

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

**FUNDAMENTOS PARA UNA
PEDAGOGÍA DEL SABER
Y DEL NO SABER**



**Edições
Hipótese**

Herrán Gascón, A. de la
FUNDAMENTOS PARA UNA PEDAGOGÍA DEL SABER Y DEL
NO SABER
São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
92 pp.

Bibliografia
ISBN: 978-85-923511-9-9

1. Educação. I. Título.

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

OS LIVROS PUBLICADOS SÃO AVALIADOS POR PARES.

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Coordenador), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP); Prof. Ms. João Lúcio de Barros (IFSP).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO. Por uma pedagogia do saber	1
PARTE I: DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO	2
Introducción	2
La normalidad en la educación como substrato del problema	5
Algunas explicaciones por las que la educación se basa en el saber y por ello se limita	7
A modo de conclusión	43
PARTE II: ALTERNATIVAS	45
Introducción	45
Un significado amplio de 'saber'	45
Saber más allá del ser humano	50
Saber como ciencia y sabiduría	53
Para una cartografía del saber	56
Saber y ser	62
Saber y despertar	67
Enseñanza, mente y conciencia	71
Crítica a dos saberes pseudoeducativos: bilingüismo y religiones	75
A modo de conclusión	80
EL AUTOR	84
REFERENCIAS	85

Herrán Gascón, A. de la. **Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

APRESENTAÇÃO. Por uma pedagogia do saber

Pensar em saberes pedagógicos é pensar nos conhecimentos que dizem respeito não apenas às técnicas ensino, mas à própria fundamentação da educação. Quando lemos a obra do professor Agustin, percebemos algumas práticas tomadas como conhecimento, que são, sob uma análise mais radical, ignorância.

Se ensinar e educar são as atitudes mais elementares que compõem os saberes pedagógicos, a leitura da obra em tela ajuda a compreender de forma mais viva o que seria uma pedagogia do saber.

Não são apenas competências. Não são apenas conhecimentos. A Pedagogia do saber requer um tempo de reflexão profunda sobre o que se entende por educação, em amplo sentido.

Poder publicar esta obra é um orgulho para nós. Poder ler esta obra e deixar-se provocar pelas suas ideias, é permitir aprender consigo mesmo a respeito de saberes pedagógicos.

Começamos 2018 com tudo. Ótima leitura.

São Paulo/Itapetininga, janeiro de 2018

Ivan Fortunato & Alexandre Shigunov Neto

PARTE I: DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

Introducción

En este estudio, que se organiza en dos partes, se definirán algunos fundamentos inéditos o poco frecuentes para la educación. Para ello se cuestionará la formación y la educación radicalmente y se ofrecerán alternativas. Se utiliza un enfoque pedagógico construido por el autor, adjetivado como ‘radical e inclusivo’. Desde este enfoque se ha mirado lo mismo de otro modo, como consecuencia de lo cual se han observado asuntos diferentes. Por ejemplo, que la noción que de ordinario de la educación se tiene es llamativamente incompleta, insuficiente y contradictoria, o que la historia de la innovación educativa ha desarrollado una educación deficitaria en Occidente desde su raíz.

Dijo Sócrates que: “una vida sin examen no es vivible para el ser humano” (Platón, 1998, pp. 5-6). Por ‘vida’ se puede entender existencia, desde una perspectiva global. Pero también se puede identificar con su contenido. De entre todos los contenidos, la educación es un factor *sine qua non*. De ella dependen tanto la trascendencia de cada ser humano como de la humanidad en su conjunto. Por otra parte, ¿de qué examen estamos hablando? El examen de la vida puede ser trivial y acertado, e inteligente y desacertado. Lo importante no es el examen; es la vida consciente, desde la que examinar o no examinar es secundario.

El objetivo del estudio es intentar indagar en la educación y la formación y sistematizar algunos fundamentos que puedan ser útiles para favorecer desde ellas una vida más consciente o para un cambio profundo con base en la conciencia. Por tanto, no se trata de fundamentar para la continuidad, no se pretende hacerlo para una educación para la vida, sino para cambiar la vida, la educación ordinaria, la enseñanza y la formación, y hacerlo radicalmente (Herrán Gascón, 2011e). Para ello nos basaremos en el enfoque pedagógico “radical e inclusivo de la formación” (Herrán Gascón, 2014b, 2015d, 2016d, 2017a, 2017c, 2017d). Desde este enfoque podemos acceder a otras miradas y otros problemas y retos de la educación y la formación. Para ello se pretenden descubrir facetas radicales y fundamentos potencialmente

renovadores de la educación, sobre el saber y los saberes. Con este objetivo más concreto se analizará el saber en relación con la educación actual y posible, y se deducirá su valor formativo y utilidad pedagógica.

Los enfoques habituales de investigación y formación (positivista, cuantitativo, crítico, complejidad de Morin, etc.) reparan en otras facetas de la realidad objeto de estudio (Herrán Gascón, 2014b). No se refieren ni expresan lo que aquí se va a observar, porque no parten de la Pedagogía. Concretamente, su planteamiento no recoge la hipótesis de trabajo que se definirá a continuación. No obstante, lejos de sentir que esta posibilidad nos aleja mutuamente, entendemos que lo que se sistematice será altamente complementario entre todos. Éste es el anhelo del enfoque radical e inclusivo y lo que significa el segundo de sus adjetivos.

La hipótesis de trabajo es triple: que el valor de una educación basada en el saber es escaso o limitado, respecto a lo que el fenómeno de la educación es; que este fenómeno no se comprende en profundidad, y que esta insuficiencia y este hecho parecen desconocerse en absoluto. Es decir, que respecto al reconocimiento del saber en el contexto de la educación, no hay un diagnóstico pedagógico correcto. No puede haberlo, porque faltan conciencia, distanciamiento, complejidad y perspectiva sobre la educación. Como consecuencia de ello, se adolece tanto de conciencia de ignorancia sobre la educación como de comprensión sobre la formación. De hecho, las interpretaciones profesionales y científicas son, desde nuestro punto de vista, erróneas y/o deficientes. Por ello, las acciones, las intervenciones, los proyectos o las prácticas pueden parecer correctos, pero suelen ser insuficientes y estar sesgados hacia la superficie y/o hacia motivaciones egocéntricas, personales, colectivas, institucionales, sociales, científicas, etc. Por ello pueden ser contradictorios con la razón de ser de la propia educación. Las implicaciones pedagógicas para la enseñanza, el aprendizaje didáctico y la formación son considerables. Globalmente, lo que en educación se hace está mal, y no nos apercebimos de ello. En términos políticos, lo que proponemos es una moción a la totalidad.

Nos atrevemos a asegurar que en las organizaciones internacionales o supranacionales de educación (UNESCO, OEI, OCDE, etc.), en los sistemas educativos, en las escuelas, universidades y grupos de investigación educativa, así

como en la mayor parte de proyectos institucionales, de investigación educativa, de innovación pedagógica, etc., la educación normal está centrada en el saber y en su didáctica. Esto incluye la enseñanza y el aprendizaje para la adquisición de conocimientos, y saberes disciplinares y didácticos o pedagógicos. Lo que se entiende por saber tiene que ver con contenidos, conocimientos y su empleo para la vida, las sociedades, la cultura, las profesiones, la investigación, el comportarse, el ser, etc.

Esta concepción habitual o normal se ha generado desde la influencia de la Filosofía, las ciencias –incluida la Pedagogía-, las tecnologías, las artes, las religiones, las políticas, las experiencias, las ocurrencias, la imaginación humana, etc. Su substrato han sido las necesidades sociales, culturales, económicas, etc. Con aquellos mimbres, hoy la enseñanza, el aprendizaje y la educación orbitan en torno a las competencias, una clase de conocimientos que culmina en un saber proceder con éxito en situaciones definidas. Su referente inmediato o mediato –según el nivel académico- es la práctica productivamente interesante y el desempeño profesional. Ante tanta claridad, ante tanta luz y tan poca duda, la formación se ha deslumbrado, se ha difuminado, se ha perdido de vista y ha perdido la visión. Quizá por eso sea pertinente recordar la exhortación del Zhuang zi: “Muy peligroso es ir trazando a los demás el camino que deben seguir. ¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! No vengas a estorbar mis pasos. Yo sigo veredas tortuosas. No estorbes mis pasos” (Chuan Tzu, 1977, p. 219).

Desde nuestra perspectiva, centrar la educación en el saber y en las competencias es una contradicción pedagógica (Herrán Gascón, 2005b; Herrán Gascón y Álvarez, 2010). Lo que se puede considerar una educación centrada en el saber apenas se refiere a la epidermis de la educación, y la epidermis no es el organismo, como la atmósfera o la corteza de un planeta rocoso no es el planeta. En este sentido, la educación se ha alejado de sí misma. Como la Pedagogía -o las ciencias con las que concommita- sólo se ocupa de lo exterior y lo existencial -que son necesarios para la vida, pero no son suficientes-, nuestra educación no conduce a ninguna clase de evolución con base en lo esencial. Si todo va bien, se transfiere a la sobrevivencia, al desarrollo o al progreso, dependiendo de los contextos. La atención epistemológica (relativa a los fundamentos y a los métodos de la ciencia) está volcada hacia afuera, hacia la periferia y la práctica. Pero el aspecto no es el ser. De hecho,

un buen aspecto (por ejemplo, de un edificio, de un vehículo o de una persona) puede encubrir un mal estado o una mala salud. Esto es, un poco, lo que le sucede a nuestra educación y a las ciencias que la estudian. Con sus premisas no pueden hacer otra cosa. Están autolimitadas, porque están condicionadas.

La normalidad en la educación como substrato del problema

Cuando se habla de educación, se tienden a desarrollar discursos normales. Un discurso normal es aquel que maneja contenidos y enfoques recurrentes. La tendencia en Pedagogía y en otras ciencias que investigan sobre aspectos de la educación es a decir las mismas cosas que la mayoría sobre casi todos los temas, incluida la innovación educativa, porque se hace desde contenidos prestados en su mayor parte. Desde este punto de vista, la mayoría de los investigadores son más ecos y murmullos que voces. El resultado es que la investigación pedagógica, adolece, normalmente, de originalidad, de creatividad (Herrán Gascón, 2005a). Por otro lado, en el sector profesional, en el trabajo docente de todos los niveles educativos y en la investigación educativa, hay resistencia, desconfianza o miedo a la innovación fundamental, o sea, al cambio radical de la propia educación. En síntesis, investigadores y profesores son, formalmente y en este sentido, conservadores, tradicionales, aun cuando la renovación pedagógica, la creatividad, la innovación educativa o la crítica sean sus estandartes. La innovación en la educación puede estar lejos de la renovación o de la innovación de la educación. Se hace necesario, quizá, una centración de la razón y de la acción orientadas a un “cambio del cambio educativo” (Herrán Gascón, 2013a). Este es el marco de nuestra conclusión, de nuestra propuesta.

Una investigación arraigada en la normalidad es una necesidad identitaria. Pero si se orienta a priori a esa normalidad, podría contribuir a construir una *contradictio in terminis*. Su incongruencia llegará a su máxima expresión, si su naturaleza es filosófica o pedagógica. En conjunto, este apego es uno de los mayores condicionantes epistemológicos desapercibidos con que cuenta la Pedagogía hoy, por parte del sector científico.

Pongamos un ejemplo, aplicado al tema de los saberes. Recientemente, la prestigiosa revista brasileira Contexto & Educação publicaba un monográfico (año 2016, volumen 31, número 100) titulado “Saberes e Conhecimentos em Educação”. En su sumario, se incluían artículos que versaban sobre temas muy distintos: cognición, semiótica, análisis discursivo textual y hermenéutica, libros de texto, fronteras urbanas en el siglo XVI, el medio ambiente de Madrid, el turismo en Ajuruteua (Bragança-pa), una experiencia educativa: *‘the youth forum gaúcho’*, las infraestructuras, las políticas de educación especial nacional en el contexto de la educación inclusiva, un modelo de proceso mental para la educación sorda...

Esta aparente variedad externa acusa una profunda normalidad y uniformidad interna, que es la que describe el tema de la publicación. Y esa homogeneidad y su orientación epistemológica son cuestionables radicalmente. En efecto, todas las contribuciones son y se refieren a saberes y a conocimientos, por lo que entendemos que la asociación entre el título y el contenido del número es correcta. El problema es que, de acuerdo con la educación habitual, la orientación tanto de la revista como del monográfico están sesgadas desde sus títulos, al centrarse en “contextos”, por un lado, y en “saberes y conocimientos”, por otro. Esta normalidad inadvertida ayuda sólo parcialmente a la educación.

¿Por qué? Porque está nutriendo y reforzando el discurso normal de la Pedagogía y del resto de Ciencias de la Educación. En efecto, observamos tres posibles errores de entendimiento, que asocian sendos graves problemas de investigación con repercusión formativa:

- El primero es identificar educación con “contexto”. O sea, con medio, ambiente, realidad sociocultural, circunstancia o situación propias de un entorno relativamente amplio: un centro docente, una aldea, una ciudad, un sistema educativo, una región, etc. Se pasan por alto necesidades no demandadas comunes a todos los contextos, por ser propias de la humanidad, que no forman parte de los currícula, de los proyectos educativos institucionales o de la comunicación didáctica. Además, no sólo hay contextos exteriores: el contexto más importante es el contexto interior, que incluye la personalidad pero que va más allá de ella, y que es un universo en sí mismo.

- El segundo es asociar “educación” con lo que normalmente se entiende por ella y que tiene que ver con el aprendizaje, el conocimiento y el saber. Como todos los organismos internacionales, los sistemas educativos e incluso la Pedagogía normal dicen lo mismo, sus tesis se validan y, por tanto, se cristalizan, se inmutan y se consideran ciertas o veraces. Apenas se pueden leer tesis como que las conceptualizaciones normales de educación son refutables o se tratan de aproximaciones parciales. Tampoco, desde luego, tesis radicales e inclusivas, como que todo indica que, cabalmente, no se sabe bien lo es la educación. O bien que equiparar una parte por el todo -lo que se piensa que la educación es con el fenómeno- es un indicador de inadvertida ignorancia. ¡Qué útil es saber y reconocer que no vamos bien, cuando no vamos bien!
- El tercero es emparejar tácita y unívocamente “saberes y conocimientos” con la educación, porque a la educación plena no se llega sólo con saberes y conocimientos. Con ellos apenas se puede cubrir una fase formativa, que no es más de un tercio del camino educativo posible.

El hecho es que ninguno de los tres errores se percibe normalmente, ni en el campo de la educación, ni en la Pedagogía, la Didáctica u otras Ciencias de la Educación. Tampoco en la Filosofía, porque atentaría contra su naturaleza, razón de ser y statu quo. De los primeros ya nos hemos ocupado en otros trabajos (por ejemplo, en Herrán, 2017a, 2017c, 2017d). En éste intentaremos indagar más en el tercero.

Algunas explicaciones por las que la educación se basa en el saber y, por ello, se limita

Lo normal es pensar que un alumno se educa cuando conoce y sabe, como consecuencia de su aprendizaje, porque ha adquirido conceptos, competencias, habilidades, capacidades, valores, etc. Sabe aprender, pensar, convivir, ser, etc. Usualmente, en el campo profesional e investigativo de la enseñanza se emplea una noción restringida de saber. Así, se asimila a potencial conocimiento de una materia, disciplina o asignatura, o bien a su estado de adquisición terminal, fundamentalmente identificable con el aprendizaje realizado de sus cuestiones básicas y a su dominio. Para ello, se persigue la transferencia y aplicación del saber a contextos funcionales

y con sentido preprofesional o profesional, con el fin de que pueda convertirse en unos significados -mal clasificados- en conocimientos, habilidades, competencias, etc. Por ello, las evaluaciones de diagnóstico (o diagnósticas) se limitan a estimar el grado o nivel de estos conocimientos instructivos y de valores, que, desde luego, no son todos los conocimientos. Por tanto, lo que estiman es de una validez reducida. De hecho, por ejemplo, se dejan de lado los “conocimientos sesgados” (Herrán Gascón, 1997), pese a su enorme influencia en la deformación y relativa formación de personas, grupos o colectivos más amplios.

Los organismos internacionales de educación, los sistemas educativos y sus leyes y currícula avalan la interpretación parcial o estrecha del saber, del conocimiento o de la razón. Como los objetivos y la evaluación-calificaciones de su aprendizaje se realizarán sobre esas expectativas e inducciones, la duda didáctica de los profesores simplemente no existe. Las razones por la que se procede así y con estas convicciones son formalmente idénticas a las de algunos lugares en donde rige una inercia asimilable a la tradición cultural, orientada a la inmovidad o inmovilismo. Por ejemplo, en la comarca de Las Merindades, en Burgos, es frecuente escuchar razones como: “Aquí siempre se ha hecho así”, o ‘¿Cómo puede ser de otra manera, si aquí siempre se ha hecho así?’. Estas disposiciones a priori a veces son necesarias; sólo amplifican e ilustran la natural tendencia a la homeostasis de todo sistema personal o colectivo. El problema es cuando la homeostasis es preeminante y se desborda. Entonces, el sistema se puede endurecer, se puede mineralizar y adolecer de la necesaria salud previa a la rentabilidad y, desde luego, a la madurez sistémica (Herrán, 1999b, 2004d, 2011b, 2011c).

Esta lectura de la educación asimila ‘saber’ sólo a alguno de sus significados habituales (Real Academia de la Lengua Española, 2015), esto es: “Estar instruido en algo” y “Sabiduría”, o sea, “Conocimiento profundo en ciencias, letras o artes”. Se infiere de esto que el vector instrucción-sabiduría define el vericuetto del saber, normalmente entendido así en el ámbito escolar y educativo. Por tanto, el camino del aprendizaje, del conocimiento, del saber y de la sabiduría es el mismo camino formativo. Su diferencia es de grado. Ese caminar mejora y precisa de enseñanza adecuada, experiencia notoria, estudio... Puede transcurrir desde la ignorancia a la sapiencia, pasando por procesos intermedios, como la extrañeza, la familiaridad, el

aprendizaje significativo y relevante, la interpretación personal, la crítica, la autocrítica, la creatividad, el dominio, la erudición, etc. Su característica es que se promueve y reconoce tanto desde fuera como desde dentro. Afecta y modifica la personalidad, que no es única y se construye acumulativamente en relación con los otros. Puede traducirse en éxito existencial y en desorientación profunda. Por ejemplo, en el caso del erudito, como ocurre con la persona identificada con una doctrina religiosa, política, cultural, científica, etc., su razón se topará con su programa mental; al estar condicionado y programado, podría no poder razonar desde sí, porque habrá forrado su conciencia de conocimientos prestados, ajenos, que ha implantado como propios. Al respecto, dice Osho (2014a): “La persona erudita es la más ciega del mundo. Puesto que funciona a partir de sus saberes, no ve lo que ocurre. Aprendió algo y ese algo se ha convertido en un mecanismo, y actúa a partir de él” (p. 237).

Desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, la erudición no tiene por qué representar un problema para el estado consciente. Dependerá de la formación o educación de la persona. Si el estrato de saberes prestados anula, sustituye o lastra la conciencia, estaremos en el caso apuntado por Osho (2014a). Pero si el conocimiento está en función del estado consciente, lo potenciará, como instrumento complejo que es para existir. Es una cuestión de orientación de la razón por la formación.

Nuestra educación no parece distinguir nada más allá del conocimiento, del aprendizaje y del saber. ¿Por qué? Se ofrecen varias explicaciones parciales, no excluyentes, compatibles y complementarias entre sí, sobre lo que que ha generado inercias interpretativas erróneas hasta la educación actual:

1. *Explicación filogenética:*

Se basa en el efecto condicionante de la denominación científica de la especie humana (*Homo sapiens sapiens*), para la vida, las sociedades y la educación. Se piensa que, a diferencia de las demás especies conocidas, el ser humano sabe que sabe (Teilhard de Chardin, 1984, p. 182). Esta evidencia es superficial y muy probablemente falsa. No nos referimos aquí a lo que pueden hacer otras especies. Aludimos a que esas actividades que se le atribuyen –‘saber’

y 'saber que se sabe'- coartan al ser humano, porque le caracterizan (disfrazan) limitándole, describiéndole escasamente. Desde este apelativo científico, generado desde el saber, pareciera que la cultura del saber es la propia de la condición de *Homo sapiens sapiens*: saber para el saber. O sea, su razón de ser es preservar lo que se sabe y su sentido, que es seguir sabiendo más y más. Lógicamente, para su desarrollo precisa una educación basada en el saber y orientada a él, que es la que tenemos.

Considerado de otro modo: el ser humano como especie parece desarrollar la hipótesis de que el saber es la gran base y el gran método para su existencia y evolución posible en todos los ámbitos, sociales y personales. El vector parece acertado. Pero no es así. Si lo que se atiende y se cultiva es el saber, aunque se entienda ampliamente, el *Homo sapiens sapiens* experimentará un desarrollo con base en el saber, pero no en otros planos, que sí existen, aunque estén tapados, velados. Esto es, de hecho, lo que está ocurriendo: el saber progresa y el ser humano avanza en este sentido y con esta hipótesis epistemológica, es decir, relativa al fundamento y metodología del fenómeno humano. Pero, con esta urdimbre, la evolución es más bien desarrollo, y el progresar sólo es externo y basado en el saber. El problema indirecto es que, a base de saber, la profundización es escasa. Análogamente, sin un equipo de submarinismo, no es posible bucear bien, ni con seguridad. Como casi sólo se avanza en saber, es desde su exterioridad desde donde se intentan solucionar los problemas y fortalecer los logros. Si sus causas estuvieran en su raíz, no sería posible verlas ni normalizarlas. Diríase que, por mor del dominio del saber en la conciencia humana, el entendimiento está afectado de una miopía vertical.

