

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*
Maria Ángela Hernández
*Investigadora Universidad de Murcia, España;
Comité de calidad Redipe*
Maria 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@rediberoamericanapedagogia.com
www.redipe.org

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 diaphanía 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 relacionarse¹ 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 mencionan² 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 semicompreensión, 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.)

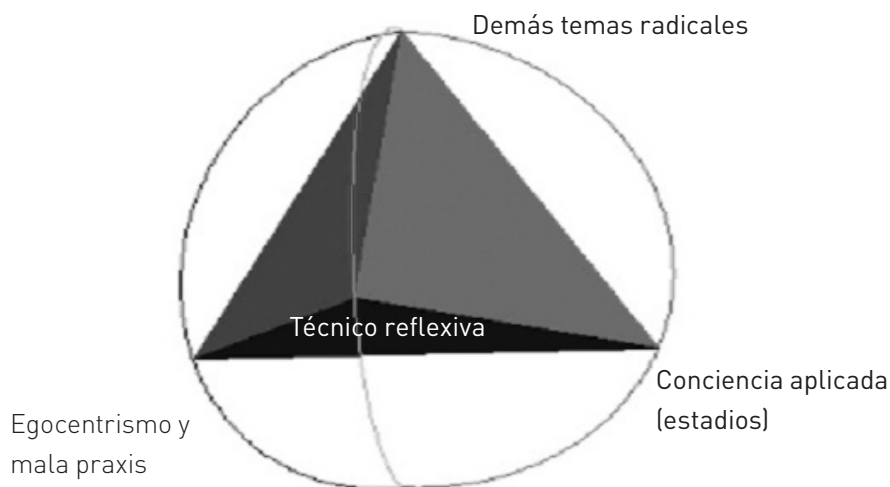


Figura 1: Enfoque radical e inclusivo de la formación para profesores, educadores y otros sistemas docentes

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, ésta 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 destribilizar 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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

- 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
- 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 Borrasca, 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
- 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
- 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%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.

