza desde el vientre materno; por eso llora de forma diferente, dependiendo de su contexto lingüístico. Pueden ser procesos imprecisos, parciales, incompletos o no, que pueden o no generar una interpretación errónea (parcial, dual) de la realidad. El caso es que hay dos formas de proceder al realizar esta clasificación: desde la dualidad o desde la complejidad:

- Cuando se actúa desde la dualidad, la realidad queda fijada en polaridades irreconciliables. Es el hábito del ser humano que criticaba Dewey (1989), y que puede superarse.
- Cuando se elabora desde la complejidad, se opera a la vez desde la dualidad y desde su síntesis. Se procede intuyendo (elaborando desde indicios) que la clasificación puede ser un apoyo, mas no la última expresión de la realidad. Es como cuando el experto en navegación interpreta que lo que se ve del iceberg es todo el iceberg y así lo denomina. Sabe bien que la parte es la parte, que el todo es el todo y que lo que percibe no es el todo, aunque así lo nombre. Pero no por ello incurrirá en un comportamiento erróneo, porque será su conciencia compleja o inclusiva la que gobierne su razón, de modo que el lenguaje impreciso carecerá de relevancia, no reflejará la conciencia real.

Desde esta perspectiva, se puede hacer referencia a 'alumnos con necesidades educativas especiales' o a otros conceptos o etiquetas, o incluso a 'integración', sin que su conocimiento equivalga literalmente al significativo utilizado o al de aquella persona cuya razón esté poblada de estos conocimientos. Es algo comparable, por ejemplo, a quien sólo sabe sumar o a quien, conociendo la adición y otras operaciones más complejas, cuando lo necesita suma: esto no indicará que la adición defina el techo de su competencia matemática.

Otro ejemplo, al que se volverá más adelante: cuando Freinet (1999) se refiere a educar a los niños por encima de su cultura, carácter o nivel social, no quiso decir que no había que hacerlo por encima de los niños con enfermedades raras o con discapacidad, aunque no las nombrara. Era testigo de su época, expresó lo que veía. Lo esencial de su conciencia ni siquiera tenía que ver con lo que veía.

Por tanto, lo importante es no quedarse anclados en la literalidad. El espíritu trasciende la literalidad, y esto es lo más riguroso. La literalidad desespiritualizada no es que sea poco rigurosa, es que puede ser estúpida a sabiendas. A veces lo importante no son los significados o conocimientos, sino la conciencia (profesional o no) que hace uso de los conocimientos. De otro modo, quizá más técnico y orientado al

profesional de la enseñanza o al investigador, lo expresa Porras Vallejo (2009), cuando se refiere al paradigma o enfoque desde el que proceder con alumnos que lo precisen:

Pero desde la propuesta inclusiva lo que se requiere es la eliminación de cualquier forma de clasificación de los escolares, por lo que cada vez son más las voces que animan a olvidar la utilización del término necesidades educativas especiales. Lo cual no quiere decir que no haya que conocerlos para adaptar la propuesta educativa a sus características personales, ni tampoco que no se deban aportar los apoyos al alumnado que en ciertos momentos lo necesite, pero desde un paradigma competencial y no desde un paradigma deficitario (p. 64).

- f) Educación inclusiva excluyente: La educación inclusiva mira profesionalmente lo diverso, tanto porque la diversidad forma parte de la normalidad, como porque son los alumnos más vulnerables los revulsivos y referentes de una educación para todos. Su arranque, motivación y punto en que se apoya la palanca de la inclusión es la evitación de la exclusión y la desigualdad de alumnos vulnerables. Por tanto, en la comprensión inclusiva juegan un papel activo la atención prioritaria, la 'normalidad', los supuestos de diversidad y la educación desde todos, de todos, con todos y para todos los alumnos. Desde esta perspectiva, distinguimos entre dos clases de causas de diversidad particular, de nuevo no excluyentes, que deberían justificar una atención inclusiva planificada y sensible, tanto desde los profesores como desde los compañeros de clase y de centro:
- las más evidentes, por haber adquirido el marchamo de la oficialidad, y
  - las minoritarias, olvidadas, obviadas o desconocidas que, como las otras, sobre todo son relevantes para quien las tiene.

Ejemplos del primer grupo podrían ser las basadas en una discapacidad visual. Un ejemplo del segundo podría ser una enfermedad rara.

Un ámbito de desarrollo de la complejidad-conciencia de la educación inclusiva en este plano consistirá precisamente en esto: en visibilizar, objetivar y normalizar los motivos de diversidad menos oficiales, menos conocidos y, por ello, menos considerados y favorecidos, por ser relevantes

para las personas que se educan, con independencia de toda variable exterior e interior, incluyendo sus características y condicionantes. Éste es el umbral comprensivo de la atención educativa a la diversidad, que desde la perspectiva de la educación inclusiva, Carbonell (2009) conceptúa como una adaptación fina, abierta y exhaustiva del sistema educativo: “La atención a la diversidad en el ámbito educativo es la adaptación que el sistema educativo tiene que realizar a las condiciones personales, de motivación, de intereses, capacidades o discapacidades de cada alumno” (p. 69).

De un modo tácito o expreso, la educación inclusiva se apoya pues en supuestos de diversidad. El problema que asocian los supuestos y énfasis en la diversidad que, tanto leyes como autores, pueden proporcionar es que, paradójicamente, pueden excluir a aquellas personas de atención prioritaria cuya diversidad no esté contemplada en esa normalidad supuesta o enfatizada. Algunos ejemplos de determinados contextos, autores y foros que enfatizan algunos supuestos de diversidad son:

- Freinet (1999), antecedente de la educación inclusiva o educación para todos, enfatizó la diversidad en función de su experiencia y decía: “Hay que atender a todos los alumnos sin excepción, por encima de su cultura, carácter o nivel social” para que sean autónomos.
- En la “Declaración de Salamanca” (julio, 1994), la expresión “alumno con necesidades educativas especiales” se refería, predominantemente, a aquellos que tenían alguna discapacidad.
- El Foro Mundial sobre la Educación (2000) se refiere expresamente a:

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la EPU [educación primaria universal] antes del año 2015 (p. 16)

Más adelante repara y reitera además el imperativo de la inclusión de “grupos hasta ahora marginados, en particular los pobres y los desfavorecidos: los huérfanos, los discapacitados, los detenidos, los refugiados y las personas desplazadas dentro de su propio país” (p. 33). Al tratar específicamente la

educación inclusiva, el mismo documento señala que la educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, pero especialmente:

indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros. La no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos (p. 39).

- Barrio de la Puente (2009) repasa particularmente en las siguientes: la discapacidad, los grupos culturales y etnias –dejando claro que cualquier persona tiene sus propios rasgos de etnicidad-, las diferencias de género y las diferencias de orientación sexual.
- La Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva de 2010 (Ministerio de Educación, 2010) concluye con una especial mención al género, “atendiendo a la discriminación específica que sufren las niñas y las mujeres con discapacidad” (p. 1).
- Sánchez Romero (2013) enfatiza algunos extremos de la diversidad desde la mirada del educador social asociada a contextos desfavorecidos. Así encontramos alumnos en riesgo social, incluyendo los problemas de hospitalización y salud de los menores, jóvenes consumidores de sustancias nocivas, donde se inscribe el consumo de drogas, adultos (familiares) en situación desfavorecida por pobreza extrema (en España, un país considerado “primer mundo”, se estima que un 20%-25% de las familias están por debajo del umbral de la pobreza, según datos de 2013 y 2014), clase social, situaciones y contextos de violencia de género y de edad o infantil – porque casi siempre se dan juntas (Núñez Morgades, 2006, comunicación personal)-, familias y niños en situación de privación de libertad, familias ausentes, desestructuradas, problemáticas, patológicas, emigrantes inadaptados, alumnos pertenecientes a comunidades indígenas, familias en guetos, grupos étnicos determinados, víctimas de segregaciones raciales, religiosas, culturales, políticas, lingüísticas, familias perseguidas, agentes o víctimas de odio social o socioparanoide, alumnos obligados a estudiar y a practicar una determinada religión, costumbres, hábitos, aficiones, etc.

- En el I Congreso Internacional de Educación Inclusiva en la Universidad, celebrado en la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador), una proporción importante de conferenciantes y ponentes, algunos representativos del Gobierno de Ecuador, identificaron reiteradamente persona vulnerable con persona con discapacidad. En las memorias del evento, hubo que insistir y corregir la misma asociación que, por causas atribuibles a políticas institucionales e inclusivas de esta universidad (García-Sempere, Pinargote Ortega, Véliz Briones, Herrán Gascón, Montiano Benítez, 2016), costaba desasociar.

Ante el espectro real de la diversidad y de estos sesgos más o menos interpretables, ¿cuál es la alternativa? Aunque pueda parecer dual, nuestra propuesta sería, bien no enfatizar o no destacar ningún supuesto concreto, bien referirse a todo el espectro de la diversidad mediante una propuesta con vocación exhaustiva y abierta, destinada a completarse permanentemente.

El anhelo habría de ser, a nuestro juicio, evitar que la normalidad absoluta y que las normalidades relativas se instalen en las conciencias de diversidad, desplacen o inhiban la complejidad y traicionen el espíritu de la educación inclusiva, aun involuntariamente, porque se muestren sesgos o predominios o porque alguna no se encuentre contemplada y, por ende, se excluya de facto. Con esta intención hacemos la siguiente propuesta abierta a futuras compleciones, en la que cabe combinarse diferentes criterios y diferentes valores compatibles:

1. Criterio: Tiempo de la necesidad educativa:

- a. Temporal.
- b. Permanente.
- c. Otros.

2. Criterio: Intensidad:

- a. Vulnerabilidad personal y social.
- b. Alta vulnerabilidad personal y social.
- c. Riesgo de exclusión social.

- d. Riesgo de violencia.
- e. Riesgo de suicidio.

3. Criterio: Sujeto de referencia o funcional:

- a. Alumno/a.
- b. Familia.
- c. Grupos.
- d. Minorías.
- e. Ghettos.
- f. Tugurios urbanos.
- g. Campesinos.
- h. Comunidades remotas o aisladas.
- i. Indígenas.
- j. Ámbitos territoriales (tribales, locales, nacionales, etc.).
- k. Otros.

4. Criterio: Diversidad:

- a. Diversidad cronológica (edad: alumnos cuya edad no se corresponde con el nivel de conocimiento, competencia, madurez o conciencia, etc.).
- b. Diversidad psíquica (caracterial).
- c. Diversidad física (aspecto físico (talla (altura, anchura) por nacimiento, accidente, enfermedad, etc.), personas con movilidad reducida, otra diversidad motórica, altas capacidades físicas, otras capacidades y cualidades infrecuentes, etc.).
- d. Diversidad sensorial (auditiva).

- e. Diversidad sensorial (visual).
- f. Otra diversidad sensorial.
- g. Diversidad intelectual o cognoscitiva (características intelectuales, experiencias y conocimientos previos, sentimientos previos, prejuicios, predisposiciones, dificultades para el aprendizaje y la comprensión, ritmos de aprendizaje, preferencias de aprendizaje, motivaciones, emociones, intereses, expectativas, capacidades, competencias, incompetencias, creatividad, estados de conciencia, discapacidad, altas capacidades, etc.).
- h. Diversidad múltiple (multideficiencia) (por ejemplo, casos de parálisis cerebral).
- i. Diversidad de comportamiento (alumnos inmaduros, dependientes, con variable disciplina, destrezas y competencias, etc.).
- j. Diversidad de género y de orientación sexual (intersexualidad, transexualidad, homosexualidad, lesbianismo, etc.).
- k. Diversidad asociada a situaciones y condiciones personales.
- l. Diversidad asociada a historia escolar peculiar.
- m. Diversidad cultural (grupos culturales).
- n. Diversidad lingüística (grupos lingüísticos).
- o. Diversidad étnica (grupos étnicos, indígenas originarios, etc.).
- p. Diversidad religiosa (grupos religiosos).
- q. Diversidad geográfica.
- r. Diversidad ambiental.
- s. Otra diversidad.

5. Criterio: Situaciones o circunstancias:

- a. Exclusión del entorno (por razones diversas: etnia, religión, prejuicios, estigmas sociales: ex presidiarios, enfermedades, etc.).
- b. Situación personal (embarazo, pérdidas, orfandad, abandono, dificultades, acoso, soledad, desesperación, alumnos obligados a estudiar y a practicar una determinada religión, costumbres, hábitos, aficiones repudiadas, peligrosas, nocivas, etc.).
- c. Situación familiar (socio económica, enfermedades, cargas familiares, estructura, violencia de género e infantil, privación de libertad, familias ausentes, desestructuradas, problemáticas, patológicas, con problemas de adicción, de salud, familia emigrante inadaptada, familias en guetos, aisladas, repudiadas, perseguidas, etc.)
- d. Situaciones sociales y económicas desfavorecidas (deprivación, pobreza, nueva pobreza, refugiados, desplazados internos y externos, etc.).
- e. Situación colectiva desfavorecida (emigrantes, refugiados internos/externos), víctimas de segregaciones raciales, religiosas, culturales, políticas, lingüísticas, agentes o víctimas de odio social o socioparanoide, etc.).
- f. Situación del medio o el entorno (sin acceso a dependencias, sin recursos para todos, etc.).
- g. Incorporación tardía al sistema educativo (por provenir de otros países o por cualquier otro motivo.
- h. Ausencias necesarias (viajes, hospitalización por enfermedad, accidente, etc.).
- i. Situaciones culturales desfavorecidas.
- j. Situaciones étnicas desfavorecidas.
- k. Situación lingüística desfavorecida.

- l. Situaciones geográficas desfavorecidas.
  - m. Situaciones ambientales desfavorecidas.
  - n. Otras situaciones familiares desfavorecidas.
6. Criterio: Déficit y trastornos:
- a. Trastornos de concentración (dificultad para concentrarse o dispersión, déficit de atención e hiperactividad (TDAH)), etc.
  - b. Trastornos del lenguaje (comprensión, expresión, habla, etc.).
  - c. Trastornos de comportamiento (problemáticos, neurotizados, inadaptados, violentos, psicópatas, acosadores, etc.).
  - d. Trastornos de salud ambiental.
  - e. Trastornos de salud mental:
    - i. Adicciones (sustancias nocivas: alcohol, drogas, tabaco, etc.).
    - ii. Enfermedades mentales (depresión, esquizofrenia, neurosis, etc.).
    - iii. Enfermedades diversas (VIH/SIDA).
    - iv. Enfermedades diversas (cánceres).
    - v. Enfermedades raras.
  - f. Trastornos de consumo.
  - g. Otros trastornos.
7. Criterio: Dificultades:
- a. Dificultades generales de aprendizaje.
  - b. Dificultades específicas de aprendizaje (instrumentales, básicas, etc.).
  - c. Otras dificultades.

### 11.3. Hacia una atención y educación basadas en la unicidad

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, es posible y necesario trascender una atención y educación basadas en la diversidad. La educación de mañana, necesariamente más consciente, demanda en silencio un cambio del centro de gravedad de la educación: de la diversidad a la unicidad, vía complejidad-conciencia.

Algunas premisas en las que podría apoyarse de forma abierta la construcción de algunos cambios epistemológicos de naturaleza conceptual en este sentido podrían encontrarse entre las siguientes:

- a) Conciencia de no igualdad: Una observación sencilla es que no hay dos huellas dactilares iguales. Física, psíquica y experimentalmente, la coincidencia no es posible. Ni siquiera la de gemelos univitelinos, contando con el suficiente nivel de detalle. Así pues y aportando la reflexión del catedrático González Jiménez (2008), ¿cómo podría haber dos córtex idénticos? Es imposible. Por tanto, podría suscribirse como dato objetivo con posible rango de ley científica que:

La idea de igualdad es completamente falsa, inhumana, errónea, no es científica. No hay dos seres humanos iguales: todas las personas son diferentes. Son diferentes en todos los aspectos. En su talento, su inteligencia, su cuerpo, su salud, su edad, su belleza, sus cualidades... ¡todo es diferente! No hay dos individuos parecidos ni iguales.

¡Y eso está bien! La variedad hace que la vida tenga más riqueza: la variedad le confiere a la gente individualidad, singularidad (Osho, 2012b, p. 38).

El autor afirma que el concepto de que todos los seres humanos sean iguales es erróneo. “No lo son” –dice, refiriéndose a los aspectos anteriores-. Sin embargo, la igualdad sí afecta a las oportunidades de desarrollo: “aunque los nuevos individuos no sean iguales, tendrán igualdad de oportunidades de desarrollar su propio potencial, sea cual fuere” (Osho, 2012b, p. 24).

- b) Versatilidad de la noción de la diversidad: En la educación actual o habitual el concepto de diversidad se asimila, así mismo, a un dato objetivo y, a la vez, a una conveniencia educativa, ambos basados en la evidencia intersubjetiva.

Es preciso ser prudente con la fundamentación basada en esta clase de 'evidencias'. También parece evidente que 'el sol se pone por el horizonte' todos los días, y en realidad esto no pasa ni uno solo. Como observó Protágoras de Abdera (-480 a -410) –sofista crítico y autocrítico, unos diez años mayor que Sócrates-, precedente remoto de la percepción cualitativa y profunda en investigación, la realidad con frecuencia se construye no como es, sino como parece. Así, la diversidad es un concepto más complejo de lo que puede parecer en un principio y, desde luego, no es un concepto unívoco. Por ejemplo, tampoco es positivo a priori. Todo dependerá del análisis realizable desde el binomio ego-conciencia. Esta posibilidad redefine la diversidad como 'vivencia de diferenciación'. La vivencia de diferenciación puede radicar, como decimos, bien en una mentalidad egocéntrica, bien en un estado consciente, y dar lugar a otros conceptos bien distintos:

- Diferenciación egocéntrica: Si la noción de diversidad está promovida por y para el ego, puede referirse al otro o a sí misma, en ambos casos como elaboraciones erróneas de naturaleza narcisista:

1ª) Proyectada en el otro, puede traducirse, por ejemplo, de dos modos: En desigualdad de derechos y de oportunidades: Desde esta perspectiva, López Melero (2008) observa que: "Tenemos derecho a ser diferentes pero no desiguales" (p. 336). En una diversidad imaginada y no respetuosa: En este sentido advierte este autor que, desde el punto de vista de la educación inclusiva, la diversidad consiste en la "Legitimidad de la otra y del otro como es y no como nos gustaría que fuera" (López Melero, 2008, p. 385).

2ª) Autoaplicada, puede traducirse en un sentirse y afirmarse como alguien distinto y superior a los demás. El afán de distinción (nacional, racial, sexual, clasista, competencial, etc.), el deseo de ser especial o extraordinario es una pretensión narcisista de causalidad infantil y motivada por el ego. Ante ella aparecen dos vías educativas complementarias que, no obstante, pueden desarrollarse a la vez: disolver el ego e incrementar el estado consciente hasta que la conciencia se totalice:

Deshacerse del ego es algo muy doloroso, porque nos han enseñado a cultivarlo. Pensamos que el ego es nuestro único tesoro. Lo protegemos, lo decoramos, lo perfeccionamos y, cuando el amor llama a nuestra puerta, lo

único que se necesita para enamorarse es dejar a un lado el ego, sin duda algo muy doloroso. Le has dedicado toda la vida, es lo único que has creado, ese ego tan feo, esa idea de "Yo soy algo distinto de la existencia"

Esta idea es fea porque es falsa. Esta idea es ilusoria, pero nuestra sociedad está basada en la idea de que cada persona es una persona, no una presencia.

La verdad es que en el mundo no hay ninguna persona, sino solo presencia. Tú no existes, no como ego, como algo distinto del todo. Formas parte del todo. El todo te penetra, el todo respira en ti, palpita en ti, el todo es tu vida (Osho, 2004b, p. 190).

- Diferenciación consciente: Si la noción de diversidad se realiza desde un estado consciente, se trasciende. La conciencia no permanece en la diversidad superficial de ningún ser. Si lo hace es que no es consciente.
- c) Versatilidad de la noción de segregación o separación: La segregación o separación no es un concepto único a priori, ni es necesariamente un efecto de la exclusión. Diferenciamos entre estas clases de segregación:
- Segregación excluyente: Es la separación diferenciadora y no voluntaria que, desde el concepto normal de educación inclusiva, se pretende evitar. Por ejemplo, un arrinconamiento, un vacío.
  - Segregación funcional: Puede tratarse de una separación acordada, deseada, puntual o no, con justificación objetiva y no responder a ninguna motivación excluyente. Por ejemplo, una diferenciación por niveles de dominio de una lengua extranjera o un grupo flexible formado por los alumnos con más dificultades o por los más despiertos y competentes.
  - Separación voluntaria condicionada y aparente: Por ejemplo, como mecanismo de defensa ante una exclusión anunciada. Por ejemplo, una matriculación en una escuela privada en la que se atiende a personas con síndrome de Down y en la que los alumnos con seguridad son felices y aprenden mucho.
  - Separación voluntaria libre e interesada: Si la separación es de este tipo -por ejemplo, López Melero (2008) habla del "el sub-derecho a la separación" (p. 356)-, puede equivaler a desarrollo individual (personal, institucional,

colectivo, etc.), narcisista y egocéntrico de la identidad construido sobre la propia diversidad. Por ejemplo, la de un colectivo de extranjeros que prefiere vivir, dentro de otro país, con sus costumbres, cultura, servicios y sus colegios.

- Separación voluntaria libre y desinteresada: Se traduce en una segregación finalmente conveniente. Por ejemplo, la que puede realizar un alumno para ayudar o apoyar a otro en otro espacio o contexto en el marco de una segregación funcional.
- d) Más allá del hecho diferencial: Las diferencias nos distinguen y, a la vez, nos unen en el hecho diferencial. Algunos, como Ferrada y Flecha (2008), lo han denominado "igualdad de diferencias", un apelativo con el que discrepamos, porque más allá de su eufonía, es una denominación imprecisa y contradictoria que no se ajusta a la realidad. Más ajustada sería "diferencia de diferencias", pero no aludiría a lo que el autor parece querer destacar. Retomando lo que parece querer acentuar, sería más cabal a la realidad inter óptica a la que se refiere el uso de "identidad de diferencias" que el propuesto. En efecto, por un lado, la diversidad es una característica inherente a la naturaleza y a todos sus seres; por otro, la igualdad no existe en la naturaleza, en sentido estricto, y, finalmente, la identidad, como cualidad existencial, sólo existe como convención, como virtualidad. No obstante, la razón más consistente o de fondo por la que negamos la validez educativa de esa expresión es que induce a permanecer en las diferencias, refuerza el anclaje en ellas, y no ir más allá de ellas no repara en el ser. Por tanto, no llega al final, no descende al agua del pozo: la cuerda sigue siendo demasiado corta. Pudiendo ser así, ¿qué sentido formativo tiene seguir utilizándola?

