

Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el Cambio del Cambio en Pedagogía: Un Enfoque Radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133.

(Revista De la Universidad Nacional Autónoma de México. ISSN: 1870-6738).

Reflexiones sobre el Cambio del Cambio en Pedagogía: Un Enfoque radical

Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este trabajo se propone un cambio del cambio en Pedagogía y en Didáctica. Se critica el cambio convencional y consensuado orientado a la mejora de la enseñanza o de la práctica, desde ellas mismas, que apenas se cuestiona. Para ello nos detendremos en la razón de ser y en la orientación de otro modo de percibir el cambio y la renovación pedagógica que, sin renunciar a la pretensión anterior, puede percibirlo de otro modo, colocando su centro de gravedad en otros lugares. Para ello se definirán otros horizontes formativos relacionados con la enseñanza y con la práctica.

Palabras clave

Cambio, Pedagogía, Didáctica, formación, enseñanza.

Abstract

In this paper we propose a shift change in pedagogy and didactics. It criticizes conventional and consensual change aimed at improving the teaching or practice, from themselves, that barely questioned. To do this we will analyze the rationale and guidance otherwise perceive change and pedagogical renewal, without renouncing the pretension above may perceive it differently, placing the center of gravity elsewhere. This will define other related educational horizons the teaching and practice.

Key words

Change, Pedagogy, Didactics, formation, teaching.

Introducción: Algunas dudas sobre el cambio en Pedagogía

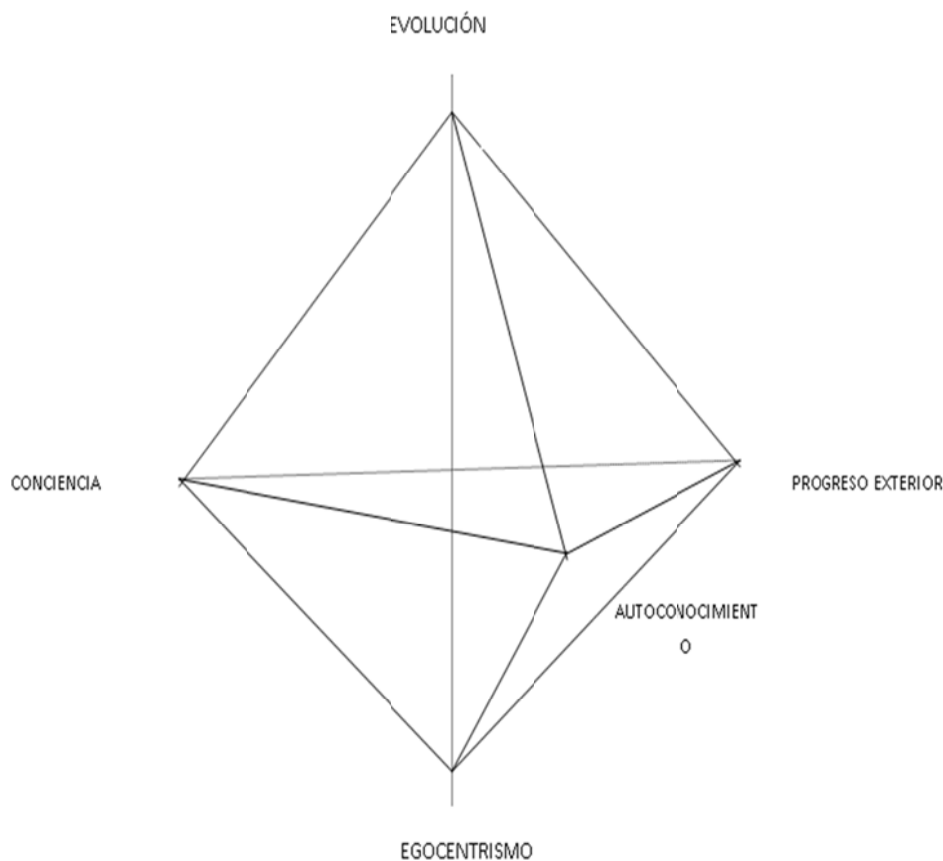
La Pedagogía es la ciencia que se ocupa del estudio de la educación y la enseñanza. Educación y enseñanza incluyen el cambio en su naturaleza epistemológica. Por ello conceptuamos a la Pedagogía como la ciencia que estudia el cambio educativo para la posible evolución humana y la mejora social y personal, y por extensión, todo aquello que condiciona, lastra, retrasa o impide la renovación pedagógica. Nuestra contribución es desde luego pedagógica, puesto que de educación y de enseñanza tratan. Sin embargo

el punto de vista que aquí se defiende no investiga ni promueve el cambio educativo sin más. No lo hace por dos razones:

- a. La primera es sutil y afecta al enfoque del discurso que presentamos: no se refiere a ninguna clase de cambio exterior, sistematizable u objetivable, concebido para ser realizado por otros: profesores, centros, comunidades de aprendizaje, redes sociales, etc. Se refiere al sentido de 'mi cambio', o sea, al cambio propio: al del lector o al del participante de este escrito o el de quien esto escribe en estos precisos momentos.
- b. La segunda, porque partimos de que la sociedad no sabe lo que está haciendo (Bateson) y de que la educación en su conjunto y didácticamente está desorientada (Herrán, 2011). Deducimos de ello que muy probablemente también están poco orientadas en general la mayor parte de propuestas de cambio. ¿Y si nos faltase más de lo que imaginamos? ¿Y si fuésemos más ignorantes de lo que creemos? ¿Y si lo estuviéramos haciendo peor de lo que imaginamos? ¿Y si aquello con lo que nos nutrimos no nos estuviera alimentando como suponemos? ¿Y si, por ejemplo, el aprendizaje significativo y relevante, que desde la enseñanza se erige como norte formativo, no fuesen pretensiones suficientes para la educación y por ende para la Didáctica y la Pedagogía?

Ni siquiera en primera instancia apoyamos el cambio necesario, porque no toda necesidad formativa se demanda. ¿Y si las necesidades prioritarias fuesen otras? ¿Y si la Pedagogía no hubiera integrado en su corpus u objetos de estudio retos fundamentales? ¿Y si en parte por ello los educadores se hubieran acostumbrado a evitar, a relegar, a tapar o a obviar aspectos esenciales relacionados con su razón de ser formativa? Por las anteriores posibilidades, en vez de dar el cambio pedagógico por comprendido y definido y por ende anhelarlo, construir o siquiera investigar desde él, nos parece más importante dudar sustantiva y verbalmente de lo que estamos haciendo. El único camino, que es el que elegimos es volver a cuestionarlo radicalmente, dudar de lo instalado y reconocer otra vez su anatomía y su fisiología, comprendiendo no obstante ambos aspectos como imprescindibles e insuficientes. Parece básico además clarificar la naturaleza y la orientación del cambio, desde preguntas evaluativas que nos hemos hecho en otras ocasiones, como: ¿Qué estamos haciendo?, ¿Qué estamos construyendo?, ¿Qué estamos dejando de ver y de atender? ¿Y si eso, en su caso, hiciera referencia a cuestiones que siendo ajenas a la vista de la mayoría de investigadores y de profesionales y lo condicionasen todo?

