

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@rediberoamericanadepedagogia.com
www.redipe.org

1

PEDAGOGÍA RADICAL E INCLUSIVA

PRIMERA PARTE:

PROBLEMAS RADICALES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

Agustín de la Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid

Herrán, A. de la (2017a).

Pedagogía radical e inclusiva.

Primera parte: Problemas de la educación y la formación.

En **M. C. Domínguez Garrido,**

R. Ferreiro Gravié,

A. de la Herrán Gascón,

M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla,

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

I. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. OBJETIVOS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS

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

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

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

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

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

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

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

III. METODOLOGÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

se vuelve a someter a debate y a análisis público.

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

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

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

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

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

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

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

IV. PROBLEMAS RADICALES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

propuesto (Herrán, 1996).

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

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

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

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

2. La respuesta educativa general es inadecuada

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

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

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

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

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

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

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

3. La educación se desarrolla sobre enfoques educativos erróneos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Los sistemas educativos no pueden educar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un par de corolarios, a modo de conclusión relativa:

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

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

5. La educación se desarrolla sobre un enfoque contextual insuficiente

5.1. No es posible educar desde una interpretación contextual miope

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En síntesis, se pasa con frecuencia por alto que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11.1. Introducción

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

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

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

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

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

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

Podemos deducir algunas tesis críticas asociadas al enfoque educativo vigente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Criterio: Tiempo de la necesidad educativa:

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

2. Criterio: Intensidad:

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

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

3. Criterio: Sujeto de referencia o funcional:

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

4. Criterio: Diversidad:

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

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

5. Criterio: Situaciones o circunstancias:

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

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

11.3. Hacia una atención y educación basadas en la unicidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Separación voluntaria libre y desinteresada: Se traduce en una segregación finalmente conveniente. Por ejemplo, la que puede realizar un alumno para ayudar o apoyar a otro en otro espacio o contexto en el marco de una segregación funcional.

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

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

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

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

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

f) Conciencia de identidad: Permite dos lecturas básicas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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