La designación *Homo sapiens sapiens* es una descripción. Una descripción podrá ser detallada, pero suele ser superficial. En este caso, sólo se refiere a una parte de la región emergida del iceberg de la educación o de la humanidad. Por ello es parcial y somera a la vez. Objetivamente, se observan dos cosas: que el ser humano conoce muy poco, y que este hecho no se reconoce suficientemente, ni está normalizado, ni se prodiga lo suficiente desde la educación y la formación favorecidas. Algo lógico, porque iría en contra de la cultura del saber, que se basaría, en rigor, en un aparente substrato de fracaso. Por eso, en rigor, una

descripción algo más profunda e íntegra del ser humano sería *Homo ignorans ignorans*. Este nombre sería mucho más útil para la educación, por ajustarse más al fenómeno. Pero sobre todo por ser más orientador. Porque, si para el *Homo sapiens sapiens* el saber llama al saber en un progreso abierto permanentemente inacabado, para el *Homo ignorans ignorans* el reto formativo es radicalmente distinto. Enfrenta, de hecho, a la ignorancia ignorante de sí misma a la posibilidad de una apercepción desde la que enfrentarse, con mayor conciencia, al reto de saber. Por tanto, los calificativos *ignorans ignorans* estarían destinados a su mutación en un *Homo sapiens ignorans*, que no dependería de una condición humana externamente acuñada, sino de individualidades más humildes y despiertas que, por otro lado, siempre han existido, aunque en un bajísimo número. De ahí que ambos (*Homo ignorans ignorans* y *Homo sapiens ignorans*) se diferencien internamente por causa de su educación con base en la conciencia, si bien toman al saber como referente principal. En cualquier caso, significaría que el saber ha empezado a dialogar con la formación como autoformación, o con la educación en busca de honduras educativas cuya intimidad molecular no es el saber.

2. Explicación psicogenética:

Se basa en que, desde el principio de su vida y por instinto, el ser humano absorbe, desde su “maestro interior” (Montessori, 2014; Dürckheim, 1982), aprende y adquiere conocimientos, significados y saberes. Es el modo de densificar el córtex, de hacerlo más capaz, algo aparentemente correlacionado con la educación de la persona. Esto es algo completamente natural y necesario para su supervivencia. Todos los animales lo hacen. El fin es situarse y adaptarse a su mundo existencial. Mientras esto ocurre, el niño desarrolla sus conocimientos y su personalidad.

Como la asociación entre desarrollo y aprendizaje parece tan evidente, social y pedagógicamente se deduce que el resto del camino formativo -de la infancia a la vejez- también estará basado en el aprendizaje, en el conocimiento, en el saber y en la personalidad. Esta suposición o predicción se apoya en una inferencia errónea, incompleta: si la metodología educativa de la primera fase de

la vida humana y de otros seres vivos parece apoyarse en la adquisición de conocimientos y en la construcción de la personalidad, el resto de la existencia seguirá la misma metodología cognoscitiva o epistémica. Es consecuencia de la hipótesis de que todas las fases de la vida responden al mismo hábito formativo, porque se ha creado una transferencia lineal –e incluso compulsiva, escasamente reflexiva- desde la sistemática aparente de los primeros años, incluido el periodo prenatal. Por eso, en cualquier edad, “El conocimiento llama a más y a más conocimiento” (González Jiménez, 2008) y los aprendizajes posibilitan más y más aprendizajes. De ahí también aquello de que el aprendizaje se desarrolle siempre y que se avale el aprendizaje durante toda la vida (*long life learning*).

En primera instancia, la tesis puede quedar validada con lecturas parciales de personas que han llegado a un nivel de conciencia muy alto y lo suscriben. Por ejemplo, dice Osho (2014b): “estarás muerto si dejas de aprender. El aprendizaje es la vida. Puedes preguntarme: ‘¿Todavía estás vivo?’ Sería la misma pregunta” (p. 153). Pero es preciso clarificar la cuestión. Aquella deducción es falsa, porque, aunque desde nuestro saber normal (social, profesional y científicamente construido) se piense que toda la educación y la formación se puedan basar en el aprendizaje adquirible durante toda la vida, en el conocimiento, en el saber y en la personalidad, no es así en absoluto. El que durante toda la vida se pueda y sea bueno aprender y saber desde nuestras personalidades, no significa que el conocimiento sea la única vía formativa posible o en la que más convenga incidir en todas sus fases. No se puede generalizar de esa manera. No todos los cuervos son negros. Todo dependerá de a qué se llame educación y de si se admite la posibilidad de cuestionar, de raíz, lo que no se cuestiona.

Desde otra perspectiva: si se llama educación a lo que hacemos, lo anterior y específicamente el aprendizaje durante toda la vida no tienen sentido. Si se llama educación a todo el fenómeno, lo que se hace sólo se refiere a lo conocido, a lo normalizado, al aprendizaje, que apenas es una parcela de la formación plena, en el mejor de los casos. Es como la fotografía de una casa desde arriba. Desde el aprendizaje durante toda la vida, nuestra educación termina su andadura antes de la mitad del camino (Herrán, 2017c). Y la Pedagogía, la ciencia de la educación por antonomasia, no parece darse cuenta.

3. *Explicación contextual:*

Se basa en que el contexto causa su educación. Más concretamente, en la influencia del contexto social, cultural y científico sobre la educación formal, no formal e informal que en su seno se desarrolla, penetrando en ella como por ósmosis, hasta saturarla de su condicionamiento.

El condicionamiento del contexto queda definido por la sociedad ideal que se entiende que constituye, a saber, la ‘sociedad del conocimiento’ o la ‘sociedad del saber’. Desde la comprensión radical e inclusiva, ninguna de ellas ayuda a salir del bucle creado entre el contexto cercano, que condiciona su educación, y la educación que forma constreñidamente para ese contexto. Dicho de otro modo, coadyuvan a la acción, esto es, a “hacer camino al andar” (Machado, 2008), pero no a la conciencia, esto es: quién es, esencialmente, el que camina o se detiene, por qué sólo acumula, a dónde va y hacia dónde se avanza social y colectivamente como humanidad. Lo habitual es que el caminar basado en el saber y el adquirir no favorezca la conciencia o que incluso la confunda. Si lo hace, es de una forma muy ineficiente, a un ritmo muy lento.

Globalmente, sus acciones inmediatas justifican la siguiente vuelta de espira en su mismo sentido. El progresar del rizo -que se basa en los pasos inmediatamente anteriores y posteriores-, lo justifican los poderes sociales, económicos, políticos, los medios de comunicación y también el sector filosófico, científico y profesional, que se constituyen en fuentes-avales del avance. Como aportan y finalmente apuntan hacia los saberes, conocimientos y aprendizajes como bases de su supervivencia y de sus productos y expectativas, el progreso social no abandona en ningún momento esa base estructurante para su acción y desarrollo.

También proceden de este modo quienes deberían ver más que los demás, porque constituyen el sector de la educación. Así, los organismos internacionales, los sistemas educativos, etc. y, dentro del sector científico, los medios punteros en investigación educativa –léase, revistas pedagógicas y didácticas indexadas en las

bases JCR, ESCI, Scopus, etc. o equipos de investigación en educación- normalmente se refieren, en parte por una influencia hipertrofiada de la Psicología en la Pedagogía, a una educación con base en aprendizajes, conocimientos y saberes, como si se desconociese el fenómeno de la educación. Nuestra observación hipotética es que este panorama habitual, con estos componentes, factores o submúltiplos de lo que se llama educación, contribuyen decididamente al desconocimiento y al alejamiento de la comprensión sobre la educación como fenómeno complejo, consciente y cabal, y que este hecho también se ignora.

En definitiva, la Pedagogía y la Didáctica -ciencias cuyos objetos de estudio son la educación, la enseñanza, el aprendizaje didáctico, la formación y todo lo relacionado con ellos- se han anclado en una educación parcial y superficial. Está constituida por aprendizajes instructivos (objetivos, contenidos y competencias específicas) y orientadores, relativos al ser (valores, virtudes, temas transversales y competencias comunes), bien descrito en el modelo de la catedrática y pedagoga Díaz Allué (1996), aplicable en todos los niveles de enseñanza (Figura 1):

$$\text{Educación} = \text{Instrucción} + \text{Orientación} = \text{Formación}$$

Figura 1: Integrantes de la educación actual
(Fuente: Díaz Allué, 1996, comunicación personal)

La normalidad inducida, creada y desarrollada consiste en que las demás ciencias que estudian la educación tampoco trascienden esas fronteras, porque su sentido se apoya sólo en la generación de conocimiento vía aprendizaje, o bien en la formación basada en el saber y la personalidad. Las acciones educativas planificadas por los centros docentes y sus profesionales (educadores y profesores) se orientan a las anteriores adquisiciones. Finalmente, avalada por la “sociedad del egocentrismo o de la acumulación para el tener”, la universidad y su mal llamada ‘educación superior’, identifican su formación con la adquisición. Concretamente, de un saber profesional materializado en competencias que, normalmente, con una perspectiva clientelar y con metodologías de enseñanza activas, consiguen que los alumnos, además de aprender, no se aburran y finalmente valoren bien el ‘menú’ facilitado por sus profesores, a los que algunos alumnos contemplan como una especie de camareros o de chóferes que les

atienden o les llevan donde las guías docentes indican. Así, se vinculan complejización cortical y bienestar emocional con proceso formativo, que es como identificar la salud con la fuerza y la flexibilidad: algo incompleto y profundamente inconsistente o falso.

En síntesis, la sociedad, los organismos internacionales, las políticas educativas, la filosofía, la ciencia, los expertos, los docentes, los usuarios... todos insisten, de manera unánime, en que el camino de la formación consiste en adquirir saberes mediante el aprendizaje, en el marco de la personalidad. Esta es la base funcional de la acción educativa, su infraestructura molecular y composición de la normalidad pedagógica. La posición es unánime. Todos se avalan mutuamente. ¿Cómo podrían equivocarse? Casi todos denominan 'Luna' a la porción que observan. Casi todos contemplan que el sol sale por la mañana y se pone por la noche. Y todos observan lo mismo, porque su mirada es la común, es un efecto de la conciencia ordinaria o del razonamiento parcial.

Pero se equivocan. Comparten el error de considerar que una parte es el todo y/o de que lo que es coincide biunívocamente con lo que se percibe, como si el objeto de la comprensión fuera plano. Huelga la duda y la mirada distinta. Casi ninguno parece darse cuenta de que lo que se interpreta es una construcción colectiva *ptolemaica*, de que no se está viendo bien el fenómeno al que se refieren, de que hay un condicionamiento e identificación cognoscitiva incompletos y de que, en definitiva, hay un déficit de complejidad-conciencia en su observación que, de momento, dificulta el acceso a una visión *copernicana* del asunto.

4. *Explicación histórica:*

Se basa en que Occidente y su cultura del saber son herederos de Grecia y sus *paideas* –sobre todo de la ateniense–, a la sazón, sociedad del conocimiento y paradigma de la modernidad.

En ese contexto, la razón fue tejiendo la Filosofía y el entendimiento y, desde ellos, la ciencia. Definió un camino para poder desplazar la ficción y la ocurrencia y sustituirla por saber cierto o en proceso de certidumbre. El saber se

entendió como causa de desarrollo social, filosófico y científico. La hipótesis cultural, en este sentido, era socrática: una formación centrada en el saber es la clave del cambio de personas y colectivos, y el antídoto de males y problemas sociales e individuales que nacen de la ignorancia. La educación actual continúa desarrollando esta hipótesis. También por esto cabe aseverar que intelectual, social y educativamente, somos griegos (ver Zubiri, 2004; González Jiménez, 2008).

Fueron varios los sabios clásicos que más influyeron en nuestra educación, con esta perspectiva basada en el saber. Destacaron Tales (-620, -546), Anaximandro (-610, -547), Esopo (c. -600, c-564), Pitágoras (-569, -575), Empédocles (-495, -444), Protágoras (-485, -411), Sócrates (-470, -399), Demócrito (-460, -370), Hipócrates (-460, -370), Isócrates (-436, -338), Platón (-427, -347), Eudoxo de Cnido (-390, -337), Aristóteles (-384, -322), Teofastro (-371, -287), Euclides (-325, -265), Eratóstenes (-276, -194), Hiparco de Nicea (-190, -120), etc.

De entre todos, el gran referente pedagógico fue Sócrates, que sintetizó, sin solución de continuidad, la Filosofía y la Pedagogía, cuando eran siamesas. Fue uno de los primeros sabios griegos con Protágoras que, en vez de mirar el firmamento, observó la cotidianidad del ser humano desde la perspectiva de la educación de su razón. Se le considera un gran maestro de Occidente y un maestro de vida. (Debemos aclarar que la categoría 'maestro' es relativa e instrumental, si se asimila a una construcción del aprendiz: se puede ser 'maestro de algo', tanto para bien como para mal, de supervivencia en la montaña o en el timo. Confucio (1969) ya observó en el Lun Yun que tanto un necio como un sabio podían ser maestros. Dependía del observador: cada uno enseñaría facetas diferentes de la vida y para una aplicación diferente: el sabio indicaría el camino deseable y el estulto, el que había que evitar. Por tanto, la condición de maestro dependía de la receptividad, del ego y la conciencia del discípulo, y no del contenido de la enseñanza, ni de la intencionalidad formativa, y secundariamente de la pericia del así considerado maestro.)

Sócrates fue maestro en el saber y en la formación promovida por ese saber. Aludió al autoconocimiento, pero no explicó la metodología educativa de acceso al autoconocimiento, como sí hizo el buda Gautama. Desde Sócrates, por lo que respecta al autoconocimiento, todo es un fracaso inadvertido, apenas publicado y compartido, por la razón parcial o conciencia ordinaria desde la que se contempla la vida (fenómenos, temas, autores...) y se existe normalmente. La fijación de Occidente en Sócrates ha coadyuvado a una Filosofía y a una Pedagogía con base en el saber, con lo que se ha evitado una educación mucho más plena, con el autoconocimiento experimental como horizonte interior, y con la universalidad como perspectiva simultáneamente interior y exterior. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación y observando a ambos, Sócrates fue más un sabio que un maestro de conciencia o de formación, como sí lo fue el Buda Gautama. No es lo mismo un sabio que un despierto, un maestro en conocimiento que un buda: Sócrates y el buda no admiten comparación. Este dato es muy importante porque, al tomarle como paradigma pedagógico, filosófico o educativo, las propias Pedagogía, Filosofía y educación se han limitado, y al hacerlo, se han equivocado, porque se han sesgado hacia la superficie. Sorprendentemente, este condicionamiento dura ya más de veinticinco siglos.

Analfabeto, Sócrates intervino desde su elevada inteligencia, su saber metodológico, su conocimiento del ser humano, su competencia dialéctica y su *mathesis*, por la coherencia entre su vivencia y su palabra. Fue un sabio. Por tanto, se movió en el campo del saber. Adoptó el saber como principio y final del camino. Su desembocadura fue la formación posible desde el saber. El camino de la formación y la educación más allá del saber no lo desarrolló, porque esta no era su "vía de conciencia" (Herrán, 1998), ni su escuela. El problema está en quienes primero identifican formación con saber y, después, condicionan su razón pedagógica con ello. Por mor de la razón parcial, identificada o sesgada, se ha interpretado que este era el final del camino, con lo que el resto del camino se ha perdido de vista por completo: más allá del saber, más allá de la mente, más allá del aprendizaje y de la personalidad no se entiende nada, no se sabe nada; tampoco que no se puede saber.

A partir de Sócrates, por creer haber encontrado la clave nuclear y estructurante, se generó una fidelidad mal entendida que creó un compromiso basado en la identidad cultural. El vínculo fue socialmente ratificado desde la Edad de la Razón hasta nuestros días. No hubo vuelta atrás en Occidente y, por su afán colonizador, que nunca ha perdido, en todo el mundo globalizado. El error en que nadamos, también por internet, es global, inicial y radica en el ego, en este caso, el *occidentalismo* (ego de Occidente). La historia cultural de Occidente creció dual y parcial de un modo inadvertido. Faltó una conciencia más potente capaz de distanciarse de la acción, del *ismo* y de sus condicionamientos, y de reconocer el sesgo de lo que se creía bueno y definitivo.

El problema causal no es tanto abstracto, epistemológico o científico, como pedagógico, didáctico o formativo. Es decir, no radica tanto en la Pedagogía o en la Filosofía, como en la formación de los pedagogos, de los filósofos y, en general, de los investigadores, que ni ven ni imaginan una educación ni tampoco una ciencia reconocibles e incluso observables más allá del saber.

La Filosofía, la Pedagogía y la ciencia en general viven inmersas en una creencia integral y en una dualidad general, cuyo interior ha sido poblado de enseñanzas e investigaciones empíricas e incluso reflexivas, avaladas científicamente. (Es como un profesor que enseña una asignatura sesgada: enseña una parte por el todo; ha elaborado pruebas de evaluación final con un coeficiente de fiabilidad notable. Pero no es consciente de que su acción no es tan educativa porque adolece de una validez de criterio.)

Su limitación epistemológica y formativa apenas se cuestiona, porque se observa desde el suelo y con una mirada convencional. No se sospecha que el error no es de territorio, ni de terreno, sino cartográfico y de subsuelo. Finalmente, la construcción está cementada en su conjunto por certitud relativa, en cuanto a los fundamentos y métodos del conocimiento científico y didáctico fundados. Como está avalada histórica y sincrónicamente, apenas se cuestiona su sesgo global, que, como se ha apuntado, afecta a su validez y utilidad relativa. Por tanto, es *presocrática*, en sentido estricto.

En la actual sociedad del acceso a la información no hay excusa para no continuar el camino de forma coherente. Es decir, recurriendo a maestros de otras latitudes, anteriores, contemporáneos o posteriores a Sócrates, cuyo énfasis pedagógico consideraba la educación más allá del saber, de la personalidad y de la mente, por la meditación. Una buena semilla fue el primer buda histórico. Pero se dejó pasar, por las inercias cognoscitivas, de las tradiciones y culturales, y porque, obviamente, aquellas enseñanzas no encajaban en los ‘conocimientos previos’.

5. *Explicación epistemológica:*

Se basa en una hipótesis doble: la influencia determinante de la Filosofía en nuestra cultura ha coadyuvado a que nuestra educación se base en el saber, y esta inducción la ha limitado en cuestiones comunes, involucrando a la propia Filosofía, Psicología, Pedagogía convencionales, incluidas otras ciencias y didácticas de especificidad curricular.

Para Osho (2014a), la educación predominante, conceptuada de un modo general, es inadecuada. “La manera en que hemos educado a los niños es engañosa y desagradable; es una especie de violencia contra la humanidad” (p. 203). “Es el problema de casi toda la humanidad. Has sido programado por otros sobre lo que es correcto y lo que está equivocado” (p. 206). Desde el enfoque radical e inclusivo, esta programación permanente se ha desarrollado a base de productos de la mente, que se han denominado: emociones, sentimientos, pensamientos, saberes, competencias, etc. Entre todos, han cubierto el ser hasta perderse de vista y confundirse con su periferia. Desde esta acrecencia existencial, lo propio del ser resulta habitualmente raro, desconocido, peligroso. De este enfoque radicalmente erróneo, ha derivado una educación que no educa, porque el sentido y el destino de la educación –despertar y autoconocerse- se han tergiversado y se han olvidado.

Una de las razones por las que esto ha ocurrido es porque las herramientas y elementos cognoscitivos para su construcción han partido de la Filosofía, de la Pedagogía convencionales (incluida la Didáctica General o polivalente), de otras

ciencias y didácticas específicas y de la Psicología, que se han constituido en fuentes educativas y curriculares principales de todo lo relativo a la razón, la educación y la enseñanza.

Destacamos el intrusismo de la Psicología –ciencia de la salud metida a ciencia de la educación y, con frecuencia, a Didáctica- en la Pedagogía y la influencia sesgada de la Psicología en la educación, cuando abandona sus objetos de estudio para ocuparse de casi todo lo demás. A juzgar por el comportamiento de los psicólogos que se ocupan de la educación como *pseudopedagogía*, a la Psicología le parecen pasar varias cosas. La primera es que parecen pensar que todo aquello que tratan son partes y objetos de estudio de la Psicología (aprendizaje, ya puestos, recursos, ya puestos, metodología, ya puestos, enseñanza, ya puestos, formación, ya puestos, educación, ya puestos, teoría, ya puestos, políticas, ya puestos, historia, y así hasta donde acaba el horizonte. Parece un monismo incontinente, donde la identidad epistemológica y la renuncia basada en el respeto al técnico afín, brillan por su ausencia. Lo segundo, que pudiera explicar en parte lo anterior, es que traduce como ‘Psicología’ referencias sobre educación de países en los que no hay Pedagogía ni Didáctica, ignorando que, por ejemplo, en España. Centroeuropa, Latinoamérica, Rusia... sí las hay. La tercera es que, cuando trata cuestiones de educación, por razones obvias, los psicólogos ven menos de lo que al parecer creen, y no parecen darse cuenta. Concretamente y por su visión escorada, sesgan psicológicamente y generan lagunas pedagógicas, porque, por la primera razón, tienden a apoyar sus elaboraciones en trabajos de otros psicólogos, no de pedagogos, con una visión mucho más amplia, teleológica y equilibrada.