El camino que proponemos se fundamenta en el paradigma complejo-evolucionista (Herrán, 2003, 2005b), y se recorre teniendo en cuenta las coordenadas de la figura 1. No sólo requiere complejidad hacia afuera (Morin), sino complejidad y evolución de mucho más hacia afuera y de mucho más hacia adentro. Puede que este planteamiento quizá nos conduzca a generar conocimientos diferentes sobre la renovación pedagógica que continuamos sometiendo a debate a la comunidad científica y profesional.



Fuente: elaboración propia

Repensando el cambio desde su causa primera: Evolución y cambio evolutivo

La vida y la historia son datos de la evolución. Por eso formamos parte de un universo evolutivo. La evolución lo satura todo, nada escapa a ella: ni lo micro, ni lo meso, ni lo macro; ni lo litosférico, ni lo biológico, ni lo noosférico. Eucken (1925) la conceptuaba como “la única realidad”. No se refiere por tanto a sus elementos, sistemas, porciones o parcelas. Pero todas ellas evolución y son por su naturaleza evolutivas. La causa del cambio por antonomasia es su desembocadura, y no es otra que la evolución, a la que todo cambio revierte, redefine y nutre. En buena lógica, la evolución debería condicionar los estudios sobre la realidad, interna y externa. Y de manera especial, sobre los que se ocupan de su fuente primera, la educación. Siendo así, ¿por qué la evolución está tan lejos de la Pedagogía o la Didáctica y más concretamente sobre la renovación pedagógica o el cambio formativo? Creemos que el estudio de la naturaleza y del sentido del cambio y la renovación pedagógica desde y hacia la evolución permitirá una mejor comprensión de los fenómenos objetos de estudio.

Metáforas sobre el cambio desde la naturaleza: transferencias a la formación

Con el gran precedente universal del clásico I Ching (“El Libro de los Cambios”), un texto frecuentemente consultado por Lao tse o por Confucio (1969)-, grandes educado-

res como el mismo Lao tse (1986), Heráclito o Comenio recurrieron a la observación de la naturaleza, considerándola a la vez como maestra y como recurso para aprender a vivir más conscientemente. De ella se podían aprender cosas útiles y fundamentales. La primera es que todos los cambios son procesos relacionables con la evolución natural, social y personal. Por ejemplo, Heráclito de Éfeso (-540 a -484) observó algo que ha ayudado a una toma de conciencia más lúcida de la vida: ‘Nada en nuestro mundo permanece inalterable. Todo cambia. **Todo fluye.** Y ese proceso lo realiza permanentemente’. Esta observación relacionaba de un modo natural y espontáneo *vida, autoconciencia y evolución*. Para su mejor didáctica (*didasko nous*) recurrió a una hermosa metáfora: “No es posible entrar en el mismo río dos veces”. Podemos precisar que no lo es por dos razones básicas: porque el agua corre –condición imprescindible para que el río exista y pueda ser así definido- y porque quien entra no es exactamente el mismo, ya que todas nuestras células cambian con el tiempo. **En un sentido similar, el célebre científico y divulgador C. Sagan hizo esta reflexión sobre los cambios de la naturaleza: “La Tierra es un lugar bello para nuestros ojos. Pero su belleza ha sido esculpida por el cambio. A veces el cambio es casi imperceptible, otras, repentino y violento”.** En cuanto al ser humano, esto no es tan claramente cierto: **también es válido decir que cambian las formas pero fondos muchas veces permanecen.** Por su parte, **Siddharta Gautama** puso como metáfora del ser la llama de una vela: “siempre parece la misma, pero no lo es ni en dos momentos consecutivos. La llama se transforma constantemente en humo, y surge una nueva llama. La vieja se apaga y aparece la nueva llama. [...] La llama no es la misma; se ha ido muy lejos, nadie sabe dónde. Sólo la similitud que hay entre las llamas te hace creer que se trata de la misma llama” (en Osho, 2012, p. 198). De estas observaciones pueden deducirse transferencias directas para la educación: La educación es como un río situado en entornos en evolución geológica, climática, biológica, etc. o como una llama. El cambio educativo debería tener más que ver con regueros que con embalses, con torrentes que con pantanos, con procesos que con fotografías, con la oxigenación que con la ranciedad.

Nosotros proponemos otras metáforas formativas interrelacionadas. Una es la dinámica celular y la oxigenación de un cuerpo vivo como por ejemplo el nuestro. Por un lado, se observa que la vida requiere muerte, nacimiento y renovación celular, determinada por los telómeros y la telomerasa. Por otro, hay órganos principales como el cerebro que comienzan a morir con unos pocos segundos de anoxia, y otros secundarios cuya necesidad es diferente. Análogamente, los conocimientos personales y el funcionamiento de los centros docentes y sus órganos precisan esta clase de procesos y de necesidades continuas. Tan importante para su vida (independiente y relacionada) y su sentido es la ganancia como la pérdida. Nacimiento, muerte y oxigenación no pueden separarse. Deducimos de ello que la renovación pedagógica no es un proceso o artificio unilateral ni tampoco añadido a la vida de una persona o de un centro, sino parte de ella.

Otra metáfora útil es la del proceso de nutrición, con sus subprocesos de ingesta y de eliminación. Observamos que a la salud se accede a través tanto de la alimentación como de la defecación. No es posible suprimir la consideración de uno de los dos procesos, y su consideración aislada será más limitada que la compleja o integrada. Estas dos facetas del cambio son de aplicación a otros procesos pedagógicos: la enseñanza, el desarrollo profesional y profesional del profesorado, etc., y por extensión al proceso de cambio pedagógico.

Análogamente pudiéramos reparar en la observación de un árbol o de una planta, de la Luna o de un *iceberg*. ¿Qué tienen en común que nos pueda enseñar algo útil para la formación? Que siempre nos muestran la misma parte. Estas facetas dejan ocultas a la vista otras que también componen estos seres. Al hilo de ello quizá podamos traer a colación a Lao tse (1986), cuando concluía que en el ‘ser’ de las cosas está el interés, pero en el ‘no ser’ está la utilidad. O a Poincaré, cuando observaba que muchas veces la realidad no visible condiciona la visible. Si así fuese, ¿qué sentido tiene definir el todo por la parte, como en el cuento clásico del elefante y los ciegos? Piénsese por ejemplo en los tópicos de la Didáctica y Organización Escolar, en un centro docente, en la formación de un profesor, en la comunicación didáctica, etc.: ¿Acaso sólo es lo que se ve? Esto es objetivamente erróneo: lo que se percibe no es el ser completo, sólo es una parte de ello. Además, al hilo de la observación de Poincaré, en ocasiones lo que no se considera sostiene y nutre a lo visible, como las raíces de una hierba o de un árbol. Pero sólo si sus raíces son largas y fuertes el vegetal podrá ser resistente y alto. Esta analogía es la que principalmente sustenta nuestro enfoque radical.