No obstante, el discurso normal no es el que apuntamos. Tanto Ferrada y Flecha (2008) como López Melero (2008) y la mayoría de 'expertos' en educación inclusiva, se apoyan en las diferencias. Nuestra posición es de refutación del enfoque: basar la educación en el hecho diferencial es una inexactitud, una declaración parcial (*pars pro toto*) que resulta de percibir al ser superficial e incompletamente y con una orientación favorable hacia lo que, según normativas internacionales, nacionales y acuerdos científicos, se entiende por educación inclusiva e inclusión. Como esas normativas y esos acuerdos se apoyan en una aproximación conceptual incompleta, con

toda probabilidad la 'educación inclusiva' es un planteamiento superable, mejorable, que se puede y debe trascender (Herrán, 2015b). La clave, como siempre –es la misma clase de error que se comete al conceptuar la ciencia, la educación, la creatividad, etc.–, es que las elaboraciones humanas no suplanten la realidad a la que se refieren, que siempre serán más complejas. O sea, que lo que se ve al fondo de la caverna no se tome por lo real y que la realidad se relegue, se olvide o se suplante, como suelen desear los egos. En síntesis: las diferencias nos definen en el plano existencial, luego nos distinguen, nos caracterizan y, por ello, en sentido estricto, nos disfrazan, nos alejan a unos de otros. Si su identidad sustantiva es la diferencia, si su desembocadura es la diversidad, su efecto definitorio es la distancia. No tiene sentido fundar la educación en la diversidad, ni solo ni predominantemente. Hacerlo es, aunque pueda no parecerlo, una contradicción.

- e) Más allá del derecho a la diversidad y al derecho a una educación basada en la diversidad: Los derechos son reconocimientos formales personales y sociales. Emanan de una clara conciencia del fenómeno al que se refieren. Lo que los justifica es que lleguen al sujeto del derecho. Por tanto, son efectos de conciencia. Un problema a priori para ello –el mismo que el de la educación, recientemente descrito– es que arraiguen en una cualificación parcial del ser, como es la diversidad. Con esta perspectiva, entendemos que es cuestionable una lectura sesgada que exacerbe el derecho a ser diferentes, el derecho a la diferencia. El derecho anterior a este derecho no puede ser otro que el 'derecho a ser plenamente'. La diferencia es un complemento del ser, y no el único complemento. En efecto, un derecho coordinado o al mismo nivel que el derecho a ser diferente proviene de la conciencia y el derecho a ser idéntico. Y un derecho derivado de ambos es el derecho a ser semejante. Las tres conciencias aplicadas y sendos derechos –a la diversidad, por ser diversos, a la identidad, por ser idénticos y a la semejanza por ser semejantes– se aproximarían más al fenómeno, equivaldrían, en mayor medida, al derecho a ser plena y únicamente. Esta tríada define al ser humano y, por extensión, a todo ser, a pesar de haber perdido el ser humano moderno, en gran medida, su sintonía ancestral con la naturaleza. Un derecho uno-ternario de carácter dialéctico y una educación congruente definen un nivel de complejidad más elevado al de la 'identidad en la diversidad', que cuestionamos o intentamos refutar o destruir como referente epistémico único. Denominamos a este

nivel más complejo -y por ende quizá más completo, consciente y real-conciencia de unicidad. Asociaría el reconocimiento del derecho a la unicidad y al derecho a una educación basada en la unicidad, o sea, con base en la conciencia del ser.

f) Conciencia de identidad: Permite dos lecturas básicas:

- Identidad existencial: Hace referencia a una coincidencia formal de características que vienen dadas. Es general, superficial, perceptible y obvia. Desemboca en la condición humana en su lectura y evidencia perimétricas.
- Identidad esencial: Se refiere a un fenómeno no tan evidente -porque está velado, tapado, enterrado o relegado-. Tiene lugar más allá de la diversidad o de la identidad. Su autoconciencia es infinitamente más humanizante que lo que diferencia o unifica desde la diversidad. Sin embargo, es compatible con ellas, las precisa para realizarse, como un aerogenerador necesita el movimiento de las aspas para generar energía. También se refiere al hecho de que, más allá de lo existencial, todos los seres humanos guardan un espacio de profunda identidad esencial. Es accesible y simultáneamente desemboca en dos vías radicales que, no obstante, son equivalentes, porque una conduce a la otra y porque, mutuamente, se contienen: 1ª) Conciencia de universalidad: La universalidad se apoya en un sentimiento originario y en el derecho inédito a ser no parcial y parcial a la vez -por ejemplo, a un nombre, a una nacionalidad y a la universalidad-, que hoy no está asistido por ningún derecho humano ni se reconoce entre los derechos del niño o expresamente por la educación ordinaria, que se organiza en sistemas nacionales sesgados (Herrán, 2001, 2002, 2008b). La conciencia de universalidad lleva a experimentar, sobre cualquier otra identificación parcial, que se forma parte de una misma humanidad en proceso de evolución continua. 2ª) Autoconocimiento: El autoconocimiento o conciencia de la identidad esencial, es accesible al menos desde tres vías: indirecta (desde otros conocimientos), negativa (desde la conciencia de quién no soy esencialmente, aunque sí existencialmente) y directa (desde la meditación). Lo consideramos el verdadero eje y sentido de la formación (Herrán, 2004a). Una analogía geométrica: mientras que la conciencia de universalidad puede asimilarse a una espiral evolutiva que se enrollase plectonómicamente, el autoconocimiento equivaldría a la unión entre la espira y el eje.

- g) Conciencia de unicidad: Decir que todas las personas son iguales es falso. Decir que son diversas es obvio, limitado y además es preciso analizar desde y para qué diversidad se habla, en su caso. Más allá de ambas está la semejanza, que equivaldría a una síntesis dialéctica de tipo “vincular” y la unicidad, como elaboración dialéctica compleja y como síntesis de tipo “vincular” y “envolvente” o total (Herrán, 2003b). La unicidad es el hecho objetivo que más aproxima el fenómeno y la complejidad del conocimiento. Osho (2012b) señala que todos los individuos, por definición, “Son únicos; y este concepto es mucho más elevado que la igualdad” (p. 24) y –añadimos– que la diversidad.

El ego, que nos satura, asocia una enorme dificultad para este conocimiento complejo. No facilita vivir científica, conscientemente, según la unicidad definitoria de cada ser. Normalmente, no sabemos hacerlo. La conciencia ordinaria existe condicionada por la diversidad o por los ismos. Antes de la conciencia de unicidad, lo habitual es sentirse distintos o a intentar ser únicos, por diferenciación narcisista. El sentimiento de distinción o el intentar ser más distinto de lo que ya se es, está alejado de la conciencia de unicidad. Es extremadamente eficaz para olvidarla, para perder de vista la naturaleza esencial del ser humano y para abocar a las personas a querer ser diferentes, especiales y a demandar el correspondiente reconocimiento y consideración que observó Ouspensky (1978).

- h) Conciencia de ser a la vez únicos y normales y corrientes: Otra razón posible por la que la vida no se estructura en torno a una clara conciencia de unicidad –sino a la diferenciación narcisista– es porque no se supera la dualidad ‘unicidad-normalidad’. Esta dualidad –como todas– no existe. Es aparente, falsa, pero insuperable desde el ego. De hecho, es una creación del ego de la que se nutre y vive con frecuencia. Desde la conciencia, su solución es sencilla: no hay nada que superar, ni paradoja. Por eso y porque la educación no está basada en la conciencia o en el silencio, muy pocos lo hacen. De hecho, la educación habitual anima a lo contrario. Pocos se dan cuenta de que intentar ser únicos no conduce a ningún lado. Pero menos la trascienden y asumen la conciencia de ser, a la vez y profundamente, únicos como fenómeno y normales y corrientes como anhelo. Lo sintetiza así el pedagogo Osho (2013):

Poseer la comprensión necesaria para ser normal y corriente es algo extraordinario, porque raramente ocurre: sólo un Buda, un Lao Tzu [...]. Todos intentan ser únicos, y no lo consiguen. ¿Cómo puedes ser más único de lo que ya eres? La unicidad está ahí, sólo tienes que descubrirla (p. 161).

La paradoja consiste en que te darás cuenta cuando estés dispuesto a ser normal y corriente. Pero si lo comprendes, no hay ningún problema. [...] Una paradoja no es un problema. Lo parece si no la comprendes, pero si lo comprendes es algo hermoso [...] Hazte normal y corriente y serás extraordinario (p. 162).

La unicidad no se cultiva. No se anhela. No se convierte en un proyecto de vida. Como señala Osho (2013), es un hecho y un tesoro unido a la condición del ser, de todo ser y por tanto también del ser humano. Anhelar la unicidad, edificar sobre ella para distinguirse más y más de los demás es como buscar el agua nadando o el fuego con una antorcha encendida en la mano. Ambas acciones son absurdas, son comportamientos sin sentido, indicadores de confusión educativa, de normalidad inmadura próxima a la neurosis y/o a la pertinaz estulticia. Esta estulticia no es la denunciada por Séneca en la segunda carta a Lucilio –la de quien, por no tener criterio y ser sugestionable, actúa a merced de todos los vientos ajenos sin ser capaz de razonar por sí mismo-. Tampoco es la de Erasmo en el “Elogio de la locura”, ni la de Foucault –para quien la dispersión de la concentración es la estulticia de nuestro tiempo- (Gómez Ramos, 2014, 2015, comunicación personal). Es la estulticia perenne o gran estulticia consistente en vivir desconectado de sí mismo. Ocurre cuando la propia vida se desarrolla en los extramuros de uno mismo y, como consecuencia de ello, todo está al revés: lo esencial en función de lo existencial. Si la estupidez es la dispersión, la conciencia es la centración y la metodología fundamental es la meditación, en cualquiera de sus variantes. Osho (2004a) ratifica que: “buscar e investigar para encontrar ese carácter único supone una gran aventura, una gran emoción [...]. El camino de esa aventura es la meditación” (p. 185).

En resumen, existencialmente somos menos excepcionales de lo que pensamos. Esencialmente somos más idénticos de lo que creemos. Somos semejantes y únicos. Por tanto, no es toda la verdad ni sobre todo es cierto que seamos sobre todo o solo diversos. La diversidad es una faceta de la naturaleza y

también de la humanidad. No representa al ser humano en su totalidad. Si lo hace y las conciencias se identifican con ella, desorientarán, y todo lo que se construya sobre este constructo, si la fundamentación es preeminente, estará desorientado, aunque no lo parezca. La diversidad sólo se refiere al exterior de la persona, a su fachada. Y el exterior -de cuyo estudio se ocupan las ciencias, que no se ocupan del interior en absoluto- no es lo esencial. En sentido estricto, se refiere a lo existencial, a una de las facetas de la humanidad. Por tanto, que la UNESCO (2010, 2013, 2014) defina educación inclusiva en términos de diversidad y aprendizaje es una falsedad o un absurdo, desde el punto de vista del fenómeno educativo percibido desde la comprensión radical e inclusiva de la formación. No se trata de que el prisma limitado de la atención a la diversidad destaque la dimensión diversa sobre la idéntica -luego de la semejante-, sino de que estas categorías no se interpongan entre el observador y la complejidad educativa para alcanzar una educación de la unicidad.

Una concepción educativa inclusiva avanzada y consciente precisa trascender el viejo y gastado debate entre igualdad y diversidad, hasta llegar, primero, a la singularidad y, desde ella, a la unicidad. Es posible educar en y para la unicidad. La unicidad define lo diverso en un nivel de complejidad-conciencia más elevado que el que proporciona la diversidad. Educar en la unicidad implica educar en la conciencia de diversidad, pero además en la de identidad y semejanza. La diversidad es un factor constitutivo de la naturaleza, pero la identidad y la semejanza también lo son. Además, una concepción educativa inclusiva madura tenderá a prescindir del calificativo 'inclusiva', por redundante, como en su día ocurrió con la 'enseñanza activa' (Herrán, 2015b). La calificación de 'inclusiva' hace que la educación no sea tan inclusiva.

Una educación para la unicidad e inclusiva puede comprenderse como un proceso con varios pasos que pueden ser secuenciales o simultáneos:

- a) Apercibirse de ella, darse cuenta de ella. Se trata de ser consciente de uno mismo, de la condición única de todos los seres y de la posibilidad de llegar a ser lo que ya se es, -vía conciencia -como decía Píndaro. En este nivel no hay nada que aprender ni que saber. Es seguro que haya más que eliminar y ver. Se trata de tomar conciencia de lo que ya se es, quizá de recordar, como apuntaba Platón.

- b) No interpretarla mal, no cometer el absurdo de caer en la trampa del ego, no exacerbarla, no recrearse, no generar dependencias (reconocimientos, consideraciones, etc.), parcialidad, sesgos, dualidad, no cultivar la diferenciación ni tampoco la unicidad. Si se cultivan y desarrollan, se perderán. El enfoque de conciencia, cuya finalidad no es el ruido, sino el silencio, comparte el enfoque de la razón de Lao Tse (2006) cuando decía: "Cuanto más lejos se va, menos se aprende". Este es el espíritu del mensaje.
- c) Así pues, en cuanto a la metodología autoformativa, interiorizarla, recorriendo el camino al revés de cómo nos ha enseñado: sin buscarla, sin aprenderla, sin aprehenderla, sin adquirirla, sin desarrollarla. Sólo siendo con ella. Con certeza, si se avanza hacia ella, no se alcanza. Si no se busca, se descubre. Es el método de wu wei, del hacer nada, de Lao Tse (2006) o de Huang di, de Zhuang zi (1999), de Lie zi (1989) o de Rousseau (1987). Una metodología derivada, orientada al cultivo de la conciencia de unicidad es la meditación. La meditación: "puede ayudar a la persona a comprender qué puede satisfacer y ayudar a cada ser a alcanzar esa plenitud, y ese descubrimiento será diferente para cada persona, para cada individuo" (Osho, 2004a, p. 185).

# PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA

SEGUNDA PARTE:

## ALTERNATIVAS RADICALES PARA LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

**Agustín de la Herrán Gascón**

Universidad Autónoma de Madrid

**Herrán, A. de la (2017b).**

Pedagogía radical e inclusiva.

Segunda parte: Alternativas para la educación y la formación.

**En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla,**

Hacia una Didáctica del siglo XXI. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN).

Esencialmente, el trabajo de la primera parte ha consistido en destruir (refutar) algunas conceptualizaciones y asociaciones de lo que habitualmente se está entendiendo y relacionando con la educación y la formación. Todas las insuficiencias, dificultades, trabas y/o sinsentidos anteriores coligan, automáticamente, alternativas o retos radicales, profundos, cuyo sentido se articula con la educación externa, ordinaria, superficial o normal para, en algunos casos, completarla, en otros, proporcionarle complejidad de conciencia

y en otros quizá reorientarla radicalmente. En esta parte se expresarán algunas alternativas, en las que también subyacerán impugnaciones críticas en el mismo sentido.

Lo que por un lado se carga en exceso y por otro se desatiende, asocia retos de equilibración. Lo que enfanga las alas, pide fluidez y disolución. Lo que ancla y ata, demanda vuelo y orientación. Históricamente, lo que ha enlodado siempre la educación la formación ha sido y ha provenido del ego, bien personal, bien colectivo, y lo que ha liberado siempre ha sido una razón enriquecida por la conciencia.

La definición de las siguientes alternativas también se apoyará en el enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2003a, 2005b, 2011d, 2014b, 2015b, 2016c), que servirá de referente epistemológico y epistémico (como fundamento y método comprensivo).

## **VI. ALTERNATIVAS RADICALES PARA LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN**

### **1. Hacia un cambio radical del cambio educativo**

En Occidente, al menos desde la prematura paideia espartana de los siglos -IX y -VIII, la educación ha sido objeto de cambio. Después de la de Esparta, vino la paideia de Atenas, con Protágoras, Sócrates, Isócrates, etc.; luego, la humanitas de Roma, hasta culminar con la renovación pedagógica propiciada por Marcus Fabius Quintilianus, con quien se ahorma la estructura de cambio hasta nuestros días. ¿Por qué se caracteriza? Debido a la forma dual de comprender la educación, la evolución de la educación se ha asociado a cambio y a mejora. Es decir, no se ha asociado a conservación, a permanencia, a perennidad, ni a mala praxis pedagógica (Herrán y González, 2002; Herrán, 2014b).

A la luz del fenómeno educativo, la decantación por unas facetas y no por otras asocia un problema de insuficiencia o de incomprensión. Dicho de otro modo, es el enfoque y el entendimiento limitados lo que subyace a este discernimiento parcial, de modo que la misma clase de error se da, lógicamente, con otros contenidos.

Un par de ejemplos en que ocurre lo mismo -que una parte se adueña del todo, quedando sustituido, reducido, velado o tapado por ella- son los que siguen y se exponen brevemente, a modo de ilustración.

- El primero es la 'atención a la diversidad' o 'a la singularidad' –que se analiza en otro lugar- sólo alude a una faceta de la persona. Deja fuera la 'atención a la identidad' o 'a la unidad esencial' y, en consecuencia, la 'atención a la semejanza' y evita la 'atención a la unicidad' en que, en buena lógica, debería fundarse la educación, por estar basada, como fenómeno, en la complejidad-conciencia. El segundo es la ciencia, que se ocupa de generar conocimiento solvente, no lo hace realmente. Se limita a sí misma, esquematizándose y constriñendo metodológicamente su camino, de modo que su prioridad es sólo el 'conocimiento científico', tal y como ella misma lo califica. Al dar la espalda a la complejidad de esta manera, puede ocurrir que, eventualmente, traicione su principal razón de ser y que, por su constreñimiento, no encuentre voluntad, ni conciencia, ni sentido, ni herramientas para distanciarse y transformarse. Como no se distancia por sí misma, el recurso automático es el tiempo transcurrido y, de vez en cuando, la lucidez de alguna voz que previamente ha revestido de prestigio (auctoritas). El problema es que, a veces, es demasiado el tiempo que pasa, o bien esas voces se abren a oídos que, en el fondo, sólo buscan ratificación, de modo que, para algunas rectificaciones, puede ser demasiado tarde.

El problema, entonces, es la insuficiencia que el sustantivo 'cambio' asocia, por una comprensión dual y sesgada del cambio pedagógico. Es un sesgo hacia la dinamicidad, y es un sesgo, también, hacia la superficie. En efecto, a la luz de la ingente cantidad de investigaciones, monografías y acciones formativas sobre el cambio educativo –que tendría poco sentido citar aquí, por ser la inmensa mayoría-, podemos concluir, de forma preliminar, que lo habitual en educación es identificar cambio educativo con:

- cambios contextualizados,
- cambio de la acción educativa,
- cambio de la enseñanza, conceptuada como 'práctica',
- cambio de la metodología, aunque –y quizá porque- se constata que, en general, en todos los niveles educativos y particularmente en educación secundaria y universitaria, los profesores tienen poca y mala formación en metodología didáctica,

- cambio de los recursos y, específicamente, de las TIC, etc.

El llamado 'cambio educativo', constructo impreciso al que se recurre para alcanzar la mejora de la práctica, no es útil para el cambio fundamental que la educación necesita sin demandarlo. No sirve para mejorar la educación radicalmente, por estas razones:

- a) Porque no considera el contexto radical, universal y no localizado como condicionante de partida y como objeto de cambio desde lo concreto: personas, comunicación, situaciones, etc.
- b) Porque normalmente abarca y se centra en la acción docente, la personalidad docente, los equipos docentes, el centro educativo, la institución docente, la comunidad de aprendizaje, etc., y podría abarcar y darse en otras esferas sucesivas: la localidad, la comunidad autónoma, el estado, las comunidades humanas extraplanetarias, los sistemas educativos nacionales y sus condicionamientos (nacional, racial, sexista, clasista, ideológico, religioso, etc.), los medios de comunicación y sus condicionamientos, la política ideológica y sus condicionamientos, las religiones institucionalizadas y sus condicionamientos, la internación, la humanidad en su conjunto, otras humanidades, etc. En sentido estricto, hay infinidad de ámbitos, contenidos, retos y puntos de entrada que pueden observarse.
- c) Porque está centrado en la modificación superficial, no prioriza el cambio interior al cambio exterior. De hecho, sólo se refiere a la práctica educativa desde lo que directamente sustenta la comunicación didáctica: reflexión, organización, competencia, comunicación, recursos, contenidos, metodología, etc.
- d) Porque está condicionado desde su orientación a la mejora de la práctica. Y en primera instancia lo que urge no es su mejora, sino su empeoramiento, que entroncan sus raíces en el egocentrismo de sistemas sociales en general y educativos en particular, ismos, personas (profesores, padres, políticos, investigadores, etc.), contextos locales, etc.

En síntesis, la naturaleza y el sentido del cambio propuesto y atendido, en general, es la mejora de la práctica, de la enseñanza. Desde el enfoque radical e inclusivo, esta orientación es, como decimos, exigua y dual. ¿Por qué? Porque

los objetos de cambio normalmente contemplados son efectos, resultantes de alguien: un docente, un equipo docente, un centro, un sistema educativo, etc. Por tanto, si el foco del cambio se pone en los efectos, no será causal, será sintomático, conductual, externo, aparente. El efecto secundario de esto es que la atención profesional se externaliza, en consonancia con la educación en general, que está externalizada y sitúa a los alumnos en el exterior de sí mismos. Esta superficialización de la conciencia –que es como identificar el planeta Tierra con la corteza terrestre– nos aleja del fenómeno y de los medios naturales de indagación: la complejidad-conciencia. Se construye así un ciclo vicioso del que la educación no sale, porque el discurso del cambio sólo ayuda a permanecer en el mismo estado estacionario.

Los agentes, los pacientes, los contextos, los conceptos, los proyectos y los discursos del cambio conforman un sistema homeostático, profundamente rígido y monocorde. Por su recurrencia formal y sustantiva, definen un escenario que no ayuda en absoluto al cambio radical e inclusivo de la educación. Ésta debería ser la esperanza, la parte del sistema educativo más prometedora. Pero es chata, plana y apenas tiene capacidad de distanciarse de sí misma. Por eso, como ocurre en otros campos con la misma incapacidad –como la Filosofía y las ciencias, en general, y la Pedagogía y la Didáctica, en particular–, el cambio efectuado es superficial, apenas se observa críticamente, casi no incluye la autocrítica y, por tanto, tampoco la rectificación.

Por un lado, la clave del cambio no está en la acción educativa, sino en quien realiza la acción. El cambio radical no es el centrado en el efecto, sino en la fuente del cambio, o sea, en la persona, la institución, el sistema educativo nacional o supranacional, etc. El cambio en el sujeto asocia automáticamente un cambio consecuente en la acción de ese sujeto. Y este cambio siempre tiene por centro su formación, que a su vez depende por completo de la conciencia.

Por otro, el sentido no tiene por qué ser la mejora. Porque mejorar es optimar, perfeccionar. Y muchas veces lo que más urge es librarse de lastres y soltarlos, para desempeñarse.

En tercer lugar, lo anterior adquiere un sentido educativo profundo o pleno con el autoconocimiento, porque un cambio en la enseñanza, en quien realiza la enseñanza, sea mediante adquisición o pérdida, realizado por quien no es

autoconsciente, porque se ignora por completo, es pura caverna platónica, pura ficción. Siendo así, aunque lo parezca, no valdrá para nada.