Un efecto menor de lo anterior es lo que Solé Blanch y Moyano Mangas (2017) llaman “la colonización Psi del discurso educativo”. Estos autores la identifican con sobreabundancias en los campos del diagnóstico en salud mental, la científicidad empírica y la hipertrofia de lo emocional en la educación. Nosotros no vamos más allá, sino más acá, y reparamos en efectos mayores en constructos básicos, como el protagonismo casi exclusivo del aprendizaje como finalidad de la enseñanza y medio de la educación, que apenas se cuestiona, limitando, lastrando e impidiendo, de hecho, la comprensión de la educación y de la formación. Así, la

Psicología identifica el constructo ‘aprendizaje’ como la variable dependiente de la educación y la enseñanza, confundiendo, de hecho, el discurso de la Pedagogía - como otras veces ha ocurrido con otros constructos parciales, también suministrados en otras épocas por una Psicología metida a Pedagogía, que siguen condicionando y a veces determinando, a veces durante décadas, la percepción y la reflexión pedagógicas, alejándolas del necesario rigor y complejidad. Un par de razones epistemológicas por las que esto ocurre es porque no se ha recurrido a un enfoque comprensivo capaz de trascender los límites gnoseológicos de esas propuestas, porque no se han refutado, en gran medida, porque no se ha creído en esa posibilidad y/o porque no se ha querido querer hacerlo. Un ejemplo concreto, entre varios, en la llamada taxonomía o clasificación de Coll y de otros psicólogos (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992), que sirvió de base para el desarrollo pedagógico de la LOGSE. Identificaba contenido con conocimiento, y diferenciaba entre “conocimientos declarativos” y “conocimientos procedimentales” (también calificados con el barbarismo “procedurales”), por un lado, y entre “valores, normas y actitudes”, por otro. Dejando de lado el mal uso del lenguaje y las palabras inventadas e innecesarias, se conceptualizan las tres últimas yuxtaponiéndolas a conocimientos, como si no lo fuesen. Esto ha generado certeza, claridad y dualidad epistémica, y esta ausencia de duda sobre lo que no es cierto no ha ayudado en absoluto a la formación de una razón pedagógica compleja y consciente o, en este caso, técnicamente correcta. Otros ejemplos son las “inteligencias múltiples” o la “inteligencia emocional” (Herrán Gascón, 2014c), etc.

La Pedagogía, la Didáctica General o polivalente y las didácticas específicas también han contribuido a fomentar dualidades en saberes y al mal entendimiento de la enseñanza, de la educación y de la formación. Algunas de ellas son teoría-práctica o saberes disciplinares-saberes pedagógicos. En un docente o pedagogo con mentalidad abierta, compleja, educativa y consciente, estas polarizaciones no tienen sentido. Desde cualquiera de ellas, su relación, su par envolvente o su síntesis, superan las dualidades. La formación también consiste en la apertura de saberes y fenómenos polares y en la sustitución de prejuicios -siempre extremos- por conocimientos, porque cualquier dualidad es siempre superable (Herrán Gascón, 2003b).

Otro problema de la Pedagogía, interpretable en términos de saber incompleto o parcial, son los sesgos arrastrados, derivados de entendimientos incompletos y desapercibidos. Desde una fértil soledad, nos hemos hecho algunas preguntas y hemos trabajado en algunos de ellos en los últimos veinte cinco años por caminos diferentes al discurso frecuente de la educación de los movimientos de renovación pedagógica, de los organismos internacionales, de los sistemas educativos y de la Pedagogía normal, representada por investigadores, por docentes y por orientadores. Por esta razón se adjuntan algunas referencias de publicaciones del autor que, en el sentido en que se desarrollan, no encuentran antecedentes ni correlatos en otras publicaciones de Pedagogía. Por ejemplo:

1. *Sobre la educación y la formación, globalmente percibidas o por cuestiones que la afectan en su totalidad:*

- a. ¿Y si no estuviéramos comprendiendo en profundidad lo que es la educación? ¿Y si lo que llamamos educación no lo fuera en absoluto? ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada, mal planteada o mal diseñada, de raíz? ¿Y si, tal y como está, nuestra educación consistiese en detenerse en pleno ascenso, creyendo que el campamento base es la cima, y en dejar de formarse y educarse? ¿Y si el ‘aprendizaje durante toda la vida’ (*long life learning*) equivaliese a andar en círculos, sin avanzar esencialmente, hasta el final de la vida, en los mejores casos? (Herrán, 2017a).
- b. ¿Por qué los aprendizajes y las competencias están formuladas en términos de adquisiciones de presencias con las que se gana en formación? ¿Por qué ni una sola competencia está formulada en términos de pérdida deseable? ¿Es que no existen ausencias con las que se gana en formación? ¿No tendría sentido para ello el desarrollo de pedagogías y “didácticas negativas” extraordinariamente formativas?
- c. ¿Y si la formación basada en la adquisición (mal diferenciados como aprendizajes, conocimientos, saberes, competencias...) fuese sólo una parte del camino, a la que habría de seguir, bien sucesiva, bien simultáneamente, la pérdida y el autoconocimiento? (Herrán, 2017a, 2017c).

- d. ¿Qué sentido tiene insistir en ‘la educación para la vida’ sin incluir la muerte? ¿Y cuando la vida globalmente es un desastre, e interior y exteriormente está mal construida?
- e. ¿Tiene sentido redefinir la educación como proceso de evolución interior y exterior que transcurre del ego a la conciencia? (Herrán, 1995, 1997, 1998).
- f. ¿Por qué la educación está organizada en sistemas educativos, cuando desde estos la educación plena, no adoctrinadora (sin sesgos y para la humanidad o la universalidad, en primera instancia), no es posible, por su condición de sistema rentable o egocéntrico? (Herrán, 1999b, 2004d).
- g. ¿Por qué la educación se plantea desde currícula que, por su fijación en el saber y en los aprendizajes, son, *a priori*, incompetentes para educar? (Herrán, 2017a).
- h. ¿Cómo pueden los currícula educativos calificarse así, si no añaden a su estructura bidimensional -formada por asignaturas y competencias específicas, por un lado, y por temas transversales y competencias comunes, por otro- una tercera dimensión curricular compuesta por ámbitos, retos o temas radicales? ¿Cómo puede evolucionar una educación sin tercera dimensión, sin profundidad? (Herrán Gascón, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000; Herrán Gascón y Cortina, 2006; Herrán Gascón, 2014b, 2015d).
- i. De un tema radical de especial alcance pedagógico: la educación y la Pedagogía prenatal: ¿Por qué los organismos internacionales y nacionales de educación, los sistemas educativos, los pedagogos más destacados, etc. sostienen que el periodo de la vida de una persona es su niñez y que hay que educar desde la cuna, cuando esto es objetiva y científicamente falso? ¿Por qué se sigue ignorando que científicamente ya se sabe que no hay periodo más definitivo para la vida que la fase prenatal? ¿No tendría sentido normalizar en todos los sistemas educativos esta fase pedagógica e interdisciplinar, económica y rentable donde las haya, con los padres embarazados, hermanitos, si hay, y familiares relevantes como los primeros ‘alumnos’ del sistema educativo, junto al niño prenatal? –Y no al ‘niño’, sin calificativos, porque así se considera desde que es nacido, según la Real Academia de la Lengua

Española (2015)-. ¿Además de considerar a aquellos como alumnos, no habría que redefinir la figura del ‘educando’ como aquel ser humano en fase embrionaria de -0,75 a 0 años de edad-? (Herrán Gascón, 2015b, 2016d, 2017c, 2017d; Hurtado, Cuadrado y Herrán Gascón, 2015).

- j. ¿Y si nuestra educación, en vez de estar basada en el saber, se basara, a la vez, en el saber y en el no saber?

2. Sobre la formación del profesorado:

- a. ¿Y si la formación del profesorado normal, habitual o avanzada estuviese sesgada hacia la parte emergida del iceberg: saberes disciplinares, saberes pedagógicos, competencias, práctica, reflexión sobre la práctica, currículo, metodología didáctica, alumnos, etc., por tanto, con un enfoque técnico-reflexivo, más o menos conservador, progresista o crítico? La formación no es su periferia, la reflexión no es la conciencia, colocar el centro de gravedad último en la práctica equivale a rodearse, a hacer *by pass* con uno mismo, que puede definir el “error número 1 de la Didáctica” (Herrán y González, 2002).
- b. ¿Cómo puede continuar sin existir una formación pedagógica del profesorado que, más allá de una pobre concepción de ‘lo profesional’ acceda a lo personal basándose también en la conciencia -no es la “conciencia sobre la práctica”, de Jiménez (2012)-, la madurez personal, el egocentrismo, la inmadurez profesional y la mala práctica (o mala praxis) docente? (Herrán Gascón, 1997, 1998, 2008b, 2009b, 2011d, 2013a, 2014b, 2016c, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d; Ramírez Vallejo y Herrán Gascón, 2012; Herrán Gascón y González, 2002; Herrán Gascón y Fortunato, 2018).

- ## 3. Sobre el alumno como centro de la educación: ¿Y si el alumno o el niño no fuese el centro de la educación? ¿Y si considerarle ‘el centro’ fuese una de las causas básicas del fracaso de la educación? (Herrán Gascón, 2015d, 2016d, 2017a).

4. Sobre la educación en valores:

- a. ¿Y si la unidad semántica ‘educación en valores’ fuese redundante? ¿Y si no fuese necesariamente educativa, por manipulable y en muchos casos vacía?
 - b. ¿Y si fuese más completa, por menos maleable y más concreta, la ‘educación en virtudes’? ¿No sería conveniente, para la comprensión y la práctica, diferenciar entre educación en valores y educación en virtudes e imaginar su interacción como dos diagramas de Euler-Venn intersecados, con un área común? (Herrán Gascón, 2009d);
5. *Sobre la creatividad*: ¿Y si la creatividad no se estuviese comprendiendo ni enfocando bien, al relacionarla con la educación? (Herrán Gascón, 2006a, 2009a, 2010a, 2010b, 2014a);
6. *Sobre la transdisciplinariedad*: ¿Y si la transdisciplinariedad no se comprendiera bien y/o en una mayoría de ocasiones fuese inmadura? (Herrán Gascón, 1999a, 2000, 2003b, 2004b, 2011a, 2013b);
7. *Sobre la educación intercultural*: ¿Y si la educación intercultural no definiese el mayor límite pedagógico y humanizador? ¿Y si la ‘educación para la universalidad, para la Humanidad y/o para la posible evolución humana y global’ definiesen un horizonte más propio, ambicioso y, en tanto que más complejo, compatible con la interculturalidad? (Herrán Gascón, 2001, 2004c, 2008a, Herrán Gascón y Muñoz Diez, 2003; Herrán Gascón y Ruiz Corbella, 2006; Muñoz Diez y Herrán Gascón, 2002).
8. *Sobre la educación para la convivencia y la paz*: ¿Y si la paz como objetivo periférico fuese accesible desde el desarrollo de una educación contra la barbarie, con base en la conciencia? ¿Y si en esa barbarie se incluyera tanto la barbarie cultural extrema como aquella a la que todo ser humano contribuye mínima y positivamente, al menos, aunque no se sea consciente de ello (Herrán Gascón, 2016a) –entre otras cosas, porque la capacidad para hacer el mal de cualquiera, dadas las circunstancias, está ahí-?

9. *Sobre la atención a la diversidad y la educación inclusiva:*

- a. ¿Y si la atención a la diversidad se apoyase en un planteamiento parcial, significativo, pero reduccionista, insuficiente y sesgado del ser humano? ¿Y si la diversidad se reconociese como lo que es: una faceta humana junto a otras en el mismo nivel de complejidad?
- b. ¿No cabría entonces, además, por ejemplo, una ‘atención a la identidad’ y una ‘atención a la semejanza’? ¿No posibilitaría esto una síntesis dialéctica superadora -la “atención a la unicidad”-, pedagógicamente más propia, compleja, consciente y cabal que la atención a la diversidad? (Herrán Gascón, 2016b).
- c. ¿Y si en muchos casos la educación inclusiva fuese una estafa, porque designa lo que no se está haciendo, ni siquiera teniendo en cuenta que el factor educación inclusiva es una cuestión de grado, y no de sí o no? (Herrán Gascón, 2016d).
- d. ¿Y si la unidad semántica ‘educación inclusiva’ fuese redundante, por propia de la educación? ¿No sería un buen indicador de relativa madurez o normalización de la inclusión el dejar de calificar a la educación como ‘inclusiva’ como en otras épocas pasó, por ejemplo, con calificativos como ‘activa’? (Herrán Gascón, 2015).
- e. ¿Y si en muchos partidarios de la educación inclusiva a ultranza (para todos los alumnos, sin excepción, y no como derecho, sino como imperativo), tal y como están las cosas, subyaciese una rigidez, un desequilibrio o un fanatismo casi ideológico, uno de cuyos pilares fuese su completo desconocimiento experimental de lo que es la práctica de la educación inclusiva, y otro de cuyos pilares fuese la falta de empatía con universos personales que ignoran en absoluto?

10. *Sobre el “Diseño universal de aprendizaje”:* Teniendo en cuenta que no todo aprendizaje significativo y relevante es formativo (Herrán y González, 2002) o que hay diversas modalidades de aprendizaje significativo y relevante no formativo (Herrán, 2017a, 2017c), ¿por qué no hablar de ‘diseño universal de

aprendizaje formativo' (DUAF), en el marco de un 'diseño universal de formación' (DUF)?

11. Sobre la resiliencia:

- a. ¿Y si la resiliencia, además de referirse al recuperarse y adaptarse a situaciones duras y traumáticas, se pudiese referir a la formación, comprendida como proceso del ego a la conciencia?
- b. Por ejemplo, supongamos que una persona o institución con bajo o alto ego experimenta reconocimiento, consideración, adquiere capacidad de influencia, poder... y se agotiza. ¿No podría hablarse entonces de 'resiliencia consciente', si nos refiriéramos a su capacidad de centrarse, de volver a la humildad o de perder ego hasta volver a un estado de equilibrio que quizá tuvo de niño o en momentos o fases de mayor lucidez?

12. Sobre las organizaciones eficaces y las organizaciones que aprenden:

- a. ¿Por qué sólo 'que aprenden'? ¿Qué aprenden qué? ¿Es que el aprendizaje significativo no puede ser negativo, no puede estar sesgado, no puede desarrollarse sobre medias verdades o falsedades, no puede no educar, sino deformar?
- b. ¿Podrían las organizaciones eficaces y las organizaciones que aprenden ser inmaduras, del mismo modo a como una persona eficaz o capaz de aprender pudiera serlo? ¿Por qué no trabajar con 'organizaciones que se forman' u 'organizaciones que maduran'?
- c. ¿Y si la 'madurez organizacional' y las 'organizaciones maduras' definiesen un anhelo más propio, complejo, consciente y compatible con la educación y la formación que los constructos al uso? (Herrán Gascón, 2011b, 2011c, 2014b).

13. Sobre la Pedagogía como ciencia, sobre otras ciencias y sobre la investigación científica de la educación:

- a. ¿Y si el 'conocimiento científico', tal y como se considera normalmente, estuviese sesgado y, por ello, no favoreciese un conocimiento plenamente formativo?
- b. ¿Y si esta sesgadura estuviese condicionando la educación y la enseñanza –particularmente, en primaria, secundaria y universitaria-, de modo que, a su vez, imprimiese la misma inercia cognoscitiva para cerrar el bucle?
- c. ¿Y si esta ciencia de lo exterior –basada en el saber y para el conocimiento- estuviese recorriendo un camino parcial, no complejo ni del todo consciente, que pudiese completarse con una ciencia de lo interior –basada en la conciencia y para la formación-? ¿No sería esto de especial relevancia para la Pedagogía y/o si de educación y formación se trata?
- d. ¿Para cuándo una ciencia de lo exterior y de lo interior a la vez, que, desde los primeros niveles educativos (prenatal, infantil, primaria, secundaria...) trascienda, desde los educadores, la comprensión de los enfoques interpretativos generados por los paradigmas consensuados (cuantitativo, cualitativo, complementariedad metodológica, dialéctico-crítico, complementariedad paradigmática de Hashimoto (2013), de la complejidad de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003, 2009), etc.) (Herrán Gascón, 1995, 1998, 2003a, 2005c, 2009b, 2010c, 2014b), para experimentar y razonar desde la metadisciplinariedad, apoyándose en la meditación para completar la formación de quienes la consumen, utilizan y producen?

Es poco coherente, o sea, poco filosófico y pedagógico, no dudar de que lo que de ordinario se define, se favorece y se llama 'educación', lo sea realmente, y que aquello que se menta no se comprende bien. Este *a priori* epistemológico ha influido y determinado a la Pedagogía normal, incluyendo en ella todas las disciplinas científicas que investigan la enseñanza, como la Didáctica versátil o General y las específicas.

La Filosofía y la Pedagogía se desarrollan desde la mente, la personalidad y el pensamiento, que también estudia la Psicología. La mente y el pensamiento no son todo el ser. Con estas premisas, la plena educación es inasible. Es como querer meter en un bote una sombra, como que un ave vuele con una sola ala: no es posible. Pero ni la Pedagogía, ni desde luego la Filosofía parecen haberse dado cuenta de esto. Es más, como ocurre con tantas y tantas innovaciones en su fase inicial, podrían preguntarse y responder: ‘¿Cómo puede no educarse con la mente y el pensamiento? No hay otro modo de hacerlo’. En la historia de la innovación educativa y también de las ingenierías, este punto de vista imposibilitador ha sido básico como punto de apoyo para las innovaciones. En este caso particular, no sólo es posible la educación más allá de la mente. Es ue, si no se trasciende la mente, la educación plena no será posible (Herrán, 2017b). Un pasado que está en el filón Oriente, donde la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía normales, condicionadas por la Filosofía desde su occidentalismo, no han encontrado nada, porque no han excavado apenas.

Dijo Coolidge (1919), el 30º presidente de Estados Unidos de Norteamérica, que: “la educación consiste en enseñar a las personas, no lo que deben pensar, sino a pensar”. Hoy, más modernos, se habla de “aprender a pensar” (Delors, 1996). No parecemos darnos cuenta de que por el camino del pensar y el aprender no se llega a la formación plena, y que, por lo tanto, entender que esta hipótesis es una certeza, es un error fundamental. No se trata de pensar, sino de ver, de comprender, de vivir conscientes, de lucidez. Y para esta clase de conciencia, los aprendizajes, el pensamiento, los conocimientos previos, la Filosofía y la Pedagogía convencionales pueden ser obstáculos, lastres o narcóticos muy difíciles de superar, de eliminar, sobre todo porque, supuestamente, son disciplinas relacionadas con el buen uso de la razón:

no es cuestión de pensamiento. De hecho, piensas demasiado. Es cuestión de detener el pensamiento y de ver dentro de cada situación. Sin pensamiento no hay obstáculo ni polvo en tus ojos; puedes ver con claridad.

Mediante esta claridad no tienes que elegir entre bien o mal. Esta claridad te hace ser consciente. Sencillamente haces lo que está bien sin esfuerzo alguno. Llega sin esfuerzo a la persona lúcida, porque no puede imaginar lo malo ni el mal. Toda tu lucidez apunta hacia el bien (Osho, 2014a, p. 204).

Esta razón coincide en parte con la noción de ética de González Jiménez (1996) cuando decía: “La ética es el resultado de haber pensado bien” (comunicación personal).

La gran diferencia entre la tesis de Coolidge (1919), Delors (1996), González Jiménez (1996, 2008, 2012) y Osho (2014a) es que las primeras se refieren a la acción del pensamiento, y la última, de lo que trata es del no pensamiento y de su no acción. Por eso, a la vez, no tienen nada que ver entre sí y son, no sólo complementarias, sino sucesivas. En efecto, en nuestra sociedad lo normal sería que, primero, se desarrollase nuestra educación –la educación habitual con base en la adquisición de pensamiento, aprendizaje, saber, conocimiento- y, en segundo lugar, se atendiese la pérdida, el no pensamiento, el vacío y el autoconocimiento.

Las primeras podrían formar parte del fundamento de la educación habitual basada en la Filosofía. Son hijas de Sócrates. Entienden que, a través de la mente, se puede trascender la ignorancia, conocer la realidad y saber qué es bueno y qué es malo. La segunda es hija de Gautama Buda. Parte de otras premisas, de las que una persona en un estado más consciente puede darse cuenta después (Osho, 2014a, pp. 203-207, adaptado):

- La sociedad enseña lo que está bien y lo que está mal, no a que el niño sea consciente. La conciencia [se refiere a la conciencia moral] es una “pseudo-cosa”, un “falso sustitutivo” que ha creado la sociedad en ti. Toda la vida ha sido regida por otros: padres, maestros, sacerdotes, familiares, vecinos...
- No es necesario desarrollar una conciencia basada en los pensamientos, pero sí ser consciente. La conciencia es artificial, arbitraria. Más que hacerte inteligente, te da normas de comportamiento: “Haz esto, no hagas eso”.
- La visión del bien no es parte de la mente. A través de la mente no se puede saber qué es bueno y qué es malo. Lo bueno en una situación puede ser malo en otra. A veces el veneno puede ser medicina y la medicina, veneno.
- El pensamiento no decide tus acciones. Es una cuestión de lucidez sin elección. Para ello se necesita una mente sin pensamientos, una no-mente,

un silencio puro para ver directamente dentro de las cosas. A partir de esa claridad, la elección vendrá por sí misma.

- La guía no está fuera, sino dentro de ti. Es como si se enciende una vela en un cuarto oscuro: la oscuridad desaparecerá y sabrás dónde está la puerta. No hará falta pensar: “¿Dónde está la puerta?”. Tampoco caminas a tientas hacia la puerta o te golpeas contra la pared: ves y sales. Estamos en nuestro derecho de guiar nuestra propia vida.
- Los momentos son tres: entrada en el interior, conciencia del interior y conciencia del exterior, desde la que puede hablarse de autoconciencia total o plena.