La siguiente metáfora, relacionada con la anterior, es la del globo aerostático. En especialmente útil, porque ofrece más detalles metodológicos en la transferencia pedagógica. Un globo o un zeppelin precisan de seguridad, de materiales de calidad, de energía calorífica e incluso de un buen anuncio publicitario. Pero para elevarse también requieren que los cabos y los lastres se suelten. La educación no suele reparar en los lastres y los cabos con cuya pérdida se crece en formación. Sólo se centra en competencias con cuya presencia se gana. El problema en personas, organizaciones, etc. es que muchos docentes, profesionales y centros no son capaces de integrar sus condicionantes indeseables en su autoevaluación, sencillamente porque este recorrido formativo apenas lo han vislumbrado. Otras veces esa percepción autocrítica sencillamente no existe, o no se activa porque desestabiliza al propio egocentrismo y no interesa. Sin embargo, si algunos elementos a soltar no se perciben, analizan y pierden, el globo podrá arrastrarlos durante toda su vida, afectando con ello a otras personas.

La siguiente es más precisa: es la metáfora del punto ciego, ante la que caben dos posibilidades: o se ignora que lo hay -lo que sí define un grave problema por las consecuencias inesperadas: golpes, accidentes potenciales, etc. o se sabe que existe, en cuyo caso, o se procede con cautela o bien con irresponsabilidad. En nuestro caso, hablamos no de uno solo, sino de varios puntos ciegos de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado (Herrán y González, 2002).

Educación y evolución humana

En otros trabajos hemos conceptualizado la educación de varios modos: como una forma de violencia, como “la energía primera de la humanidad” (Bousquet, 1974) o como hipótesis metodológica capaz de impulsar la evolución humana. Esta tercera conjetura puede respaldarse con dos argumentos:

- El primero es que la evolución humana puede entenderse como un proceso de ganancia de complejidad de conciencia accesible a través del conocimiento. Esta lectura es de aplicación a personas, instituciones, sociedades y admite una percepción filogenética.

- El segundo es que la educación es la principal fuente generadora de complejidad de conciencia. Por tanto, lo es de posible evolución humana, que a su vez es la gran fuente y orientación del transcurrir social e histórico.

A partir de ello, ¿por qué la educación y evolución no guardan una relación mucho más activa, interdependiente y consciente?

¿Cambio educativo?

Hablar de ‘cambio educativo’ es como hacerlo de ‘pensamiento creativo’, de ‘inteligencia emocional’, de educación en valores’ o de ‘formación integral’: es redundante, innecesario, salvo que un pretendido énfasis pueda disculpar el error que asocia. El cambio es una cualidad intrínseca a la práctica educativa (política o macro, organizativa o meso y didáctica o micro). Deducimos de esto que las personas, los equipos, los centros, las instituciones, los sistemas educativos, etc. que no cambian para evolucionar –es decir, para desprenderse de parcialidades, sesgos, egos, condicionamientos limitantes, mientras adquieren más complejidad de conciencia pudieran ser sistemas disfuncionales, no educativos o no maduros. Y también pudieran serlo quienes cambian mal.

Debates duales e incompleciones

Lo que subyace y anima a este trabajo es fundamentar no sólo el ‘cambio para la mejora’ o el ‘cambio evolutivo’. Algunos debates duales o que interpretan dualmente el conocimiento son frecuentes y restan fuerza, distraen y ocupan reiterativamente y en exceso a la comunidad científica, que influye a la profesional. Por ejemplo, la dualidad teoría-práctica, currículo y didáctica o, sobre el tema que nos ocupa, el debate sobre lo que se entiende como el origen del cambio pedagógico, esto es, si es preferible que los cambios pedagógicos empiecen o se impongan ‘desde arriba’ (políticas administrativas, reformas políticas y técnicas, dirección, expertos) o comiencen ‘desde abajo’ (equipos docentes, profesores individuales, reflexión e investigación sobre la práctica, etc. Otra variante es la que de una forma poco consciente, a nuestro parecer, incorpora las TICs en los procesos de cambio y a los problemas cotidianos, ayudando sin duda en el andar. Pero, ¿por qué no pensar, además, hacia dónde nos encaminamos, si entraña algún riesgo la alta velocidad a la que nos movemos o si llevamos puesto el cinturón de seguridad? ¿Y la salud y la orientación, y el conocimiento del sujeto?, etc.

El mero enfoque dual de aquellas cuestiones nos lleva a asegurar que sus respuestas distan mucho de la pregunta de la complejidad del fenómeno al que se refieren, puesto que las dualidades en la naturaleza sencillamente no existen. Lo peor de ellas en conjunto no es que sean restringidas y limitadas, sino que actúan como distractores de problemas más relevantes, como el origen y los requisitos del cambio evolutivo.

Origen y requisitos del cambio educativo evolutivo

Desde nuestro punto de vista el verdadero origen del cambio educativo pasa por que se verifique una suficiente renovación pedagógica en varios niveles o planos que confluyen en el complejo fenómeno de la educación:

- a) Nivel social o contextual amplio. Se refiere a las sociedades más o menos orientadas como comunidades de educación o *paideias*. Sin una sociedad educada, el cambio

pedagógico duradero y profundo no se puede dar. De ella es preciso destacar tres elementos decisivos, es decir, ineludibles o imperdonables, sin cualquiera de los cuales el cambio al que nos referimos sencillamente no ocurre: la propia escuela (desde la Educación Infantil hasta la universidad), las familias y los medios de comunicación. Además, incluimos aquí los poderes fácticos, las políticas, las economías, las religiones, etc. La vía del cambio en ellos es el incremento de conocimiento pertinente. Por ejemplo, en el caso de la escuela, la mayor y mejor formación pedagógica del profesorado; en el caso de las familias, la Pedagogía familiar; en el caso de los medios de comunicación, la Pedagogía Social aplicada, etc. Este nivel es mejor atendido por sistemas y sociedades con excelentes niveles de educación, como son los casos de Finlandia, Corea del Sur, Noruega, Cuba, etc.

- b) Nivel personal o de los protagonistas del cambio. Entendemos por protagonistas del cambio a todos los seres humanos educados o conscientes y en condiciones de contribuir a él. De manera especial, reparamos en dos clases de protagonistas. El primero es el de los dirigentes y personas con mayor poder social, bien absoluto (amplio) o relativo (aplicado). En esto reparó la primera Pedagogía de la historia –Lao tse (1986), Kung fu tse (1969), Huan di Shijing (Preciado, 2010), por ejemplo-, cuyo primer cometido era formar a príncipes, mandarines y altas autoridades, para que así pudieran desarrollar un gobierno fundado. Mención especial merecen los políticos y administradores de la educación. El segundo es el de los profesionales directamente relacionados con la educación: pedagogos, profesores, coordinadores, directores, inspectores, padres, en su caso, otros investigadores, etc.