Se requiere, en conclusión, un “cambio del cambio en educación y formación” (Herrán, 2013) con un enfoque diferente, superficial y profundo o a la vez o radical e inclusivo, desde el que emprender retos y proyectos con base en la complejidad y la conciencia, más completos y ambiciosos, también externos, pero principalmente y, antes, internos.

## **2. Hacia una educación para la universalidad o para la humanidad, más allá de las educaciones multicultural, intercultural, transcultural o supranacional**

La alternativa a la educación para la parcialidad y estructurada en sistemas educativos escorados es la educación de la conciencia. La educación de la conciencia, puede conducir a una educación para la evolución humana, para el autoconocimiento y para la universalidad o para la humanidad.

La universalidad o humanidad no se oponen a parcialidad. La verdadera universalidad es parcialidad y no parcialidad a la vez. También es la más natural. Cada ser humano nace a la vida en unas coordenadas tiempo espaciales concretas. Nace la persona, por encima de sus circunstancias diferentes. Como se nace es como humano, como miembro de la humanidad. Sin embargo, se prioriza la accidentalidad sobre el ser, la circunstancia y la añadidura sobre lo natural.

Ya desde su fase prenatal, al niño se le va programando egocéntricamente, desde y para un sistema social de referencia que cada vez será más ‘suyo’, sin tener nada que ver con su verdadera identidad. Sus posibilidades experimentales, neurológicas, sociales y personales quedan sustituidas con violencia por condicionamientos nacionales, culturales, étnicos, idiomáticos, religiosos, sexuales, políticos, históricos, etc. que, normalmente, se tiñen de fanatismo, en variable medida. Los condicionamientos o tintes fanatiformes suelen ser fomentados por una educación parcial, sesgada en su mismo sentido, como signo de una identidad existencial estrecha, superficial o pobremente entendida.

La identificación con la humanidad en evolución apenas es iniciada, favorecida, enseñada, anhelada. Se olvida sin haberse conocido, muere sin haber nacido. Ni siquiera la educación lo hace. La Didáctica y la Pedagogía apenas ayudan al planteamiento y desarrollo de una educación para la universalidad o la

humanidad en evolución, o levantan la voz para tomar conciencia del fenómeno objetivo de condicionamiento nacional, político, ideológico, lingüístico, religioso, etc. generalizado, en nombre de la educación.

Al contrario, la educación en y para la humanidad o la universalidad -desde y para la localidad y la totalidad a la vez- es, normalmente, excluida de la educación de los sistemas educativos en favor del adoctrinamiento parcial y del que los sistemas de identificación se nutren, en tanto que sistemas egocéntricos. No se escucha, ni se denuncia con la suficiente determinación y claridad que el adoctrinamiento es lo contrario de la educación.

En general, el énfasis se pone en lo nacional y en lo local. La diversidad nacional y local son lo que aflora. Pero lo radical une en la condición humana. La condición humana es anterior y más profunda que la calificación o la cualificación humanas, en las que los sistemas necesitan centrarse para continuar su desarrollo sin desaparecer. Por eso todos los sistemas educativos condicionados están descentrados -son excéntricos, viven en su periferia- y no centran, no pueden hacerlo, ni lo hacen, porque desaparecerían como tales. Es el 'síndrome de Peter Pan' aplicado a los sistemas educativos: no quieren crecer, no quieren abandonar la infancia o, mejor, el infantilismo recalcitrante. Por ello, vuelcan su interés en cada ser en sólo a una de sus alas. Por eso no ayudan a volar, no ayudan a ser. La educación de la conciencia sería una *contradictio in terminis*, para ellos. Están más a gusto enterrándose y enterrando a los alumnos y a las sociedades en el fango del egocentrismo y el condicionamiento personal y social, como hacen algunos sapos en sus medios enlodados.

En este contexto hoy se favorece la educación multicultural, intercultural, transcultural y se habla de supranacionalidad. Desde nuestro enfoque, no tiene mucho sentido, aunque sean importantes pasos intermedios, pretender una sociedad intercultural o supranacional. Por ejemplo, lo intercultural es un eslabón entre lo multicultural y lo transcultural y lo universal. Dijo Pascal que: "Lo universal es siempre mejor". Aspirar como máximo a la interculturalidad es desorientador, y no alcanza a la resolución de los problemas radicales - egocentrismo, parcialidad y adoctrinamiento descarado-. Es como centrarse por completo en una parada intermedia, cuando el viaje es mucho más largo. La multiculturalidad, la interculturalidad, la transnacionalidad o la supranacionalidad son términos desarrollados a partir del sustantivo 'nacionalidad'. Por eso están

impregnados de ella, están pendientes de ella sin manejar con normalidad el constructo formativo clave –el egocentrismo personal y colectivo–, y no definen con diaphanidad una educación desde y para la universalidad y la humanidad.

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, la alternativa educativa natural, no forzada, la educación de máximos es la educación para la universalidad o para una humanidad en evolución (Muñoz y Herrán, 2002; Herrán y Muñoz, 2003; Herrán, 2001, 2002, 2008b, 2014b). Es una opción más compleja y consciente que la educación para la parcialidad, en cualquiera de sus manifestaciones anteriores, porque las incluye. Apuntaría, progresivamente, una humanidad más abierta y más consciente, presente en la conciencia sobre cualquier otra presencia menor o arbitraria que, no obstante, daría prioridad a la humanidad, la universalidad y la singularidad a la vez.

La universalidad y su educación es un reto que trasciende la educación promovida desde los sistemas educativos. Se basa en una mentalidad abierta, esperanzada, compleja y rigurosa (ajustada al fenómeno), cuyos epicentros formativos o puntos en que podrían apoyarse las palancas del cambio -a la vez exteriores e interiores- podrían ser:

- a) La universalidad hace referencia a un estado original del ser. La universalidad es un estado original. La parcialidad es un estado elaborado, artificioso, limitado.
- b) Antes de ser programado socialmente, condicionado en sentido estricto, el niño de 4 años, aproximadamente, puede sentir que forma parte de la humanidad y preferir esta identificación a otras menores, fragmentadas y duales. En general, los hechos sociales apuntan a que, con el tiempo, aquellas posibilidades formativas se diluyen porque se abandonan, y son reemplazadas, en nombre de la educación, por una conciencia de sistema social que favorece interacciones y enseñanzas en el sentido de mayor identificación y sesgo.
- c) Un derecho humano inexistente es el que posibilita trascender el Derecho del Niño número 3 -proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (resolución 1386)-, que afirma que el niño tiene derecho a un nombre y a una nacionalidad. Esa trascendencia

educativa estaría basada en la naturaleza humana, en su identidad esencial y en el autoconocimiento, ya que ningún ser humano tiene nada que ver con su nombre ni con su nacionalidad, esencialmente –sí, existencialmente–.

- d) La universalidad tiene que ver con un proceso de convergencia, de anhelo de unidad y de motivación humana noble y elevada (Pascal, Rogers, Maslow, Dürckheim, Maharsi, Jung, García-Bermejo, López Quintás, Vera Manzo, etc.). En sintonía con el “Todo lo que se eleva, converge”, de Teilhard de Chardin, proponemos que “Todo lo que no converge es porque no se ha elevado todavía” y que “Todo lo que profundiza, converge”.
- e) La universalidad no anula la singularidad: la realza. “La unión, la verdadera unión no confunde, diferencia” (Teilhard de Chardin, 1984).
- f) La contribución a la evolución de la conciencia de humanidad tiene mucho que ver con la educación. Lo propusieron, desde ángulos diversos, pedagogos excelentes en la Edad Antigua: Confucio (-551 a -479), Protágoras de Abdera (-485 a -411), Sócrates (-470 a -399), Isócrates (-436 a -338), Quintiliano (35-95), etc. En el Renacimiento, Comenio (1592-1670). En la Edad Moderna, Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Condorcet (1743-1794) o Herder (1744-1803). En la Edad Contemporánea, Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Basedow (1799-1854), Eucken (1846-1926), Martí (1853-1895), Gandhi (1869-1948), Montessori (1870-1952), Maharsi (1879-1950), Einstein (1879-1955), Teilhard de Chardin (1881-1955), Makarenko (1888-1939), Dürckheim (1896-1988), Freinet (1896-1966), Sujomlinsky (1918-1970), Krishnamurti (1895-1986), Blay (1924-1985), Osho (1932-1990), etc. Ninguno identificó sus propuestas con localismos, etnocentrismos, nacionalismos, doctrinas religiosas, etc. Más bien al contrario: refirieron sus propuestas a la humanidad. La Pedagogía y la educación actuales no han seguido sus enseñanzas en absoluto: ningún sistema educativo es un sistema de humanidad. Esto indica una pérdida grave en conciencia y ambición pedagógica y social. Es como si en el ámbito de las Ciencias de la Salud no se pretendiera la curación. De hecho, sin la humanidad o la universalidad y otros temas radicales, es imposible hablar y pretender la educación. Es un escándalo silencioso, un absurdo pedagógico.
- g) Es posible imaginar y fortalecer una educación para la humanidad en evolución, con la que la educación de los sistemas educativos pudiera

sintetizar y elevar en complejidad sus intereses.

El cambio de una educación para la parcialidad -basadas en sistemas educativos nacionales y proyectos supranacionales, con otros condicionamientos- a una educación para la universalidad pasa, en primer lugar, por reconocer que la opción por la parte asocia sesgo y es menos compleja, consciente y formativa que la opción por el todo que la contiene. Posteriormente, puede transcurrir por dos vías, una externa y otra interna: trascendiendo su identificación particular -por ejemplo, desde un sistema educativo nacional a otro supranacional o universal-, o mediante interiorización y autoconocimiento de sus componentes. Las dos vías son equivalentes, conducen al mismo lugar, una por fuera y otra por dentro.

La educación para la universalidad incluye toda educación para la singularidad, pero su centro de gravedad no se pone en la miopía del sistema social concreto, sino en el bien de la humanidad. Vendría a ser semejante a sentir y considerar el bien de una pareja, de una familia o de una empresa, sobre el interés de sus constituyentes. De algún modo, el bien común realza el interés particular, lo completa sin anularlo en absoluto. Asocia un cambio formativo de estado de conciencia (Herrán, 2006b) asociado, a su vez, a un cambio de naturaleza preposicional: en vez de sentir y vivir 'desde y para sí', se tratará de proceder 'desde sí para la humanidad o la posible evolución humana'. Por tanto, aparentemente y sobre todo al principio, no habría cambios sustanciales. Pero, en lo profundo, en la franja radical o genuinamente educativa, la realidad que fluyera no tendría nada que ver. Posteriormente, los cambios radicales afectarían a los externos, de un modo semejante a como cuando alguien sana de una enfermedad y, desde esta causa, mejora su aspecto.

Una metáfora que puede ayudar a imaginar esta propuesta es la conceptualización del planeta Tierra, hoy repleto de muros y de grietas, con una escuela. La educación para la humanidad y la universalidad equivaldría al proyecto educativo del centro o de la escuela. O sea, aquel en el que participan todos los miembros de la comunidad educativa o formativa y que proporciona estabilidad y coherencia a las diversas acciones educativas del centro. Lo extraño, desde fuera, es que no exista, es que no se anhele. Pero también es completamente lógico que no se haga: las particiones y rupturas exteriores son por las interiores. O sea, existe un isomorfismo entre lo social y lo personal. Por eso -aplicando el optimismo pedagógico que Quintiliano tenía para la formación del orador, porque, según

expresa en “De institutione oratoria”, pensaba que con una formación adecuada cualquier persona podría llegar a serlo- la clave es una educación para la humanidad o la universalidad, centrada en la persona y en todos los sistemas sociales. Podemos compartir con Osho (2014: 71) que la sociedad no existe como tal, porque sólo hay individuos. Pero discrepamos con este autor en que la humanidad tampoco exista. Tampoco admitimos la tesis del Nobel Eucken (1925), cuando calificaba a la humanidad como “la única realidad”. Nuestras observaciones nos informan de que un proyecto serio y unánime de educación para la universalidad debería ser simultáneamente personal, social y de humanidad.

### **3. Más allá de un pacto de estado por la educación**

Como la educación no se pertenece a sí misma, está abocada al cambio de sesgo educativo en cada entorno ideológico (político, religioso, nacional, cultural, etc.), cada poco tiempo, en función de que gobierne uno u otro partido, de la administración es teocéntrica o laica, etc. Este hecho ya lo describió Piaget (1986).

Hay muchas propuestas en el sentido de promover un pacto de estado por la educación. Pero es un anhelo que no cuaja en algunos contextos, lo propongan unos o lo propongan otros. Objetivamente, lo importante no es el dedo que apunta a la Luna, sino a dónde apunta: el proyecto, el anhelo. Se puede llegar a pensar así, pero normalmente no se actúa desde el reconocimiento de esta clase de importancia. En la sociedad del egocentrismo, que nutrimos, lo relevante es quién apunta o quién propone: de quién es el dedo o el anillo del dedo que apunta a la Luna. Esta acción es, quizá, un indicador inicial del problema radical o subyacente, en este sentido.

Por ejemplo, en España ha habido varios intentos de pacto de estado por la educación, entendido como pacto escolar (Puelles, 2008, pp. 39-42). Todos han fracasado, y sostenemos la tesis de que ninguno fue exitoso por una razón doble: en el marco de la sociedad del egocentrismo, todos fueron propuestos por unos agentes sociales y no por otros. Aceptarlo supondría renunciar a su autoría, y eso es algo que los egos no se pueden permitir. Dicho de otro modo, unos ‘egos’ emisores hicieron una propuesta, y unos ‘egos’ receptores se percataron formalmente de que ellos no habían participado en la emisión de esa propuesta. Por eso no la entendieron como suya o favorecedora de los intereses de sus sistemas egocéntricos de referencia. Dedujeron que, si la aceptaban,

perdían, porque el tanto se lo apuntarían los de enfrente, así que la rechazaron sistemáticamente, bien sutil, bien frontalmente.

Un pacto de estado por la educación puede fracasar, pues, por su origen. Pero también puede hacerlo por su destino, por ejemplo, si su intención está sesgada o si no se desea porque se entiende que no conviene a los intereses particulares, bien ideológicos, políticos, sociales, económicos, etc.

En definitiva, la pugna por un pacto de estado por la educación es lo más parecido a un grupo de niños obcecados, enrabiados y con un pensamiento paranoide, sólo que los comportamientos inmaduros están abanderados por los egos de los servidores públicos que nos representan –diputantes-. Pero hasta los niños que inicialmente se enfadan suelen acabar jugando al fútbol juntos, porque es lo importante, sea con la pelota de uno o de otro.

Es más fácil pactar sobre otras cuestiones, así mismo importantes, que se entienden más urgentes, relacionadas con política internacional o energética, el cambio climático, el terrorismo, la violencia de género, la pesca, la pobreza infantil, la inclusión social, etc. Hay ámbitos difícilmente parcializables.

En nuestro país, excepcionalmente, también se pactó sobre temas de ‘educación’. Por ejemplo, durante el mandato del Partido Popular 2011-2015 y a propósito de la Ley Orgánica de educación promovida por el ministro Wert, hubo unanimidad en la oposición para pactar que, con el siguiente gobierno, se derogarían esta Ley. Pero estos pactos no sirven en el camino del necesario pacto de estado por la educación; más bien, lo dificultan, lo enconan. Se puede observar de esta conducta –y de otros intentos de pactos parciales- que existe capacidad o voluntad para aprobar un ‘pacto de estado por la educación desde y para el ego’, o sea, siempre que favorezca los intereses parciales.

En general, no hay formación que permita actuar desde y para la conciencia. En este contexto, la falta de educación se traduce en dos clases de ausencias: ausencia de visión política universal o no parcial –o, al menos, de visión de estado- y ausencia de voluntad para trascender el propio ego (o ismo) colectivo. Si no hay visión amplia ni voluntad de convergencia con el otro, lo único que hay es motivación para el fortalecimiento de la propia homeostasis y venta de esta opción como la única posible o como la mejor.

Una formación universal sería capaz de sostener y promover conocimiento complejo, dialéctico o complementario sobre educación, y de comprender que la pérdida de sesgo hacia la parcialidad es un buen indicador de evolución en términos de complejidad-conciencia aplicada. Desde la falta de formación no se comprende la educación fuera del adoctrinamiento y un fanatismo inconfesable de mayor o menor grado. Como consecuencia de ello, sólo se piensa, se siente y se anhela 'desde y para' el propio ismo, y no 'hacia' el bien común, la educación para el autoconocimiento y la humanidad, sin calificativos sectarios, y su necesidad y conveniencia personales y sociales. La estrechez de conciencia y el ego exacerbado e inteligente llevan a identificar el bien común y lo deseable con la opción propia, con el mecanismo que denominamos "parcialización de lo total" (Herrán, 1997) y que puede ser manipulativo. El problema es que esta estrechez suele ser ratificada por otras personas identificadas en el mismo sentido, lo que asegurará el conglomerado narcisista, y dificultará el necesario distanciamiento para ver más allá de su esfera.

¿Cuál es el origen de la dificultad? El origen es el egocentrismo generalizado, que se desarrolla especialmente en terrenos como la política o la religión; o sea, los mismos con los que muchos esquizoides imaginan más. El ego personal y colectivo es causa y consecuencia de una inmadurez generalizada, que en este caso es realimentada por unos líderes lo son de y para unos sistemas sociales egocéntricos. Por tanto, el bucle se podría romper, idealmente, con su educación. Y secundariamente, con la educación de las personas. Esto nos recuerda las primeras pedagogías perennes de la historia en Oriente (Herrán, 2012), en la que los mandatarios (duques, príncipes, mandarines, etc.) se formaban antes de dirigir a sus pueblos, y desde su gestión no eran indiferentes a su educación.

Aunque de menor fondo, también en Occidente se definieron pedagogías aplicables al político que, como en Oriente clásico, se basaron en el par ego-conciencia. Una, de la mano de Platón, nos informa además de que pocas han cambiado en 2500 años. Así, Berttolini (2015: 17-18) recuerda que en "El primer Alcibíades o De la naturaleza humana", Platón destaca algunas orientaciones y dificultades para ejercer el arte de la política. Entre las orientaciones destacan:

- Interés por conocer la razón del otro.
- Paciencia en la escucha, evitación de la ansiedad.

- Compromiso.
- Reconocimiento de la propia ignorancia.
- Persistencia en la búsqueda de la verdad.
- Dedicación reflexiva.
- Reflexión profunda de las cosas y de los fenómenos.
- Capacidad de análisis para sopesar las intervenciones.
- Orientación a la mejora y al perfeccionamiento.
- Orientación al conocimiento de uno mismo.
- Orientación al cuidado de sí.

Y entre las dificultades:

- Autosuficiencia.
- Sentimiento de omnipotencia, de no necesitar a nadie.
- Autocomplacencia en las propias cualidades o perfecciones.
- Vanidad.
- Desprecio por virtudes del interlocutor.
- Codicia: orientación al poder, la riqueza y al control o dominio de los demás.

Parte del conocimiento autocrítico y formativo sobre el proceso del propio pacto de estado sobre educación y de la propia educación, quizá podría apoyarse en diversas razones claves:

1. Una primera razón podría consistir en interpretar lo que desde sí lastra o motiva a no favorecer un pacto de estado por la educación.
  - a. En primer lugar está la certeza o la seguridad en que la propia opción es la más acertada.

- b. En segundo, en que no se conceptúa, en sentido estricto, la propia opción o elaboración como una entre varias, porque se coloca en un nivel de certidumbre distinto. Ni siquiera se anhela imaginar poder llegar a una síntesis, a un acuerdo, a un consenso con los de enfrente, porque tácitamente no se reconocen como equiparables y sí con diferencias no reconciliables.
- c. En tercer lugar, lo que mueve es la necesidad de avanzar, de acaparar, de lograr, de triunfar o de imponer el propio ismo sobre el otro. Deducimos de lo anterior que el no pacto de estado es el camino de la impulsividad, de la parcialidad y del ego. No conduce sino a más y más dualidad, cada vez más refinada. En ningún momento se piensa en perder o en soltar el juguete.

Todos estos comportamientos son duales. Es como una pareja en permanente discusión. Cada uno piensa en sí mismo en primer plano y ahí radica la imposibilidad de converger. No son capaces de sentir y pensar en clave de pareja, del tercer ser. Una medalla de Delamarre, incluye un texto de Teilhard de Chardin que dice: "Todo lo que se eleva, converge". En política partidaria, como hay mucho miedo a perder, casi siempre en temas no educativos no se converge. Quizá sea porque nadie se está elevando. Quizá porque los lastres no nos dejan elevarnos. Quizá sea porque realmente no hay voluntad de 'elevarse' ni de converger. Sin embargo, todo lo que profundiza, converge. Por tanto, quizá sea porque no se ha profundizado lo suficiente y porque, sin profundidad no hay ni hay horizonte ni formación.

- 2. Otra razón podría consistir en darse cuenta de que el significado de la educación y lo que comporta realmente ni se entiende ni, normalmente, se desea entender. Pocos conocen, otros no saben, otros no quieren saber y la mayor parte no 'quieren querer' comprender. Es más fácil interpretarla desde los reduccionismos de los propios ismos o desde indicadores fragmentarios de informes tipo PISA y en función de ellos. Es decir, superficial y parcialmente, si y sólo si interesan al propio sistema o a los criterios desde los que se acuerda que la educación es o puede interpretarse que es, lo cual sí es, desde luego, una absurdidad.
- 3. Otra, derivada de la anterior, es comprender y si es posible compartir la hipótesis asociada al pacto de estado por la educación. O sea, que la educación puede ser mejor orientada, al menos, a la formación de los profesores,

familias, medios y alumnos. Es decir, liberada de condicionamientos y adoctrinamientos políticos parciales. Por ejemplo, desde la escuela, se podría evitar sesgos de la enseñanza hacia el solo mercado o hacia una u otra escora ideológica, nacionalista, religiosa, etc. en función de quien esté en el poder.

4. Otra razón, también asociada a la anterior, es darse cuenta de que las llamadas 'reformas educativas' dejan siempre por hacer la reforma de la educación (Herrán, 1993, 2003b). ¿Por qué? Porque no pueden hacerla. Y no pueden por tres razones entrelazadas:
  - a. La primera es que lo que suelen presentar no es una 'reforma de la educación', sino un 'remocé' de la educación.
  - b. La segunda es que esas 'reformas' no son tanto educativas (pedagógica) como políticas parciales y por tanto adoctrinadoras. O sea, surgen directa o indirectamente motivadas desde y para la consecución de intereses parciales. Será el avance sesgado lo que requerirá una 'corrección' del rumbo trazado por parte de la siguiente 'reforma' educativa, y así sucesivamente.
  - c. La tercera es que, aunque se denominen 'educativas', no se refieren a la educación, sino al sistema educativo o escolar. Y desde luego, no es lo mismo. La escolaridad es una mínima parte de la educación y sólo ella no es la clave de la evolución social en absoluto.
5. Finalmente, aperebirse de que hay metodologías alternativas a las reformas educativas: la renovación pedagógica desde proyectos de innovación didáctica, desde procesos de cambio, desempeoramiento y mejora apoyados en la evaluación de los profesionales y, en su caso, de los miembros de la comunidad educativa.