De todo ello deducimos que la Filosofía y la Pedagogía convencionales no han profundizado más que en la superficie del oleaje o en lo interior de lo exterior. Lo interior de lo interior permanece prácticamente inédito o excluido de la Filosofía y la Pedagogía que afectan a la educación, y de la propia educación. Bien se ignora por completo la profundidad del océano, bien se confunde con la superficie o se manipula, al llamar a una cosa la contraria. Al no profundizar ni entroncarse con la formación radical, no transforman lo suficiente. De hecho, si lo hiciera, los catedráticos de Filosofía y de Pedagogía serían maestros despiertos, y no es así, porque la educación y los resultados de la educación, paradójicamente, no están relacionados. Tampoco fueron personas educadas los nazis, miembros de los *einsatzgruppen*, muchos de los cuales eran licenciados, doctores, jueces... que fusilaron a decenas de miles de judíos, tras hacerles cavar sus propias tumbas. La educación, la verdadera educación, apenas tiene que ver con lo que se llama educación o formación. Esto es terrible, pero es imprescindible darse cuenta de ello.

Con todo, lo peor no es que no haya asociación entre variables. Es un mal menor. El mal mayor es que, a la luz del comportamiento de tantos y tantos filósofos y pedagogos, la inmensa parte de la Filosofía y la Pedagogía que desarrollan son preconfucianas y presocráticas, porque no parecen expresar, publicar o partir –como sería propio- de lo mucho que, con seguridad, saben que ignoran, porque en realidad ni lo saben ni lo quieren saber y, por lo tanto, o se obvia, o se niega con los hechos. Su segundo problema asociado y desapercibido

-además de su posible ‘presocraticidad’ de hecho- es su falta de referencia o de vínculo con maestros de conciencia clásicos y contemporánea, como Lao zi, Mahavira, Siddhartha Gautama, Jesús de Nazareth (no la elaboración cristiana o católica), Zhuang zi (1996), Lie zi (1987), Maharshi (1986, 1987), Krishnamurti, Osho (2013), etc.

Lo anterior se puede plantear de otra manera: desde lo que comprendemos como verdaderas Filosofía y Pedagogía. Hay dos clases de pseudo filósofos -como hay dos clases de pedagogos y de científicos en general (Romero, 2000, comunicación personal)-: “los de bota y los de bata”. Los primeros son herederos de Sócrates. A los dos, la Filosofía les sirve para pedalear. Los de bata la utilizan para ejercitarse, a modo de bicicleta estática en su gimnasio. Los de bota se desplazan con ella, aunque, al tratarse de una bicicleta y no ser casi nadie un Induráin o un Contador, sólo pueden alcanzar lugares próximos. Con todo, investigan en otra división.

Con frecuencia, ambos se dedican a enseñar, a enseñar Filosofía. Su educatividad es limitada, en la medida en que su formación es limitada. No es frecuente que se lo comuniquen así sus alumnos, aunque si lo hicieran sería un buen indicador formativo. Un paradigma de ambos son los profesores del buda Siddhartha Gautama. Los mejores profesores le enseñaron todo lo que sabían y todo lo que pudieron. El problema era que su discípulo buscaba la verdad, de verdad. Siddhartha lo puso todo en práctica, validó sus enseñanzas, en este sentido, y les vino a decir que sus enseñanzas no le servían para despertar a la verdad. Al final, el mejor y el más viejo de sus docentes, que había sido maestro de otros profesores, le confesó que no podía enseñarle más, que tenía que continuar solo y, desde luego, más allá de ellos: de las batas y de las botas. Por eso, se sentó.

En síntesis, los verdaderos filósofos no van en bicicleta -porque no centran su vida en ni ningún vehículo-, ni viven en cavernas, sobre todo en la de la Filosofía. (Y si lo hacen es que no han entendido nada de nada.) Cuando pueden, lo abandonan para caminar o sentarse. Primero, aprenden bien y se forman lo

mejor posible. Por eso, se la aplican primero, antes de pretender compartirla o enseñarla a otros, como dijo Confucio (1969).

Después, necesariamente, pierden la vieja piel, la desechan y la trascienden; es decir, la defecan, la retiran de su ser -como se hace con los andamios-, porque fue útil pero, al internalizarse, ya no es necesaria. Dicho de otro modo, han mutado la Filosofía-saber a Filosofía-ser, son Filosofía, son esa vía de conciencia, luego son. Es entonces cuando comienza su verdadera andadura filosófica, en la que no se vive apegado ni como eco de autores, escuelas, movimientos, conceptos, acciones, ideologías, etc., ni con saberes prestados. Si siguen avanzando, más adelante desecharán la vía y se asomarán sin vértigo ninguno al vacío, o sea, a la no-Filosofía, al no ser. Entonces es posible comprender experimentalmente, como se dice en el Tao te ching, que: “Por el estudio, se acumula día a día. Por el tao, se pierde día a día” (Lao zi, 2006).

Hay pseudofilósofos, pseudocientíficos y pseudopedagogos que en todo piensan y a todo responden sin bajarse de diversos caballitos de tiovivo, y sin un gramo de elaboración personal. Para estos, el mal aprendizaje y formación desde la Filosofía como sustrato ha supuesto, paradójicamente, una dificultad casi infranqueable para el buen uso de la razón y en una enorme dificultad para evolucionar.

El verdadero filósofo, pedagogo o científico, por tanto, atraviesa todas las fases de la formación: identificación, desidentificación, reidentificación, autoconocimiento y vacío. Si no las recorren por completo, la Filosofía, la Pedagogía o la ciencia se transforman en cavernas y en ubres de las que será muy difícil salir y destetarse, respectivamente, por su profunda condición de intelectuales lactantes y porque su ego personal y social se encargará de confundirles.

Existe la posibilidad de que la Filosofía o la Pedagogía -mal aprendidas, mal interiorizadas, mal incluidas en la propia formación de profesionales, sean docentes o investigadores, o de no profesionales- condicionen y dificulten la reflexión, la indagación, la observación... O sea, de que actúen como cavernas

(Platón) limitantes, condicionantes e inconscientes. Por todas partes hay casos, porque conforman la normalidad, la mayoría. Dentro de ellas, los objetos de apego o pezones maternos pueden ser autores, temas, corrientes, investigaciones, diseños, técnicas, hallazgos, etc.... nada fuera del ego.

Además, si como afirma Lara (2017), la “originalidad del pensamiento filosófico consiste en su manera de ponerlo todo en cuestión, de no dar nada por supuesto” (comunicación personal) –algo que es transferible al pensamiento pedagógico-, puede concluirse con que ambas disciplinas están equivocadas. Porque hay un punto cierto –y más de uno- en donde, con seguridad, las dos pueden apoyar con seguridad el punzón del compás de la vida, de la razón, de la educación y de la investigación: el despertar de la conciencia o la razón educada desde el autoconocimiento. Por tanto, sí puede darse algo por supuesto. Pero ese algo ha de ser observado desde la conciencia, directamente, sin distorsión, sin invenciones, sin interpretaciones, más allá de la mente, desde y en el vacío.

El problema es que ni la Filosofía occidental ni la Pedagogía han reconocido expresamente su error, que ha consistido, desde esa certidumbre, en eludirlo o en negarlo, por una incapacidad no reconocida, por inhabilidad, por inconsciencia y por incapacidad epistemológica de las disciplinas y epistémica de sus disciplinados. Por eso, el autoconocimiento sigue siendo un ámbito formativo básico e inédito para la formación de educadores y profesores (Herrán, 1995). A la Filosofía y a la Pedagogía se les cayó el relevo en carrera hace 2500 años. Siguen corriendo. Pero sin relevo, no hay carrera útil.

Hay demasiados filósofos, pedagogos y científicos ecos, muy pocas voces y apenas hay pedagogos y filósofos en silencio consciente. La inmensa mayoría de ecos desarrollan un saber perimétrico, prestado, inmaduro o temeroso que, más que responder al reto del conocimiento, comparten y nutren programas mentales e inquietudes o curiosidades cognoscitivas de bajo nivel vertical, sea cual sea su resonancia o impacto horizontal, científico o social. De este modo sólo se generan productos de la razón balbuceantes.

Desde la Filosofía, el saber está desconectado del ser y de la formación, porque el constructo formación, desde sus fundamentos, métodos, herramientas e inercias, no lo puede comprender. Como no se puede leer por ningún lado, de mano de los más prestigiosos filósofos, que esto pueda ser así, pudiera parecer que esta disciplina hubiese decidido abandonar el camino de Sócrates, cuestionarlo, trascenderlo, no reparar en su autoconsciencia inexistente o no desembocar en una eventual Filosofía consciente, desarrollada desde un estado formativo consciente o despierto. Una explicación, ya apuntada, es que, detrás de su careta (*persona*) de creencia admirativa, obviamente socrática, la Filosofía es eminentemente *presocrática*. Pero otra posibilidad es que sea *antisocrática*, y que, si pudieran, la mayor parte de pseudofilósofos condenarían de nuevo a muerte a Sócrates.

Al fin y al cabo, una de sus claves didácticas desde su metodología de enseñanza, el diálogo, estaba en la duda. La duda suele asociar incomodidad. Se opone a fe, a creencia. Por tanto, pudiera parecer que responde al problema gnoseosológico del adoctrinamiento, que particularmente afecta a la educación, a la ciencia, a la Filosofía y a las religiones con o sin Dios. Osho (2013), inicialmente filósofo y finalmente pedagogo *postsocrático*, observa que:

Si dudas, tu intelecto se agudiza.

Si crees, tu intelecto se oxida; empieza a acumular polvo por no usarlo. La duda, invariablemente, lo agudiza por una razón fundamental: con la duda no estás cómodo. Tienes que hacer algo, tienes que encontrar una respuesta. Hasta que no encuentres una respuesta la duda te está atosigando, te está irritando, y es así como se agudiza el intelecto.

Pero todas las religiones te enseñan que dudar es un pecado y creer es religioso. Yo debo decirte: la duda es ser religioso, pero creer no lo es (p. 192).

Pero el problema no sólo se restringe al adoctrinamiento. Es más vasto y a la vez más delicado. Se refiere al pensamiento mismo como metodología pedagógica radical o esencial. La tesis es que la verdadera caverna, la gruta de Platón que impide acceder al estado consciente es el pensamiento y la reflexión, y, por tanto, el problema subyace, depende y está causado por la Filosofía y la Pedagogía normales, que lo sostienen y avalan. Con esta perspectiva, la duda hacia la eficacia esencial de la reflexión normalmente genera en los pseudofilósofos, que no han trascendido la Filosofía, una reacción autoprotectora,

una disposición refractaria y de repugnancia y un rechazo total hacia todo lo interiorizante, que necesariamente no está basado en el pensamiento, ni en la reflexión. Estos pensadores llaman reflexión a lo interior; pero ni lo es, ni a lo interior de lo interior se accede a través del pensamiento; análogamente, una sombra no es asible, ni almacenable en un frasco, como en el cuento de Peter Pan.

Sería deseable una toma de conciencia profunda -muy difícil, si se realiza desde el pensamiento- para rectificar el camino general de la Filosofía y de la Pedagogía, en cuanto a la formación radical, esencial o basada en la conciencia se refiere. Podemos recordar a un pedagogo al que no se ha entendido más que superficialmente, Dewey (1989), cuando, al definir requisitos de la acción verdaderamente reflexiva, hablaba de la imparcialidad, de la amplitud de mente y de “creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido”.

A modo de síntesis: el 21/10/2017 recibimos de D. Pablo Gentili quienes en ese momento estábamos en la lista de distribución de CLACSO, un anuncio del próximo “Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico”. Se me ocurrió enviar a la lista lo siguiente, que obviamente no se distribuyó:

Gracias por la información de este Primer Foro. Pero ¿y si en el pensamiento no estuviera ninguna clase de solución profunda y eficaz? ¿Y si el problema residiera en el pensamiento? ¿Y si la solución requiriese trascender el pensamiento, también el crítico, para poder trabajar con el pensamiento, como instrumento, desde un estado más consciente y posible por una educación radical e inclusiva más centrada y capaz? ¿Un evento más, aunque se llame “Primer”, para remover el oleaje, cuando la causa del problema está en los fondos oceánicos? ¿Para qué servirá?

También hemos observado que algunos filósofos tienen miedo a que las arenas movedizas de la contemporaneidad subduzcan a la Filosofía. Por eso esta disciplina busca demostrar su utilidad en lo social y en su dimensión práctica. Un ejemplo es su aplicación exitosa en la rentabilidad de las empresas. Es algo congruente con el patinaje en la pista de lo existencial. Para las empresas, su sentido es su eficacia, aunque la eficacia siempre sea miope. Para esta forma instrumental de interpretar la Filosofía, su éxito es su aval.

Desde el enfoque radical e inclusivo, el conductor se ha confundido con el vehículo, el polvo con la mesa, el colesterol con la arteria, las piedras con el riñón, y ya no se reconocen. Se han mezclado y se han perdido de vista. Lo contradictorio es que esta indiferencia se valide con miopía, y que, en consecuencia, la eficacia, el progreso y el desarrollo se erijan en las variables dependientes de su éxito, en detrimento de la evolución o de la madurez institucional (Herrán Gascón, 2011b, 2011c, 2014b).

La Filosofía superior siempre será la de la quietud y el silencio. Es la que justifica a la Filosofía menor. La verdadera Filosofía, más allá del pensamiento, gira en torno al no saber, el estado consciente y la conciencia de ser y de no ser a la vez. Además de poder asesorar a empresas para su rentabilidad, podría generar, por ejemplo, no-empresas basadas en la “econosuya” o economía de la cooperación (Herrán Gascón, 1993, 2003b).

La alternativa a esta descripción casi inédita de lo posible generalizado es la Filosofía predominante. Desde nuestra perspectiva, es una disciplina existencial y perimétrica, no esencial, porque en su origen no ha sido una Filosofía de primera división, porque ha partido sólo de sabios, de eruditos, de innovadores, de creativos, etc., no de maestros despiertos.

La vida consciente no consiste en patinar. Tiene más que ver con salir de la pista de patinaje, con quitarse los patines, con dejar de enredar y, sobre todo, de enredarse. Consiste en abandonar el camino de la ficción y de lo *pseudo* y en aceptar el reto de la autenticidad informada por la autoconciencia. De otro modo: una Filosofía con base en la pregunta y el (auto) enredo, completamente desconectada de la (auto) educación radical e inclusiva, no sólo es muy limitada, sino que es discutible su razón de ser y, desde luego, de no ser.

En el campo de la navegación a través de la Filosofía o de la Pedagogía, los problemas básicos son siempre tres: el estado del vehículo, la identidad del piloto y la utilidad del viaje o sentido de la barca. La Filosofía y la Pedagogía normales sólo se

centran en el primero. Pero no sirven para casi nada radical o verdaderamente profundo y, en esa medida, real. Son contradicciones, sinsentidos intrínsecos.

Desde una perspectiva de evolución con base en la complejidad-conciencia, esto no es negativo, ni positivo, sino un hecho evolutivo que podría continuar su proceso por una mayor toma de conciencia y formación de quienes se ocupan de ellas. O sea, reparando en su responsabilidad en tres niveles: uno, el científico-filosófico, desde quienes se encuentran en la proa de su desarrollo o en su “zona de próximo desarrollo”, como diría Vigotsky (1979); otro, el social, desde la innovación y difusión de sus conclusiones, y otro, el didáctico, desde cada responsable pedagógico en procesos de enseñanza, investigación y educación. No hacerlo y continuar con la actual homeostasis esencial es un riesgo cuyos efectos afloran.

Aunque el fenómeno pase desapercibido y todo parezca que fluye bien, sólo lo hace con normalidad, que no es lo mismo. Como consecuencia de ello, hoy los estudiantes de grado, de master de profesorado, de master de Filosofía y de Pedagogía o de doctorado quieren hacer TFM's o sus tesis doctorales para saber, para adquirir conocimientos, mejor si aterrizan en algo externo y comprensible, si adoptan la forma de competencias, si lo que se propone es práctico, etc.

Apenas hay alumnos cuya prioridad sea formarse en profundidad, es decir, ser menos egos y más conciencias, despertar, autoconocerse. En el Japón de Dogen (2013) (siglo XIII) era habitual la búsqueda de maestro con esta finalidad. Hoy apenas hay maestros y apenas hay discípulos. A veces, hay espejismos.

Por tanto, desde el enfoque que nos sirve de atalaya, la Filosofía y la Pedagogía se contradicen en lo esencial: viven en su periferia, ven poco de sí y del proceso evolutivo del que forman parte, no dicen a sus alumnos nada de esto, porque no está de moda y porque la mayor parte de sus profesores e investigadores viven en cavernas interiores y exteriores, no son educadores esenciales, radicales e ignoran todo de esto. ¿Por qué? Porque apenas maestros despiertos, no sólo en Filosofía y en Pedagogía, sino en la sociedad. Hay enseñantes, docentes, profesores, filósofos, pedagogos... Pero apenas hay maestros o seres humanos en estado consciente. Sin conciencia y sin maestros,

quienes realizan su TFM o su tesis doctoral optarán por la investigación empírica conservadora o segura y por los tópicos o las innovaciones de moda, a fin de que los miembros de las comisiones evaluadoras asimilen la investigación y no tengan que acomodar demasiado, no vaya a ser que sus egos lo rechacen y les suspendan. Pero no cuestionan el edificio en cuyas áreas se les ha obligado a construir ese *pseudointerior*. Lo más urgente, como a veces ha pasado, es darse cuenta de que ese edificio, en su totalidad, está mal construido y de que es posible y conveniente destruir muchas cosas y reconstruir otras, antes de pasar a interiores.

Un maestro de conciencia sería el mejor pedagogo y el mejor filósofo, porque habría trascendido la Pedagogía y la Filosofía. También sería el mejor profesor, porque mientras enseñase concreciones y abstracciones, enseñaría a despertar. Con independencia de lo que enseñase y del nivel de enseñanza (desde la educación infantil hasta la universitaria), sí desarrollaría un 'educación superior'. Sólo en este caso es legítimo hablar de educación superior, porque vería más e incluiría lo esencial en su metodología. Hoy se vive en lo existencial y en el saber que lo nutre, y desde aquí todo está bien y todo es erróneo a la vez. La alternativa sería, como enseñaba el maestro manu Gascón, "Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial". Desde aquí lo existencial adquiere un sentido realzado, reorientado, y la vida se ordena: los ojos van delante y la nuca, detrás. Así se deja de creer o de enseñar que las partes son el todo, que lo esencial no tiene nada que ver con lo existencial y que la desatención radical está asociada a la desorientación del sistema.

Hace unos meses, mi amiga y profesora titular de Filosofía en la Universidad de Granada, Carmen Lara, me decía que algunos de sus alumnos de Filosofía realizaban trabajos relacionados con la Pedagogía de la muerte. Mi opinión, como pedagogo y amigo, era que, si promovíamos trabajos desde y para la muerte, estaríamos ayudándoles en su formación, pero sólo de una forma limitada. Sería una falsa sensación, asociada a un tema emergente, al menos en el campo de la educación. Eso sí, la mayoría acabarían contentos, con sus múltiples citas bibliográficas, sus marcos teóricos, su hermenéutica y con sus preguntas de investigación o hipótesis de trabajo originales.

Sin embargo, lo esencialmente relevante no sería su trabajo, ni su TFM, ni su futura tesis doctoral, en su caso, sino su avance en conciencia. Si yo fuera profesor de Filosofía, les animaría –le dije- a indagar en cinco cosas íntimamente relacionadas:

- en su propia incapacidad para despertar y para el autoconocimiento;
- en la incapacidad de la Filosofía -o de las aportaciones de sus profesores y de la mayor parte de los filósofos- para el despertar y el autoconocimiento;
- en la posibilidad de hacerlo desde otras temáticas y con otros trabajos con que estuviesen o podrían estar fundidas sus vidas,
- en la conciencia humana en general –desde la perspectiva de los estados de conciencia y de vías de conciencia, principalmente la meditación-aplicada a la finitud y la muerte en particular, desarrollada más allá del saber filosófico,
- en la posibilidad de que la educación para la muerte sea una rama de un árbol mayor, la educación de la conciencia, sin el que un trabajo centrado en la muerte y la educación queda como una rosa petrificada: un adorno, una pérdida (de oportunidad auto formativa).

Este proceso podría llevar años: dos, cinco, diez o más años. Al cabo de ese tiempo, quizá estarían preparados para hacer un TFM sobre Pedagogía de la muerte. Para su formación, sería el camino más corto. Pero la academia está en la producción y no en el crecimiento o en la formación. Quiere que se avance en línea recta. Ignora que en educación en línea recta casi nunca se llega antes, porque el camino más corto es espiral.

Algunas cuestiones previas y claves. La primera es: ¿estamos capacitados los profesores para dirigir una investigación así? ¿Quién lo está? ¿Vemos lo suficiente para poder guiar su camino, su duda inicial? ¿Quién reconocería que la Filosofía o que la Pedagogía actuales podrían ser casi estorbos? ¿Quién decidiría hacerlo al margen de ellas, esto es, sin hacerle pasar por la pregunta, ni por el pensamiento, ni por la duda, ni por la metodología filosófica? ¿Quién evitaría el

transcurso que sólo condujese a otras preguntas y otras dudas? ¿Quién sustituiría –o al menos complementaría- la ciencia normal, la Filosofía normal o la Pedagogía normal por la meditación, hasta la experiencia de autoconocimiento? ¿Existe esta formación pedagógica (a la vez radical e inclusiva) del profesorado? La segunda cuestión previa sería: ¿quién desea hacerlo, quién meditaría hasta ese punto? Sólo un estudiante que asumiera este reto como un asunto de vida o muerte, avanzaría verdaderamente. Sólo a ese estudiante se le podría llamar verdadero filósofo, verdadero pedagogo, coherente, verdadero científico de la razón.