Un cambio incoherente o impuesto sólo reformará la realidad, no logrará la implicación intensa de las personas, sólo afectará a una parte superficial de ella o bien será objeto de una instrumentación o manipulación cuya finalidad no es una educación compleja, consciente y formativa.

Una base del cambio evolutivo: Del cambio ignorante centrado en la impulsividad

El cambio educativo evolutivo sólo se puede construir desde el conocimiento, porque el conocimiento es su molécula constituyente. Desde el conocimiento se generan el sentimiento, la conciencia, el saber, la voluntad y la acción necesarias, que quedan cohesionadas por la responsabilidad, el compromiso y la profesionalidad. Si no hay cambio en el conocimiento o si el cambio no parte del conocimiento, la planificación y la acción no estarán soportadas por ningún fundamento. Se actuará antes y durante por tanteo y ensayo y después los proyectos de innovación didáctica no se digerirán y se perderán en el tiempo. Los procesos de cambio se realizan mejor cuando se comprende su anatomía y su fisiología, comenzando por su naturaleza, obviamente pedagógica, compleja y evolutiva.

Un cambio basado en el conocimiento se opone al cambio ignorante, en general. Éste puede adquirir varias formas frecuentes. Por ejemplo, el basado sólo en el sentido común, el que se realiza sólo por obligación (cambio resignado), el motivado por desbordamiento emocional (cambio actitudinal o impulsivo) o el surgido por la convicción del cambio por el cambio, bien porque otros lo han hecho o por referentes subjetivos. En estos casos, pese a poder faltar conocimiento, la intención puede ser buena. Pero proceder desde ellos puede asociar ineficacia formativa. Es como montar en bicicleta sin apercibirse de que las ruedas no tienen aire suficiente, de que así no se llegará lejos, de

que pueden pincharse las ruedas o, peor, de que no se sabe para qué se ha cogido la bicicleta o de que no se sabe hacia dónde se avanza. Puede ser propio de personas, de equipos, de instituciones y de sistemas educativos nacionales e internacionales. En todas sus variantes, este cambio está saturado de egocentrismo, que configura una necesidad ignorante de sí misma y un desarrollo superficial, poco y mal orientado a la formación. El cambio egocéntrico tiene como finalidad o justificación normales, ocultas, inconfesables o descaradas la propia eficacia, la ganancia o la rentabilidad del sistema de referencia, la actuación para propio interés o el beneficio de los sistemas afines.

Premisas del cambio consciente formativo

La razón no se refiere sólo al razonar. Se compone de significados, de conocimientos. El conocimiento hace referencia a las coherencias flexibles y complejas que de la realidad el individuo tiene. Su conciencia les sirve para comprenderla e intervenir en ella, con el fin de sobrevivir y evolucionar, mientras contribuye a la evolución externa o del contexto. Siendo así, el conocimiento y la inteligencia que le acompaña no es, desde luego, un fenómeno exclusivamente humano. Pudiera asimilarse a cualquier organismo vivo y a cualquier ser no-vivo. Por eso es extensible al exterior y al interior del universo, en tanto que metodología para ser.

Por lo que respecta a las personas, “somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (González Jiménez, 2008), somos nuestra razón. No tenemos otra cosa para ser e intervenir en la realidad exterior e interior. Pero en el humano constituye la conciencia que, más que tenerla, la somos. Se basa en su propia evolución desde su conocimiento. Por ello su antesala es la formación. Desde y hacia ella son posibles cambios conscientes, que pasan por episodios de lucidez y a su incremento y estabilidad contribuyen.

Por falta, exceso o escora del conocimiento son frecuentes algunos errores educativos:

- a) El primero se refiere a la incorporación de parcialidad y a la dualidad del propio conocimiento como cualidades normales no cuestionadas, no (auto)criticadas y no planteables como retos o referentes superables y a superar.
- b) El segundo es no centrarse en aquellos lastres o condicionantes con cuya pérdida se gana, y no identificar el camino de la formación con un proceso de pérdida de condicionamiento progresivo y consciente.
- c) El tercero es confundir la Luna y el dedo que apunta a la Luna.
- d) El cuarto es creer que un árbol es lo que aparece a la vista, o que la Luna es solamente su cara cercana.
- e) El quinto es eludir la formación profunda o autoconocimiento de quien enseña y de quien conoce –empezando por quien esto escribe o quien estas líneas lee, antes de pensar en los demás o lo exterior- en la educación y como consecuencia de ello el sólo centrarse en la realidad, conceptualizada como lo externo a nosotros, que es lo que la ciencia convencional favorece.
- f) El sexto es suponer que entendemos lo que es o que hemos llegado a comprender lo que es la formación.

Otros errores educativos o una conciencia formativa no plena se producen a nuestro juicio cuando los cambios y en conocimiento se ponen en función del currículum, de competencias o de sistemas parciales o sesgados (nacionalistas, internacionalistas, etc.), a la postre adoctrinantes (Herrán, 2005). Deducimos de ellos que el conocimiento favo-

recido por la formación podría quedar identificado como aquel que avanzase en varios procesos simultáneos y concomitantes: la apertura, la duda, el descondicionamiento, la complejidad, la complementariedad, la dialéctica, la universalidad, la evolución, el autoconocimiento, la mejora personal y social, etc.

El cambio consciente formativo como objeto de estudio de la Pedagogía radical

La Pedagogía es la ciencia que se ocupa del estudio de la educación y la enseñanza. También podría conceptuarse como la ciencia que estudia el cambio formativo. La formación es la antesala del conocimiento, que asocia siempre conciencia aplicada. Por eso nos referimos al cambio consciente formativo para identificar y describir de un modo más exhaustivo los procesos que se traducen en formación, o en palabras de Freinet, en enriquecimiento profundo de la personalidad. Por ello, la Pedagogía es a la vez superficial y radical.

En primera instancia, el enfoque pedagógico radical que desarrollamos se refiere a lo que sesga, a lo que lastra y a lo que interfiere o bloquea el autoconocimiento. Y en una segunda etapa, el cambio consciente formativo se orientaría al estudio de lo que universaliza, a lo que favorece la evolución humana y a lo que conduce al autoconocimiento. Por ello, en síntesis, un conocimiento, una persona o sistema interpersonal conscientes de que desconocen lo que desconocen están inicialmente bien orientados. Así definía Confucio (1969) la humildad. De aquí que podamos deducir que la Pedagogía Radical estudia el proceso del cambio consciente formativo que, por la humildad y voluntad, transcurre del egocentrismo a la conciencia y se orienta a la posible evolución humana desde y hacia el conocimiento humano. Por ello, en coherencia, los agentes de Pedagogía Radical se incluyen como sujetos de cambio objetos formativos de sí mismos. Al contrario que el enfoque pedagógico asentado, el enfoque radical de la Pedagogía que comentamos es independiente de personas, contextos, circunstancias, culturas y épocas. Además, es común y aplicable a todo sistema o individuo (persona, grupo, institución, nación, internación, etc.).