De lo anterior, lo esencial es la reflexión sobre el significado social de la educación y la posibilidad de un pacto asociado. El verdadero pacto de estado por la educación –y no sólo por la escolaridad (Valle y Toribio, 2008) o relativo a la "educación institucionalizada como política de Estado" (Boufleuer, 2014)- es una exigencia democrática fundamental, pero sobre todo es un imperativo formativo. Pero no están separados.

La democracia se encuentra, en general, en una fase de desarrollo inmadura o egocéntrica (Herrán, 2004b, 2004c). Su causa es formativa y se reparte por igual entre políticos y ciudadanos. Sin embargo, la formación es un efecto de la educación que puede constatarse. Una prueba de ello es que la inmadurez que muestran los gestores y los pueblos es distinta en unos países y en otros. Esta diferencia nos indica que las dificultades no radican en la condición humana, sino en la educación y que se puede avanzar.

La verdadera democracia radica en el respeto que emana del conocimiento (ampliamente entendido), en la propia conciencia y en la propia educación. Por eso, ni siquiera un pacto escolar debe requerir “un consenso nacional en materia de educación”. Empezamos mal o con menos ambición de la necesaria, si las coordenadas son esas. Es como si un gran equipo de fútbol de primera división comenzase el campeonato de liga conformándose con no quedar entre los dos últimos de la tabla. La educación no puede renunciar a sí misma. No puede estar atrapada o condicionada nacional o ideológicamente.

La historia de la innovación educativa nos muestra que la educación, plenamente comprendida, consiste en aprender o adquirir conocimientos, en disolver y perder los condicionamientos e identificaciones y en experimentar el autoconocimiento. Occidente, comúnmente, se ha quedado en la primera fase, y apenas ha iniciado el camino de las otras dos. Oriente, en general, ha profundizado más en la segunda y la tercera. Las tres son claves porque, sin alguna de ellas, no hay educación. Por lo que se refiere a lo que nos ocupa, es muy importante que se entienda, desde la segunda vía, que educar para la vida es ayudar a abandonar condicionamientos, porque distorsionan la razón –en el sentido complejo y amplio de Aristóteles o Zubiri–, que es lo que existencialmente hay que educar.

Un pacto de estado por la educación no comienza ni se dirige sobre todo al campo social. Se podría redefinir y proponer de una forma más eficaz si cada persona se diera cuenta de que la educación es un proceso que comienza en uno mismo. Cuando la educación -o sea, la autoeducación, la autotransformación, la evolución interior- y la comprensión por la educación llegue a aquellos que nos representan y deciden por nosotros, es posible que puedan entender que renunciar es avanzar, y que la instrumentación de las intenciones de enseñanza (el currículo) en función de intereses espurios no pedagógicos tiene más que ver con el adoctrinamiento y la programación egocéntrica de personalidades que con la formación. De hecho,

no hay nada más alejado de la educación que el adoctrinamiento. Por tanto, el pacto de estado por la educación radicalmente útil sólo puede surgir, por duda, por indagación, por observación y por propia experiencia sensible, de cada conciencia personal, para después compartirse y pasar a la dimensión colectiva.

Dicho de otro modo, si el proyecto de pacto de estado se desarrolla sobre el ego (conocimientos sesgados) colectivo, no se renunciará a nada, no se retrocederá un milímetro. Por tanto, se rechazará lo que no provenga de lo propio y no satisfaga el 'desde mí y para mí, para lo afín o para lo propio'. Si la propuesta viene del partido o del agente social de enfrente, primero se rechazará compulsivamente y después se razonará por qué, como hacen las religiones. Su valor o utilidad educativa pasarán a un plano secundario, porque lo que se valorará exclusivamente desde el prejuicio será la autoría. La ciencia nunca actuaría así.

En síntesis, hacemos la siguiente propuesta a la luz de las líneas anteriores:

- 1) La dificultad para suscribir un pacto de estado por la educación no es un problema social o institucional. Es un problema personal, formativo y estructural.
- 2) La educación debería quedar fuera de los programas susceptibles de adoctrinamiento, condicionamiento o sesgo -políticos, religiosos (que también son políticos), científicos no pedagógicos, etc.-, por propia iniciativa, como efecto de una toma de conciencia fundamental que tiene que ver con el bien general y con el reconocimiento de la ignorancia (pedagógica) sobre ella.
- 3) Podría ser gestionada -al hilo de la reforma propuesta por Condorcet (1922, 1980, 2000)- por una administración educativa independiente, abierta a la participación y democrática, compuesta por personas -idealmente, un consejo de sabios- con la mayor formación y conciencia posibles, aunque representen a alternativas partidarias. Sería clave que siempre hubiera el máximo nivel de conocimiento pedagógico y científico (Herrán, 1993, 2003b).
- 4) Sería posible y deseable pactar las condiciones de una reforma educativa que tuviera lugar periódicamente. Proponemos tres: tiempo mínimo de vigencia, reforma de mínimos (por tanto respetuosa y abierta) y necesidad de que sea consensuada por todos los poderes administrativos.

- 5) No sólo se debería permitir, sino favorecer que los agentes y autores de esa reforma sean los profesionales de cada nivel educativo: el prenatal –aún inédito como nivel educativo (Hurtado, Cuadrado y Herrán, 2015; Herrán, 2015a)-, infantil, primaria, secundaria, formación profesional, idiomas, danza, universitaria, etc., y los investigadores de la educación, principalmente pedagogos: no sólo con los pedagogos, pero no sin los pedagogos, y sin confundirse con otros profesionales metidos a pedagogos que no lo son: médicos, psicólogos, terapeutas, etc.
- 6) Es preciso apostar decididamente por fortalecer (formar para ello, promover y facilitar) la renovación pedagógica desde proyectos de innovación docente o de innovación didáctica (PID) -cuya base es la evaluación formativa-, frente a la metodología de cambio educativo exógeno, de fuera a dentro y de arriba abajo, de las reformas educativas.
- 7) En el plano pedagógico y educativo social, la escuela puede liderar la educación, pero no puede responsabilizarse de ella. En el equipo hay varios jugadores, no sólo uno o dos, aunque destaquen. Por eso en su momento requerimos de los sistemas sociales no escolares, con esta finalidad, una reforma educativa inversa -de todos los sistemas y poderes fácticos menos el educativo-, o sea, complementaria a la del sistema educativo (Herrán, 1993, 2003b). Dicho de otro modo, la verdadera reforma educativa atañe siempre a todos los sistemas sociales que circundan al sistema educativo, además de a sí mismo. La escuela –desde el hogar prenatal y el aula de bebés, al último doctorado con mención internacional o a la educación de personas mayores- hace su función, pero debe ampliarla y profundizar en ella. Puede mejorar, pero las causas más importantes de su escaso rendimiento no están en ella. Están fuera de ella. Es el contexto exterior el que penetra en ella, como por ósmosis, y los contextos interiores exteriorizados los que hacen que la totalidad se sature de cultura (cultivo) o de superficialidad.
- 8) En el plano pedagógico y educativo personal, el punto más importante es el reconocimiento de que la educación depende de la formación de uno mismo y de que, más allá del conocimiento, la educación también es destrucción, pérdida (descondicionamiento) y autoconocimiento. Como sobre todo los investigadores y profesionales se identifican con la primera de las vías/metodologías educativas, la educación hoy no se encuentra a sí misma

y, cuando lo hace, no se reconoce. Por eso, a un nivel social y personal a la vez, hay dudas de su identidad. Y lo que debería existir es una palmaria conciencia de que de la educación, plenamente comprendida, lo ignoramos casi todo. Si este conocimiento insuficiente está, en general, en expertos y en profesionales, esto afecta de un modo especialmente crítico a los administradores (gestores y suministradores) de la educación. Desde su rol, pueden ser indirectamente educadores a través de su ejemplo, de su ser, y favorecer, en coherencia, una sociedad culta, cuyo equilibrio y sentido pueda permitir avanzar hacia la sociedad del conocimiento, primero, y de la educación y la conciencia, después. Sin embargo, este apoyo será difícil si su formación (técnico-reflexiva y radical) es escasa.

#### **4. Más allá de la creatividad común o habitual: la creatividad no sirve para nada sin conciencia**

Por paradójico que pueda parecer, el campo de la creatividad es uno de los más trillados, recurrentes y peor entendidos que existen (Herrán, 2014a). Hay tres lastres enormes que están condicionando la educatividad de la creatividad.

El primero es que la mayor parte de expertos, investigadores y profesionales definen y comprendan mal la creatividad (Herrán, 2009a, 2010a, 2010b), y este hecho lo ignoran por completo. La causa no es exclusiva de la creatividad, ni de pedagogos ni de educadores. Es algo general, ligado a una propia formación pre kantiana: se prefiere tomar prestados conocimientos de otros a intentar generar conocimiento propio. En este caso, la naturaleza del tema –la creatividad– y los protagonistas –investigadores, profesores, etc.– hace que el error sea más grave, porque es un error de coherencia. Si además la fuente principal es la Psicología –ciencia de la salud–, el resultado pedagógico puede estar desenfocado y desorientado. Y esto es, un poco, lo que a nuestro juicio ocurre.

El segundo lastre o error es que desde la Pedagogía y la Didáctica normalmente se proceda contemplando la creatividad como una cualidad deseable. Esta presunción no es cierta en absoluto. La creatividad también es clave para adoctrinar, para dominar, para la barbarie, para estafar, para desarrollar la estupidez personal y colectiva, en el sentido de Séneca o de Erasmo, etc. La creatividad es una aptitud instrumental, ciega, desnortada –como lo son, aunque no se diga mucho, la motivación, la inteligencia, el aprendizaje, la cooperación,

la empatía, etc.). Es susceptible, por tanto, de eficacia aplicada a toda clase de propósitos y objetivos, constructivos, egocéntricos y destructivos, y también a orientaciones generosas, conscientes o virtuosas. Por muy atractiva que pueda ser social, pedagógica o económicamente, y contradiciendo a la mayor parte de expertos en creatividad, no es un valor trascendental para el futuro.

El tercero es entender que la creatividad es preferente, preeminente en la educación y la formación. Desde nuestro enfoque pedagógico deducimos que, así como las flores o los frutos no son lo fundamental de un árbol, la creatividad no es lo esencial de la educación. Es importante –o puede serlo–, pero como ámbito de segundo orden, en función, pues, de la formación, el desempeoramiento y la mejora social y la posible evolución humana. Una centración directa en ella o una inadvertencia de su carácter pedagógicamente secundario es, a nuestro juicio, un grave error pedagógico con importantes repercusiones, tanto comprensivas como prácticas. La creatividad no sirve sin autoeducación, sin madurez personal y sin conciencia o lucidez suficiente. No es útil sin desembocadura a en la posible evolución humana, conceptuada como evolución de la conciencia en términos de sucesiva complejidad (Teilhard de Chardin, 1984). Una creatividad generada por una conciencia compleja y despierta incluye en su finalidad, automática, espontáneamente, tres destinos formativos: el autoconocimiento, el crecimiento personal y el desempeoramiento-mejora social. Pedagógica y radicalmente contemplada, la creatividad requiere de una atención educativa claramente apoyada en la formación, no al revés. No tiene, pues, mucho sentido pedagógico –sí de otros tipos– hablar de “formación para la creatividad” (Marín Ibáñez, 1989), y parece más correcto hacerlo de “creatividad para la formación” (Herrán, 2008a), a pesar de la tradición en sentido contrario y, quizá, su menor eufonía.

Como subproducto de la conciencia humana (Herrán, 1998; Osho, 2004b) y en tanto que cualidad del conocimiento, la creatividad es un constituyente de la razón y de la conciencia, unida indiferenciadamente a la creatividad de la naturaleza. La creatividad es un hábito de la naturaleza, como lo son la matemática o la muerte. De lo anterior puede deducirse que calificativos como “personalidad creadora” (Barron, 1976; Maslow, 1987), “aprendizaje creativo” (Beyer, 1985) o “pensamiento creativo” (Romo, 1998), además de ser escasos y redundantes, son insuficientes para la educación; es más, son incorrectos, insuficientes, no asumen efectivamente la complejidad del fenómeno y comunican imprecisión.

La Pedagogía y la Didáctica, como ciencias que estudian la educación y la enseñanza para la formación, son 'teleológicas' por definición. Es muy grave que no hayan incluido de un modo normalizado constructos o factores claves como la conciencia, el egocentrismo, el autoconocimiento, la Humanidad, la evolución humana, la universalidad, etc., para una formación profunda. En consecuencia, tampoco ha relacionado aquellos factores formativos con otros educativamente secundarios, como la creatividad. Por ello, tanto la formación como la creatividad habituales incluyen en sus desarrollos las mismas carencias formales: centración en lo exterior, superficialidad, miopía intelectual, etc. Precisamente es por esta razón por la que la creatividad habitualmente comprendida, investigada, enseñada y promovida por la Pedagogía y la Didáctica se valora tanto -siendo ordinaria, sistémica, objetal, parcial, etc.-: porque la educación también lo es.

En efecto, desde la enseñanza activa se procede habitualmente desde y para una creatividad ordinaria, parcial, objetal (Herrán, 2000), que es la de los indicadores psicológicos de siempre, superficial y ligada al hacer y a las competencias. Se ignora, al parecer, la existencia de una creatividad extraordinaria, no parcial o total (Herrán, 2000, 2006a), ligada al crearse, al ser, al generarse, al construirse, al destruirse, al morir, al evolucionar, al despertar de la conciencia. Una creatividad extraordinaria o total incluiría en su epistemología, de una forma normalizada, aquellos constructos formativos radicales y otros como: el conocimiento, su comunicación y su naturaleza, la crítica a la creatividad normal, la humildad y la duda como antesalas científicas y docentes, la madurez personal, el crecimiento interior, la enseñanza, la formación, la educación de la razón, el egocentrismo individual y colectivo (y su reflejo en intereses, finalidades, sistemas, etnocentrismos, ismos, etc.), los procesos de identificación-desidentificación, condicionamiento-descondicionamiento, prejuicio, adoctrinamiento, la universalidad, meditación, muerte, etc. Su desembocadura básica sería la formación profunda o consciente orientada al despertar del ser. Para esta formación, la creatividad habitual producida por la conciencia ordinaria no sería útil en ninguna medida o podría contribuir a lo contrario.

En síntesis y volviendo a traer a colación las redundancias: es conocida y citada la reflexión de Albert Einstein: "En época de crisis sólo la imaginación es más importante que el conocimiento" -según la versión de Rodríguez Estrada (2005): "La imaginación es más importante que los conocimientos" (p. 3)-. Esta reflexión

apunta a unas deducciones que pueden ser pertinentes:

- La primera es que el gran físico no parece comprender que la imaginación es una forma de conocimiento.
- La segunda es que, si alguien con este grado de preparación yerra de este modo y es habitualmente citado por 'expertos' en creatividad, el grado de comprensión de la creatividad por tales expertos deja mucho que desear. Aún más allá: Einstein comparte en este fragmento el mismo origen de error que pedagogos solventes como F. Giner de los Ríos cuando decía: "Toda esa enseñanza que imaginaba contar sólo con la inteligencia, está en la agonía". ¿Cómo es posible equivocarse de este modo? En ambos casos, sabemos lo que quieren decir, pero no nos parecen bien construidas sus razones, y esto es lo que cuestionamos.
- La tercera conjetura, quizá derivada de la primera, es que, de todos modos, se equivoca por completo en lo que quiere decir. La imaginación se puede emplear mal o bien, y no garantiza nada.

¿De qué depende una u otra cosa? De la conciencia, de la formación, que determinan la evolución e incluyen la madurez personal y social, la lucidez, la sensatez, la responsabilidad, la coherencia, etc. Es preciso situarse en las raíces de la formación, no en sus ramas, porque no otra parte del árbol lo sostiene. No obstante, las ramas también son parte del árbol de la persona o de la Humanidad, y se unen a sus raíces hasta la indiferencia: en sentido estricto, la relación entre raíces y frutos es de unicidad. Por eso puede tener algún sentido que se incluyan de forma equivalente y equilibrada en una educación o en una vida a la vez radical e inclusiva.

Ninguno de los constructos formativos radicales o la creatividad son ajenos a ningún ser humano o sistema social. Tampoco la educación personal o colectiva, en la medida en que es un proceso que afecta a todo ser humano y que el sentido de la educación coincide con el de la propia sociedad (Herrán, 2011d). Por tanto, es posible que esta orientación redefinida de la formación y de la creatividad sea fácilmente exportables a otras ciencias y profesiones. Más allá, deducimos que una Pedagogía o Didáctica radical e inclusiva -o redefinidas con estos constructos- deberían saturar la vida cotidiana, ser de las ciencias más populares y útiles para contribuir a la posible evolución humana de científicos, profesionales, artistas y

técnicos en general, desde el ámbito de su autoformación.

## **5. Madurez organizacional, más allá de la eficacia y de los sistemas institucionales que aprenden**

Por un lado, la eficacia es un proceso miope. Por ello, las instituciones y 'organizaciones eficaces' pueden ser extraordinariamente positivas o nefastas. Por otro, el aprendizaje no tiene por qué ser formativo o educativo a priori y, como máximo, es sólo la molécula constructiva de una fase de la educación. Por ello, desde el enfoque de la formación radical e inclusiva, referirse a "organizaciones que aprenden" (Bolívar, 2000) o a "comunidades de aprendizaje" (Falces Remírez y Flecha García, 2006), nos resulta un referente pedagógico semánticamente escaso. El constructo pedagógico estructurante, el atractor teleológico en el campo de la educación es la formación de todos. Tendría más sentido, por tanto, hablar o referirse a 'organizaciones que se educan' o a 'comunidades de formación'. Sólo así podrían educar clara, conscientemente, y no sólo ser eficaces o aprender. Lo suficiente es definir, trabajar e investigar en eficacia educativa y en aprendizajes formativos (Herrán, 2005a, 2014b).

Las organizaciones son individuos, como lo son las personas, los órganos, las instituciones y los sistemas sociales en general. En virtud de esa identidad formal, se puede profundizar en su conocimiento trabajando en el plano individual personal y transfiriendo al organizacional, mejor aún si la persona imaginada es integrante de un centro educativo. Imaginemos una persona eficaz, por ejemplo, un profesor, que es miembro de una institución educativa, o una organización o institución de esta naturaleza.

¿Cuáles serían sus características –de ambos- asimilables a una eficacia instrumental o para la rentabilidad, que pueda incluir la competencia compleja de aprender de sí mismos y de los demás, no necesariamente formativas?

Entre otras, pueden relacionarse<sup>1</sup> éstas:

- Adecuada preparación inicial.
- Alineamiento motivacional (homeostático) con el proyecto institucional.

---

1- *Al no ser posible describirlas por la limitación textual, se remite a sus fuentes para su conocimiento: Herrán (2004a, 2011a, 2011b, 2014b).*

- Conocimiento de su quehacer.
- Capacitación competencial o funcional.
- Capacidad de cambio y flexibilidad adaptativa al proyecto institucional.
- Capacidad crítica dirigida a otros (homeostáticamente alineada, para que no desestabilice la equifinalidad o razón de ser del sistema)
- Innovación en función del proyecto institucional.
- Regulación o autorregulación para el equilibrio entre la homeostasis y la capacidad de cambio.
- Capacidad de predicción o cálculo del rendimiento, beneficio o eficacia del sistema.

La eficacia es para la rentabilidad y la rentabilidad casi siempre es egocéntrica. Unas pretensiones egocéntricas pueden ser necesarias –de hecho, el ‘egocentrismo’ de los organismos les permite existir-, pero no son suficientes si de educación se trata. La capacidad para aprender de sí mismos y de los demás tampoco lo garantiza. Un profesor o una institución egocéntricos –también una pareja o un partido político- serán sistemas inmaduros. Por tanto, adolecerán de educación, de formación.

¿Cuáles serían las características de un profesor y de una institución que, además de eficaz y aprender por sí mismos, fuesen lo suficientemente maduros? Dicho de otro modo, ¿qué cualidades tendría un individuo (persona, órgano, institución, sistema social, en general) con una eficacia formativa, madura, compleja o más consciente? De entrada, si es eficaz, incluirá las anteriores características o cualidades, y otras, específicas de sistemas evolucionados o maduros, entre las que pueden estar las que se mencionan<sup>2</sup> a continuación:

- Capacidad de alejamiento de sí para percibirse desde fuera o para generar una comprensión autoevaluativa distanciada.

---

2- Al no ser posible describirlas por la limitación textual, se remite a las fuentes que nos sirven de base, para su conocimiento: Herrán (2004a, 2011a, 2011b, 2014b).

- Desidentificación, autonomía y duda fértil.
- Centración (dialéctica).
- Elevación o adquisición de perspectiva.
- Reconocimiento de la propia autoimagen del sistema junto a otros comparables.
- Empatía.
- Autocrítica o humildad.
- Rectificación, cambio o transformación autoevaluativa.
- Generosidad o solidaridad.
- Renuncia o desprendimiento.
- Autoanulación o suicidio sistémico (en su caso).
- Autoconciencia sincrónica, diacrónica y evolutiva.
- Coherencia consecuente (consciente) o responsabilidad total.

Para finalizar, podemos referir algunas conclusiones:

- a) Más allá de la salud y el buen funcionamiento sistémico –cuya máxima expresión puede ser ‘la excelencia’-, hay mucho camino por recorrer.
- b) El sentido de ese camino no es externo, sino formativo y, primero, hacia adentro.
- c) Es posible y educativamente conveniente ir más allá de los sistemas rentables y sus características. En el campo educativo, no hacerlo es una contradicción in terminis.
- d) A la eficacia organizacional o institucional y a la capacidad de aprender de sí mismos y de los demás es preciso incluir activamente tres constructos aplicables a los individuos sujetos de análisis (personas, órganos, organizaciones, instituciones y sistemas sociales en general): el egocentrismo,

la complejidad de conciencia, y la evolución humana aplicada o madurez sistémica u organizacional.

- e) Las organizaciones eficaces, las organizaciones que aprenden y las organizaciones que maduran definen un vector de sucesiva complejidad-conciencia –suponiendo que los anteriores se incluyen en los siguientes, como la adición respecto al producto- de posible interés pedagógico.
- f) ¿Cómo equiparar dos personas, órganos, instituciones o sistemas sociales que puedan ser eficaces y aprender de sí mismos, si uno es egocéntrico e infantilizado y otro es maduro y lúcido? Aunque su comportamiento sea exteriormente el mismo, no tendrán nada que ver entre sí. Se deduce de ello que todo lo relativo a la eficacia –por ejemplo, el ámbito de las competencias- es secundario. También por esto es un sinsentido pedagógico basar una enseñanza educativa en competencias.