A la Filosofía, a la Pedagogía y a la ciencia en general les es de aplicación que hacen camino al andar, pero sin brújula. La brújula ya la definieron los pocos maestros que han sido: el autoconocimiento. Y el saber o los saberes no son ninguna brújula, porque el autoconocimiento está situado más allá de ellos. Es más, con ellos es inaccesible, hay que cambiar de vehículo. Esto es clave, tanto en Pedagogía como en Filosofía. Unos utilizan la Filosofía para pasear, otros para vender, otros para interpretar, otros para criticar, para mejorar las cosas, incluso para luchar. Unos emplean la Pedagogía para enseñar, otros para adoctrinar, otros para orientar, otros la parasitan, viven de ella –esto también pasa con la Filosofía-, otros para mejorar la sociedad o la rentabilidad empresarial. Pero apenas la utilizan como vía de conciencia, para despertar, porque, evidentemente, aún no sirve para eso. Falta formación en los estadios previos. Si no, será excepcional: sólo estará al alcance de quien tenga despierto su “maestro interior” (Dürckheim, 1982).

Para que fuese útil para eso de un modo más general, lo primero que habría que hacer es enseñarlas y aprenderlas bien y, a continuación, enseñar a destruirlas, a descondicionarse y a perderlas. Esta destrucción no sería agresiva, positiva, con un martillo pilón, ni la tendría que realizar el educador o el pedagogo. Al contrario. La experiencia de destrucción equivaldría a la de conciencia de desecho que el propio estudiante podría adquirir como consecuencia de un despertar en conciencia progresivo que le proporcionase la meditación que, en cierto modo, es un camino a la vez contrario y complementario a la Filosofía. Se dice que la Filosofía es crítica y meditación. ‘Meditación’ tiene la raíz *med*, curar. Pero ni siquiera la meditación se entiende bien (Herrán Gascón, 2017b). La

Filosofía se desarrolla con la mente y el pensamiento, y la meditación profunda es sin mente ni pensamientos. Por tanto, es *afilosófica* y *apsicológica*, pero del todo pedagógica, radical e inclusiva.

Un objetivo formativo común para la Filosofía y la Pedagogía sería que los alumnos se interiorizasen, es decir, que polarizasen su conciencia en su individualidad, en su autenticidad esencial, no en su personalidad (autenticidad existencial y falsedad esencial). De lo contrario, al estar polarizados en lo exterior de lo interior, nunca despertarían.

La palabra, las emociones, la duda, la pregunta, el pensamiento como experiencia, la motivación por aprender, la acción para el aprendizaje significativo y relevante, la creatividad, la razón crítica, la educación para la ciudadanía democrática, etc., al principio educan. Con ellas se inicia el camino de la educación. Pero con el tiempo, la persona se puede dar cuenta de que ha estado andando en círculos o en tirabuzones en el aire, sin avanzar esencialmente o, en algunos casos, como una gallina sin cabeza. Ni la Pedagogía, ni la Filosofía están bien orientadas a la formación. Por eso el desarrollo psíquico de la mayor parte de la humanidad se detiene muy pronto, y grandes poblaciones de adultos responden a patrones preoperatorios o adolescentes, con independencia de que puedan dedicarse a esta o a aquella profesión.

Desde el enfoque formativo que aplicamos, sería imprescindible una autocrítica fundada, impregnada de verdadera humildad, que comenzase en esos ámbitos científicos y sociales y terminase en una cultura general pedagógica y esencial que reconociera su limitación. La cuerda es demasiado corta, no llega al fondo del pozo, ni, si seguimos así, podrá hacerlo.

Sin formación o educación plenas, la Filosofía y la Pedagogía terminan su educatividad más acá de la mitad del camino. Desde la autenticidad de una conciencia de ignorancia podría originarse una Filosofía o una Pedagogía del no ser, unas verdaderas ciencias del interior. No se trata tanto de que el fin no escrito de la Pedagogía y de la Filosofía –el despertar, el autoconocimiento- coincida con sus finales epistemológicos y funcionales. Se trata de que, dentro de ellas, se

pueda entregar el testigo del sentido de la actuación pedagógica y filosófica a la meditación y a la conciencia, como antecelas de la formación profunda, y no al pensamiento, ni al saber, ni a la acción. Después del cambio, la palabra surgirá de nuevo desde el silencio y la meditación. Parecerá la misma que antes, pero no tendrá nada que ver con ella.

La educación parece haberse acomodado a aquellas inercias que han traído como consecuencia un apoltronamiento, pérdida de flexibilidad y/o homeostasis predominante en cuanto a sus fundamentos y sentido. Desde la educación actual, los saberes se ven accesibles, asequibles, compatibles con el desarrollo social - polarizado en los derechos humanos, el bienestar, el desarrollo tecnológico y económico, etc.- y su adquisición parece la solución universal y completa. Así, lo suficiente a priori es dirigirse y cultivar el saber, concentrarse en mejorar su selección, adquisición, utilización, competencia, etc. No en vano –se subraya-, de su aprendizaje dependen la Economía y el desarrollo de los sistemas sociales de pertenencia.

Se precisa una comprensión capaz de fundamentar la insuficiencia del anterior planteamiento normal. La situación parece un callejón sin salida. Pero, como enuncia un viejo proverbio, “Todo callejón sin salida tiene una salida”. Y, con certeza, esta salida no está en el fondo de ninguna caverna, con independencia de su localización, reconocimiento o tamaño. Para encontrar esa salida, es preciso ver, observar y, como decía el maestro manu Gascón, “*awanessarse*”. No es necesario creer, interpretar o valorar, sólo abrirse y despertar.

A modo de conclusión

El camino de la formación, de la educación debe comprender y reconocer, primero, y someter a la hipótesis de su pertinencia, después, todos los instrumentos de que habitualmente se vale, por muy extendidos que estén o por constantes o incuestionables que parezcan. Uno de ellos es el saber y los saberes, sobre los cuales se articula nuestra educación, incluido lo que en ella se refiere al ser.

El conocimiento que sobre el saber se tiene está sesgado, es parcial e impide la educación plena. En contra de estas razones o lastrándolas están las concepciones

normales que del saber se tienen en ámbitos profesionales, investigativos y desde organismos internacionales y leyes educativas y currícula de todos los niveles. Por todas partes se selecciona y se promueve una educación basada en el saber, que se desarrolla en el contexto ficticio y autoinducido de una falsa sociedad del conocimiento. Su desembocadura formativa no percibe, ni por tanto concibe una educación más allá de ese saber. Parece ignorar el condicionamiento y la limitación meta programados por una educación con base sólo en el saber. Desde esta observación se deducen fundamentos orientados al conocimiento y explicación de nuestras insuficientes o esencialmente erróneas educación y Pedagogía basadas solo en el saber.

PARTE II: ALTERNATIVAS

Introducción

Todo fluye. Por eso la vida y la educación son en estado de alba permanentemente. Para lo que nos ocupa, este estado significa apertura a mayor complejidad y posible comprensión para advertirlo. De modo particular es de aplicación a la Pedagogía, como ciencia cuya finalidad, todavía extraña, es investigar el despertar de la conciencia desde una educación radicalmente renovada. Educar sobre todo es ayudar a esto, pese a que despertar a un estado consciente no sea, aún, un fin clave de la educación. Para su desarrollo se precisa tanto identificar lo que puede favorecerlo como lo que lo mantiene en un estado ordinario y desapercibido de aturdimiento, hipnosis o identificación de la vida con la conciencia ordinaria.

Un significado amplio de ‘saber’

En este apartado se detallarán acepciones convencionales de ‘saber’ y se propondrán ampliaciones consecutivas, tanto relativas a su significado como al fenómeno, para habilitar una mayor comprensión o conciencia aplicada, que podrá ser útil en elaboraciones posteriores.

Coloquialmente, ‘saber’ está próximo a otros verbos, como conocer, entender, comprender, etc. ‘Conocer a alguien’ o ‘conocer las matemáticas’ no es exactamente lo mismo que ‘saber quién es alguien’ o que ‘saber matemáticas’. Pero uno y otro pueden referirse, a la vez, a una comprensión superficial o trivial, o difícil o aguda de ese alguien o de ese objeto de estudio o de razón. Dependerá del contexto y de lo que se quiere comunicar. De ordinario, ‘saber’ tiene que ver con la ciencia, el arte, la filosofía, una profesión, un oficio, etc., y más específicamente con sus contenidos conceptuales (por ejemplo, de un libro, de una conversación, de una clase, del “Trivial”, de internet, etc.). Este saber, entendido como el singular de un conjunto de saberes exteriores, se puede percibir, aprender, conocer, sistematizar, olvidar, etc.: todas ellas son percepciones periféricas, referidas a contenidos u objetos ajenos al observador y, por tanto, objetivables. ‘Saber’ también se relaciona coloquialmente con el mundo de otros contenidos, como las habilidades, las competencias, los valores, el

dominio de ámbitos, etc. Por ejemplo, cuando nos referimos a saltar, conducir o a ser generosos empleamos saber, no conocer: no se conoce conducir, no se conoce saltar -aunque se debería, porque conducir o saltar a la vez se conforman y son resultados de conocimientos-. Pero sí se puede decir, de un modo equivalente, que se conoce cómo o que se sabe cómo saltar, conducir o ser generosos. Ese objeto de conocimiento es concreto y hace referencia a un cómo conseguido. Quizá entre ambos pueda observarse un matiz, siempre desde un plano coloquial: 'saber' parece aproximar más el objeto de razón a la persona, mientras que el conocerlo alude al proceso y al producto apuntado. 'Saber' parece definir un resultado final, favorablemente resuelto y relativamente completo de ese conocimiento. Cuando esto ocurre, puede equivaler a conocer cabalmente. Con todo, 'conocer' o 'saber' no son equivalentes a 'entender', que puede aludir más a interpretar, opinar, creer, deducir, etc. o a 'comprender', que –insistimos, en el plano coloquial- puede equivaler a saber o a conocer en profundidad y además íntegra o cabalmente.

En la profesión e investigación pedagógica, 'saber' se vincula, normalmente, al ámbito disciplinar, incluyendo lo que se consideran conocimientos, competencias, destrezas, etc. Su concepción normal es instructiva y, como se ha dicho, es limitada, estrecha y está alejada de los aprendizajes formativos y de la educación: no los describen equilibrada o representativamente. Como se ha visto anteriormente, la noción de 'saber' va mucho más allá, y, como podremos ver, aún más lejos aún puede extenderse o incluso imaginarse.

La Real Academia de la Lengua Española (2015) proporciona dos entradas o accesos para la palabra 'saber'.

La primera entrada, del lat. *sapĕre*, ofrece dos acepciones pertinentes: 'Estar instruido en algo' y 'Tener habilidad o capacidad para hacer algo'. A la vista de ellas, se observa que 'saber' hace referencia, como se ha observado con anterioridad, a resultados de adquisiciones o logros. A partir de aquí, se proponen las siguientes ampliaciones del significado del 'saber' y de los 'saberes':

- *Ampliación relativa a ámbitos distintos*: El saber y los saberes pueden ser propios de ámbitos distintos: por ejemplo, cotidiano o no, escolar o profesional, voluntario

o no, consciente o no, personal o social, normal o paranormal, grupal, institucional o social, cultural o deportivo, político o ciudadano, etc. Por ejemplo, saber lavar los platos, saber ser puntuales, saber pronunciar, saber escuchar, etc.

- *Ampliación relativa a ámbitos de enseñanza distintos*: El saber y los saberes y con criterios de clasificación muy diversos pueden ser específicamente instructivos o asimilables a valores o virtudes; pueden competir a ámbitos concretos, como por ejemplo, el psicomotriz, el lingüístico, el matemático, etc.; pueden referirse a las actitudes, los conceptos, los procedimientos, los sentimientos, las emociones, los prejuicios, los odios, las indiferencias, las dudas, las rigideces; pueden ser pedagógicos o científicos no pedagógicos; pueden ser cognoscitivos y competenciales, descondicionantes, etc.; pueden ser personales o de grupo, institucionales, sociales o de humanidad; puede concernir a enfoques, ciencias, filosofías y artes, fundamentos, cambios, decisiones, movimientos, metodologías, aplicaciones, recursos, personas, contextos, procesos, etc., pueden concernir a la gestión, a la enseñanza, a la investigación, a la extensión o servicio social, etc.; también puede ser cotidianos u ordinarios, profesionales o de ocio, conscientes, preconscientes o inconscientes, voluntarios o incontrolables, etc. Por ejemplo, saber enseñar, saber saltar, saber empatizar, saber perdonar, saber decidir, saber desobedecer, etc.
- *Ampliación relativa a contenidos distintos*: El saber y los saberes pueden referirse a contenidos distintos: por ejemplo, de artes, de ciencias, de filosofías, de la cotidianidad, etc.; pueden atañer a sentidos, sensaciones, sentimientos y emociones, conceptos, procedimientos y acciones, intuiciones, ideas, reflexiones e indagaciones, análisis, síntesis, dudas, comparaciones, inducciones, deducciones, certezas, encastillamientos, acciones, experiencias, recuerdos, orientaciones, movimientos, predisposiciones, etc.
- *Ampliación relativa a dominios o capacidades distintas*: El saber y los saberes pueden referirse a capacidades diversas, por ejemplo: recordar, crear, investigar, sentir, hacer, razonar, inferir, enseñar, aprender, eliminar, ser, no ser, etc. Por ejemplo, se puede ‘saber saber (o conocer)’ bien, pero saber hacer mal, saber

sentir, saber meditar, saber odiar, saber recordar, saber ser (respetuoso, abierto, (auto) crítico, buen ciudadano), etc.

- *Ampliación relativa a la voluntariedad*: El saber y los saberes pueden ser controlables o incontrolables, instintivos o elaborados, voluntarios o involuntarios, conscientes, preconscientes o inconscientes, etc. En efecto, la segunda acepción de la primera entrada que para el término en discusión facilita la Real Academia de la Lengua Española (2015) no hace referencia al modo o estado de conciencia de las habilidades o capacidades que hacen algo. Por ejemplo, respirar, el *lapsus linguae*, el bruxismo, el ensueño, la fatiga, el reflejo, etc. serían efectos de capacidades y efectos de saber. Es cierto que normalmente no ocurren por decisión voluntaria, pero sí porque nuestro sistema psicosomático, los órganos, las células, etc. tienen su saber. Evidentemente, no es el saber del córtex. Es el suyo: su saber. Además, hay personas que circunstancial o permanentemente no tienen algunas de estas capacidades o habilidades para equilibrarse. De ellas bien podría decirse que su organismo 'no sabe hacer algo'. En cambio, sí entendemos que 'saber' no sería asimilable a saber comprar un décimo premiado de lotería, producir facultativamente un fenómeno aleatorio o convertir una flor en un conejo. Quizá un mago sí supiera hacer sentir la ilusión de ese cambio, pero su saber se desarrollaría en y para la magia y sólo en ese plano del saber.
- *Ampliación relativa a la calidad*: El saber y los saberes pueden estar bien o mal aprendidos, o incluso estar profundamente equivocados. No por ello pierden su condición de saber. Saber no supone, necesariamente, saber bien. Saber bien es un saber calificado. La acepción 'Tener habilidad o capacidad para hacer algo' no especifica que esa habilidad o capacidad sea para 'hacer algo bien', necesariamente. Quien sabe mal, mal lo sabe, pero desde su saber; lo sabe, como valor absoluto (sin signo positivo o negativo). No puede decirse que no sepa. Por ejemplo, de una persona que sabe cómo se debe conducir, pero que no conduce bien, mejor sería decir de ella que 'sabe no conducir bien', que decir que 'no sabe conducir bien'. Su saber es incoherente, malo, pero es. Lo mismo cabe decir de quien no siente bien, de quien no empatiza bien o de quien no duda bien. A veces, cuando un alumno contesta mal a una pregunta del profesor, lo que hace es responder bien a otra pregunta que ha redefinido (empobreciéndola o

enqueciéndola) desde su saber actual. En todo caso, saber mal o el mal saber, aunque sí equivalga a 'no saber bien', no es exactamente 'no saber'. Por ejemplo, hay una clásica crítica que se les hace a los profesores que 'saben mucho' pero 'no saben enseñar'. Destacamos de ella que ambas capacidades se refieren a saberes, diferentes por su contenido y ámbito de aplicación, cuya falta de síntesis denota un problema formativo o propio de la calidad formativa. Otra de peor calidad podría ser la de aquellos profesores que piden a sus estudiantes (por ejemplo, de profesorado o Pedagogía) que hagan lo que ellos no hacen. La incoherencia es un enorme problema de calidad didáctica asimilable a la mala práctica, casi siempre radicada en el ego docente (Herrán y González, 2002), pendiente de investigar en profundidad. También podría enfocarse desde el saber y el mal saber. Por eso la coherencia o unidad entre sentimiento, pensamiento y acción, es una garantía de calidad; sin embargo, si no está presidida por la flexibilidad -la molécula de la creatividad- y la conciencia, puede mostrarse como rigidez o fanatismo.

- *Ampliación relativa a su sentido:* Con el saber y los saberes ocurre como con otros constructos psicopedagógicos, como la inteligencia, la motivación, el aprendizaje, el conocimiento, la emoción, la creatividad e imaginación, la cooperación, la motivación, la empatía, la autoestima, la autonomía, la coherencia, la creatividad, los valores, el maestro... Todos ellos pueden ser, si se cruzan con el analizador ego-conciencia, indeseables y dañinos, o generosos y positivos. Dicho de otro modo, todos ellos son constructos ciegos, instrumentales. No necesariamente están asociados a lo positivo, a lo correcto o a lo deseable, aunque tácitamente se asocien a ello sin pensar. Un ejemplo: la imaginación y creatividad, así como la cooperación o la figura del maestro pueden ser muy útiles o asociarse a la formación, crecimiento y conciencia, pero también pueden resultar claves en el mundo del timo, en la delincuencia mafiosa o en la barbarie cultural extrema (Herrán Gascón, 2016a). Se deduce de ello que el saber y los saberes pueden orientarse y emplearse -simplificando- positiva y negativamente. De hecho, saber puede referirse a hacer mal las cosas, a equivocarse, a hacer daño a los demás o a uno mismo. La maldad del mundo y de ciertas personas no proviene sólo de la ignorancia (Platón, 1969; 1998), sino de un saber mal o inconsciente, cuya razón de ser surge y/o desemboca en el ego humano (Herrán, 1997; Osho 2010), que se traduce en intereses y finalidades egocéntricas o inmaduras.

Saber más allá del ser humano

A la vista de estas posibles aperturas, pueden cuestionarse algunas normalidades observadas, tanto entre investigadores como entre formadores y educadores. La primera tiene que ver con el alcance formativo del saber y tiene consecuencias didácticas superficiales. Concretamente, se refiere a la minoración de la relevancia del saber que algunos le atribuyen, por oponerlo a conocimiento, entendimiento o comprensión. A este significado se asimila el contenido del viejo refrán: “Maestro liendre: de todo sabe, de nada entiende”. En la locución se diferencia entre saber y entender, de un modo inexacto, a nuestro parecer: si se sabe, se entiende, si no se entiende es porque no sabe.

La segunda cuestión es más básica. Se refiere a la adscripción exclusiva del saber al ser humano, como piensan algunas personas, entre los que se encuentran pedagogos y otros científicos. Nos preguntarnos si el saber, tal y como se ha definido desde la Real Academia de la Lengua Española (2015), es privativo del ser humano o si, en sentido estricto, es aplicable a la vida no humana e incluso a más allá de ella. Pongamos unos ejemplos, de mano de Alcalde (2017):

- Desde hace siglos se conoce que las abejas exploradoras muestran a las demás el camino a una fuente de alimento con movimientos semejantes a ‘danzas’ peculiares. Cada grupo de abejas tiene su propio lenguaje. En 2008 un equipo del Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia descubrió que las abejas europeas podían aprender la danza de las asiáticas, y viceversa.
- La etóloga Marie Dacke, de la Universidad de Lund (Suecia) enseñó en 2008 a un grupo de abejas a contar hasta cuatro. Recibían comida sólo si atravesaban un número determinado de marcas en el suelo. Reconocieron los números 1, 2, 3 y 4. Por encima de 5, no hubo resultados concluyentes. Investigaciones similares realizadas con cuervos en la Universidad de Tubinga hallaron que estos pájaros podían contar hasta 16.
- En 2016, un grupo de investigadores de la Universidad Queen Mary, de Londres demostró que los abejorros podían usar herramientas; concretamente, tirar de una cuerda para abrir una puertecilla que daba acceso a un premio azucarado. En 2017

- un equipo de científicos de la misma universidad, dirigido por el biólogo Clint Perry, demostró que un conjunto de abejorros podía 'jugar' al baloncesto: al depositar la pelota en un círculo central recibían una dosis de sacarosa al 30%.
- Expertos de la Universidad de Estocolmo y del University College de Brooklyn descubrieron que las palomas pueden usar la red de metro de Nueva York para desplazarse por la ciudad: entran en una estación y salen en la más cercana a su destino.
 - Los pulpos pueden abrir un frasco cerrado para extraer el alimento del interior.
 - Contaba al propio Alcalde (2017) cómo Jordi Sabater Pi, el desaparecido descubridor del gorila albino Copito de Nieve, había visto a chimpancés ordenar asociando fotografías de animales idénticos o afines: lobos con lobos, leones con leones, elefantes con elefantes... y monos con humanos, en un mismo montón.
 - Ayumu, un chimpancé del Instituto de Investigaciones de Primates de la Universidad de Kioto, ganó en 2007 en pruebas de memoria a Ben Pridmore, campeón británico de memoria. Las pruebas consistían en recordar y ubicar en el mismo sitio una serie de números que aparecían brevemente en la pantalla.