Clases de cambio consciente formativo

Hay muchas posibilidades no excluyentes de clasificar los cambios. Hay cambios que surgen de conciencia y otros que nacen y desarrollan desde egocentrismo; los cambios egocéntricos son menos conscientes, porque la conciencia, en tanto que responsabilidad, les estorba. Hay cambios formativos más superficiales y otros más profundos; cuanto más profundos, más conscientes son. Hay cambios basados en la pérdida de lo indeseable (competencias inversas) y cambios consistentes en la adquisición de lo deseable (competencias convencionales); sobre los primeros no hay tanta conciencia como sobre los segundos. Hay cambios externos o ajenos y cambios propios o internos, etc.; los cambios internos requieren más madurez; etc.

Entre unos y otros polos hay diferencias de grado que definen niveles de calidad, solidez, fiabilidad y formatividad de un mismo proceso de cambio. Los efectos de los cambios conscientes formativos pueden variables: falsos, aparentes, fugaces, auténticos, transformadores, etc. Según su complejidad y orientación pueden estar encauzados a la destrucción, a producir efectos, al propio interés, a la generosidad, al bien común, etc. Los cambios más básicos, sencillos, profundos o complejos pueden tener un reflejo superficial o más simple. Pero no por ello han de confundirse con superficialidades o sim-

plezas. Al contrario, son los cambios formativos más útiles o verdaderos para la conciencia.

Proceso del cambio consciente formativo

El cambio formativo que se traduce en evolución (en complejidad) de la conciencia aplicada requiere normalmente de tres fases no lineales o gestos sucesivos o simultáneos:

- a) El primero es ‘vaciar la propia taza de creencias, prejuicios, seguridades, quietudes, etc.’ Esto puede realizarse cuando se sabe que no se sabe lo que sabe (Confucio), cuando se sabe que no se sabe (Sócrates), cuando se sabe que cuanto más se sabe más se ignora o cuando uno sabe que ha errado el camino del saber.
- b) El segundo es llenarse, pero no de lo mismo, sino de otras posibilidades diferentes a la propia. Es llenarse para la apertura, la complejidad y la complementariedad basada en el otro y en lo otro o desemejante. Únicamente así se podrán operar cambios más conscientes capaces de orientar la razón a una dialéctica complementarista.
- c) El tercero es generar conocimiento desde nuevas adquisiciones y elaboraciones propias (personales, colectivas, etc.) y la duda hacia nuevas síntesis superadoras y clarificadoras, bien envolventes, bien vinculares o de otras clases de síntesis (Herrán, 2003). El referente más fiable para orientar el conocimiento a la posible evolución humana o, en su defecto, a un saber menos parcial, menos dual, menos sesgado y por ello posiblemente menos desorientado a priori.

Los tres referentes producen un movimiento dialéctico tripolar que bombea el corazón del cambio educativo o de la formación radical. El trabajo y el desarrollo permanente del conocimiento en los tres referentes resultan imprescindibles en todo sujeto de cambio formativo profundo. Incluso es de aplicación a quienes pudieran considerarse más renovadores, por dos razones básicas: Porque toda subjetividad está sesgada y porque, como decía Krishnamurti, todos somos tradicionales, puesto que vivimos en nuestra propia tradición. La conciencia sin ego puede percibirlo.

De este analógico se deduce que cuando la enseñanza o la atención se fija sólo en uno de los tres, puede haber parada cardíaca, enquistamiento, mineralización, afianzamiento homeostático o, a lo sumo, *pseudorrenovación pedagógica o didáctica*.

La teoría de la circunferencia

Por lo anterior, ante la renovación pedagógica y didáctica es de aplicación la ‘teoría de la circunferencia’. Diría lo siguiente: Para culminar una circunferencia o culminar el cambio pueden elegirse dos grandes caminos, métodos o vías: la exterior, que consiste en intentar rodearla, y la interior, que pretende encaminarse a su centro.

- a) La exterior es indirecta, más larga, más claramente perceptible, observable, cuantificable y cualificable. Se basa en el ‘ser’ de procesos de adquisición y puede proporcionar ‘altura’ a las personas, a las instituciones, a las naciones, etc. De hecho, el centro de gravedad se coloca en esa altura, y esto hace que los individuos (sistemas, instituciones, grupos, personas, etc.) sean vehículos inestables. Si además su transcurso es acelerado, su vida puede ser un accidente dilatado a lo largo de ella.

- b) La interior es directa, aparentemente más breve, más profunda y entraña una dificultad particular. Se basa en procesos de eliminación y de limpieza, sólo accesibles a través de la indagación, la interiorización y la meditación. Aporta ‘profundidad’ o desarrollo del ‘no ser’, que es lo que lo en una segunda o simultánea fase (pretendida o no) puede permitir alturas mejor asentadas.

Las sociedades neoliberales modernas y sus sistemas educativos (preuniversitarios y universitarios), así como su Pedagogía, han optado masivamente por el camino exterior. Como consecuencia de ello contribuyen al desarrollo desde el incorporar y el hacer y lo consiguen. Pero desatienden lo interior. Cuando una circunferencia se intenta trazar sin fijar un compás en su centro, la figura se desnaturaliza, queda movida, chafada. Quizá estos ‘dibujos’ tengan algo que ver con la crisis actual.

El camino interior –de las personas, sistemas y sociedades modernas, su educación y en general su Pedagogía- se puede favorecer a través de conocimientos que nutran procesos de verdadera renovación pedagógica y didáctica, con una conciencia ampliada hacia lo interior de lo interior del ser humano, tanto desde una perspectiva relativa como no relativa. El docente profesionalizado no debe ser indiferente a la renovación pedagógica profunda a través de la meditación. No ser indiferente a ella significa estar abierto a su crecimiento a lo largo de su vida profesional a través de pérdida de egocentrismo (falsedad para sí y para los demás, inmadurez) su conciencia (autenticidad, ser), su conocimiento y una acción naturalmente evolutiva. Y esto afecta a su actitud y a la motivación o para qué fundamental de su desarrollo personal y profesional. Un docente profesionalizado lleva consigo la renovación, ‘es’ la renovación -porque sobre todo se entiende como principal sujeto objeto formativo de sí mismo; o eso, o no es plenamente un docente-. La metodología fundamental es la meditación, inexplicablemente lejos de la Didáctica y de la Pedagogía.