## **6. Más allá de la formación del profesorado basada en la reflexión sobre la práctica**

### **6.1. Más allá del sentido habitual de la formación**

‘Sentido’ significa razón, juicio, significado. Y también, rumbo, trayectoria, curso. Por ‘sentido de la formación’ nos referimos a los dos a la vez, más concretamente a la comprensión de su orientación: de dónde parte y a dónde va. Habitualmente, en Didáctica, se identifica a educación. Desde nuestra perspectiva, la asimilación sería correcta, si por educación se entendiera la noción radical e inclusiva en que hemos estado reparando. Pero no es así. Es preciso redefinir el sentido de la formación.

El sentido siempre tiene mucho que ver con el origen. Sobre su génesis histórica, desde un punto de vista pedagógico, una respuesta puede darla la Pedagogía de la China clásica (Lao Tse, 2006; Confucio, 1969; Zhuang zi, 1999; Lie Yukou, 1987; etc.), poco conocida en nuestras latitudes. Una de sus premisas era la formación, fundamentalmente ética y en las tradiciones, de quienes tenían que dirigir a otros y administrar territorios. Los príncipes, duques, mandarines eran líderes y educadores de facto y, desde su ejemplaridad, podían gobernar con mayor conciencia a su pueblo.

Hoy este enfoque es completamente inusual. Los dirigentes no se forman personal, ética, pedagógicamente. En los centros docentes, en las facultades de formación del profesorado y en las acciones de formación continua, el automatismo pedagógico del día a día conduce, normalmente, a centrarse en el exterior y a tratar de todo menos a uno mismo. Recientemente, tuve la oportunidad de trabajar con asesores de educación. Tenían muchos contenidos que tratar sobre los profesores a los que asesoraban, pero ninguno se refería a su propia formación.

En línea con aquella Pedagogía ancestral, Krishnamurti (2008), Medalla de la Paz de la ONU en 1984, sugería que, para cambiar el exterior, era imprescindible comenzar por uno mismo, porque “Lo exterior depende de lo interior”. Esta pauta autoformativa es heredera de las enseñanzas de Siddharta Gautama, que observaba que, existencialmente, somos el resultado de nuestros pensamientos. En el Dhammpada, el libro más importante del Canon Palí escrito en el siglo -III, Buda (1997) dice:

Somos el resultado de nuestros pensamientos. Nuestra vida la crea nuestra mente. Nuestra mente crea, bien un sufrimiento que nos seguirá como la rueda del carro al animal que lo arrastra, bien un gozo que le seguirá livianamente, como lo hace su propia sombra (p. 102).

Recientemente la catedrática de Didáctica Sevillano (2011) ha expresado que: “La transformación del exterior es facilitada por el conocimiento interior” (p. 24). Por todo esto, coincidimos con el mensaje básico que Gadamer (2000) expresa en el último libro que publicó que “la educación es educarse”. Este es el verdadero origen del cambio radical e inclusivo en la formación, que define, automáticamente, su sentido: de dentro a fuera y del ego a la conciencia.

Antes, es preciso ser conscientes de lo que es y qué pretende la educación y su destino, comprendido como desembocadura del sentido que al comienzo comentamos. ¿Cómo, si no, puede autoeducarse nadie? La educación incluye una orientación, o sea, un hacia dónde y un para qué. La definición de ese destino es clave: lo primero que se menta y lo último a lograr. Pero es más importante aún tomar conciencia de quién se educa. La respuesta correcta no es el alumno en primer plano. Es imprescindible que los profesionales con responsabilidad particular en la educación -porque enseñen, tutelen, formen, gestionen, asesoren,

investiguen, etc.- estén profundamente orientados personal, radicalmente, y no sólo superficialmente situados.

¿Qué significa esto? Podríamos equiparar formarse a despertar, a ser conscientes, a ver. “El fenómeno humano”, de Teilhard de Chardin (1984), que traemos a colación como intencionalidad y fundamento de metodología, comienza así:

Ver. Se podría decir que toda la vida consiste en esto -si no como finalidad, por lo menos sí esencialmente-. Ser más es unirse más y más [...] la unidad no se engrandece más que sustentada por un acrecentamiento de conciencia; es decir, de visión (p. 41).

Ahora bien, ver es, antes, verse. No puede equivaler a volcarse en lo objetal, ni a mirar el exterior, ni siquiera la periferia de uno mismo: el pensamiento, los conocimientos, las reflexiones, etc. Ver es la acción fundamental de la conciencia. La conciencia -que desde la Pedagogía radical e inclusiva intentamos aplicar a la educación y a la Didáctica- es un efecto de síntesis dialécticas entre complementarios, apoyadas en autoconocimiento. La síntesis es unidad, integración -como la integración entre átomos o moléculas-, relativa totalidad, unidad, unicidad. No es desunión, exclusión, dualidad. Todo lo que sea parcial podrá asociar visión y conocimiento, pero estará sesgado o será miope -verá bien, pero de cerca, sin incorporar el horizonte a su andadura-.

La sangre de la educación es la utopía realizable. Pero no cualquier utopía: sólo la que permita ser desde el autoconocimiento, humanice más, universalice lo parcial y permita ser más y más consciente, porque ayude a trascender los cierres, los sistemas de respuestas, de certezas, las programaciones mentales egocéntricas, etc., esto es, los adoctrinamientos, los condicionamientos, los fanatismos, la desunión.

## **6.2. Más allá del sentido habitual de la formación aplicable al profesorado, educadores en general y sistemas educativos**

En las facultades y centros de preparación continua no estamos formando a los profesores. La inmensa mayoría de los profesores no salen formados de las facultades de Educación o de Pedagogía, en absoluto. Tampoco los centros y acciones de formación continua contribuyen normalmente a la formación en profundidad del profesorado. Salen con un baño, con una película de conocimiento

prestado –normalmente, mucho menos de conocimiento propio–, que puede ser un barniz excelente, sólo una parte pequeña del cual cala un poco más profundo. El interior está inédito. Ni se ha apuntado a ello, ni los egresados, ni los profesores en ejercicio han llegado a verlo o demandarlo, salvo contadas excepciones.

Los formadores de profesores no suelen tener nociones de esta referencia esencial. Pero si forman a otros, han de facilitar que el profesor en formación lo encuentre y lo relacione con su trabajo del día a día. La formación requiere una profundidad en cuyo nivel hoy no se trabaja. Por eso, en gran medida, la preparación final es insuficiente y la práctica, pudiendo ser mala o buena, es poco consciente de sí misma. Si la preparación ofrecida no es autoformación y la autoformación no transforma profunda y evolutivamente, la formación no habrá tenido lugar, apenas se habrá iniciado. Si la educación habitual o normal es desarrollada por profesores cuya formación es somera, ¿cómo entonces puede desarrollarse una enseñanza para la formación? No es posible.

La formación del profesorado cubre, en los mejores casos, su preparación técnico-reflexiva y social, basada en la reflexión sobre su práctica y en el desarrollo de competencias centradas y orientadas a la mejora de su enseñanza. Más que de formación, se trata de capacitación, preparación o entrenamiento, en sentido estricto. No es formación, aunque así se denomine, como la corteza de un árbol no es el árbol, aunque lo parezca. Desde nuestro enfoque de la formación, la capacitación, la reflexión o la práctica son necesarias, pero insuficientes.

Esta formación del profesorado:

- Adolece de amplitud, hondura, de compleción.
- No se centra en el ser del docente, sino en su acción.
- No repara en su conciencia, sino en sus competencias.
- Dentro de las competencias, sólo se fija y considera aquellas que hace equivaler a adquisiciones (aprendizajes y conocimientos) con las que cree ganar, y no en las que necesita perder para ganar, en los lastres.
- Relacionado con ello, no repara en la inmadurez y en el ego docente y en sus múltiples implicaciones didácticas.

- Al hilo de lo anterior, tampoco se detiene en su madurez personal, sino apenas en su saber.
- Normalmente no considera ni en sí ni en los alumnos el autoconocimiento como eje de la formación (Herrán, 2004a), sino la instrucción.
- No repara en la educación en virtudes humanas, apenas se queda en la educación en valores sociales (Herrán, 2009d).
- No considera su evolución personal -centrada en el proceso del egocentrismo a la complejidad de conciencia-, sino en su desarrollo profesional.
- Apenas considera su madurez institucional de su centro docente, sino tan sólo su eficacia o la posibilidad de que su centro sea una organización que aprenda de sí misma.
- No considerará, normalmente, la creatividad como proceso básico de conciencia, centrado en una construcción propia de alcance limitado y educativamente secundaria, sino en la creatividad objetual y llamativa, orientada a la resolución de problemas y el arte.

Sin formación plena es imposible educar plenamente. Lo habitual, en cambio, será la extrañeza, la negación o el desistimiento de la doble posibilidad: tanto de formarse como de educar en plenitud o en profundidad.

¿Cuáles son las mayores insuficiencias y errores de la formación pedagógica del profesorado hoy? La formación del profesorado es insuficiente y está mal orientada (Herrán, 2011c, 2016b).

Hay tres razones fundamentales, muy interrelacionadas, por las que ocurre esto:

- a) La primera es que lo que se dice que se busca –la formación del profesorado– no está en donde se está excavando. Se está cavando en otra parte y apenas se cuestiona esta posibilidad. Puede que las claves de la formación no sean las consideradas prioritarias por la Didáctica.
- b) La segunda es que, realmente, no se sabe lo que se está buscando, porque se ignora por completo lo que es la formación (Herrán, 2014b).

- c) La tercera es que la formación quizá no requiera excavar en ningún lado. Es más, no requiere ninguna acción. Más bien, requiere una no acción (Lao Tse, 2006; Rousseau, 1987).

Sobre las tres razones anteriores podríamos preguntarnos, en consecuencia: ¿dónde no está la clave de la formación del profesorado? La clave de la formación de los profesores:

- no está en los modelos, que nos alejan de la realidad;
- no está en los centros de formación o de enseñanza;
- no está en la reflexión sobre la práctica, que es un efecto sobre lo exterior de lo interior;
- no está en metodologías como la investigación-acción o el coaching o mentoring reflexivos, que, si se limitan a la esfera del desarrollo profesional, no podrán profundizar lo suficiente ni coadyuvar al cambio esencial;
- no está en el alumno, considerado como el centro de la educación, porque el alumno no es 'el centro' de la educación;
- no está en el aprendizaje significativo y relevante del alumno, que es una referencia absolutamente insuficiente para la educación, que ni siquiera conduce a ella en su plenitud;
- no está en los recursos ni en la innovación educativa centrada en ellos, que por muy atractivos que sean no son más que flores (conqués o posibilidades), demasiado alejadas de las raíces;
- no está en la investigación educativa, que está atrapada en su enfoque y metodologías empíricas y en sus objetos de estudio normales;
- no está en la formación técnico-reflexiva, que es perimétrica;
- no está en la transformación del profesorado que, en sentido estricto, no es posible por estas vías, etc.

En definitiva, no está en el exterior. En el trabajo Herrán y González (2002) expresamos el que consideramos error número 1 de la Didáctica y de la formación

del profesorado: es el rodearse, de hacer by pass consigo mismo, para ocuparse de cuestiones objetales o periféricas: el alumno, el currículo, la organización, la metodología, las TICs, la reflexión, la práctica, las emociones, la personalidad docente, etc.

El error no consiste en ocuparse en éstas y otras cuestiones de indudable necesidad e interés, sino en el hecho de circunvalarse, de pasarse por alto, de no tomarse uno mismo, como sujeto objeto prioritario de sí mismo, de no saber observarse ni de ser consciente, en su caso, de quién observa. El error número 1 de la Didáctica es un reto de conciencia autoformativa, es un efecto de no vivir, ni trabajar, ni formarse en un estado suficientemente consciente. Es un mal hábito o un automatismo desarrollado por un enfoque descentrado de la vida, de la sociedad y de la propia educación anterior.

Esta observación es extensible a todo educador de facto (padres, medios, políticos, gobiernos, religiosos, etc.). El enfoque educativo general es erróneo, está mal orientado desde su raíz, porque al desarrollarse desde la no conciencia, se apoya en la incoherencia. La educación la sabemos mal. Los educadores, sean profesionales, formales o informales, no saben lo que tienen entre manos ni cómo afrontarlo, porque normalmente la tienen enfocada desde sí, sino hacia otros. La causa fundamental es que no la comprendemos tan bien como pensamos.

Desde esta semicomprensión, se deduce que nada de lo que se hace está bien. Todo está mal enfocado y por tanto mal desarrollado y así no puede ser pleno. En un sentido global, todo lo que se hace en educación está mal radicalmente, aunque superficialmente pueda resultar decente. Es como si una persona muy enferma se maquillara y arreglara su exterior. Está mal porque las raíces de la formación y de la educación y sus implicaciones didácticas no se están considerando, es como si no existieran. Recordemos a Robert Burton cuando dijo: "Por nuestra ignorancia no sabemos las cosas necesarias; por el error las sabemos mal".

### **6.3. Una propuesta radical e inclusiva para la formación de profesores y educadores**

Lo básico es siempre una necesidad, no es opcional. Aunque sus efectos sean continuos, no es indispensable que se reconozca ahora: puede percibirse más adelante, con más complejidad de conciencia y mejor. En este caso, lo más urgente

habrá sido esperar. Los cimientos son básicos. Puede haber cimientos sin puente, pero no puente sin cimientos. El puente es el interés, los cimientos son la utilidad.

En Pedagogía y en Didáctica el problema surge cuando lo fundamental no se distingue de lo accesorio, cuando lo superficial se interpreta como lo profundo y cuando lo interesante se confunde con lo útil. En el campo de la educación, de la formación, utilizamos el puente asiduamente y, olvidando los cimientos, se termina por pensar que lo que se recorre es toda la realidad. La mera dualidad, que excluye de la comprensión sus soportes, es ya un error considerable y un riesgo para el futuro.

Ni el profesor ni ningún educador son meros prácticos, ni simples mediadores, ni sólo paseantes por encima del puente. Deben incluir en sus conciencias la estructura completa, la relación de interdependencia entre cimientos y puente y un conocimiento suficiente de sus materiales, uniones, resistencias y mantenimiento. El profesor es un estudioso y un profesional de la educación, luego es un pedagogo de sí mismo, porque el puente es él. Es un acompañante o un barquero que, en los mejores casos, lleva al alumno a un viaje simultáneamente exterior e interior. Todo barquero está necesariamente orientado, tiene un conocimiento y una experiencia particulares y diferentes a los demás usuarios y sabe a dónde ir. Lleva a los usuarios de una orilla a la otra, pero no pasa al otro lado. Se queda en la barca y vuelve a por más. Esto es lo que hace, básicamente, el pedagogo radical e inclusivo.

Como cualquier otra acción educativa, ésta puede observarse superficialmente o con hondura, objetiva o subjetivamente. El traslado desde A hasta B no es todo lo que se puede apreciar. El desplazamiento puede ser indiferente, vulgar, transformador, peligroso... Además del estado del balandro, una de las claves del éxito será la formación del barquero y su orientación.

La siguiente es una propuesta para la formación realizada desde el enfoque radical e inclusivo. Es aplicable a la formación del profesorado y de educadores en general y a toda clase de sistemas que puedan educar (profesores, educadores, grupos, instituciones, sistemas educativos, familias, medios de comunicación, etc.). Se puede sintetizar en un tetraedro, cuyos vértices son:

- 1) Formación técnico-reflexiva, ampliamente entendida: tanto propia de contenidos específicos como didáctica y pedagógica, tanto disciplinar como transversal, tanto teórica como in situ (por ejemplo, en contextos de prácticum, en el caso de formación inicial de profesores), tanto positivista como interpretativa o dialéctica-crítica, etc.
- 2) Mentalidad docente predominante, definida por el centro de gravedad profesional o personal e institucional, en su caso, sobre el que la acción educativa se desarrolla (malestar, *modus vivendi*, eficacia, innovación, cambio social, autoconocimiento, etc.) en torno al cual se desarrolla la didáctica (Herrán, 2014b).
- 3) Mala praxis, comprendida como ámbito desatendido por la Pedagogía y la Didáctica (Herrán y González, 2002). Responde a una realidad de cuyo reconocimiento cabe desprender una notable formatividad, como ocurre en otros ámbitos profesionales (Medicina, Economía, Aeronáutica, etc.). Puede darse a todos los niveles: personal, de equipo, institucional, de sistema educativo, etc. Normalmente proviene del ego personal, grupal, institucional, nacional, etc. Egocentrismo y mala praxis son, respectivamente, fuente y efectos indeseables para la educación. Tanto más si por educación se entiende pérdida de ego o de inmadurez personal o social.
- 4) Demás temas radicales (madurez personal, conciencia, humanidad, universalidad, muerte, evolución, amor, muerte, etc.). Estas enseñanzas se pueden comunicar con el lenguaje o con el silencio. Sólo se pueden enseñar para la formación si antes se han interiorizado. O sea, si el profesor, el educador o el sistema en general antes se ha descondicionado, vaciado y meditado lo suficiente, y ha alcanzado un estado consciente necesario. (En caso contrario, es mejor desistir para no confundir, para no mentir, porque, en este caso, el único favorecido por la estafa será el propio ego docente o sistémico en general, y se perjudicará a los alumnos.)

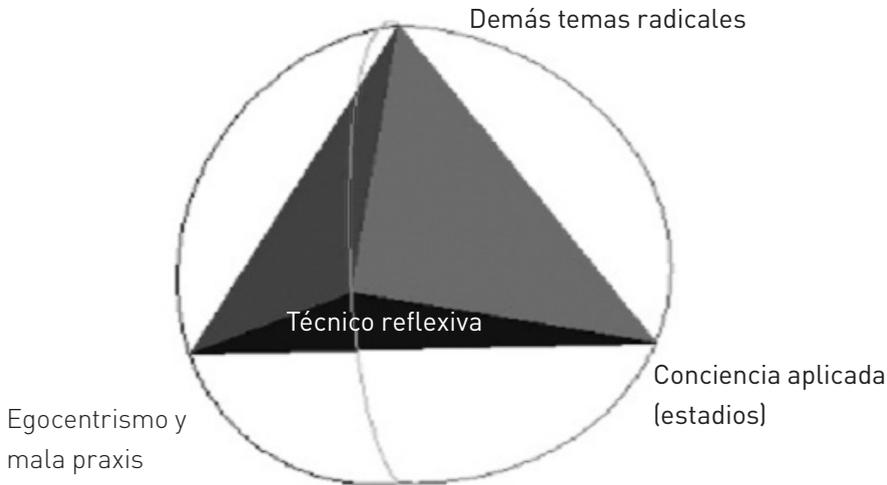


Figura 1: Enfoque radical e inclusivo de la formación para profesores, educadores y otros sistemas docentes

El corolario tiene dos facetas consecutivas: la primera es que la formación técnico-reflexiva –en la que en la actualidad se polariza la formación docente y educativa en general- es necesaria y a la vez insuficiente. La segunda es que, sin comprender la formación como proceso evolutivo del ego a la conciencia y sin los retos radicales, la educación plena no puede darse, no debería llamarse educación, porque es un sucedáneo, otra estafa social. Insistimos en esto: no es que sea de poca calidad, es que no será educación: será otra cosa que nada tendrá que ver con ella, como no tienen nada que ver un dibujo en el agua con una fotografía, un árbol de plástico, con la naturaleza.

## 7. Más allá del sentido habitual de la enseñanza

A la enseñanza habitual le falta amplitud, profundidad, conciencia. No interioriza el alcance de la formación. Por tanto, no educa plena, cabal, profundamente.

El filósofo y pedagogo Osho (2012a) divide la enseñanza en cinco dimensiones formativas:

- a) Dimensión 'información', compuesta por las asignaturas convencionales. Sería comunicable a través de la TV o del ordenador.
- b) Dimensión 'indagación de las cuestiones científicas', "porque la ciencia es la mitad de la realidad, la realidad exterior" (p. 107). Podría ser enseñable a través de la TV o el ordenador, pero con una guía presencial necesaria.
- c) Dimensión 'el arte de vivir', que incluiría cuestiones como qué es el amor, aprender a transformar la rabia, odio y celos en amor, sentido del humor, risa, comunicación entre la propia vida y la naturaleza, etc. Sobre ella, por ejemplo, señala el autor: "La salida y la puesta del sol no deberían ser algo externo, también deberían ocurrir en tu interior. El fundamento de la tercera dimensión debería ser la reverencia a la vida" (p. 108), "porque la vida es Dios y no hay más Dios que la vida misma" (Osho, 2012a, p. 109).
- d) Dimensión 'el arte y la creatividad': la pintura, la música, el baile, la artesanía, la mampostería, todo lo que sea creativo. "Con la creatividad uno se vuelve divino; la creatividad es la única oración" (p. 109). Se trata de "saberlo para ir hacia dentro, para conocerte" (Osho, 2012a, p. 110).
- e) Dimensión 'el arte de morir': en esta quinta dimensión estarían todas las meditaciones para que puedas saber que la muerte no existe, para darte cuenta de que en tu interior hay una vida eterna. Esto debería ser absolutamente esencial, porque todo el mundo tiene que morir; nadie podrá evitarlo. Bajo el amplio abanico de la meditación puedes acceder al zen, al tao, al yoga, al hasidismo y a todas las posibilidades que siempre ha habido y de las que nunca se ha ocupado la educación. En esta quinta dimensión también se conocerían las artes marciales como el aikido, el jujitsu, el yudo, el arte de la defensa personal sin armas, que es simultáneamente defensa personal y meditación (Osho, 2012a, p. 109, adaptado).

Desde la perspectiva de este autor, una educación que se desarrollase en estas cinco dimensiones sería completa. Desde su enfoque: "Lo esencial debería ser obligatorio, y lo no esencial debería ser opcional", pudiéndose elegir entre muchas opciones (p. 110).

Una educación que se quede sólo en los primeros niveles, no servirá para nada:

no es educación sino una estupidez absoluta; [desde los primeros niveles] no se enseña nada relevante. Pero esta educación insignificante es la que predomina en todo el mundo. Nadie ha exigido una formación más completa y total. En este sentido, todo el mundo carece de educación, incluso quienes poseen títulos importantes [...] Unos son más incultos y otros menos, pero todo el mundo es inculto. Es imposible encontrar a alguien culto porque la educación global no existe (Osho, 2012a: 110).

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, aplicado a una cartografía de la enseñanza, el problema epistemológico de la Pedagogía y más específicamente de la Didáctica no es de territorio, sino de mapa y de puntos cardinales, o sea, de orientación o sentido y, sobre todo, de autoconciencia. Globalmente, es un problema y un reto formativo de conciencia aplicada. De hecho, desde la conciencia ordinaria o común –la de la mayor parte de manuales de Pedagogía o de Didáctica o la casi todos los sistemas educativos-, no se ve del todo, ni se conoce su extensión, su intensión o su profundidad.

Un error habitual asociado es que a lo que se ve y se hace –lo haga un profesor, lo defina un político, lo mencione un organismo internacional o lo midan informes nomotéticos y externos, tipo Pisa- se denomina educación. Se hace con asertividad, sin el menor asomo de duda, como hacen las iglesias y las religiones sobre Dios, de modo que, a golpe de certeza, le van construyendo. Pero la denominación no hace el fenómeno. Más bien, expresa una incapacidad o el alcance de un autoengaño. Como en un desierto, en que un lago no es un lago porque es un espejismo, hoy la educación no es la educación. No lo ha sido nunca, salvo en los casos de personas completamente despiertas. Sólo en los budas, en los despiertos, la educación, la formación han florecido. Hoy el error se produce al tomar la parte por el todo. Este proceder es muy común en el ser humano en todos los ámbitos vitales –política, cultura, religión, ciencia, etc.-, y la educación no es una excepción.