No se trata de objetar cómo lo aprendieron o no lo aprendieron: si por asociación clásica, por condicionamiento operante, por troquelado, por instinto... La explicación no es relevante. Desde esta perspectiva, lo relevante es el resultado. Se trata de constatar si los animales de los ejemplos saben. Nuestra deducción es que, puesto que la segunda entrada de 'saber' de la Real Academia de la Lengua Española (2015) no expresa que el saber se restrinja al ámbito de lo humano, y puesto que, en sentido estricto, se refiere a habilidades o de capacidades para hacer algo, y estos animales la tienen y por tanto, a su modo, 'saben'. Podemos concluir con que, al serles atribuible la acepción, estos animales saben.

Desde el mismo argumento, es posible ampliar la noción de saber más allá del mundo animal no humano. Nos explicamos. En la medida en que muestran capacidad o habilidad para hacer algo, deducimos que, relativamente o a su modo, los árboles y las plantas, pero también los tejidos, los órganos, los microorganismos, las células, los hongos, los virus, etc., e incluso el agua, las moléculas, las partículas subatómicas, la energía, los meteoros, etc., 'saben' y pueden hacer cosas, porque tienen potencialidad o capacidad de hacerlo. Esto es así por el concepto de 'capacidad' de

la Real Academia de la Lengua Española (2015), por la que se entiende, en su primera acepción: “Cualidad de capaz”, y en la cuarta: “Que puede realizar la acción que se expresa”. Se colige que todos ellos tienen su saber, como tienen su autoconciencia: la suya, de modo que ninguna es comparable entre sí, ni con la humana tampoco. Y si se comparan, será para inferir exterioridades relativamente representativas del fenómeno.

Más allá incluso, la misma razón sería aplicable a la naturaleza, al planeta Tierra (*Gaia*), a los demás cuerpos celestes y a los sistemas del cosmos, materiales y no materiales, conocidos y desconocidos. Esta posibilidad no es ciencia ficción. Tiene más que ver con la descripción de la realidad, por un lado, y con la ciencia, por otro. Una cosa es que no sea evidente desde coordenadas de entendimiento antropocéntricas o superficiales (incluida la ciencia miope) y otra, que, objetivamente, aún no se comprenda el fenómeno, y, por ende, no se haya interpretado como conocimiento ordinario. En este sentido, desde hace años hay avances científicos que confirman, cada vez de una forma más clara, concomitancias o validaciones con saberes ancestrales (sabiduría indígena originaria, taoísmo, budismo, etc.) congruentes (Capra, 1984, 1991, 1996; Prigogine, 1996). Con estas perspectivas compatibles, es obvio que el universo y, más allá, su vacío, ‘saben’ y que, por tanto, el saber es una cualidad de la naturaleza y de su contenido, en cualquier nivel de concreción. Esta tesis es confirmada por el Premio Nobel Eddington (en Wilber, 1987), que observó que el universo, caos incluido, parece comportarse como una “materia mental”. Es así mismo evidente que nuestro saber normal o cotidiano aún no lo ve con diafanidad. Quizá la ruptura, la agresión y el distanciamiento del ser humano con la naturaleza tengan algo que ver con esta dificultad, con este cierre o con esta dualidad.

En todo caso, para abrirse a otras formas de ‘saber’ es imprescindible ser consciente de dos certezas suplementarias entre sí: que es muy probable que la propia no sea la única posible, y que al conocimiento de las demás no se puede llegar desde el ego humano (de especie, temporal, cultural, científicista, doctrinario, etc., ni siquiera desde una conciencia humana, si ésta está en alguna medida egotizada (antropocentrista), porque se autolimitará y podrá errar.

Un ejemplo: decía Teilhard de Chardin (1984) que la diferencia entre el ser humano y el resto de los animales era que, si bien el animal sabe, sólo el ser humano sabe que sabe (p. 182, adaptado). Nosotros lo cuestionamos con varias razones:

- ¿“El animal”? ¿Es que este maestro ha analizado a todos los animales para poder afirmar esto?
- ¿“Sólo el ser humano”? ¿Es que Teilhard de Chardin analizó a todos los seres, a otras humanidades? ¿A cuáles?
- ¿Cómo se va a valorar a otros animales desde el saber humano, que es distinto: superior en muchas cosas e inferior en muchas más?
- ¿No puede ser más preciso que los animales sepan a su modo, desde su conciencia o racionalidad particular?
- Por otro lado y desde el punto de vista de la formación radical e inclusiva, ¿es una cuestión de la máxima relevancia saber que se sabe? Respondemos que no, porque es más relevante saber para qué se sabe que sabe, y quién es quién sabe.

Saber como ciencia y sabiduría

La segunda entrada de ‘saber’ remite a ‘Ciencia o facultad’ y a ‘Sabiduría’, que define como ‘Conocimiento profundo en ciencias, letras o artes’, su más alta realización. Este camino se nutre, en todo su recorrido, de conocimientos, es decir, de la acción de aprender y de ‘aprendizajes’, a la sazón, procesos y resultados de adquisiciones de conocimientos (Real Academia Española, 2015, adaptado).

Los conocimientos son significados de la razón (González Jiménez, 2008), que pueden ser de todas las clases posibles: conceptuales, procedimentales, actitudinales, emocionales, sentimentales, psicomotrices, comportamentales, éticos, etc. En síntesis, conocer equivaldría al proceso mediante el cual los conocimientos podrían adquirirse y muchos terminar siendo saberes, o sea, logros de la razón de todas aquellas y otras clases.

Caben acepciones más eruditas de ‘conocer’, como ésta de Fromm (1995): “Conocer significa penetrar a través de la superficie, llegar a las raíces, y por consiguiente a las causas. Conocer no significa poseer la verdad, sino adentrarse bajo

la superficie y esforzarse crítica y activamente para acercarse más a la verdad”. De esto se colige que el tándem conocer-saber se refiere a los ámbitos que aproximan más a la comprensión de las causas de la realidad, esto es, a ciencia o a la filosofía. Pero esto no es preciso.

En efecto, el ser humano se rodea de verdades distorsionadas y parciales, porque los conocimientos -o sea, los significados, los aprendizajes y los saberes- pueden ser incompletos y estar escorados; por ello puede hablarse de “conocimientos sesgados” (Herrán Gascón, 1997), en primer y última instancia radicados en el ego humano. Por ejemplo, las ideas, los apegos, las identificaciones, los prejuicios, las predisposiciones, las creencias, las ficciones, las generalizaciones falsas, las mentiras, las distorsiones de la realidad, etc., son ejemplos de conocimientos o saberes sesgados, bien intra, bien intersubjetivos. Otros, como los conceptos, las actitudes, los sentimientos o las emociones, etc. pueden, así mismo, escorarse o no.

Otra cosa es que esos conocimientos sean ratificados por muchos: por decenas, por miles, por centenares de millones de personas. Es decir, puede llevar a ‘verdades’ parciales o de validez limitada, duales, etc., con completa independencia de que sean consideradas como ‘verdaderas’ por afines, por selectos, por minorías o por inmensas mayorías. Estos *quorums* son los que, con frecuencia, generan pensamientos únicos o normalidades unánimemente falsas, de las que sólo se puede salir observándolas desde un estado consciente.

Mientras su reconocimiento y superación no se asocien al proceso educativo y mientras este punto no se incluya en la formación de los agentes educadores (pedagogos, padres, profesores, directivos, medios de comunicación, políticos, etc.) como evaluación del condicionamiento, la educación no será tal. Continuará manipulándose, enmascarándose o inhibiéndose a favor de procesos de adoctrinamiento, y su camino no conducirá a la formación. Pero estamos lejos de esto, de momento. De hecho, los conocimientos sesgados y sus productos no forman parte de ninguna evaluación de diagnóstico o diagnóstica, aunque su presencia condicione y determine la verdadera formación, la educación. Por ejemplo, si un caso puntúa alto en alguno de los incompletos indicadores instructivos de Pisa, se deducirá que su posición en el ranking deberá estar por encima en ese indicador que otro caso que

puntuía menos. Pero, si en el país que más puntuía, el extremismo, la xenofobia, la homofobia, la intolerancia, la barbarie potencial o el ego colectivo se han disparado, será irrelevante. ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo?

La cuestión es, quizá: cuando hablamos de la educación, ¿por qué mantener un entendimiento de ella tan exiguo, escaso o superficial, si podemos aproximarnos a la comprensión de todo el fenómeno? ¿Cómo es posible que los sistemas-faro de la educación de la humanidad (los organismos y organizaciones internacionales de educación) no den un paso adelante, en este sentido? ¿Para cuándo, si la humanidad lleva siglos rota y en progresivo deterioro macro y molecular? Lo natural es que el desarrollo de la iniciativa surja de ellos, porque el grado de condicionamiento de los sistemas educativos es más intenso. De hecho, todos ellos incorporan conocimientos sesgados como normalidad deseable para aprendizajes significativos y relevantes que promueven. Para ello es imprescindible una comprensión escorada e incompleta de la formación, de la educación, que es lo que hay, tanto (intra) nacional como internacionalmente. Mientras continúe la estafa educativa, se seguirá más o menos como hasta ahora, si bien más o menos en unos contextos que en otros y en unos temas que en otros (clasismo, nacionalismo, confesionalismo religioso, sexismo, racismo, injusticia...).

Por tanto, los conocimientos y saberes no sólo son, como se consideran habitualmente en el mundo escolar o incluso investigativo, asimilables a lo instructivo y deseable. Analizándolo molecularmente, deducimos que una noción amplia de saber, con relación a su sentido, incluiría todas las formas de conocimiento que, de hecho acompañan y permean a aquellas expresiones en las que habitualmente sólo nos fijamos. Desde el enfoque radical caben observarse, soterradas o extendidas por todas las fibras sensible, ideas, creencias, opiniones, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, imaginación, fanatismos, etc. condicionados por el ego personal, de equipos, institucional, de *ismos*, nacional, internacional, social... Estos posibles “conocimientos sesgados” se muestran y desarrollan por sí solos o saturando los saberes y conocimientos deseables e instructivos. Pueden afectar significativamente tanto a la razón individual o general como a los “programas mentales colectivos” (De Mello, 1987a, 1987b) y a sus productos que, a la postre, es la vida humana.

Para una cartografía del saber

Todos los mapas pueden incluir imprecisiones, inexactitudes y errores. Lo que se propone no es una excepción. Se intentará, no obstante, apuntar a lo fundamental, desde una intencionalidad rigurosa.

Así como en la naturaleza hay aguas superficiales y acuíferos subterráneos, con certeza sabemos cosas que se reconocen y se saben, y que no se saben otras que se ignoran. De todo ello se puede ser consciente (figura 2).

Figura 2: Ámbitos de conciencia aplicada al saber

<i>Conciencia aplicada</i>	Columna A. Saber	Columna B. Ignorar
Fila X. Ámbito del saber	1 Saber que se sabe	2 Saber que no se sabe
Fila Y. Ámbito del ignorar	3 Ignorar que se sabe	4 Ignorar que no se sabe

En la figura pueden diferenciarse cuatro ámbitos de razón (filas y columnas) y cuatro cuadrantes (cruces). Los ámbitos son:

- Ámbito de la fila X: Se refiere al saber y no saber naturales o adquiridos, abstractos o concretos, comunes o especializados. Se desarrolla, fundamentalmente, sobre una creencia en el saber, bien propio, bien ajeno.
- Ámbito de la fila Y: Se refiere y desarrolla sobre la ignorancia aplicada al saber y al no saber. Lo posibilita la duda, por un lado, y la conciencia clara de lo poco que objetivamente se sabe.
- Ámbito de la columna A: Se refiere a la superficialidad del saber y no saber.
- Ámbito de la columna B: Se refiere a la profundidad del saber y no saber.

Los cruces son:

- El cuadrante 1 o XA (saber superficial) suele desarrollarse sesgado, distorsionado por el ego personal o social.
- El 2 o XB (saber que se ignora) se cultiva poco. La ciencia se refiere a él esporádica y externamente –por ejemplo, como respuesta inicial a una pregunta de

investigación empírica o reflexiva-. (En general y en lo cotidiano, se evita aplicar a la propia disciplina o al propio investigador/a –porque, por mor del ego como “proxemia cognoscitiva” (Herrán, 1997), se toma como agresión a algo personal que puede producir una herida narcisista (por ejemplo, por darse por eludido o por sentirse herido) por el reconocimiento de la propia ignorancia-.) Se exceptúan de aquella evitación los casos de mayor conciencia o madurez personal y epistémica. Es propio de quien observa bien, con objetividad. Un ejemplo es el aludido Newton (1686): “Conocemos una gota, desconocemos un océano”. En este ámbito se intuye (elabora desde indicios) la existencia de ese océano.

3. El cuadrante 3 o YA (ignorancia superficial o del saber). Suele traducirse en dualidad, como una imposibilidad o como un no saber bien algo, como un no entenderlo. Suele ocultarse a sí y a los demás de forma sesgada, distorsionada por el ego personal o social, o suele querer compensarse, solucionarse, porque se interprete como problema o reto de la razón. También se refiere al hecho de que hay personas que saben mucho, y que esto no lo saben.
4. El 4 o YB (ignorancia de la propia ignorancia) se refiere a la ignorancia profunda. Es un ámbito subjetivamente frecuentado; quizá el más eludido y el más cotidiano y extendido a la vez. Cuando la ignorancia es ignorante de sí misma, se puede pensar, desde una conciencia de ameba, que la gota de lo conocido es el océano, el universo u otra relativa inmensidad o certeza. Si se aplica al no saber, suele hacerse a lo imposible o a lo que conviene; suele estar, por tanto, motivada por el ego personal o colectivo y tenerle, así mismo, como destino.

El resultado del fenómeno, observado desde la conciencia aplicada (figura 1), es una amalgama de pensamiento advertido e inadvertido que, normalmente, sólo se identifica con lo que se ve (cuadrante 1). La escuela y la educación, motivadas por necesidades sociales, económicas y profesionales, atienden casi exclusivamente los ámbitos regidos por la columna A. Es decir, se centran en el saber y la ignorancia superficiales. La profundidad, tanto del saber, como del no saber, es raramente observada y trabajada formativa o pedagógicamente, una para adquirirla y otra para perderla. El escenario epistémico resultante es parcial y engañoso, y, lógicamente, no contribuye a la lucidez.

Por tanto y a modo de síntesis, normalmente no somos conscientes de las cuatro posibilidades de razón aplicada al saber, tanto natural como adquirido, ni de sus dinámicas e interpretaciones. Es más, solemos ser semi conscientes de todas. Desde la semi conciencia de la primera, que está en un particular contacto con la conciencia, podemos deducir algunas observaciones objetivas:

- Sólo conocemos algo de la realidad, y ese algo es infinitésimo. Esta observación no es refutable. Le sobra credibilidad para ser una ley de la didáctica y de la investigación científica, articulada desde la molécula que les es común: la duda fértil, conceptualizada como ingrediente o factor de cada conocimiento y de la razón en su conjunto.
- Salvo excepciones, la razón humana conoce mal, porque deja inéditas muchas posibilidades formalmente distintas a las que emplea.
- Con frecuencia, lo que se cree que se sabe no se sabe plenamente: no se puede comprender, al no ser del todo conscientes de ello. De manera particular, los niños no siempre saben que conocen mucho, con frecuencia de otro modo. Es muy importante para un educador de niños (padres, profesores, medios de comunicación, editores, etc.) saber que no sabemos muchas cosas que saben los niños y que no empleamos su metodología natural basada en el silencio, que luego se evapora. Pueden ser fuentes de enseñanza, pueden ser maestros desde muy corta edad (Herrán Gascón, 2015c), dependerá de la formación (la preparación técnica-reflexiva, la conciencia, el ego, la receptividad, la voluntad, etc.) del educador.
- La conciencia de ignorancia y la ignorancia consciente deberían estar presente en todos los procesos educativos asociados al saber y formativos. En este sentido, en nuestro propio universo gnoseológico hay referentes que pueden tenerse en cuenta –aunque a la vista de la apertura apuntada en la figura 1, no sean los únicos posibles-: nos referimos a la ciencia honesta, a la ciencia practicada por científicos conscientes o con excelente formación. Esa ciencia se basa en la ignorancia consciente, superficial y aplicada. Sabe que es una nieta de Sócrates. Sabe, también, que no es comparable a la ignorancia de Gautama Buda. Esta ciencia construye ámbitos de conocimiento opuestos a lo que hacen, por ejemplo, las religiones con Dios, que edifican con ladrillos de ficción y cemento a base de la creencia en su saber.

El resultado del fenómeno, observado desde la no conciencia (figura 2), puede ser lo más habitual para determinadas personas, colectivos y contextos. Podría representarse con los cuadrantes vacíos y comunicados por completo. No equivaldría a saber o no saber, ni a superficialidad o profundidad, porque el océano desaparece. Equivaldría a todo y a nada unidos, a arriba y abajo a la vez, a vacío desde meditación sin contenido, más allá de la dualidad de la mente y de la no mente y de la conciencia que lo observa. Es el autoconocimiento inefable al que equivale a la autoconciencia de la unidad, la universalidad y el despertar.

Figura 3: Ámbito de no conciencia aplicada al saber

<i>No conciencia</i>	Columna A. Saber	Columna B. Ignorar
Fila X. Ámbito del saber		
Fila Y. Ámbito del ignorar		

Algunas conclusiones pedagógicas globales deducibles de lo anterior son que ni siquiera una educación centrada en el saber se ocupa y aprovecha todas las posibilidades formativas, en cuanto a ámbitos y en cuanto a profundidades. En efecto, en la hondura de la fase formativa de la adquisición –centrada en el saber, el aprender y el conocimiento- se encuentran las otras dos fases -pérdida y autoconocimiento-. Tan sólo hay que indagar y profundizar en ella tomando como polo atrayente la formación plena.

El alcance de una Pedagogía del saber y el no saber no es nada nuevo, aunque parezca novedoso, porque hacemos camino al andar sin saber a dónde vamos. Recordemos a Confucio (1969): “Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se sabe: he ahí la verdadera ciencia”-, a Gautama Buda, al *chan*, al zen, a Anónimo inglés del siglo XIV (1981), etc. Por tanto, nada de esto es nuevo, ni universal ni históricamente. Sigue en los sótanos del museo del pasado de la historia de la innovación educativa –no como innovación en la educación, sino como innovación radical de la educación-, esperando a ser recordado, actualizado y útil para el sentido

del futuro, como dijo Donoso Cortés. Por ello, de nuevo traemos a colación a Fromm (1987): “Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy” (p. 45).

En la medida en que, al tratar de la formación, las implicaciones personales y sociales son enormes, en nuestra mano está investigarlo, incluirlo, excluirlo o ignorarlo. Esto, obviamente, se puede hacer superficial, profunda o totalmente, desde el saber, desde el no saber o desde los dos a la vez. Por ejemplo, se puede trabajar la duda con los alumnos, pero más radical o causal será hacerlo antes el docente. Análogamente, un producto científico podrá traducirse en duda fértil, pero si no está favorecida desde una formación consciente del investigador o investigadores, será un comportamiento huero, no servirá para nada. Por tanto, el epicentro nunca está en la acción, que siempre será secundaria, estará en la persona, en su formación, en la conciencia.

A continuación se intentará sistematizar ámbitos del saber. Como lo anterior, podrían ser útiles para una Pedagogía y Didáctica radicales e inclusivas. Se deducen de dos tesis preliminares:

- a) *Saber no siempre se opone a la ignorancia*. Puede ser una forma de ignorancia, puede ser equivalente a ella o suponer y desembocar en una ignorancia mayor que la que entrañaba su ausencia o la situación de origen. Por ejemplo, la enseñanza para un aprendizaje significativo y relevante sobre una mentira, sobre una estafa, sobre una parte por el todo, etc.
- b) *Saber implica una cierta conciencia*. Pero la mayor conciencia trasciende el saber. Lo deja atrás.

Se utiliza ‘ámbito’ y no ‘nivel’ para evitar una lectura jerárquica, aunque desde la perspectiva del fenómeno pueda existir una relación de complejidad creciente o sucesivamente envolvente cuando alguno incluya a otros. En esta relación de ámbitos de saber se pueden tener en cuenta las siguientes observaciones:

- En todos la conciencia es un factor de intensidad variable.

- A cada uno se asocian saberes con los que concomitan, bien porque los causan, bien porque los producen.
- Cuando los ámbitos y sus saberes se experimentan con estabilidad, pueden definir y nutrir “estados de conciencia” (Herrán Gascón, 1998, 2006b) aplicados que, a su vez, los condicionan.
- Todos los ámbitos son compatibles con cualquiera otra clase de saber.
- Los saberes pueden ser personales o sociales (de pareja, familiares, grupales, institucionales, sistémicos, globales...).
- Pueden desarrollarse simultáneamente varios de ellos en el mismo individuo o colectivo.