Lógica del cambio en procesos de renovación radical

Por lo que respecta a su aplicación a la renovación pedagógica, nos parece pertinente traer a colación la reflexión de Krishnamurti (1982, 2008), quien decía que no hay cambio exterior sin cambio interior. Esta observación es realmente muy importante en la enseñanza, en el desarrollo profesional, en la formación didáctica y en los procesos de renovación pedagógica en general. Así como una flecha tiene en un extremo la punta y en otro el culatín, como –salvo excepciones- la cabeza de los animales va delante y la cola detrás, o como en mundo vegetal las hojas crecen hacia arriba y las raíces lo hacen hacia abajo, el sentido de los cambios pedagógicos es uno definido, y no puede ser otro, porque no tendría sentido.

El sentido del cambio radical que comentamos es el que transcurre en primera instancia, desde una lectura cuantitativa o exterior, de dentro a fuera. Transcurriría desde una espiral formativa con su origen en uno mismo. Es decir, primero en uno, después en lo que se hace, después con compañeros cercanos y afines, después en el propio grupos de trabajo y grupos de investigación, después en el propio equipo didáctico o departamental, en los órganos a los que se pertenece, del propio centro, de la propia institución y así sucesivamente (Lao tse, 1986; Kung tse, 1969). Y en un segundo momento y con una perspectiva cualitativa o profunda, desde la coherencia –“primero hacer las cosas, y después hablar de ellas” (Kung tse, 1969)-.

De estos dos modos, la lógica del cambio además de poder percibirse como una espiral evolutiva puede asimilarse a la lógica en la construcción de las pirámides egipcias, mayas o aztecas, en las que la base es más ancha, más amplia y más fuerte, y la punta es más pequeña, más fina. Dicho de otro modo: pretender un cambio exterior sin cambio interior –como es lo más habitual- es como pretender el equilibrio en una de estas clases de pirámides puestas boca a bajo: sería aparente, inestable, falso y fugaz.

El cambio egocéntrico o cambio ignorante centrado en el saber

De lo anterior se deduce que los enseñantes que, aun publicando muchos y excelentes libros y realizando investigaciones excelentes, dicen renovar su acción o su institución sin incluirse en primer plano en el ‘proceso radical de cambio’, sólo producen detritos, basura pedagógica, casi siempre en forma de incoherencia. Este flemón, esta mucosidad sobrante reviste por entero las paredes, los suelos y arruinan el aire de muchas universidades, institutos y colegios que se han cargado de ellos. Es a este tipo de cambio al que con propiedad podemos nominar como ‘cambio egocéntrico’, apoyado en un saber que no sirve para ninguna clase de cambio evolutivo. El cambio egocéntrico incluye una forma de ignorancia más elaborada que el cambio impulsivo. Sabe del cambio, pero no lo ha probado: no comprende bien, porque ha aprendido poco y mal.

Lo más grave asociado a esta clase de cambio no es que suceda, sino que se enseña, se muestra, porque no se puede tapar. Se comunica por contagio con fluidez y eficacia, pudiendo coadyuvar a aprendizajes significativos y relevantes no formativos, que cierran el ciclo sin elevar la altura de la calidad (conocimiento). Se impide, en fin, que la dinámica de los puntos del círculo que limita a la circunferencia se eleve en altura o en conciencia.

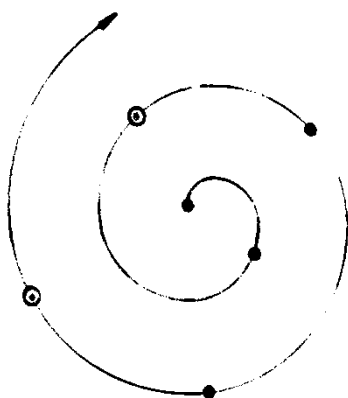


Figura 2

Etiología de la mediocridad

Quizá la causa generalizable de este panorama, no sólo en cuanto a las personas y procesos, sino incluso en el plano del saber, tenga que ver con el deficiente nivel formativo general, incluyendo en él la comprensión hacia la propia formación. En efecto, lo normal es que la formación pretendida y la formación lograda estén entre sí lejos, y que los resultados sean con frecuencia limitados, falsos, incoherentes, mentirosos. Pero quizá el mayor problema no sea éste. Lo más grave es que el significado de lo que en el plano teórico los libros se llama ‘formación’ quizá debiera recibir otro nombre más adecuado,

más ajustado al fenómeno. Porque una pretensión y un desarrollo tan superficial no debieran ser así considerados. No hemos profundizado aún en el significado y el sentido de la formación, no sabemos bien qué es, y mucho menos cómo lograrla. Pero, como hemos dicho en otras ocasiones, no es que el pozo sea demasiado profundo, es que la cuerda es demasiado corta.

Dificultades para evolucionar

En todo estrato del cambio –individual, de equipo, institucional, etc.- nos topamos con personas en las que no cuesta mucho observar lo que en otro lugar hemos denominado “dificultades para evolucionar a través de la razón” (Herrán, 2007). Entre otras destacaríamos las siguientes, muchas de las cuales apenas se enseñan, se investigan, se apoyan y menos se incluyen en programaciones o planes de estudios, entre las competencias básicas o no básicas, comunes o específicas de los diversos niveles de enseñanza y titulaciones:

- Dificultad para reconocer y superar nuestra ignorancia.
- Dificultad para identificar nuestras parcialidades y sesgos.
- Dificultad para reconocer y superar nuestros condicionamientos y tradiciones.
- Dificultad para interiorizarnos e indagarnos en función de la evolución humana y para la Humanidad –y no para nuestra parcialidad de referencia-.
- Dificultad para identificar temas fundamentales para la formación humana que no se demandan.
- Dificultad para descubrir la universalidad en uno mismo.
- Dificultad para el autoconocimiento propio.
- Dificultad para la ética, que no es algo diferente del conocimiento.
- Dificultad para darse cuenta y asumir la relevancia y trascendencia del trabajo docente, y por ende del formidable potencial de la Pedagogía.

En síntesis, decir que es posible y un imperativo percibir y decidirse a saltar a la primera división en cuanto a formación se refiere. La escuela y la formación del profesorado en general se ocupan de lo exterior de lo interior. Para conceptuar una formación y una educación de ‘primera división’ es preciso enraizarla con su dimensión y sus “temas radicales” (Herrán et al., 2000) –ámbitos profundamente relacionados con la educación pero socialmente no demandados-. Entendemos, por tanto, que el problema de la formación no es una cuestión de tallos, de ramas, de hojas o de flores, es una cuestión de raíces, que permaneciendo fuera de la vista, lo sostiene y nutre todo. La formación del profesorado en cualquier nivel educativo ha de ser compleja y orientada a la evolución humana. Requiere formación en profundidad, conciencia, ciencia (en su caso la de origen y la Didáctica), experiencia y humanidad. Pero simultáneamente es preciso recordar que no podrá desarrollarse para evolucionar, si no se libera de su ‘ego’. La formación, tal y como la conceptuamos, es un proceso que transcurre vectorialmente del ego a la conciencia. La formación, tal y como la conceptuamos, o es autoformación, transformación y evolución profunda o a su resultado no habría que denominarlo formación.