Por lo anterior, intentaremos proponer un esquema dimensional de la enseñanza, con un anhelo a la vez radical e inclusivo. Para ello nos valdremos de la cebolla o un corte geológico como metáforas. Percibiremos la enseñanza y la educación como una cebolla, con varias capas o sedimentos superpuestos.

Pueden agruparse en estratos exteriores e interiores, con varios niveles o subniveles, ambos interrelacionados, y sus correspondientes interfases. Todos son relevantes para la educación, la componen de hecho, y permiten, además, proponer una clasificación formativa de enseñanza, con base en la complejidad, según su objeto:

a) Estrato exterior:

a. Nivel suprapersonal:

- i. Subnivel de la educación filogenética, genética y epigenética de especie humana, como cauce evolutivo orgánico y de humanidades (la humanidad como educadora, educación entre humanidades distintas, etc.) en el que se incluyen los procesos educativos personales.
- ii. Subnivel de la educación noogenética o evolutiva de culturas y sociedades, intergeneracional, histórica, como cauce condicionado en el que se incluyen los procesos educativos sociales y personales.
- iii. Subnivel de la educación natural, de la naturaleza como maestra, que no deja de enseñar enseñándose, para favorecer la educación del ser humano y de todos los seres. Para la humanidad una metodología didáctica destacada es la metáfora, como enseñaron Lao Tse (2006), Comenio (1984), etc.

b. Nivel personal:

- i. Subnivel de la educación genética, epigenética y social de cada persona, con base en sus desarrollos, instintos, posibilidades y limitaciones del ser, condicionamientos de su ambiente y de los entornos educativos.
- ii. Subnivel de la educación sensoriomotriz y del movimiento, desde el periodo prenatal.
- iii. Subnivel de la educación psicomotriz, especialmente hasta los doce años, aunque continúa durante toda la vida.
- iv. Subnivel de la educación del cuerpo, la respiración y la alimentación.
- v. Subnivel de la educación con base en el amor, los sentimientos, emociones,

hábitos, motivaciones, conceptuaciones, etc.

- vi. Subnivel de la educación de conocimientos para el desarrollo del proyecto personal de vida.
  - vii. Subnivel de la educación afectiva, social y para el equilibrio personal.
  - viii. Subnivel de la educación para la madurez personal e intelectual.
  - ix. Subnivel de la educación artística.
  - x. Subnivel de la educación filosófica
  - xi. Subnivel de la educación científica.
  - xii. Subnivel de la educación basada en la conciencia.
- b) Estrato dialéctico:
- a. Nivel de la educación para la sintonía y relación del ser con la naturaleza.
  - b. Nivel de la educación para la instrucción y en competencias en materias y asignaturas convencionales o emergentes.
  - c. Nivel de la educación de los temas transversales convencionales: educación para la paz, para el consumo, sexual, ambiental, para la salud, ética, vial, etc.
  - d. Nivel de la educación social, desde, hacia y con la sociedad, en varios momentos o subniveles:
    - i. Subnivel de socialización egocéntrica o convencional: identificación y condicionamiento.
    - ii. Subnivel de análisis del proceso de socialización egocéntrica basado en la conciencia.
    - iii. Subnivel de rebeldía, desidentificación, descondicionamiento, desprogramación, liberación, serenidad, paz interior-exterior.
    - iv. Subnivel de la educación para la complejidad-conciencia, para la complementariedad, para la síntesis superadoras, para la reidentificación no

parcial o universal.

c) Estrato interior:

- a. Nivel de la educación para el reconocimiento del ego y la conciencia, la admisión de virtudes y errores, la autocrítica y la rectificación, para la coherencia, para el amor, etc.
- b. Nivel de la educación para el vacío, para la muerte, para la conciencia, meditación, en cualquiera de sus modalidades (sedente, postural, en movimiento, en la vida cotidiana, etc.).
- c. Nivel de la educación para el autoconocimiento.

Podemos advertir algunas diferencias entre ambas clasificaciones:

- Mientras Osho (2012b) se refiere a dimensiones de la enseñanza, nosotros lo hacemos refiriéndonos a la enseñanza según su objeto educativo.
- Mientras el primero no presenta un análisis pedagógico, nosotros lo intentamos introducir y relacionar con la Didáctica y la Pedagogía.
- Mientras el autor se refiere sólo a la persona, nosotros abrimos la educación a otras dimensiones suprapersonales.

La propuesta de Osho (2012b) y la nuestra coinciden en lo fundamental, porque el enfoque es semejante al estar ambos basados en la conciencia. La coincidencia más clara es que, de acuerdo con las dos clasificaciones, la educación normal o habitual sólo se centra en una parte insuficiente, cortical y exteriorizante, por lo que no puede considerarse una educación plena. Esta educación ordinaria, servirá para aprender de forma muy significativa y relevante, también para formarse corticalmente, desde y para el conocimiento, pero no para despertar.

## **8. El autoconocimiento es la clave de la educación. Pero no se entiende en absoluto**

El autoconocimiento es el eje y el sentido de la formación. Con frecuencia se considera un aspecto importante de la educación, pero se entiende mal, analítica y sintéticamente.

Normalmente, el discurso académico (publicaciones, investigaciones, enseñanzas, etc.) ocupado en el autoconocimiento se refiere a otra cosa. La Pedagogía, la Psiquiatría y la Psicología académicas lo asocian a la personalidad: características, creencias sobre sí, competencias y recursos personales, manejo de emociones, etc. Es decir, a la respuesta a 'cómo soy yo (existencialmente)'. Esta pregunta no atiende al autoconocimiento. Primero, porque se centra en la personalidad, que no es el ser, sino su máscara(s) para la representación teatral, como decían los griegos. Y segundo, porque responde, en sentido estricto, a autoanálisis (sentimientos, emociones, habilidades, autoconcepto, autoestima, personalidad...), no a autoconocimiento; responde a 'quién soy yo existencialmente' o a 'cómo soy yo', no a 'quién soy yo esencialmente' o a 'cuál es mi verdadera identidad o mi verdadera naturaleza', que son las preguntas del autoconocimiento.

Por el legado de Sócrates (Platón, 1969) -centrado en el conocimiento y la identificación errónea entre autoconocimiento y conciencia aplicada al saber-, la declaración de dificultad y renuncia de Kant (1989:9) y el desconocimiento total de las enseñanzas de maestros de Oriente -entre otras razones-.

A la vista del sentido del discurso de la Didáctica, la Pedagogía y la educación profesional, y de la consecuente falta de conciencia clara sobre el autoconocimiento, deducimos que Occidente lo confunde todo en cuanto a la práctica educativa se refiere. En la medida en que esa práctica no interpreta, ni por tanto puede orientarse al autoconocimiento, su educación -la que hemos considerado 'educación habitual', 'normal' o 'nuestra educación' es teleológicamente incoherente. No lo es porque traicione sus finalidades, sino porque niega el fenómeno educativo, percibido profunda, compleja, plenamente. Esta 'educación superior' incluye el autoconocimiento como anhelo consciente.

El reto del autoconocimiento es accesible a través de tres vías complementarias entre sí (Herrán, 2004a):

- La primera es la vía indirecta. Consiste en deducir 'quién esencialmente yo soy', desde el conocimiento, en profundidad, de una práctica, una disciplina, una ciencia o un arte que sirven de vías. Suele requerir toda la vida y una gran entrega. Su eficacia depende de que el conocimiento de lo exterior sea extraordinario. Por ejemplo, algunos físicos notables como Heisenberg,

Einstein, Eddington, Pauli, Schrödinger, etc. (Wilber, 1987), al final de su vida, expresaron que, mediante el conocimiento de su disciplina, se conocieron mejor a sí mismos. Es una excelente vía para personas excepcionales, muy dedicadas, incluso reconocidas que, no obstante, por lo que respecta al autoconocimiento se han quedado a mitad de camino. En general, es ineficiente para la mayoría.

- La segunda es la vía negativa. Consiste en observar quién esencialmente yo no soy, para deducir quién, en consecuencia, soy. Maharsi (1986) recupera este enfoque del vichara, un juego de indagación que figura en los Vedas. Puede durar toda la vida y no llegar al final. Se trata de que una persona adquiera conciencia de 'quién gradual y esencialmente no es, para llegar a vislumbrar quién es'. Resulta de imaginar a la persona como una cebolla compuesta por capas sucesivas. Así, esencialmente se puede colegir que no somos nuestro nombre, porque lo tenemos. Análogamente, no somos esencial y profundamente nuestra nacionalidad, porque alguien la tiene y a alguien se le añade. De ese modo se medita en la profesión, la ideología, la religión, las creencias, la edad, el sexo, los recuerdos, los pensamientos, los conocimientos, la personalidad, etc. Todo eso sí lo somos existencialmente, pero de lo que se trata es de tomar conciencia de que, esencialmente, no lo somos. Aquello que queda tras descartar lo que sólo se tiene o lo que sólo es para existir, eso es lo que esencialmente se es, ésa es la respuesta al autoconocimiento. Como no hay una respuesta, no es preciso nombrarlo y menos denominarlo convencionalmente. Aun así, puede llamarse conciencia, ser, espíritu, etc. o de ningún modo. En cualquier caso, podrá relacionarse con una experiencia profunda de identidad y de universalidad. Desde ahí puede colegirse que colocar el centro de gravedad de la vida en una de las capas de la cebolla existencial, cifrar el sentido de la vida para una de ellas -porque se considera que es la verdadera y que las demás están en un error- o dar la vida por identificarse con una de ellas son decisiones y prácticas revisables.
- La tercera es la vía directa. Consiste en meditar. O sea, en observarse, siendo consciente de que el observador no es el observado. Se trata de experimentar quién observa, quién piensa, quién es, quién piensa en esto o en aquello, quién busca autoconocerse. Esta vía es la continuación natural de las dos anteriores, que como se ha dicho, también son compatibles entre sí. La meditación,

comprendida como vía de conciencia para la educación y la formación (Herrán, 1995, 1998), puede realizarse a través de técnicas posturales estáticas, variables o en movimiento, tanto históricamente validadas y fiables (yogas, tai chi chuan, chan, zen, artes marciales, etc.), como técnicas recientes (por ejemplo, Osho, 2015) o como mediante actividades profesionales o rutinarias realizadas con conciencia. Desde los años 70 (Johnston, 1980) se conocen los efectos orgánicos (neurológicos, en la sangre, el sistema inmunitario, etc.) y autoeducativos (pérdida de hábitos negativos, ganancia en conciencia, centración, etc.) de la meditación. Hoy su reconocimiento es unánime. Sin embargo, apenas algunos centros ofertan, como actividades extraescolares, 'yoga para niños'. Sólo algunas maestras lo practican en sus aulas, si bien como técnica de relajación. Muy pocas escuelas y universidades trabajan la meditación del profesorado. Menos enfocan la meditación como medio de formación profunda, tanto de alumnos como de docentes. Confiamos en que en un futuro se normalice: menos tiempo requerido, más eficacia, más respaldo científico (neurológico) y mayor flexibilidad y adaptabilidad no puede tener.

La ineditud o ignorancia del autoconocimiento es el principal reto radical con que cuenta la educación perenne. Esto indica lo lejos que la educación y autoformación habituales están de su sentido. En efecto, el actual sistema de conocimiento pedagógico-investigativo y educativo-profesional, realmente impide acceder a la comprensión del autoconocimiento. Uno de los grandes obstáculos formales son algunos malentendidos, confusiones o asociaciones erróneas, en las que se incurre por un déficit indagatorio que caracteriza a la investigación científica en general y pedagógica en particular. Se pueden concretar algunas de estas identificaciones erróneas y frecuentes, que se traducen en problemas y dificultades de acceso a la formación. Para hacerlo, sólo son válidos y fiables análisis y testimonios de personas cuyo nivel de complejidad de conciencia posibilita una clara comprensión, y no son muchas. Algunas de ellas son Maharshi, Krishnamurti, Blay, Osho, etc. Decimos válidos y fiables, porque es llamativa y del todo congruente su alto grado de coincidencia. Esta correlación testimonial ilustra la meditación de otro maestro, Teilhard de Chardin, que observó que, en cuestión de conciencia o de visión, lo que se eleva, se aproxima, se unifica, y al hacerlo, se diferencia. Así pues, sería indiferente basarnos en uno u otro, porque sus apreciaciones serían equivalentes. Uno de los que podríamos considerar

‘pedagogos esenciales’ o ‘radicales’ más lúcidos y claros en sus exposiciones es Osho, del que extraemos algunos testimonios, que titulamos en cursiva:

- El problema básico es que la mente, la personalidad o el ego generan una falsa identidad con la que nos identificamos habitual, normalmente: “Te has identificado con la mente, eso es todo. Eso también es natural, porque la mente es muy cercana a ti y tienes que utilizarla mucho” (Osho, 2014, p. 113). El autor recurre a otras analogías: observa que la mente produce naturalmente pensamientos, y que lo hace continuamente, como el corazón, latidos. A partir de aquí, se produce una identificación con la mente y los pensamientos, que genera una filiación esencial falsa: “El problema de la mente ha surgido porque tú crees que estás pensando; la mente se ha convertido en un foco de identidad. Esa identificación simplemente tiene que ser destruida” (Osho, 2014, p. 112).
- Analogía del automóvil: Una cosa es el plano y la identificación existencial y otra la identidad esencial. La identidad entre yo y mente o yo y pensamientos es temporaria, contingente, provisional, vital. ¿Cuál es el problema esencial? Osho (2014) lo define de un modo sencillo, recurriendo a la metáfora de un automóvil:

Es como si un conductor ha manejado un automóvil por varios años y nunca sale de él. Ha olvidado que puede salir, que es un conductor. Lo ha olvidado por completo; cree que él mismo es el vehículo. Él no puede salir, porque ¿quién está allí para salir? Ha olvidado cómo abrir la puerta, o está completamente bloqueada por no haber sido utilizada durante varios años, o se ha oxidado o atascado. El conductor ha estado tanto tiempo en el automóvil que se ha convertido en el automóvil, eso es todo. Se ha presentado un malentendido. Ahora él no puede detener el vehículo, porque ¿cómo habría de detenerlo? ¿Quién lo va a detener?” (Osho, 2014, p. 113)

- La clave formativa es la conciencia de separación entre vehículo y ser: El autoconocimiento o identidad esencial requiere antes tomar conciencia de la falsa identidad existencial o de la separación entre vehículo y ser:

En este momento, sigue recordando una sola cosa: que tú estás separado. Estás separado de todo lo que te rodea. El conocedor no es lo conocido.

Sigue sintiendo más y más para que eso se convierta en una cristalización sustancial en ti, que aquel que conoce no es lo conocido (Osho, 2014, p. 113).

- Como el conductor no es el vehículo, es posible detenerlo: El conductor del vehículo de la metáfora debería poder pararlo cuando lo deseara, del mismo modo a como un conductor debería poder frenar o parar su vehículo para no estrellarse. Esta es la primera prueba de que el conductor no es el vehículo, es decir, de que el ser no es su mente. Para Osho (2014), el funcionamiento de la mente es comparable al caminar o al comer. Del mismo modo que comemos o nos sentamos cuando lo necesitamos, así debería ocurrir con la mente. Deberíamos utilizar la mente cuando hiciera falta y dejar de hacerlo cuando así se decidiera:

Por ejemplo, comes cuando tienes hambre. Pero puedes obsesionarte y comer todo el día. [...] Caminas cuando quieres caminar. Si quieres ir a alguna parte, entonces mueves tus piernas. Pero si sigues moviendo tus piernas cuando estés sentado en la silla, la gente pensará que estás loco y tendrán que hacer algo para detenerte (p. 112).

- No se trata de que la mente se pare cuando no se desea:

No se trata de que tu mente dejará de pensar para siempre si la detienes. Sólo pensará cuando sea necesario; no lo hará si no necesita hacerlo. La capacidad de pensar estará ahí, pero ahora será natural: una respuesta, una actividad espontánea, no una obsesión” (p. 112).

- Parando el vehículo, se mejora su funcionamiento:

La mente funciona. Tengo que hablar contigo a través de la mente, no hay otra manera de hablar. Pero cuando estoy solo, la mente no funciona. La mente no ha perdido la capacidad de funcionar. De hecho, ha adquirido más capacidad de hacerlo con mayor eficiencia, y como no funciona constantemente, reúne más energía y se hace más clara. Así que “cuando la mente se detiene” no significa que no podrás volver a pensar. De hecho, sólo después de esto podrás pensar por primera vez. El simple hecho de tener pensamientos relevantes o irrelevantes no es pensar. Es una especie de casa loca. Ser claro, limpio, inocente, es estar en el camino correcto para pensar (Osho, 2014, p. 114).

- La fuente no es su efecto, el observador no es lo observado: La segunda prueba de que el conductor no es el vehículo es la diferenciación entre la consecuencia y su causa. Esto permite discriminar entre conocimiento, pensamiento, conciencia, autoconocimiento:

Tú conoces el pensamiento, tú ves el pensamiento; ¿cómo puedes ser el pensamiento? Tú conoces la mente, ¿cómo puedes ser la mente? Simplemente elimínala. Es necesario un poco de distancia. Un día, cuando estés realmente lejos, el pensamiento se detendrá. Cuando el conductor sale, el automóvil se detiene, porque ya no hay nadie que lo conduzca. Entonces te reirás mucho al ver que ha sido un simple malentendido (Osho, 2014, p. 113).

- Es más fácil aproximarse a la conciencia de separación entre vehículo y ser desde el corazón:

Eres sólo el conductor en la mente. Es un mecanismo que te rodea, y tu conciencia lo utiliza. Pero tú nunca has estado fuera de tu cabeza. Por eso insisto: olvídate un poco de la cabeza, dirígete al corazón. Desde el corazón tendrás una idea más clara de que el automóvil está separado de ti. O intenta salir de tu cuerpo. Eso también es posible. Si sales de tu cuerpo, estarás absolutamente fuera de tu vehículo. Podrás ver que ni la mente, ni el cuerpo, ni el corazón son tu ser, que tú estás separado" (Osho, 2014, p. 113).

- Al autoconocimiento no se puede acceder por el pensamiento que da la reflexión, sino por la visión que da el silencio o el vacío: Para la toma de conciencia del autoconocimiento, no se trata de reflexionar o de pensar, sino de ver. Así, para el acceso al autoconocimiento, la clave está en ver, no en pensar: "Ver no es pensar. No es pensar sobre las cosas, las ideas, sino ver la claridad que hay cuando dejas a un lado la mente, cuando miras en silencio, y no a través de la lógica" (Osho, 2013, p. 37).

- La metodología de acceso y experiencia consciente del autoconocimiento es la meditación: La meditación es la metodología del autoconocimiento y el autoconocimiento es la clave de la educación. Si la educación no repara en la metodología de la conciencia ni en su sentido, lo que hacemos no podrá llamarse educación (plena), será un sucedáneo, una representación, una aproximación conceptual y, además, sesgada. Esto es lo que en la actualidad

la educación es.

En síntesis, la escuela, la educación nunca nos han enseñado ni ayudado a hacer dos cosas: la primera es a desidentificar o deshacer la asociación identitaria entre el vehículo y el ser o entre mente-cuerpo y conciencia; la segunda, es a parar el vehículo o la mente para bajarnos de él cuando se decidiera. Desde un enfoque radical e inclusivo de la formación, las dos posibilidades son retos claves para una educación futura. Fenoménicamente, resulta extraño que las dos cosas no se hagan cotidiana, natural, voluntariamente. Al contrario: la educación, la cultura y la sociedad del egocentrismo sueldan las personas a sus personalidades y a sus cuerpos, sin enseñar a diferenciar lo existencial de lo esencial o a detenerlos y a guiar sus vehículos –siguiendo la metáfora de Osho (2014)- hacia el norte formativo esencial, que es el autoconocimiento y que, paradójicamente, no se encuentra entre los fines de la educación (Domínguez y Feito, 2007; Monarca, 2009).

Objetivamente, es incoherente y grave que la Pedagogía y la Didáctica no se ocupen de esto de una manera central, y que, por alguna clase de ceguera científica, no denuncien confusiones normales en los currícula y la enseñanza. Por ejemplo, es habitual que en los primeros se exprese y, por tanto, se promuevan identificaciones entre la persona y su cuerpo, su personalidad, sus aprendizajes, sus conocimientos, sus competencias, etc. Tampoco la educación profesional suele deshacer el embrollo. Por ejemplo, en la educación infantil son habituales las unidades didácticas, tareas, talleres, proyectos, etc. u otras técnicas de enseñanza con el tema “Yo soy mi cuerpo”, o similar. La educación radical e inclusiva o con base en la conciencia, si fuera a desarrollar estas propuestas metodológicas, tendría que titularlas y enfocarlas con algo equivalente a: “Yo no soy mi cuerpo”.

Social y pedagógicamente, también resulta extraño que haya opciones no criticadas por la Pedagogía y la Didáctica, desde un punto de vista educativo, que, desde una comprensión insuficiente, propongan renunciar al vehículo, renunciar a la mente o incluso maltratarla. La conciencia del ‘yo no soy esencialmente mi mente’ no quiere decir que haya que renunciar a la mente, en absoluto. Abandonar el vehículo, malvenderlo, golpearlo, estropearlo, entregarlo a la chatarra, torturarlo... es no entender nada. Estas opciones dañinas y castrantes son absurdas, y se suelen cometer desde dos errores de planteamiento desde los que

proviene sus tergiversaciones: primero, no observan directamente el fenómeno, sino a través de sistemas ideológicos, creencias despersonalizadas, frías, ajenas a la experiencia subjetiva profunda, y que sólo se pueden interiorizar de fuera a dentro. Desde ellas, fundamentalmente se razona desde y con prejuicios. El segundo es que toda su acción 'educativa' se orienta al adoctrinamiento. La educación profunda o plena es tan diferente a su propuesta, que se rechaza, se rehúye, se denigra y, si es posible, se persigue y se suprime.

En educación hay mucho que desarrollar, pero hay mucho más que ver. De hecho, nuestra educación incluye mucho desarrollo y poca visión consciente, de hondura. Vemos relativamente poco de ella, sobre todo lo que subyace a sus estratos externos, y esto no lo vemos tampoco habitualmente. Por eso la pensamos mal. ¿Cómo puede pensarse sobre algo que no se ve bien, por razones exteriores o personales, por ejemplo, por miopía, cercanía ojo-objeto, oscuridad, precipitación, malentendidos inducidos y avalados cultural, científicamente, por acción o por omisión? Para la comprensión profunda de la educación y el autoconocimiento, no se trata de sólo de pensar, porque no es cuestión de ruido, sino de silencio, del silencio profundo, del silencio del ego. "En el silencio profundo no hay mío ni tuyo" (Osho, 2013: 42), por tanto, no hay ni tú no yo. Esto no es una idea, no es una tesis, ni siquiera una experiencia, que podría ser engañosa: es un hecho observable natural, sencillamente por cada quién e incluso en otros. Finalmente, subrayemos que la finalidad del autoconocimiento no es la felicidad (existencial). La felicidad (esencial) es un efecto de la conciencia, y la conciencia es la estructura de la formación. Por tanto, la felicidad vendrá de la formación y la conciencia, no tanto sólo del conocimiento, como apuntaba Sócrates.