Se distinguen varios ámbitos, algunos de los cuales pueden darse a la vez:

- a) *Ámbito del conocimiento directo*: es el saber que surge de la observación no condicionada. Puede ser ingenua o muy consciente. Puede ser la mirada del bebé de cuatro meses o la mirada de un maestro de conciencia.
- b) *Ámbito de la ignorancia ignorada*: supone o es causa de no saberes no sabidos o cuyos significados no se sabe que se ignoran.
- c) *Ámbito de la creencia en la creencia*: evidencia o proviene de suposiciones o invenciones hacia otras opiniones o figuraciones a las que se atribuye certidumbre. Puede cristalizar en adoctrinamientos o estafas ideológicamente organizadas o no, en torno a identificaciones y programas mentales personales o compartidos. Puede asociar devociones, desconfianzas, hiperestesias, fanatismos, indiferencias, etc.
- d) *Ámbito de la creencia previa al saber*: emerge o es producido por predisposiciones, convicciones, prejuicios, etc. hacia saberes propios o ajenos. Puede asociar confusión, distorsión, reconocimiento selectivo o acierto relativo, si coincide con la razón o el juicio postrero.
- e) *Ámbito de la creencia posterior al saber*: produce o nace de convicciones fundadas por estar apoyadas en conocimientos avalados o fundados. Puede traducirse en rigidez o en apertura, dependiendo de la calidad de la educación de la razón.
- f) *Ámbito de la conciencia de saber aplicada a saber más y mejor*: causa o es generado por conocimientos reconocidos como tales o desde otros avalados. Es el nivel de la ciencia ordinaria, desde cuyo condicionamiento, metodología y hábitos favorece la sistematización de disciplinas que generan conocimiento

- indirecto, prolijo, riguroso de la realidad que considera. Desde el zen se diría que en este ámbito “los ríos dejan de ser ríos y las montañas dejan de ser montañas”.
- g) *Ámbito de conciencia de para qué saber*: se refiere al sentido del conocimiento productivo. Puede ser puntual (respondería a toda ‘acción sólo para un logro’), sistémico o egocéntrico (respondería a un ‘logros para mi sistema’) o evolucionista, humanista o universal (respondería a ‘mi sistema para la mejora social y para la posible evolución humana’) (Herrán Gascón, 1998, 2006a). La conciencia ordinaria se nutre de los dos primeros.
 - h) *Ámbito de la conciencia de que no se sabe*: origina o proviene de conocimientos hacia ignorancias reconocidas. El paradigma en Occidente es Sócrates.
 - i) *Ámbito de conciencia de lo que se sabe y no se sabe*: es más completo que el anterior; desencadena o surge de conocimientos e ignorancias reconocidos. El paradigma es Confucio que, además, vincula conocimiento, duda y humildad.
 - j) *Ámbito de conciencia de la inconsciencia*: genera o produce conocimientos acerca de la falta de conciencia. El paradigma es Siddhartha Gautama, el primer buda, u Osho.
 - k) *Ámbito de conciencia de vacío*: equivale a despertar plenamente. Desde este estado consciente, el saber y el no saber, lo que llena y el vacío adquieren otra importancia y sentido formativos. Como se dice en zen, aquí “los ríos vuelven a ser ríos y las montañas vuelven a ser montañas”. El paradigma es Lao zi o Siddhartha Gautama.

El valor educativo del saber no es único, ni unívoco. Es complejo. Pero esta complejidad dependerá del estado de conciencia aplicado desde el que se experimenta y desarrolla. Dependerá también de la noción de educación en que la observación se base y en que el proceso se promueva. Dependerá del maestro o maestra, de su conciencia, ego y flexibilidad.

Saber y ser

A raíz del informe que Mayor Zaragoza encarga a Delors (1996), la educación habitual, los currícula, los organismos internacionales, las instituciones educativas, los profesionales de la enseñanza, los investigadores de la educación, etc., habitualmente diferencian entre sentir, pensar, saber, hacer, convivir, ser... Aparentemente, estos

constructos son distintos y complementarios, y mantienen entre ellos puntos de contacto o espacios comunes. Nuestra observación trasciende su diversidad, de modo que, al indagarlos en profundidad, se descubre que todos ellos surgen de un tronco común y, por tanto, tienen una misma identidad funcional.

El texto de la medalla que Teilhard de Chardin encarga al escultor Delamarre decía: “Todo lo que se eleva, converge”. Esto es de aplicación a lo que tratamos. Pero también lo es que todo lo que profundiza, converge, y que, si no converge, posiblemente no se haya profundizado lo suficiente. Nuestra hipótesis de trabajo marco no es sólo que aquellos constructos convergen en lo hondo, sino que, por su naturaleza, todos son causas, modalidades o efectos de la razón, bien generadora, bien realizadora. En cualquier caso, su diversidad sólo afecta a su apariencia. En este párrafo nos detendremos en la dualidad aparente ‘saber-ser’, a la que se aplica lo anterior. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación y de un modo preliminar, se observan dos cosas: la primera es que entre el saber y el ser hay diferencias superficiales, pero son superficiales; por tanto, cabe apreciar en este plano una relación de complementariedad o de continuidad. La segunda es que, en su fondo, la relación es de indiferenciación, de identidad y de unicidad.

Del mismo modo, en las raíces de una planta las ramas, los tallos, las hojas y las flores se unifican, y sólo en su desarrollo y emergencia se diversifican sus partes y elementos. Por tanto, esencialmente, entre ellos no sólo no hay delimitación ni frontera. No es como el día y la noche, que sólo arbitrariamente se pueden delimitar y se suceden. Es como la porción emergida y la profunda de un iceberg, porque constituyen el mismo ser, aunque se muestren como fases o porciones diferentes.

Los conocimientos son significados. Los significados constituyen al ser. El ser está compuesto por los significados que vivimos. Por ejemplo, por valores, virtudes, retos transversales, competencias comunes, sentimientos, movimientos, decisiones, comportamientos... Aunque se asimilen estos significados a ‘ser’ y no a conocimientos o saberes, son conocimientos, saberes y aprendizajes. Es más, precisamente por serlo, pueden asimilarse al ser y a una conciencia en la que son. Los saberes, el saber, aluden a resultados de conocimientos o a conocimientos logrados. Pueden referirse a cualquier clase de conocimientos, a cualquier clase de significados. Por ejemplo, al

‘saber ser’, al ‘aprender a ser’ y a todas sus aplicaciones posibles. Aluden a un resultado de conciencia actual de la persona, institución o colectivo. Dicho de otra forma, el ser, conceptuado como lo que se es y específicamente en el campo de la humanidad, es un efecto del conocimiento y del saber. Si “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (González Jiménez, 2008), se es en y desde el conocimiento y el saber. Luego se resulta del saber: el ser resulta del saber. Es decir, el ser es la significación resultante del ser, en tanto que saber ser. Desde coordenadas estrictamente antropocéntricas –y por tanto de validez absoluta limitada-, define una diferencia entre el ser humano y la ameba, el cocodrilo del Nilo y la liebre de Castilla-La Mancha, que también son. Sin embargo, desde coordenadas relativas, con seguridad que las lombrices o los hipopótamos saben ser mucho mejor que el ser humano, porque su ser es perfecto, en tanto que tales.

Ahora bien, si se observa el ser como fenómeno, se puede apreciar que, si bien el ser es causa del saber, en no todo el ser es aplicable lo anterior. ¿Por qué? En primera instancia y aparentemente, los seres inertes son y no saben ser mejores; por tanto pudiera pensarse que son no ser desde esta perspectiva. En cambio, el ser humano parece que puede educarse en el ser desde el aprender a ser para el saber ser. Más allá de ello, cualquier ser, bien humano o bien no, incluidos los seres inertes, es y no es a la vez. Porque el ser no sólo es, además no es, es decir, es no ser. A todo ser le ocurre, parafraseando a Lao zi (2006) y *mutatis mutandis*, como a la vasija, que tiene materia, asociada al interés, y oquedad, que le da la utilidad. Y –añadimos- su interacción dialéctica: el ser, todo ser es, no es y es relativamente, y todo ocurre superficial y profundamente a la vez. De ahí que pueda afirmarse que todo el ser es saber y no saber y por tanto ser y no ser en un solo acto.

No saber es ignorar. Si la ignorancia se sabe, se será consciente de ella. El no saber sabido compone la mejor versión del no ser. No se puede ser plenamente todo el ser, sin saber que -y qué- se sabe y sin saber que -y qué- no se sabe (Confucio, 1969, adaptado). En la medida en que lo habitual es sólo saber e ignorar que no se sabe, el ser pleno, o sea, consciente de su ser, su no ser y su relatividad, es ciertamente inusual. Por eso su conciencia se puede describir como ‘extraordinaria’. Por tanto, la no parcialidad, la plenitud o la compleción, vía complejidad-conciencia - o, lo que idéntico, el saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se

sabe- y, sobre todo, para qué y quién sabe y no sabe, puede ser un reto pedagógico perenne y permanente de un ser renovado desde su conciencia, tanto para sí como para los demás. Las denominaciones (extraordinario, nuevo, renovado, total, menos parcial, no dual, etc.) son aproximaciones descriptivas o estorbos, según se mire, que no deberían distraer o traer prejuicio o desconfianza.

Este ser con una razón, visión y lucidez más completa, no parcial o total –así lo apuntó, por ejemplo, el maestro García Bermejo (1989)-, conoce, ignora mejor y existe o es en un estado más consciente. No necesariamente es un ser despierto o, por razones estadísticas, casi nunca lo es. No obstante, su saber incluye más amplitud y mejor perspectiva que, por ejemplo y en general, el erudito con conciencia ordinaria. Al saber mejor, sabe ser mejor. Es más consciente. Por tanto, a priori es un mejor ser. El corazón de la novedad o la renovación formativa es la conciencia. Ser más lo es en conciencia, es ser más consciente. La conciencia es un factor clave para ser más y mejor –siempre con los demás-. Con conciencia aplicada al saber y al no saber, mejora el ser, porque se interioriza y se completa. Así, puede educar e investigar con más complejidad, profundidad y fineza. Una educación más consciente tiende a generar conocimientos y saberes más conscientes.

O sea, en principio, seres humanos más complejos y conscientes, menos parciales, con mejor formación, que saben ser y que son mejores seres humanos. Pero esto no siempre es así. Hay casos de alta conciencia en el saber y el ser y de alto ego. Cuando hay alto ego, aunque haya alta conciencia, el ser estará lastrado. Será como un globo aerostático al que se le insufla una energía calorífica espectacular, pero que está anclado el terreno: nunca se elevará. Educativamente, será un ser fallido, descompensado, con saber hipertrofiado. Saber mal es ser mal. Este es un problema del que pocos seres humanos se libran.

Por eso es tan importante que la Pedagogía radical e inclusiva de mañana aborde con equilibrio un conjunto suficiente de temas radicales, unidos a lo mejor de la educación convencional. Porque sólo reparar en una cara del poliedro podría no servir para nada. El reto formativo no es fácil, pero su dificultad radica en su sencillez y naturalidad.

Saber y despertar

El sentido último de ser –y, por tanto, del saber, de la formación y de la conciencia- es despertar al estado consciente, y hacerlo por completo. No es despertar como investigador, como educador o como meditador, sino hacerlo como ser autoconsciente, sin calificativos. Otra cosa es que para hacerlo nos hayamos valido de alguna “vía de conciencia” (Herrán Gascón, 1998).

Algunos sabios y maestros han coincidido en el argumento de que el ser humano vive dormido, en cuanto a su conciencia. Algunos de los más relevantes son Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007; Rawding, 1991), Martí (1961, 1965), James (1907), Maharshi (1986, 1987), Jung (1983), Krishnamurti (1981, 1983, 2008), Osho (2013, 2014a, 2014b), Caballero (1979), Mello (1987a, 1987b), etc. Su conclusión es común; parece validada en este sentido. A raíz de ella observamos que nuestra educación fomenta aprendizajes, ayuda a desarrollar competencias e incluso activa la conciencia aplicada al pensar, lo emocional, lo social, etc.; pero no pretende, ni sirve para despertar. ¿Cómo es posible que el despertar de la conciencia no sea un fin de la educación normalizado, cuando es el fin formativo esencial? ¿Cómo podemos ser –hablando de ser y de no ser- tan malos discípulos de los grandes maestros? La respuesta es sencilla: porque no queremos querer serlo ni saberlo.

A la luz de este fenómeno objetivo y desapercibido o no reconocido por la Pedagogía, y tomando como efecto contextual lógico la desorientación general del ser humano (Bateson, 1977) (en Thomson, 1992) y su ausencia en la educación y sus fines o en los currícula, podríamos preguntarnos: ¿Qué utilidad damos al saber? ¿Es esta toda su utilidad? ¿Para existir? ¿Para acumular? ¿Para ser? ¿Para despertar? ¿Para adormecerse, entonces? ¿Por qué apenas hay despiertos? ¿El saber puede narcotizar la conciencia e inducir a la desorientación esencial? ¿Todo saber? ¿Esa desorientación proviene del propio saber, del medio, de ambos a la vez...?, etc.

La observación básica es esta: casi no hay despiertos; tras 2500 años, no hay apenas budas. Esto indica el fracaso comprensivo de la educación. A nosotros se nos antoja objetivamente extraño. ¿Por qué ocurre esto? Ofrecemos una hipótesis. El

medio en que vivimos es como una laguna contaminada. En ella, los mismos aprendizajes, los mismos conocimientos, competencias y saberes pueden ser útiles para tomar decisiones claves: por ejemplo, permanecer en ella, bucear, dirigirse a la orilla y abandonar el río. Se deduce de esto que los efectos del saber pueden ser variados. Aplicando el criterio asociado al binomio ego-conciencia al que ya hemos aludido, es posible hablar de conocimientos, competencias y saberes egocéntricos y sesgados, y de conocimientos, competencias y saberes conscientes o educativos.

Los saberes egocéntricos nublan la vista, hipnotizan, anestesian y aturden. Las razones conscientes la abren y encaminan automáticamente al ser. Por ejemplo, de entre los más básicos de los básicos, Sócrates (Platón, 1969; 1998) habló de la ignorancia aplicada al saber y de la conciencia relativa, del conocimiento como alternativa y del autoconocimiento habló poco. Siddhartha Gautama lo hizo del ego humano, de la vía de la meditación y la conciencia, y del autoconocimiento como culminación formativa.

Ninguno de estos constructos está normalizado o incluido en nuestra educación occidental o globalizada, ni en la formación de investigadores, profesores o pedagogos, ni se toman en serio o comprenden en absoluto. Si se comprendieran, se haría dos cosas consecutivas, automáticamente:

- a) La primera, incluirlos en las directrices, diseños o planificación de los organismos internacionales, los sistemas y leyes educativas, los proyectos institucionales, las programaciones didácticas, el quehacer de los maestros, de los padres, de los medios de comunicación, etc.
- b) La segunda, sintetizarlos en el desarrollo de la acción humana en general y educativa en particular, incluyendo en ella su evaluación formativa y formadora.

Con ello, podrían trabajar para dejar atrás la educación de tercera división de la que habitualmente y en exclusiva, tratan. Como no se ha hecho ni una cosa ni otra, nuestra educación no es educación –como una cura, si no es completa, no es una cura-, sino su sombra al fondo de la caverna, léase: aprendizajes, instrucción, capacitación, ‘formación basada en competencias’, preparación, orientación superficial, etc. Como ni la Pedagogía ni otras ciencias que estudian la educación se

han cuestionado radicalmente su planificación y su desarrollo, se han desorientado, sin apercebirse de ello. Han generado corpus normales, desde cuya identificación y evidente incompetencia para descondicionarse, carecen, de momento, de voluntad, de capacidad de autocrítica consciente (para ver y reconocer su sesgo, parcialidad, limitación e incoherencia) y de rectificación, características propias de sistemas y de organizaciones maduras (Herrán Gascón, 2011b, 2011c, 2014b). Por tanto, de seguir con la misma inercia, el pronóstico podrá ser de posible enriquecimiento exterior, sin apenas crecimiento en formación interior.

Insistimos en que nuestra Pedagogía ha seguido escasamente la estela de Sócrates, y menos de grandes maestros despiertos. Desde su legado y por influencia de la Psicología, la Pedagogía ha incorporado una lectura instrumental del diálogo socrático, el “constructivismo”. Ha servido para llamar de otra manera a lo que desde la Didáctica se fundamentaba y aplicaba desde hace siglos y contemporáneamente, desde la enseñanza activa del movimiento internacional de la Nueva educación, tanto del Círculo de Chicago como del Círculo de Ginebra. Por eso ha contribuido con cierta eficacia a otras dos cosas interrelacionadas: a actualizar y, por ignorancia, a la vez, a enterrar lo esencial del sabio griego, y a excluir enseñanzas y legados de maestros de las mismas y de otras latitudes culturales y de todas las épocas. Entre los de otras latitudes culturales y con otras razones educativas destacan: Lao zi (2006), Siddharta Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007; Rawding, 1991), Confucio (1969), Zhuang zi (1996), Lie zi (1987), Maharsi (1986, 1987), Krishnamurti (1981, 1983, 2008), Osho (2013, 2014a, 2014b), etc.-. Con ello, de forma global, ha alejado la conciencia de la educación, que es como si de la Medicina se alejase la salud.

Hoy tanto la Pedagogía como la educación están polarizadas en la acción educativa y en la práctica. No miran, en primer plano, el despertar de la conciencia, previo reconocimiento o despertar de la razón aplicada al ego y a sus globales y particulares condicionamientos, procesos y productos. Para la práctica se forma, se investiga y se atrae la atención de los profesores en formación y de los profesionales e investigadores. Pareciera que lo importante es animar a avanzar y a innovar sobre la marcha. Y mientras lo hace, se cometen dos errores de máxima gravedad: se ignora que se ignora a dónde se va, y se confunde la Luna con el reflejo de la Luna en el

agua. Parece que lo importante es subirse al autobús y avanzar, hacer camino al rodar. Parece secundario si el conductor está alienado o a dónde se dirige el autobús.

El estado de despierto o estado de buda es el que tienen los maestros del bien común, que son los mayores exponentes de la formación o de la educación. Cuando de lo que se trata es de aprender fútbol, Pelé, Messi y Ronaldo en los campos contrarios o Iríbar, Ter Stegen y Oblak en las porterías son excelentes referentes. En el campo de la formación y de la educación, los despiertos, los budas normalmente no ocupan ningún espacio en escenarios formativos. De nuevo, esto es objetivamente extraño, pero entendible por algunas razones:

- Eso del despertar de la conciencia, pese a ser tan antiguo, no está aún incluido entre los fines de la educación. No es algo paradójico: no tiene ningún sentido y es un gran error. Debería ser el fin más importante en el ámbito personal.
- Se niega su existencia, por una comprensión incompleta e inmadura de la formación, por considerar que eso de que nos refleje como nuestra imagen un estado de no despertar no es admisible, ni científico, ni democrático. Eso no se dice, y hay que ocultarlo para mantener la pseudoconciencia ordinaria en el cuadrante 4 o YB de la figura 2.
- Se puede incidir en que estas cosas son propias de religiones o bien algo inventado y sin criterios que lo puedan definir como un fenómeno objetivo, o aspiraciones de gentes raras, exóticas o que no paran de decir 'chorradas'.
- Cuesta todo reconocer que el enfoque de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación, en general, es exterior y exteriorizante.
- Finalmente, porque es un tema radical y, por lo tanto, no se ve, ni está en el discurso de los organismos internacionales, ni de los sistemas educativos, ni en los currícula o en los proyectos internacionales; además, no se comprende y no depende de contextos espaciales, ni temporales. Sin embargo, es una clave para la educación y para la formación.

Nuestra posición es la siguiente: ha habido muy pocas personas que hayan 'despertado' en la historia. El despertar es lo que define a los verdaderos maestros en conciencia. Todo lo que puedan ver y enseñar puede ser de enorme utilidad a los que vemos menos o muy poco. Es muy interesante constatar que la comprensión de los

maestros despiertos es coincidente, no se observan contradicciones, sino coincidencias y ratificaciones. Por tanto, desde cualquiera de ellos, siempre que esté despierto de verdad, todo lo que se pueda conocer tenderá a ser válido. Sin embargo, deberá interiorizarse y experimentarse, aunque sea parcialmente. Estos maestros no adoctrinan: cuestionan, destruyen, mueren, profundizan y abren.

Por lo que respecta al saber, en síntesis: no hay dualidad o discrepancia entre el saber y el despertar. Si hay discrepancia, es que no se ha despertado. Osho (2014b) asegura que tanto el aprendizaje como el saber son propios de la persona iluminada, de los budas. Pero según el autor, hay una diferencia esencial entre el aprendizaje de la persona dormida y el de la persona despierta: “La diferencia es que tú estás aprendiendo mientras duermes profundamente y estás inconsciente, y un hombre que está iluminado aprende de manera consciente. Tu aprendizaje no es saber, tu aprendizaje es conocimiento, es información muerta” (p. 153). El autor continúa matizando el saber de la persona despierta, y nos encontramos con un problema interpretativo o de traducción:

Si un hombre ha despertado, su aprendizaje no es como el conocimiento, su aprendizaje es simplemente saber [...]

Cuando has despertado, aprendes a la perfección. No es que dejes de aprender, no es que te hayas vuelto perfecto y no haya nada más que saber: todo lo contrario. Cuando más sepas, más hay que saber; cuanto más abras los ojos, más te rodeará el infinito (p. 153).

En efecto, coincidimos con este maestro, pero con matices. El primer matiz es que el conocimiento podrá ser prestado o no, pero no es equivalente a información muerta, en absoluto. Desde un punto de vista pedagógico, los conocimientos son los significados que tiene en su psique la persona, el grupo o la sociedad, y desde luego, están vivos. El segundo, y con la salvedad anterior, es que lo que él llama ‘conocimiento’ para nosotros es equivalente a ‘saber’, y lo que él llama ‘saber’ lo interpreta como resultado cognoscitivo de la conciencia.

Por tanto, en lo esencial sí hay congruencia: los conocimientos normales o habituales suelen ser significados exteriores y prestados provenientes de aprendizajes que no ayudan a despertar. Desde esta perspectiva, son propios de la persona no consciente o dormida, en cuanto a conciencia se refiere. No obstante, cuando se vive en un estado plenamente consciente, se sigue aprendiendo, conociendo, sabiendo,

pero desde una comprensión y lucidez que hacen que estas acciones y logros sean radicalmente diferentes. Por tanto, sólo externamente pueden concomitar.