Dificultades egocéntricas para la propia renovación pedagógica

Así como la enseñanza en didáctica no se da si no desemboca en aprendizaje formativo, el verdadero cambio pedagógico no lo es si no genera evolución real en los sujetos de la comunicación didáctica (profesores y alumnos), punto de apoyo para la palanca de la

evolución social. Pero en ocasiones el camino al cambio personal presenta dificultades de entrada que es preciso percibir e integrar en el proceso formativo.

En ocasiones, las anteriores dificultades radicales para evolucionar asoman a la superficie y se manifiestan como dificultades tangibles para la propia renovación pedagógica. Su consideración es de aplicación no sólo a docentes, sino a toda persona, en la medida en que todo ser humano se encuentra inmerso en su propio proyecto formativo. Pero son más visibles en situaciones formativas, bien comunicativas entre pares, bien con formadores funcionales o formales. A todas ellas subyace un problema de profesionalidad, más concretamente de exceso de homeostasis radicada en el propio egocentrismo o inmadurez personal y profesional:

- Dificultad para interesarse por lo que se le ofrece, aunque objetiva e incluso subjetivamente tenga interés o utilidad. Sin embargo, la persona no entabla contacto con su interés profundo, porque choca con elaboraciones superficiales, prejuiciosas, avaladas desde fuera por otros o por empecinamiento.
- Dificultad para vaciarse o para dudar de las propias convicciones, seguridades, certezas, para poder llenarse de razones complementarias.
- Dificultad para bajarse de su propio caballito de tiovivo (“efecto caballito”, Herrán, 1997). Es el caso de quien ha decidido no bajarse de la propia tarima que ha construido consigo mismo. Suele tener que ver con procesos de fidelidad mal entendida. Una variante comunicativa o un efecto similar es el de quien ha puesto un cartel delante de su puerta con la leyenda: “Cierre la puerta antes de entrar”. Otra variante más profunda, en este caso intrapersonal y desde luego habitual, es la de quien se ha identificado con su máscara hasta el punto de pensar que es su propio personaje.
- Dificultad para encontrar el origen del mal olor que uno mismo nota. Es el caso de personas a quienes todo les ‘huele mal’, sin apercibirse de que el origen del olor se encuentra en la porquería que pueden tener en su propia nariz.
- Dificultad para superar procesos neuróticos semiconscientes, caracterizados por autologías y hostilidad sumergida. Se asocian a estas dificultades las percepciones de agresión, las envidias (permanentes o hacia personas concretas o situacionales, por ejemplo, le gustaría ser el profesor o le repugna ser alumno o participante con esta cuestión), etc.

El camino de la formación

Desde nuestra perspectiva, el camino de la formación no se identifica, ni se basa, ni se constituye, ni consiste en la adquisición de más y más aprendizajes o competencias significativas o relevantes. La formación incluye dos grandes fases, semejantes al proceso nutricional y digestivo, del que se sabe que determina la salud o robustez de los sujetos tanto mediante la nutrición como de la actividad del intestino grueso:

- a) *Fase del vaciarse, centrado en la pérdida, el descondicionamiento, la desidentificación o el vaciamiento*: Se trata de apercibirse y de eliminar, depurar, defecar o superar las propias tradiciones, condicionamientos, apegos, adherencias, inercias, apariencias, creencias, prejuicios, etc. Es la mitad del camino. En este trayecto es preciso vaciar la propia taza de contenidos que puedan taponar la formación (conocimientos sesgados, tales como creencias, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc.) todo lo anterior con gran determinación.

- b) *Fase del llenarse, basada en la ganancia, el conocimiento, la reidentificación o la conciencia*: Se trata de aprender a interiorizarse, a desarrollarse acompañado del silencio del ego (personal, colectivo, institucional, social...), a madurar desde el conocimiento que nos constituye. Sólo así será posible emprender el camino de la formación que conduce al autoconocimiento, que es el centro de la circunferencia o el eje de la espiral dinámica a que apuntamos, y al que la Pedagogía –siendo su origen- le ha dado la espalda. De este modo, las acciones y renovaciones exteriores parecerán las mismas que si se atendieran sólo en el nivel de exterioridad, pero no tendrán nada que ver. Será como un árbol frondoso con raíces largas y fuertes, que por esta razón podrá ser alto y aguantará las lluvias, los vientos y las nieves.

Por dónde empezar

Estos dos pasos o fases de la formación requieren cuestionarnos con el mayor rigor sobre las siguientes posibilidades.

- Lo primero que es preciso hacer para recuperar ese centro es ser conscientes de que socialmente y quizá íntimamente se ha podido perder de vista (conocimiento) el centro. Puede reconocerse que, salvo excepciones, lo hemos perdido. Es básico al menos intuir lo lejos o cerca que estamos de él. Así, es relevante percibir que la sociedad o el contexto normal está disperso, despistado, desorientado por el ruido exterior y por el egocentrismo generalizado, de modo que su inercia general no favorece ni puede explicar cabalmente la distancia entre este centro, la educación y la Pedagogía. ¿Por qué? En primer lugar, porque no sabemos exactamente qué es ese centro. En segundo lugar, porque la ciencia que debiera ocuparse de su estudio y su vinculación significativa con la formación –la Pedagogía- ha obviado ese trabajo. Esta constatación requiere de una Pedagogía profunda y clara en busca de ese centro y de su normalización en los currícula y los procesos de formación.
 - Ahora bien, cuando nos referimos al centro, ¿de qué estamos hablando? ¿Cuál es ese centro? Ese centro es el ‘autoconocimiento’, la pregunta primera en la historia de la Pedagogía, que data de cuando la Pedagogía y la Filosofía eran siamesas unidas por la espalda. Luego, las dos se separaron, avanzaron y juntas dieron la espalda a al autoconocimiento, a su origen y a su hermana. Conceptuamos autoconocimiento como la respuesta a ‘quién soy yo esencialmente’ o a ‘cuál es mi verdadera identidad’. Es una cuestión a la que casi nadie es capaz de responder a lo largo de su vida, por lo que se suele fallecer ignorante de sí mismos. Y ello tiene mucho que ver porque debería tener mucho que ver con la educación, con la formación.
 - La respuesta pedagógica al autoconocimiento se encuentra, como en un mosaico con mensaje, en las primeras Pedagogías de la Historia, que eran conscientes de ese centro y que por ello giraban alrededor de él: Hermes, Lao Tse, Confucio, Buda, Protágoras, Sócrates, etc. (Herrán, 2013). La misma respuesta, independiente de todo contexto –al contrario que nuestra Pedagogía académica- radica en aquellas excepciones autoconscientes que en todos los tiempos han existido.
- La segunda evidencia es apercibirse de que hemos desembocado en un llamativo estado de pobreza interior. Intentando relacionar la Pedagogía y la educación con este hecho, descubrimos cuatro posibilidades: O es un producto de la formación defi-

ciente que se consigue, o la formación que se promueve no es suficiente para compensarlo, o la formación pertinente apenas se ha iniciado o son válidas en variable medida las observaciones anteriores. Uno de sus más destacados indicadores causales es el egocentrismo generalizado (cualidad representativa de la inmadurez por excelencia) y uno de sus más acentuados indicadores consecuenciales es la incoherencia, que puede degenerar aún en hipocresía. En el campo docente y pedagógico estas presencias normales definen un panorama tan general como desapercibido o clamoroso, según se mire. Todo parece indicar que no sólo “para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández), sino que para cambiar no basta con saber, y que la reflexión sobre la práctica es del todo insuficiente.