## VII A MODO DE CONCLUSIÓN

Para finalizar este ensayo pedagógico, expresaremos algunas conclusiones, a la luz de los objetivos iniciales. Los objetivos del estudio eran tres y se relacionaban con:

- Razones por las que la Pedagogía en general y la Didáctica en particular no pretenden ni facilitan, desde su corpus científicos normales, la educación ni la formación plenas, ni de alumnos, ni del profesorado.
- La crítica de aspectos relacionados con la educación y la formación que la

Pedagogía y la Didáctica apenas cuestionan, y que desde el enfoque radical e inclusivo de la formación aparecen como insuficientes, incompletos, erróneamente asociados a significados parciales.

- Proponer vías o alternativas radicales basadas en la complejidad y la conciencia.

Las conclusiones se presentan en tres apartados interdependientes:

### 1. Algunas conclusiones generales sobre la educación

Los asuntos considerados desde las observaciones críticas y las alternativas radicales propuestas, se refieren a cuestiones constantes y comunes a la mayor parte de sistemas educativos, profesionales e investigadores de la educación. Por eso, o suelen pasar desapercibidas o se esgrimen sin ocultación ni deseo de superación, penetración o trascendencia. Una explicación es que los sistemas educativos, como casi todos los sistemas sociales, son entidades de la sociedad del egocentrismo, que es el substrato del que se nutren y al que dan soporte. Actúan para sus usuarios como causa y efecto de conciencia ordinaria, desde la que se tiende a no alterar su homeostasis general.

Por ejemplo, ¿quién critica hoy que se eduque desde sistemas educativos con un profesorado con buena formación práctica y reflexiva?, ¿quién cuestiona que se eduque para la vida?, ¿alguien pone en duda la conveniencia de centrar la educación en el fomento de aprendizajes significativos y relevantes –instructivos, orientadores, en valores–?, ¿se pone en duda que el diálogo y la pregunta del alumno puedan ser claves para la educación?, ¿se vacila en identificar la educación con el desarrollo de la personalidad del alumno?, ¿se pone en tela de juicio la conveniencia de que se eduque desde los 0 años?, ¿se discute hoy que sea suficiente educar y atender en la diversidad?, ¿alguien niega que se haya de educar para la creatividad?, ¿qué sistema educativo no enfatiza en el cambio educativo basado en la adquisición y desarrollo de competencias y con énfasis en el uso de las TIC?, ¿quién pone en duda que se haya de educar para una sociedad más justa, democrática e inclusiva?, etc.

La educación habitual o sistémica concuerda con aquellas razones, por tanto no controvierte, no refuta. Aunque a primera vista no lo parezca, todas estas razones adolecen de certidumbre, de miopía, de fijación en lo objetal, de confusión entre

lo profundo y lo superficial, de dualidad, de identificación sesgada, de orientación a la acumulación y al sesgo, de no ahondar lo suficiente, de no reparar en el ser en absoluto. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, que hemos utilizado como enfoque comprensivo, aunque algunas sean necesarias, todas son insuficientes, erróneas o incompletas. Todas se orientan al desarrollo y fortalecimiento de sólo una de las alas, mientras se abandona la otra. ¿Qué ave puede volar y orientarse con una sola ala?

El discurso mayoritario de profesionales y de científicos de la Pedagogía, la Didáctica y de otras Ciencias de la Educación tampoco duda de ellas. Desde nuestra perspectiva, este discurso es presocrático, porque es carente de complejidad y de profundidad.

Es posible una comprensión mayor de la educación, la formación, los procesos y los agentes educativos. Así como la poda sináptica -muy intensa desde los 7 años, aunque presente durante toda la vida- puede apagar la conciencia extraordinaria desde la etapa infantil, los sistemas educativos tienden a disipar la educación de la conciencia de alumnos, de profesores, padres y madres, medios de comunicación y de la sociedad en su conjunto. A la educación y a sus sistemas les ocurre algo semejante a lo que pasa a los viajeros del siguiente símil: todos están satisfechos. El coche tiene un diseño y un color atractivos. Pertenece a una marca fiable. Consume relativamente poco. Tiene muchos caballos de potencia y puede ir muy rápido. A partir de aquí se buscan sensaciones, el placer de recorrer carreteras y paisajes llenos de belleza, de 'sentir la libertad' y otros autoengaños avalados por la publicidad.

Sin embargo, hay cuestiones en las que no se está reparando y que resultan claves, porque tienen que ver con la seguridad y el sentido: por ejemplo, ¿qué preparación tiene quien conduce?, ¿cuál es su estado de salud?, ¿se droga?, ¿y si los neumáticos fueran viejos o tuviesen poco dibujo?, ¿y si bajo el coche no hubiera carretera, y si hubiese una fina capa de hielo, lava ardiendo, un océano, un abismo?, ¿y si éste no fuese el vehículo idóneo?, ¿a dónde va?, ¿por qué?, etc.

Continuando con la metáfora, por un lado, está aquello en lo que más nos fijamos. Así:

- por un lado, están el diseño y el color del automóvil, que podrían equivaler al

modelo del sistema educativo y a su sesgo político; la marca, a su nacionalidad; el consumo, al gasto y los réditos; la potencia y la velocidad, a las cifras;

- por otro, están los efectos del vehículo en nuestra psique: las sensaciones, el placer y la belleza pueden equivaler a los aprendizajes y el bienestar emocional de todos, de un modo especial de los alumnos;
- en tercer lugar, está lo que puede pasar más desapercibido, pero no por ello es irrelevante: de este modo, la formación de quien conduce, su estado de salud y su orientación podrían asociarse a la conciencia, el equilibrio y el condicionamiento de quien enseña; a dónde va correspondería con el sentido de su educación, el deterioro o escaso dibujo de las cubiertas podría representar los aprendizajes sobre los que se desarrolla la educación, el tipo de calzada o superficie de circulación a bases gnoseológicas de la educación, y la posibilidad de que el coche no fuese el idóneo equivaldría, junto a las razones anteriores, a un cuestionamiento global y detallado, profundo y distanciado a la vez, de tal calibre que, por su gravedad, se podría hasta omitir o relegar.

En definitiva, se profundiza poco en lo que se observa, porque el enfoque interpretativo es superficial, escaso, alumbra sólo una parte y se piensa que esa zona que se observa es el todo. Como consecuencia, se razona mal, las cosas no se hacen con suficiente conciencia y todo esto se ignora.

## **2. Algunas conclusiones generales sobre la formación de profesores y educadores y la educación que se promueve**

La educación y la formación del profesorado, de los educadores y de demás sistemas en general son duales e insuficientes. Se basan, en los mejores casos, en un modelo técnico-reflexivo y social que coadyuva a la reflexión sobre la práctica como epicentro y a 'rodearse' para desarrollar acciones educativas exteriores y exteriorizantes, sin apercibirse de ello. El enfoque de la educación en general es epidérmico, adolece de coherencia, de complejidad, de conciencia aplicada a su interioridad y dinámica formativas, de totalidad y de centro de referencia interno. Confunde la piel con el ser, el oleaje con el océano.

No se pretende, en consecuencia, otro modelo de formación. Desde nuestra perspectiva, la presencia de otro modelo no solucionaría, sino complicaría más

el problema radical de la educación. Por eso lo que se aporta es una aplicación del enfoque radical e inclusivo a la formación del profesorado y de sistemas en general (figura 1). Es, más bien, un antimodelo, de mayor apertura y complejidad que un modelo convencional. Es una forma simple y desplegable que, como un politopo respecto al cubo, puede percibirse tridimensionalmente, aunque sea más compleja, porque trasciende la percepción tridimensional o habitual del objeto. El resultado intenta normalizar una consideración de la educación y la formación que asuma, en primer plano, lo que sobre todo las define y, a la vez, pasa desapercibido. Esto es –apoyándonos en la metáfora del árbol–, una formación centrada en las raíces y en su sentido pedagógico, pero que incluya al árbol completo y a todos los modelos posibles.

Esta es la base del enfoque radical e inclusivo, que intenta dar una respuesta a parte del problema radical de la educación y la formación: la identificación entre la misma y una parte de ella, de modo que el objeto de atención profesional y de demanda social es erróneo y está desvirtuado. Este enfoque se basa en las enseñanzas de pedagogos del bien común (Lao Tse, Confucio, Sócrates, Siddhartha Gautama, etc.). Incluye como factores constituyentes la complejidad, el egocentrismo, la conciencia, la duda, la humildad, el amor, la evolución, la universalidad, la humanidad, la muerte, el autoconocimiento y otros retos radicales. Su centro formativo es el autoconocimiento, al que desemboca de forma más evidente la conciencia de universalidad y la conciencia de muerte, pero también la formación en profundidad desde otros temas radicales, comprendidos como vórtices formativos de primer orden.

La ausencia de retos radicales en la formación del profesorado y en la educación que los docentes, educadores, asesores, etc. desarrollan, aboca a cualquier acción pedagógica, con profesionales o con alumnos, a una cuasi educación, a una falsa formación o a una educación de enésima división, limitada, superficial e internamente desorientada. Con esta observación se identifica, salvo excepciones, la educación normal o habitual promovida por sistemas educativos que, al avalarla, pierde muchas posibilidades de conciencia y de consecuente descondicionamiento.

Un efecto de esta educación es la exteriorización de la vida y de las personas, tanto en el plano personal como social. La mayor parte de seres humanos vive en el exterior de sí mismos y de espaldas a su interior. Conforman así personalidades

adaptadas a una sociedad de sistemas estructurados por el egocentrismo. La sociedad inmadura y la conciencia ordinaria definen el contexto objeto de cambio autoeducativo radical que, no obstante, no puede centrarse en los contextos exteriores, sino en el contexto interior y posible desde cada sí mismo. Se define así un sentido y una necesidad de cambio del cambio educativo, diferenciado y complementario con los habituales -más centrados en la reflexión sobre la práctica, en la metodología didáctica y en los recursos, con énfasis en el uso de las TIC-.

Desde un punto de vista operativo, el enfoque de la educación radical e inclusivo se basa en la propia formación. Un enfoque centrado exclusivamente en la periferia (en otros, incluidos los alumnos) es incoherente y está descentrado, a priori. Si el centro de gravedad está afuera y arriba, los vehículos son inestables. Si además su dinámica se desarrolla en condiciones de aceleración, experimentará continuos accidentes. En consecuencia, habrá que atender cuestiones relacionadas con el seguro, y se conducirá con miedo. Lo peor no es esto. Lo peor es que los habituales vuelcos y salidas de pista suelen pasar del todo desapercibidos en educación. Su causa está en el ego docente, de los educadores, de centros educativos y de sistemas y sociedades en general. La única posibilidad de cambio es la visión y la rectificación en función de un cambio autoeducativo de todos los sistemas (personales y sociales) con base en la conciencia. Para ello puede ser útil incorporar aprendizajes, desde luego, pero después continuar hacia la formación perdiendo conocimientos sesgados, descondicionándose, desidentificándose, vaciándose, liberándose, incluyéndolos en síntesis más complejas, regulando la razón mediante observación, apertura, indagación, toma de conciencia, complementariedad, etc., y autoconociéndose mediante autoobservación y meditación.

Lo habitual en la educación actual no es proceder según estas vías (incorporar, perder, regular, autoconocerse), sino sólo mediante aprendizaje e incorporación significativa y relevante de conocimientos. Por tanto, está encandilada u ofuscada en una sola vía. Decía Einstein que "La mente es como un paracaídas. Sólo funciona si se abre". Abrir la mente no es pensar. Sólo pensar es cerrarla, bloquearla. La apertura no se puede referir a la mente, sino a la conciencia y, en nuestro caso, primero, a la conciencia autoformativa -aplicada a uno mismo- y, después, a la conciencia pedagógica -relativa a la educación de los demás-.

Abrirla es preparar la antesala de una autoeducación basada en no apegarse, en no adherirse, en la desidentificación, en el descondicionamiento, etc. El resultado es que la realidad observada descondicionada fluye desde cada ser, le transforma desde su epicentro y le permite acceder a otras observaciones, sensibilidades y enfoques.

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación se puede colegir que una educación basada en el conocimiento y el pensamiento, el aprendizaje y en sistemas educativos puede ser un obstáculo para la educación. En efecto, por un lado, facilitan el recorrido de tramos relevantes del proceso educativo -bien en cada ser o socialmente-, pero por otro no parecen saber o no comunican que son del todo inútiles para llegar al final, para culminar la educación en autoconocimiento. La educación actual o convencional es una metodología necesaria, pero no suficiente para la educación plena. Es como una terapéutica médica que desconociera o que no expresase sus limitaciones.

Por tanto, la educación de los sistemas educativos asocia tres graves errores encadenados:

- a) Por un lado, ignora o desconsidera el autoconocimiento (Maharsi, 1986; Krishnamurti, 1983, 2008; Osho, 2004a, 2004b, 2007, 2010, 2012b; Herrán, 2004b) y el despertar de la conciencia entre los fines de sus educaciones sistémicas, siendo éstos los identificables con la educación esencial propuesta por los grandes maestros de conciencia o del bien común.
- b) Por otro, emplea como únicas herramientas el pensar, el sentir, las emociones, el aprender de forma significativa y relevante, el adquirir conocimientos, la reflexión, la crítica, el compromiso, etc., con las que no es posible el autoconocimiento. Todos ellos son barcos que flotan en el mar, ninguno tiene nada que ver con la profundidad oceánica.
- c) Por otro, tiñe la educación con procesos de condicionamiento y adoctrinamiento, sutiles o descarados, que egotizan la razón y desorientan la conciencia, y no da herramientas de conciencia o formativas para descondicionarse de ellos.

Dicho al revés: ni el conocimiento, ni el pensamiento, ni el aprendizaje, ni la reflexión, ni siquiera la educación de los sistemas educativos tienen por qué ser obstáculos de la educación plena, si se definen y se comparten como lo que

son: aproximaciones parciales y sesgadas de la educación plena, caminos que no conducen a ella. El sinsentido es la confusión o la ineptitud, por identificar una parte por el todo: en este contexto, que todo ello es la educación. Por tanto, que sea obstáculo, impedimento o traba depende hoy, en última instancia, de la interpretación individual (personal o social), y por tanto, de cada formación pedagógica o sobre su propia educación. Pero el propio sistema educativo debería facilitar esta conciencia: así como el facultativo puede decir al usuario que con esta pastilla se aliviarán los síntomas, el sistema educativo debería comunicar que con esta 'educación' nadie podrá formarse plenamente.

El problema es cuando todo esto se desconoce y cuando el sistema educativo amplio –formado por organismos internacionales, sistemas educativos concretos, investigadores, profesores, familias, etc.- define un ciclo cerrado, mutuamente reforzado y avalado, que orientada la educación al desarrollo de sus sistemas de pertenencia, saturados de adoctrinamiento. Sobre la relación entre educación y adoctrinamiento, dice Mèlich (2002):

Como todo aquello que afecta a los seres humanos, la educación puede pervertirse. A la perversión de la educación la llamo adoctrinamiento. La educación es adoctrinamiento si se convierte en un arma al servicio de cualquier forma de sectarismo, de fundamentalismo o de totalitarismo.

¿Cuándo sucede esto? Diríamos que en el instante en que el educador es incapaz de transmitir la inquietante presencia de la finitud. Transmitir la inquietante presencia de la finitud quiere decir dar testimonio de la provisionalidad, de la ambigüedad, de la fragilidad, de la contingencia propia de la condición humana e inhumana. Sin esta inquietante presencia de la finitud, la educación llega a ser fácilmente un arma al servicio del poder totalitario. El poder tiene miedo de la finitud. Una filosofía de la finitud, por tanto, es una crítica radical del poder (pp. 52, 53).

Discrepamos con Mèlich (2002) en algunas cosas:

- El adoctrinamiento no es una forma de perversión de la educación. Si lo fuera, quiere decir que, bien alguna vez fue educación y se alteró, bien que la educación puede adoptar su forma. Para nosotros es, más bien, lo contrario: se trata de una forma de socialización sesgada y egocéntrica que utiliza o se vale de lo que se llama con ligereza 'educación' para su interés parcial.

La educación socialmente organizada siempre ha sido un instrumento para adoctrinar. El adoctrinamiento es un parásito de la educación. No tiene nada que ver con la educación. La estropea, la corrompe. Es como si a un plato de cocido o de ricas lentejas se le echa un puñado de heces. Automáticamente, el plato deja de serlo y pasa a ser un asco, aunque molecularmente pueda considerarse que su contenido en cocido o lentejas de gran calidad siga verificándose. Por tanto, en ningún caso la educación, la verdadera educación, puede ser adoctrinamiento: no tienen nada que ver, persiguen fines opuestos. Si es adoctrinamiento, globalmente deja de ser educación, aunque así se denomine. Por eso, ningún sistema educativo actual puede sólo y profundamente educar.

- El adoctrinamiento no sólo es tal como “arma al servicio de cualquier forma de sectarismo, de fundamentalismo o de totalitarismo”. Esos son casos extremos y graves. También lo es en grados de intensidad menores, si se utiliza como recurso para el condicionamiento de sistemas sociales parciales o egocéntricos. Esto incluye a todos los sistemas educativos, y por ‘sistema educativo’ entendemos las personas, las familias, los centros, los sistemas educativos nacionales, los medios, los estados, etc.
- El adoctrinamiento no sólo sucede cuando “el educador es incapaz de transmitir la inquietante presencia de la finitud”, sino, de forma automática, cuando omite de su enseñanza la educación desde cualquiera de los temas radicales. La educación de la finitud, de la que el autor es pionero en España, sin conciencia, sin egocentrismo, sin universalidad, sin autoconocimiento, etc. puede ser un espejismo de educación radical. De los espejismos no se bebe, en medio del desierto y con sed.

El plano desarrollista y de adoctrinamiento de los sistemas condicionados genera un estado de conciencia compartido (Herrán, 1998, 2006b) que en este trabajo hemos descrito como ‘conciencia sistémica’ o ‘conciencia ordinaria’, por ser la más frecuente. Su visión es correcta, pero miope, porque es deficitaria en amplitud, profundidad e interiorización. Para un incremento en complejidad que genere más conciencia o una visión más lúcida puede procederse de tres modos:

- Retrocediendo, distanciándose y ganando en perspectiva, al abarcar además otros elementos comprensivos.

- Elevándose y participando de otros puntos de vista diferentes o mejores que el propio.
- Interiorizándose y universalizándose.

Aplicado a lo que nos ocupa, se ha desarrollado la posibilidad de que el planteamiento general de lo que se llama educación –fundamentalmente por la exclusión curricular y formativa de los temas radicales- puede estar equivocado de raíz y de que, consecuentemente, su sentido general y particular se puedan redefinir y completar tomando como referentes retos radicales como el autoconocimiento, la universalidad o la humanidad en evolución. Lo esencial de la educación, lo esencial de ella no se está viendo. La forma de vida social no lo facilita, no lo percibe y no lo demanda. Pero esta actitud no es privativa de la modernidad: el autoconocimiento, la conciencia o la humanidad nunca han sido demandados por ninguna sociedad; quienes lo han hecho han sido excepciones, posiblemente con un nivel de complejidad de conciencia más avanzados que el normal. Con una mirada histórica pedagógica, parece que sólo han estado en algunos grandes pedagogos cuyas enseñanzas, por su naturaleza relativamente más complejas y conscientes, siempre son de actualidad o son perennes.

Con relación a ellas, el problema o reto pedagógico básico de la educación es que una educación que no incluya aquellos retos radicales como referencias principales, más allá de los ismos, no es educación ni, por tanto, puede pretenderla en sus alumnos ni en sus docentes. En el momento actual, la educación está plagada de insuficiencias, sinsentidos y errores fundamentales, tanto contextuales, como de enfoque, de planteamientos básicos, de constructos, etc. Hasta tal punto la saturan que lo exacto es concluir con que casi todo lo que se hace en nombre de la educación está mal.

Dicho de otro modo: no es que se cometan errores que tenga insuficiencias. Más bien, lo que ocurre es que la educación se desarrolla en el error, toda ella un error. La causa no está en ella. La causa es que el ser humano, salvo excepciones, también vive en el error, en la ceguera consciente, porque lo hace desde y para su ego personal, colectivo y social, en cualquier de sus manifestaciones o expresiones. Por tanto, todo lo que el ser humano hace, incluida la educación, está equivocado radicalmente. Desde aquí, pudiera parecer que superficialmente las cosas están bien. Pero profundamente no es así. Un vehículo averiado también

puede recorrer unos centímetros o una distancia mayor.

### **3. Otras conclusiones sobre la Pedagogía y la Didáctica**

Con una perspectiva epistemológica de la Pedagogía en general y de la Didáctica en particular, el enfoque radical e inclusivo permite analizar la educación, la enseñanza y la formación de otra manera. En primer lugar, con una perspectiva crítica hacia el discurso científico y profesional normal que asocia, no sólo análisis, reparos o impugnaciones concretas, sino algo semejante a una moción a la totalidad, en cuanto a educación se refiere. Por otro lado, incorpora análisis del discurso científico normal y constructos claves que la perspectiva habitual no incluye.

En conjunto –y parafraseando a Lao Tse (2006)–, se observa en el discurso normal o dominante de la Didáctica una atracción y prioridad por el ser o lo interesante (aprendizajes, competencia, actividad, diálogo, pregunta, participación, reflexión, práctica, TIC, sociedad justa y democrática, etc.) y una dejación del no ser o lo útil (retos radicales). La Didáctica –tanto la general o polivalente como las especificidades curriculares– parece desarrollarse al calor de los efectos de la formación. Busca su cambio, mejora y recurrencias desde los frutos mismos, y desatiende tanto sus raíces, como el clima y el ecosistema global.

Desde el punto de vista de una eventual Pedagogía o Didáctica radicales e inclusivas, lo primero es dejar claro que los efectos no son centros ni fuentes, sino resultantes y extremos. A lo sumo, nutren nuevas causas. La causa es la conciencia docente, con la que se relacionan los objetivos de este estudio. Éstos –que equiparamos a los vértices de un triángulo–, definen un elemento nuevo desde su interacción: el área. Ese elemento podría denominarse formación plena, formación total o, simplemente, formación.

Desde el punto de vista de la investigación desde la Pedagogía, la forma habitual de pensar, repensar e investigar la educación responde a una especie de epistemología de la lavadora –o de rueda de la vida hindú venida a menos– sólo detenida en lo exterior. De lo interior parece ignorarlo todo, o bien no parece interesarle en absoluto. Es imprescindible que sus giros y bucles sobre el plano pasen a ser espirales evolutivas elevadas sobre sí mismas en niveles de mayor altura o complejidad de conciencia. Para esto una condición necesaria es dejar de

redundar en temas exteriores y destrribalizar los numerosos grupos, con el fin de profundizar más y de evitar resultados egocéntricos.

Un modo operativo de hacerlo es promover la investigación ensayística al mismo nivel que la empírica, porque el ensayo puede fluir por donde lo empírico se encalla. Otro modo es desarrollar una línea de investigación en torno a la investigación educativa y la complejidad-conciencia, con especial énfasis en la formación basada en la conciencia de los investigadores. Además, quizá conviniese dejar de hacer algunas cosas, por el bien de la educación y por el bien de la ciencia.

En la mayor parte de la investigación educativa hay mucho método científico y poca reflexión. Domina una investigación basada en la consulta, que desarrollan científicos internautas. Aunque se desarrollen proyectos de investigación en campo, se basan en la consulta por investigadores que manejan bien bases de datos, traducen desde otros idiomas y que buscan mucho en internet. En casi todos los casos, cortan y pegan citas en sus documentos, y añaden referencias bibliográficas por kilos que nunca han leído, para fundamentar o <discutir> científicamente (defensivamente) sus trabajos. En ellos apenas se reflexiona, se indaga, ni siquiera se intenta, aun a riesgo de equivocarse. Una parte no lo hace por miedo a que las revistas científicas no lo consideren 'científico', y en esto tienen razón: los evaluadores, como forman parte del mismo grupo mayoritario de científicos consultores, podrían rechazarlos. La mayor parte son más ecos, voceros o sucursaleros de otros con mayor entidad relativa, más poderosos o con mayor influencia. En ambos casos, han renunciado a ser sus propias voces. Todos son competentes en investigación: han aprendido las correspondientes habilidades y las desarrollan con el beneplácito de los colegas. Pero no pueden ser verdaderos pedagogos. Son los nuevos e-sofistas, a los que deberán criticar los nuevos e-Protágoras, e-Sócrates, e-Quintilianos...

Por encima de unos y de otros es un imperativo reducir la fragilidad de algunas formas de hacer ciencia, porque la sociedad depende de ello. El punto de fortalecimiento no está en la acción de los científicos, sino en su formación con base en la conciencia, que posibilita la realización de otras acciones. Ahí apunta lo que podríamos calificar 'ciencia interior'. La ciencia interior no es la que se ocupa del contenido ni de la metodología, de los diseños, las técnicas o los procesos científicos. Es la que estudiaría la formación radical o profunda del científico. Con científicos con mejor formación radical, sus acciones e investigaciones

mejorarán. También lo harán las revistas, en sus planos de dirección y evaluación de producciones. Con científicos más conscientes, el conocimiento científico se hará más complejo y se aproximará más al conocimiento (sin calificativos), a la sabiduría y a otros temas radicales. Un indicador de este avance posible en complejidad-conciencia: actualmente, la ciencia, que no es radical, no habla de sabiduría. Sin embargo, no deja de reconocer a quienes considera sabios.

El eje desde el que la autoformación puede elevarse comienza en cada ser (investigadores, docentes, padres, medios...). En virtud del enfoque que aporta la "teoría de la mora" o "de la coliflor", cada quién es el centro de centros de la educación, de la formación. Es preciso proceder como si todo dependiera de nosotros, porque realmente es así. Una educación centrada en la conciencia, en la visión que da el conocimiento, no es egocéntrica, es todo lo contrario y es del todo coherente con la naturaleza de la educación.

La conciencia, junto con los otros retos radicales apuntados, sigue ausente de la Pedagogía y la Didáctica, limitando con ello la emergencia de una formación radicalmente redefinida y de una educación renovada. Antes de su emergencia, llama a observar para mantener, reparar, completar y reorientar lo que de un modo excelente se realiza o se deja de hacer, no sólo de cara a los alumnos, sino desde todos.

Con o sin el respaldo científico de la Pedagogía o de la Didáctica, coincidimos con Astilleros (2016) en que el sentido de la vida pasa por despertar y por evolucionar en la especial felicidad que da la conciencia, desde la responsabilidad que cada uno tiene de atenderla y expandirla. El sentido de la educación plena es ayudarnos a despertar y al autoconocimiento. Si la educación no nos ayuda a despertar o a ser conscientes de nuestra verdadera identidad ('ser esencial', no 'yo existencial') no debería llamarse educación, será otra cosa. Esto no es importante, es completamente clave, y apenas se está viendo desde la academia.

En consecuencia, se trata de intentar desarrollar una Pedagogía del ser y del no ser -que englobe el conocimiento y el saber, la eliminación y la pérdida y el autoconocimiento y la autoconciencia-, por encima de una Pedagogía sólo del conocimiento (filosófico, científico, artístico, social, etc.). El conocimiento es necesario, pero es incapaz de llevarnos al final del camino. Sólo sirve para empezar. El conocimiento seduce, parece lo más atractivo, es un placer. Luce,

huele bien, como le ocurre a las flores de un ramo. Se trata de intentar desarrollar una Pedagogía basada en las raíces, tallos, ramas, hojas y flores, y no sólo en las flores, cuya belleza y fragancia sea estable e incluso se desarrolle y evolucione.

Hay quien dice que la educación cambia poco, y que en poco se parece, en este sentido, a otras esferas de la existencia, tocadas por la varita mágica de la ingeniería, que cambian mucho más y más rápidamente. Cuando esto se compara, de nuevo se incurre en un error, porque la comparación es un procedimiento o una metodología que es preciso manejar con cuidado. Para lo anterior, someter a comparación la educación con otras esferas de la existencia es un error a priori. Es como comparar la velocidad de crecimiento de la caña guadua y el nogal. Todas las maderas tienen su utilidad. Pero las mejores maderas crecen despacio.

Pudiera pensarse que este es el caso de la educación. Pero, sinceramente, creemos que no es así. La educación crece despacio porque no se comprende, porque no recibe el riego necesario y porque la tierra en la que crece no es la adecuada. Y aun así, cambia poco a poco. Le ocurre como a la Luna. La Luna, aproximadamente, nos muestra la misma cara siempre –la cara cercana-. Al mirarla, pocas veces se es consciente de que sólo se percibe un fragmento de la Luna. La mayor parte está en un área lejana que desde la Tierra no se observa.

En este ensayo hemos intentado observar algunos de los cráteres y regiones ocultas a la conciencia normal u ordinaria. Con una mirada más compleja y completa –en caso de haberse conseguido los objetivos-, con seguridad la Luna se va a comprender mejor. Sin embargo, el autor es consciente de que son muchos y muy graves las observaciones propuestas. Son tan graves que pudieran significar un punto de inflexión en la comprensión de la formación y de la educación. Por eso, lo más probable es que este estudio se guarde en el cajón de lo que, pudiendo ser más o menos interesante, no formará parte de lo útil.

Aunque la comprensión, la investigación y la enseñanza de la formación y la educación no se desarrollen en el sentido de un cambio radical e inclusivo, la Luna, comprendida como baricentro del fenómeno, irá cambiando por sí sola. “E pur si muove”, decimos. De hecho, hallazgos publicados en la revista “Nature” de científicos de las Universidades de Arizona y de Cornell, obtenidos con imágenes en alta resolución por la sonda lunar “Reconnaissance Orbiter” durante siete años, nos muestran que la Luna cambia continuamente su cara, relativamente

inmóvil, cada 80.000 años, aproximadamente. La causa es la alta tasa de impactos de asteroides grandes y pequeños sobre su superficie. Nos llama la atención -aunque por todo lo anterior no nos sorprende- que, hasta la ciencia más especializada en la Luna, la identifique de forma recurrente con su cara cercana.

## REFERENCIAS

- Ariza, L. M. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. El País Digital (10/11/2010). Recuperado de: [http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html)
- Astilleros, A. (2016). ¡Despierta! Deja de sabotear tu felicidad y tu éxito. Madrid: EDAF.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación 20 (1), 13-31.
- Barron, F. (1976). Personalidad creadora y proceso creativo. Madrid: Morova.
- Bateson, G. (1977). Vers une écologie de l'esprit (vol. I). Paris: Éditions du Seuil.
- Bertalanffy, L. von (1976). Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertolini, M. (2015). Lo filosófico: la obsesiva e ineludible tensión presencia- ausencia. Educacao, 40 (1), 15-26.
- Beyer, G. (1985). Aprendizaje creativo. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bologna Working Group On Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen (DK): Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Boufleuer, J.P. (2014). A Escola que Avalia e que é Avaliada. Conferencia. IV Coloquio Internacional de Educacao. Educacao, Diversidad e Acao Pedagogica. I Seminario de Estrategias e Acoes Multidisciplinares. 22 a 24 setembro.

Universidade Do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Joacaba.

- Buda (1997). Dhammapada o las enseñanzas de Buda. México: FCE.
- Caballero, N., C.M.F. (1979). El camino de la libertad (vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos) (4ª ed.). Valencia: EDICEP.
- Calderón López Velarde, J. (2016). ¿Educación o aprendizaje a lo largo de la vida? Revista Interamericana de Educación de Adultos (38). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337001>
- Carbonell, J.L. (2009). La atención a la diversidad y la mejora de la convivencia multi/intercultural. En J. Paredes y A. de la Herrán, La práctica de la innovación educativa (pp. 69-86). Madrid: Síntesis.
- Cerezo Galán, P. (1997). Reivindicación del diálogo. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Chisholm, L., Larson, A. and Mossoux, A.-F. (2004). Lifelong Learning: citizens' views in close-up. CEDEFOP: Luxembourg.
- Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning. CEDEFOP: Luxembourg.
- Comenio, J.A. (1986). Didáctica magna. Madrid Akal.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1922). Escritos pedagógicos. Madrid: Colección Universal.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1980). Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano. Madrid: Editora Nacional.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (2000). Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid: Morata.
- Confucio (1969). Los cuatro libros de Confucio. Madrid: Bergua.
- Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones sobre el marco estratégico

para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2020 (ET2020). DOCE, 2009/C119/02, de 12 de mayo de 2009.

- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Deshimaru, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Barcelona: Visión Libros.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, J. y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid: Octaedro.
- Durchein, É. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Fálces Remírez, M. P. y Flecha García, R. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Fernández Liria, C. (2016). *¿Para qué servimos los filósofos?* Madrid: La Catarata.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialogico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34 (1), 41-61. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Con los seis Marcos de Acción Regionales*. Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Freinet, C. (1971). *La escuela popular moderna*. Perú: Ministerio de

### Educación.

- Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa: una pedagogía moderna de sentido común: las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- García Garrido, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación* (2ª ed.). Madrid: Dykinson.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- García-Sempere, P., Pinargote Ortega, M., Véliz Briones, V., Herrán Gascón, A. de la, Montiano Benítez, B. (2016) [Coords.]. *Formación y transformación para la educación inclusiva en la universidad*. Granada: Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gómez Ramos, A. (2014). *La Paradoja de la Estupidez*. *Espacio Pedagógico*, 21 (1), 61-79.
- González Jiménez, F.E. (2008). *Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos*. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1996). *Hacia otra nueva educación*. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (75), 24-25.

- Herrán, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2000). Hacia una Creatividad Total. Arte, Individuo y Sociedad (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (2001). El derecho a la universalidad: Un desafío educativo para el siglo XXI. Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa (27), 57-76.
- Herrán, A. de la (2002). Educación para la Universalidad: Más Allá de lo Intercultural. Revista Creatividad y Sociedad (2), 25-32.
- Herrán, A. de la (2003a). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. Revista Complutense de Educación, 14(2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004a). El autoconocimiento como eje de la formación. Revista Complutense de Educación, 15(1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2004b). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. Tendencias Pedagógicas (9), 71-109.
- Herrán, A. de la (2005a). Formación y Transversalidad Universitarias. Tendencias Pedagógicas (10), 223-256.
- Herrán, A. de la (2005b). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas (pp. 481-571). Madrid: Dillex.
- Herrán, A. de la (2006a). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre, y V. Violant (Coords.), Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Málaga: Aljibe.

- Herrán, A. de la (2006b). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 103-154.
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 557-606). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2008b). Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid.
- Herrán, A. de la (2009a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 21, 43-70. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconceuno.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconceuno.pdf)
- Herrán, A. de la (2009b). Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), *Krisis*. Vitoria: Ediciones La Llave.
- Herrán, A. de la (2009c). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- Herrán, A. de la (2009d). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?, en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso, *La educación: un arte extasiológico* (pp. 59-94). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Herrán, A. de la (2010a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (2ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 22, 151-175. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconcedos.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconcedos.pdf)
- Herrán, A. de la (2010b). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 23, 131-162. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconceytres.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/contribucionalconceytres.pdf)
- Herrán, A. de la (2011a). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6 (1), 51-88. Recuperado de <http://>

seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799

- Herrán, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Herrán, A. de la (2011c). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XX1* (14), 245-264. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618224011.pdf>
- Herrán, A. de la (2012). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4), 286-334. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.htm>
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matrices del Posgrado Aragón*. Universidad Nacional Autónoma de México, 20, 5-24.
- Herrán, A. de la (2014a). Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada. Granada: Editorial Universidad de Granada. Fundación José Luis Tejada. Recuperado de [http://issuu.com/pablogarciasempere/docs/creatividad\\_y\\_formacion\\_radical\\_e\\_i](http://issuu.com/pablogarciasempere/docs/creatividad_y_formacion_radical_e_i)
- Herrán, A. de la (2014b). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2015a). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación* (69/1), 9-38.
- Herrán, A. de la (2015b). La educación inclusiva como redundancia. *Boletín del*

Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía (255), 14-16. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/2015incluidos/2015%20Ed.%20inclus.%20redundancia.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/2015incluidos/2015%20Ed.%20inclus.%20redundancia.pdf)

- Herrán, A. de la (2015c). Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/Ped.%20muerte%20FahrenHouse.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/Ped.%20muerte%20FahrenHouse.pdf)
- Herrán, A. de la (2016a). Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia. Revista de paz y conflictos, 9 (1), 95-113. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4765>
- Herrán, A. de la (2016a). Divergencias para una formación basada en la conciencia: ¿y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Domínguez (Coords.), Nuevas perspectivas en la formación de profesores. Madrid: UNED.
- Herrán, A. de la (2016b). Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. Salamanca: Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2008). Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V. y Bravo, S. (2000). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.
- 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: Universitas.
- Herrán, A. de la, y Muñoz Diez, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Dilex.

- Huber, G. (2016). La formación del profesorado universitario en los países de habla alemana. En A. Medina, A. de la Herrán, Formación de profesorado de frontera. Madrid: UNED.
- Hurtado, M., Cuadrado, S. y Herrán, A. de la (2015). Hacia una Pedagogía Prenatal. Una Propuesta Educativa. Revista Iberoamericana de Educación (67/1), 151-168.
- Imbernón, F. (1999). La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. y Jarauta Borrascas, B. (Coords.) (2012). Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII. Barcelona: Graó.
- James, W. (1907). The energies of man. New York: Scribners.
- Johnston, W. (1980). La música callada. La ciencia de la meditación (3ª ed.). Madrid: Paulinas (e.o.: 1974).
- Josephson, M. (1959). Edison: A biography. New York: McGraw-Hill.
- Kakabadse, Y. (2016). Nuestra relación con la naturaleza está al borde del precipicio. Noticias. Madri+d. 12/09/2016, 1-4. [http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=67306&origen=notiweb&dia\\_suplemento=lunes](http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=67306&origen=notiweb&dia_suplemento=lunes)
- Kant, I. (1989). Crítica de la razón pura (6ª ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.: 1978).
- Kant, I. (2000). Filosofía de la historia. Madrid: FCE.
- Kennedy, D. (1912). St. Thomas Aquinas. The Catholic Encyclopedia. Vol. 14. New York: Appleton. Recuperado de <http://www.newadvent.org/cathen/14663b.htm>.
- Krishnamurti, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (2008). Aprender es vivir. Cartas a las escuelas. Madrid: Gaia.
- Lao Tse (2006). Tao te ching. Los libros del tao. Madrid: Trotta.
- Lie Yukou (1987). Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad. Barcelona: Kairós.

- Lima, L. C. (2014). Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Conceptualizaciones, políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida* (39), 34-38. [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_39/decisio39.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39.pdf)
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (Págs. 333-358). Madrid: Mc Graw Hill.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Marín Ibáñez, R. (1989). *Formación para la creatividad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marina, J.A. (2015). *¡Despertad al diplodocus!: Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Maslow, A.H. (1987). *La personalidad creadora* (3ª ed.). Barcelona Kairós (e.o.:1971).
- Matheson, D. and Matheson, C. (1996), “Lifelong Learning and Lifelong Education: A Critique”. *Research in Post-Compulsory Education* (1).
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Educación para la Individualidad. Una Formación Permanente y de Calidad para el Siglo XXI*. *Acade* (28), 18-22.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). Los grandes retos de la educación en el siglo XXI. Ciclo de Conferencias “Educación, Ciencia, Cultura y Sociedad”, Universidad Alfonso X el Sabio. Madrid, 30 de abril de 2009.
- Medel, C. (Ed.) (2003). *Lifelong learning discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO. Institute for Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136413e.pdf>
- Medina, A. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces-UNED.

- Medina, A. y Salvador Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mello, A. de (1987). *La Iluminación es la Espiritualidad*. Curso Completo de Autorrealización Interior. *Vida Nueva* (1590-91), 27-66.
- Ministerio de Educación (2010). *Conclusiones de la Conferencia Internacional "La Educación Inclusiva: Vía Para Favorecer La Cohesión Social"*. Madrid, 11 y 12 de marzo de 2010. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2010/conclusiones-inclusiva.pdf?documentId=0901e72b800cb374>
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2009). *El octavo saber*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=UhwY4MZiFC0>
- Mueller-Commichau, W. (2015). *Anerkennung als Medium*. En G. Burkart und N. Meyer (Eds.), *Die Welt anhalten*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Muñoz Díez, J. y Herrán, A. de la (2003). *Educación para la unidad humana: una alternativa a la crisis mundial*. Loja (Ecuador): UTPL.
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.
- Nieto Díez, J. (1995). *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- OCDE (2015). *Perspectivas económicas de la OCDE: Proyecciones para países latinoamericanos*. Recuperado de <http://www.oecd.org/eco/outlook/Perspectivas-Econ%C3%B3micas-de-la-OCDE-Proyecciones-para-pa%C3%ADses-latinoamericanos.pdf>

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI.
- Osho (2004a). Conciencia. La clave para vivir en equilibrio. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004b). El libro del ego. Liberarse de la ilusión. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2007). Buda. Su vida y enseñanzas. Madrid: Océano-Gaia.
- Osho (2010). Cierra los ojos y lánzate. Barcelona: Debolsillo.
- Osho (2012a). Cambio. Cómo convertir una crisis en una oportunidad. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1987).
- Osho (2012b). La magia de ser tú mismo. El despertar de la propia conciencia (e.o.: 1984). Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2013). El peligro de la verdad. Desaprender para conocerte. Barcelona: Debolsillo.
- Osho (2014). Palabras de fuego. Reflexiones sobre Jesús de Nazareth. Barcelona: Vergara (e.o.: 1975).
- Osho (2015). Meditación para gente ocupada. Consejos para acabar con el estrés. Barcelona: Kairós.
- Ouspensky, P.D. (1978). Psicología de la posible evolución del hombre (9ª ed.). Argentina: Hachette.
- Paniker, A. (2001). Jainismo historia, sociedad, filosofía y práctica. Barcelona: Kairós.

Pérez-Juste, R. (2006). Evaluación de programas en educación.

Madrid: La Muralla. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7ZxSjk3KFMcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=evaluacion+de+](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7ZxSjk3KFMcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=evaluacion+de+programas&ots=_KxKQX-mzl&sig=mzgmimICVkoNHVz-dmeCCbr2ino#v=onepage&q=evaluacion%20de%20programas&f=false)

[books?hl=es&lr=&id=7ZxSjk3KFMcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=evaluacion+de+programas&ots=\\_KxKQX-mzl&sig=mzgmimICVkoNHVz-dmeCCbr2ino#v=onepage&q=evaluacion%20de%20programas&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7ZxSjk3KFMcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=evaluacion+de+programas&ots=_KxKQX-mzl&sig=mzgmimICVkoNHVz-dmeCCbr2ino#v=onepage&q=evaluacion%20de%20programas&f=false)

Piaget, J. (1986). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta-De

- Agostini, S.A. (e.o.: 1969).
- Platón (1969). Apología de Sócrates. Madrid: Bergua.
- Platón (1969). El banquete o del amor. Obras completas. Madrid: Aguilar.
- Popkewitz, T. S. (2000). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T.S. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19 (3), 428-453.
- Popper, K.R. (2005). El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Puelles Benítez, M. de (2008). El pacto educativo: del consenso constitucional al disenso político. En J. Valle y L. Toribio, El pacto escolar: La necesidad de un consenso nacional en materia de educación (Págs. 23-46). Madrid: Fundación para Libertad-Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramírez, M.S. y de la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (3), 25-44.
- Real Academia Española (2015). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). Madrid: Espasa.
- Rodríguez Estrada, M. (2005). ¿Distingues Bien Memoria, Inteligencia y Creatividad? Revista Recre@rte (4).
- Román López, M.T. (2006). El pensamiento de la India: Hinduismo. Madrid: UNED.
- Romo, M. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Rousseau, J.J. (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Rubia, F. (2007). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Temas de hoy.
- Russell, B. (1956). *Estoicismo y salud mental*. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Sánchez Huete, J.C. (2013). *Arte y ciencia de enseñar. Didáctica para Magisterio*. Madrid: Gráficas Chindas.
- Sánchez Romero, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: UNED.
- Santos Guerra, M.Á. (1999). *Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica: lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas*. En F. Angulo Rasco, Á. Pérez Gómez, J. Gimeno Sacristán, M.Á. Santos Guerra, X. Torres Santomé, y M. López Melero, *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
  - Saramago, J. (2006). *El evangelio según Jesucristo*. Madrid: Punto de Lectura.
  - Séneca (2012). *Cartas a Lucilio*. Barcelona: Juventud.
  - Sevillano, M.L. (2011). *Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. Tendencias Pedagógicas* (18), 15-37.
  - Shearer, A. (1993). *Buda: Un corazón inteligente*. Madrid: Debate.
  - Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
  - Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
  - UNESCO (2010). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Panorámica regional: América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
  - UNESCO (2013). *Conferencia General de la UNESCO. 37ª reunión. 5 - 20 de noviembre 2013*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226162s.pdf>
  - UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París:

UNESCO.

- Valle, J. y Toribio, L. (2008). El pacto escolar: La necesidad de un consenso nacional en materia de educación (Págs. 23-46). Madrid: Fundación para Libertad-Universidad Autónoma de Madrid.
- Wilber, K. (1987) (ed.). Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo. Barcelona: Kairós (e.o.: 1984).
- Yutang, Lin (2001). La importancia de comprender. Barcelona: Apóstrofe.
- Zambrano, M. (2004). Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza.
- Zhuang zi (1999). Zhuang zi: Maestro Chuang tse. Barcelona: Kairós.