- En tercer lugar y concretando el anterior extremo, se trata de preguntarnos si la ‘formación de profesores’ que promovemos es o no tal formación, o si realmente lo que se está favoreciendo no sale del triángulo de vértices: ‘información’, ‘entrenamiento o preparación’ y ‘adoctrinamiento’. En cualquier caso, dudamos de que lo sea, y nos inclinamos por el ‘no’ por dos razones: por la mediocridad de quienes lo intentamos –con independencia de que tengamos o no muchos títulos, oposiciones, *papers*, premios o experiencia- y por la superficialidad de lo que conseguimos.
- En cuarto –parafraseando a Rof Carballo- que la “terapéutica del hombre” es, en todo caso, educativa, o sea, pedagógica, didáctica y formativa. Es muy importante profundizar más en el concepto y en el fenómeno de la formación humana en todos los niveles educativos, para adquirir una cierta complejidad de conciencia sobre el imperativo profesional de todo docente, enseñe lo que enseñe y en la etapa o nivel que tenga. ¿Y si ni siquiera los pedagogos hubiésemos llegado al fondo de la formación? ¿Y si, incluso teóricamente, no fuésemos plenamente conscientes de su naturaleza y su sentido?
- En quinto lugar, quizá pueda admitirse que el punto de partida no son los alumnos, ni las políticas, ni los fundamentos de la educación, ni los enfoques, etc., si los comprendemos como algo externo a nosotros. Siguiendo un principio de coherencia confuciana o *huangdiana*, concluiremos con que el punto sobre el que apoyar la palanca somos nosotros mismos. Y sólo trabajándonos (formándonos, cultivándonos) sin rodearnos, sin hacer *by pass* con nosotros mismos podremos anhelar cambios congruentes en las capas más exteriores de la cebolla que cooperativamente construiremos.

La tercera vía formativa

A la luz de lo anterior, entendemos que para emprender procesos de cambio, mejora y renovación pedagógica la idónea es una tercera vía dialéctica entre el camino exterior y el interior, entre la profundidad y la altura. Puesto que “en el ser de las cosas está el interés, pero en su no ser está la utilidad” (Lao Tse, 1986), consistiría en saber “Jugar con lo existencial pero vivir en lo esencial” (manu Gascón). Es decir, en colocar lo existencial o lo aparente en función de lo esencial o radical, y no al revés, y no ignorando una de las dos polaridades metodológicas, y tampoco ignorando ninguna de las dos.

Conclusión general

Hay investigadores y profesionales que afirman que es preciso centrarse en exterior o lo visible (léase ‘lo práctico’, lo empírico). Pero, la persona que ignora su naturaleza evolutiva o que se desconoce a sí misma, no puede estar siquiera en la realidad. Poblará ‘su’

realidad o una pseudología arbitrariamente edificada. ¿Qué utilidad objetiva tiene centrarse en lo práctico de una realidad falsa?

Hemos pretendido reparar en invariantes históricas y universales, en las grandes ignoradas. Nuestra Pedagogía se ha construido de espaldas a los mejores pedagogos, como Confucio (formación ética), Sócrates (sabiduría y autoconocimiento), Siddharta Gautama (interiorización, experiencia y transformación), etc. Machado escribió que no hay camino, pero Fernández Pérez nos recordaba que hay brújula. Quizá un más pleno futuro formativo pueda estar en el futuro del pasado.

Conclusión gráfica

El resultado dinámico del cambio evolutivo que hemos tratado de clarificar puede representarse como una espiral plectonémica en proceso continuo e irreversible –pero no gratuito- de centración, en el que cada espira se diferencia de la anterior en complejidad de conciencia (Herrán, 1998).

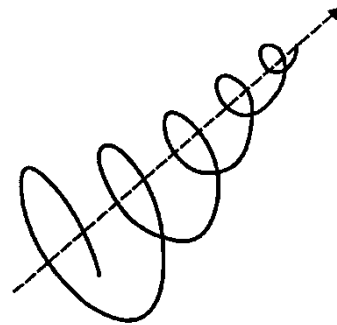


Figura: Geometrización de la estructura de la evolución de la conciencia

Globalmente, creemos la misma geometría puede representar las evoluciones individuales, colectivas, institucionales, históricas y noogenéticas, y por ende de la humanidad. Esta correspondencia, en caso de poderse verificar algún día, podría servir de base de indicadores isomórficos de naturaleza evolutiva, una respectividad similar a la de los objetos fractales, salvo que dinámica y claramente orientada. Si en un futuro se verificase aún más -lo que es esperable por la lógica evolutiva del conocimiento-, se constituiría en una metarreferencia fundamental para la teleología de la educación, y por tanto para la Pedagogía y para el sentido educativo de la propia sociedad.

Bibliografía citada

- Bousquet, J. (1974). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos* (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.
- González Jiménez, C. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica General: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica Gene-*

- ral: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- 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 (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
 - Herrán, A. de la (2003c). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social.* Huelva: Hergué.
 - Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas* (10), 223-256.
 - Herrán, A. de la (2005b). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación (capítulo 13). En A. de la Herrán (Coord.), E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas.* Madrid: Dilex.
 - Herrán, A. de la (2007). Dificultades para Evolucionar Mediante la Razón. *Apuntes de Pedagogía. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (184), 20-22.
 - Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XXI* (14), 245-264.
 - Herrán, A. de la (2013). Currículo y Pedagogías Renovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (en edición).
 - Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil.* Madrid: De la Torre.
 - Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador.* México: Orión (e.o.: 1953).
 - Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas.* Madrid: Gaia.
 - Lao zi (1986). *El libro del tao* (5ª ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.: 1978).
 - Osho (2012). *La magia de ser tú mismo. El despertar de tu propia conciencia.* Barcelona: Grijalbo (e.o.: 1984).
 - Preciado, I. (2010) (Trad.). *Los cuatro libros del emperador amarillo.* Madrid: Trotta.
 - Shulman, L.S. and Shulman, J. H. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.