Es posible despertar teniendo en cuenta el saber. ¿Cómo? Dedicando los conocimientos y el saber a cuatro acciones educativas radicales (aplicadas a sí mismo):

- a) *Identificación*: La primera es aprender lo mejor posible todas las teorías y explicaciones del fenómeno, sin apegarse a ninguna y abriéndose a todas.
- b) *Desidentificación*: La segunda es aproximarse al fenómeno de la (auto) formación diferenciando entre fenómeno y añadidura, liberándose de los condicionamientos, de la parcialidad, el sesgo y la seguridad producida, por ejemplo, tanto por hábitos asimilables al propio ego como a explicaciones o teorías que enturbien la visión del fondo del lago. Se tratará de distinguir entre la grasa que recubre las paredes internas, la luz del tubo y lo observado. Es también librarse de condicionamientos, perder conocimientos sesgados, o sea, de origen o desembocadura egocéntricos.
- c) *Meditación*: La tercera es observar, centrarse y practicar meditación –no *pseudo meditación*, no, por ejemplo, un *mindfulness* centrado en resultados esperados- sería, sistemáticamente, en cualquiera de sus variantes o modalidades. La clase de meditación no define la calidad formativa. La calidad formativa dependerá más del maestro/a, de los egos, de las conciencias y del enfoque o no enfoque de la práctica. Sin meditación no hay formación plena (Herrán, 2017b).
- d) *Reidentificación*: La cuarta viene espontánea, automáticamente. Es la cotidianidad consciente o el estado consciente en la vida cotidiana: todo es lo mismo, pero no tiene nada que ver.

Enseñanza, mente y conciencia

El primer problema de una Pedagogía basada en una parte del saber, como es la actual, no está tanto en sus productos, sino en aquello que los pretende, causa y por ello define el ámbito de su sentido.

Nos explicamos. Los productos de la mente (saberes, aprendizajes, conocimientos, emociones, sentimientos, experiencias, prejuicios, etc.) provienen de la acción de la mente. Toda actividad es un efecto de un movimiento. Por tanto, todo

lo mental proviene de la acción y toma a la propia mente como orientación, instrumento y destino esa acción. Esto deja fuera, absolutamente, la no acción.

De esta observación se deducen dos bases y sendas posibilidades de enseñanza:

- a) La primera es la habitual, la normal y la que se entiende como única. Nos referimos a la enseñanza orientada a la acción y, por tanto, a la mente. Las enseñanzas basadas en la acción o el hacer terminan ocupando a los destinatarios (alumnos, profesores, padres...). La ocupación y la acción tienen lugar en la periferia de lo existencial. La periferia es el campo de juego del yo público, bien personal, bien colectivo, que necesita el hacer o la acción para desarrollarse. Desde un punto de vista existencial, es equivalente al ser.
- b) La segunda es inusual y más profunda. Se basa y orientada a la no acción y, por tanto, más allá de la mente. La enseñanza basada en el no hacer tiene una base distinta. Parte de que, cuando se está vacío, sólo entonces la persona es ella misma. El no hacer está dentro. Es el yo privado o esencial, cuyo acceso sólo es personal e íntimo, aunque se suceda en un contexto de socialización. Desde un punto de vista existencial, puede conceptuarse como no ser. El cambio propuesto no es de uno a otro. No es una transformación de un punto (hábito, contenido) de la periferia a un centro. No es el cambio de un sitio o segmento de la circunferencia a su centro. Es la unión del centro y la periferia, por la emergencia de un elemento nuevo, el radio o los radios, tras cuyo avance se crean áreas emergentes. Es, sobre todo, la inversión de centros de gravedad: de lo existencial a lo esencial, del ser al no ser. Siguiendo a Osho (2014b), es “una transmutación de la periferia al centro. El centro está vacío, es nulo en absoluto. Allí, tú eres. Allí está el ser, el no hacer” (p. 145). Desde el no hacer, desde el no ser, la naturaleza es y se desarrolla sin esfuerzo. Es el principio del *wu wei* del Tao, que Lao zi (2006) sintetiza así:

XLVIII

Por el estudio [el conocimiento] 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

XVII

El gran gobernante pasa inadvertido por el pueblo. A éste sucede el que es amado y elogiado por el pueblo. Después, el que es temido. Y finalmente, el despreciado.

Si no hay una confianza total, se obtiene la desconfianza. El buen gobernante practica el no-hacer y así, a la obra acabada sigue el éxito. Entonces, el pueblo cree vivir según su propia ley.

Esta observación tiene un llamativo parecido con esta razón de Rousseau (1987):

La primera educación debe ser, pues, puramente negativa. Consiste en no enseñar la virtud ni la verdad, y en defender al corazón del vicio y del espíritu del error. Si no podéis hacer nada, dejarle hacer; [...] Muy pronto llegaría a ser en vuestras manos el más prudente de los hombres; y comenzando por no hacer nada, hubierais hecho un prodigio de educación (p. 101).

Más adelante escribe: "Pocos en el mundo llegan a comprender la utilidad de enseñar con el silencio y del no hacer nada" (p. 127, 133). Por esto, "La esencia misma de una flor es carente de esfuerzo: simplemente se abre" (Osho, 2014b, p. 146).

En Herrán (2012) se observa la posibilidad de que Rousseau hubiese conocido la doctrina taoísta del *wu wei* o el Lao zi transmitido intergeneracionalmente –porque las dos versiones escritas encontradas hasta la fecha se descubrieron en los años 70 y 90 (ver el estudio de Preciado en Lie zi, 2006)-. Si alguna de las dos hipótesis se verificase, y son plausibles, el tao, desde el concepto del *wu wei*, se encontrarían en la raíz misma de la enseñanza activa occidental y universal. Una aplicación didáctica del *wu wei* se puede observar en una reunión de Osho (2014b) con un grupo de estudiantes. Cuando uno se cuestiona sobre su proceso formativo, preguntándose en ocasiones qué está haciendo ahí, este maestro le responde reorientando su acción y su mente al no ser, a través del no estar y el no enseñar:

No estás haciendo nada aquí, y yo no te estoy enseñando a hacer algo. Tu mente puede decir que estás aprendiendo a meditar: que estás haciendo meditación, yoga, esto y lo otro, o que estás intentando alcanzar la iluminación, el satori, el samadhi, todo tipo de tonterías. Este es el producto de tu mente, porque la mente es activa, no puede permanecer sin actividad. La mente crea algún tipo de actividad. [...] (p. 148).

¿Qué estás haciendo sentado frente a mí? Simplemente estar sentado. Ese es el significado del zazen, como se le llama a la meditación en el zen. Zazen significa estar sentado sin hacer nada. Si sólo puedes sentarte cerca de mí, eso será suficiente, más que suficiente; no necesitas nada más. Si puedes sentarte sin hacer nada, sin producir siquiera un pensamiento, sin pensar ni soñar, si únicamente puedes sentarte cerca de mí, eso hará todo lo demás (p. 149).

Las últimas cinco palabras del párrafo definen el sentido periférico de la no acción: es la acción sin acción, o sea, lo que la planta hace desde sus raíces en la periferia y en todo su ser.

Para entrar por el atrio, es preciso subir una rampa. Puede interpretarse como una dificultad, o no, puede ser un placer. Se trata de que el yo y la mente se desidentifiquen, o de desidentificarse de la mente. En niveles avanzados, es posible experimentar y comprender esta tesis, formulada desde el ser esencial: “Has vivido en un contacto muy profundo con la mente y te has aferrado demasiado. [...] La muerte de la mente será la vida para ti. [...] Debes ser consciente de que tú no eres la mente” (Osho, 2014b, p. 150).

La mente es la casa y el ser es quien vive en ella durante un tiempo limitado. La mente es como el personaje, y el ser esencial es como el artista que lo interpreta. ¿Qué tendrán que ver? Existencialmente, todo. Gracias a la actuación, el artista cobra y come. Esencialmente, nada. Hubiera bastado el aleteo de una mariposa para que el personaje y su circunstancia hubiesen sido otros. La diferenciación entre cuerpo y mente, y entre mente y ser esencial, por tanto, es y no es a la vez. Su diferenciación y su semejanza es una de las tareas didácticas más relevantes para la educación que un educador puede facilitar. El aula, de momento, es el planeta Tierra; las horas de clase abarcan toda la vida. No tendrá sentido si antes el educador/a no ha avanzado considerable y auténticamente en el camino del despertar. Si no es así, su enseñanza será una estafa. Para ser educador radical e inclusivo, antes es preciso formarse experimentalmente, tanto externa como internamente y tanto desde y para el saber como desde y para el no saber.

Por tanto, el cambio radical no se producirá sólo por análisis o búsqueda con base en el saber, sino por mutación de un estado de inconsciencia a un estado consciente. El estado consciente surge del no saber, de la no mente. Para que el globo se eleve, se deben soltar cabos y arrojar lastre. La identificación profunda con la mente es el lastre o error mayor.

Por eso, hasta la conciencia puede ser un obstáculo para la conciencia. ¿Cuándo? Cuando lo propuesto es un producto del ego y, desde luego, cuando se

está despierto. ¿Y cómo saberlo? Cuando sea un conocimiento prestado o cuando equivalga a moral o incluso a veces a ética, comprendidos como desarrollos externos, inducidos o internos que guíen los comportamientos. El movimiento primero de la palanca de la formación esencial es la lucidez que trae el estado consciente. Esto es lo que sí se necesita, por encima de cualquier administración educativa (comprendida como suministro externo, Herrán, 1993). Con esta perspectiva y para clarificar la que a veces es inapreciable dualidad, Osho (2014a) diferencia entre conciencia (comprendida como 'conciencia moral' o 'conciencia ética', o sea, como guía exógena o endógena) y estado consciente, a la luz de la meditación, a la sazón, la gran metodología para el autoconocimiento:

La meditación es una forma de desechar la conciencia y moverse dentro del estado consciente. Y el milagro consiste en que si puedes desechar la conciencia, el estado consciente aparece por sí mismo, porque es un fenómeno natural. Naciste con él, sólo que la conciencia se ha convertido en una dura corteza que impide su flujo. La conciencia se ha convertido en piedra, y el pequeño brote del estado consciente está bloqueado por esa piedra. Quítala y el brote florecerá (Osho, 2014a, p. 213).

Crítica a dos saberes pseudoeducativos: bilingüismo-multilingüismo y religiones con dioses contruidos *ad hoc*

En un discurso de otra naturaleza y desde la perspectiva radical e inclusiva, que en todo el librito se adopta como referencia, se critican a continuación dos 'saberes' normales, favorecidos por nuestra enseñanza y educación: la enseñanza multilingüe y las religiones. La razón es que ambas son, con diferencia, los más ineficaces posibles, en cuanto a formación profunda se refiere.

1. Enseñanza bilingüe y aprendizaje multilingüe:

El aprendizaje de idiomas no maternos, con la exageración y en formatos bilingües o multilingües en entornos no bilingües -que es donde, en su mayoría, se desarrolla hoy-, es una práctica objetivamente extraña y violenta. Es extraña, porque en el mejor de los casos se trata de ser competente para entender y decir lo mismo de otro modo. Y es violenta porque, por un lado, es una fuente de desasosiego para los estudiantes, y por otro, es una distracción y una pérdida de energía y recursos notable para la formación profunda, que no se consigue así.

Su relevancia existencial, para quienes los consiguen aprender bien, es obvia. Pero desde un punto de vista esencial o para la formación profunda, aprender idiomas o en otros idiomas es uno de los aprendizajes más irrelevantes que existen. El problema no es que se obligue a aprender un idioma extraño, es que se afronte el dominio de varios, con lo que se abruma a cualquiera, y también a los alumnos. Sólo es superado en desatino y estupidez por el aprendizaje significativo y relevante realizado sobre mentiras, parcialidades y/o para el adoctrinamiento y por el sesgo religioso, político, cultural, nacional, deportivo, etc.

Como se relaciona con la 'calidad' y la 'excelencia', cuantos más idiomas, mejor. Y si de lo que se trata es de aprender asignaturas en otras lenguas mediante la enseñanza bilingüe, trilingüe, etc., para algunos, más 'calidad' aún. El que muchos alumnos, por ejemplo de secundaria, estudien Biología –u otra asignatura– en un idioma nuevo, además de estudiar otro todos los días de la semana, genera sobrecarga artificial, estrés, rechazo a lo escolar y, lo peor, que no se aprendan bien ni el idioma, ni la Biología. Entraña una falta de reconocimiento obvia hacia los contenidos disciplinares, y eso no tiene ningún sentido pedagógico, porque con ello, la instrucción se debilita, y con ella, toda la educación.

Estos aprendizajes desarrollan la hipótesis de la búsqueda de la calidad a través de la acción, dejando de lado la naturaleza de la educación y, específicamente, de la instrucción. No hay que olvidar que hay alumnos que, por sus circunstancias lingüísticas y culturales locales, están aprendiendo tres y cuatro lenguas a la vez. O sea, formas distintas, con códigos diferentes, nada sencillos de adoptar, y cuya validez depende de que se internalicen muy bien; de otro modo, profesionalmente, no servirán para nada.

Salvo que se desarrolle desde bebés, que guste y/o que se tenga una especial facilidad genética, epigenética y ambiental para su conocimiento, estas enseñanzas son una forma de tortura -su acción no debería calificarse como 'pedagógica' o 'educativa'-, una forma de barbarie pseudoeducativa y una pérdida de tiempo. El aprendizaje de idiomas y en otros idiomas requiere un potencial, un

esfuerzo y unos recursos personales muy altos. Su final, como decimos, es la competencia en la forma sin avance significativo en el fondo.

Por otro lado, el panorama del aprendizaje de idiomas no es socialmente justo: favorece a los nativos de ese idioma –léase, el inglés, encumbrado como lengua franca y ‘oficial’ en todos los campos-, que sí dispondrán de más tiempo y de ventajas indudables en todos los ámbitos y foros de los que depende el desarrollo. Si los angloparlantes aprenden idiomas, no será por necesidad inducida, sino por otras utilidades menores, como entenderse con los nativos de sus lugares de vacaciones.

El ser humano ha tenido y sigue teniendo alternativas más justas de “lenguaje universal”, que apuntábamos en Herrán (2002). Una es el esperanto, con las actualizaciones que fueran necesarias. Con algo de renuncia –entre las que no estaría ninguna a lengua materna-, en un par de generaciones la mayor parte del mundo quedaría comunicado solidaria, democráticamente. Otra, decíamos en Herrán y Muñoz (2002), podría venir de la tecnología: de algo así como un intérprete universal; un dispositivo que, en tiempo real, tradujese cualquier idioma. Previsiblemente, será muy demandado y por eso barato, y el globo de la obligatoriedad del aprendizaje de lenguas extranjeras dominantes se desinflará con su mejora, afortunadamente, para la educación de todos y el desarrollo social.

2. Enseñanza y aprendizaje de religiones con dioses o ‘divinidades’ construidas ‘ad hoc’:

Tampoco sobre la ineficacia o nocividad de esta cuestión para la educación se ha pronunciado la Pedagogía como ciencia. Sí lo hicieron, relativamente, intelectuales y pedagogos distinguidos que jalonan la historia de la educación de la conciencia, como Guillermo de Ockham en la Edad Media, un antecedente del laicismo, o Condorcet en la Francia posrevolucionaria, alguna de cuyas propuestas en este sentido no hemos superado.

Para que hoy algún autor actual lo haga, casi se hace preciso que esté ideologizado (por ejemplo, que sea laicista, progresista, sociocrítico, ateo,

antisistema, etc.). Nosotros reivindicamos un pronunciamiento diáfano de la Pedagogía como ciencia y, para ello, exhortamos a la investigación científica en este sentido. También para esto razonaremos desde el enfoque de la educación radical e inclusiva que se propone.

Nuestra perspectiva se basa en observaciones relacionables con la formación. Algunos argumentos abiertos a un debate fundamentador podrían ser:

- Las religiones, especialmente las religiones con uno o varios dioses y/o con una o más divinidades, son entidades construidas *ad hoc*; esto es, intencionalmente, a lo largo del tiempo, normativa, dogmáticamente, etc.).
- ‘Saben’ lo que dicen con certeza. Por eso, eluden tanto la duda como el reconocimiento de que ignoran por completo lo intangible a lo que se refieren.
- Ahí radica su mayor problema: la naturaleza de su andamiaje determinativo coadyuva a su clientela a optar por la dualidad: o bien por la fe ciega, o bien por el reconocimiento de una estafa organizada y articulada sobre un programa de inducción a la ficción vivido como real. La primera actitud permite su continuidad como sistema egocéntrico. La segunda se omite, pese a poder llegar ser su reconocimiento una de las características de un sistema maduro (Herrán, 2011c).
- El discurso de las religiones con un Dios y/o divinidad construidos *ad hoc* se basa en un saber asegurado y con garantías improbables paulatinamente inventadas y con harta frecuencia manipuladas a conveniencia. Al hacerlo, su discurso transcurre de fuera a dentro, sin presentar vacilación o titubeo. Debe convencer: para ello ha de atravesar el estrato de razón analítica y crítica e inocularse directamente en el ámbito de la creencia emocional como credo. Para quienes se identifican con ello, ese saber innegable es, además, la única verdad. Y todas estas religiones están convencidas de lo mismo. Por mor de su ego colectivo, son como niños de cuatro años jugando al fútbol o detrás de una pelota: cuando van corriendo tras ella, todos creen que son el centro del juego, todos que los demás les acompañan, y todos piensan lo mismo.
- La verdad de las religiones con Dios requiere que sus *ismos* graviten políticamente en torno a un punto de vista (inter)subjetivo, sesgado y narcisista con base en doctrinas y para el adoctrinamiento, fomentadas, emitidas y avaladas por una organización rentable o eficaz encargada de su dirección y gestión. Estas

jerarquías son estructuras egocéntricas, lo que les aleja de su propia educación y acerca a la incoherencia.

- Como estas religiones basan su saber en el creer, su metodología es opuesta a la ciencia. En efecto, primero concluyen y luego apoyan o fundamentan sus suposiciones con lo que más conviene, sea social o arbitrario. Después, elaboran sus creencias, vía mal uso de la creatividad, de modo que finalmente sus productos son *bebidas zero*, esto es, sin un miligramo de incertidumbre o inseguridad.
- El resultado genera en los usuarios identificados, necesariamente, un vacío esencial que sólo ellas manifiestan poder volver a llenar. Su diseño es como el de los refrescos concebidos para producir más sed cuanto más se bebe, con la única intención de ser quienes más venden. Poco les importa el daño a la salud que su ingesta produce, y que podría certificar cualquier médico o dietista no vendido a esa marca o las afines. La prioridad es que este vacío inducido no se reconozca, que no pase a la conciencia.

La cuestión es esta: la Medicina se pronuncia y afirma que las bebidas carbónicas no son saludables. ¿Por qué la Pedagogía no hace lo propio con claridad, pensando en este y otros saberes para la educación y la formación?

Quienes desarrollan su saber sobre un creer o quienes sólo creen que saben que saben, no pueden cuestionarse. Su maquinaria adoctrinadora, compuesta de medias verdades, certidumbres, dogmas, tergiversaciones y motivaciones narcisistas, egocéntricas y políticas duales, no funcionan con ese combustible. Toda aquella enseñanza que no incorpore la duda como principio didáctico consolida el ego, cierra la razón, no abre la conciencia.

Las alas del ingenio de cera del padre de Ícaro no podían acercarse al sol. No sólo no eran confiables. Es que no eran válidas. Más adelante, quedarán como anécdota histórica en los libros de mitología. El problema es el precio deformativo que durante el camino se paga y que, con frecuencia, afecta a toda la vida.

Como decimos, la Pedagogía no se pronuncia, tampoco denuncia, ni ayuda a ver esta posibilidad. Con la mirada puesta en la formación, nuestra conclusión es que hay argumentos de sobra para su pronunciamiento, como ámbito científico,

contrario a la enseñanza de las religiones, especialmente los mono o politeísmos con Dios, dioses y divinidades varias, al menos en los centros que se tengan a sí mismos como educativos. La razón es obvia: no tiene sentido su enseñanza para la formación, porque su destino no es la educación, nunca lo ha sido. Es el adoctrinamiento. Y nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento.

En todo caso, siendo realistas y puesto que lo que se propone es sólo planteable de forma gradual, las religiones y sus confesionalismos podrían ser soluciones provisionales –desde su relativa validez como escuelas o vías de ego y de conciencia a la vez-, durante un tiempo. Pero dejando claro que el camino de la conciencia no termina ni es ‘hacia ellas’, sino, en todo caso, puede ser ‘desde ellas’ y hacia un estado interior -que pudiera estar, en algunos casos, hasta agradecido hacia ellas-, descondicionado y consciente que, necesariamente, es el camino en soledad. Dicho de otro modo, su permanencia en ellas requiere una identificación y un condicionamiento incompatibles con la educación o la formación plena o el autoconocimiento, del mismo modo a como con flotador no es posible bucear ni nadar bien, aunque, a lo mejor, se aprendiese a nadar con él.

Quizá la Pedagogía no se haya pronunciado hasta ahora sobre este saber por falta de voluntad. Quizá haya sido porque no se disponga de fundamentación pedagógica que asocie la naturaleza de la educación y la formación plenas, el constructo egocentrismo o ego (personal, colectivo, sistémico, institucional y docente), la conciencia, el autoconocimiento y el estado consciente. Si fuera así, se confirmaría que a la Pedagogía le faltan las vocales del abecedario para la educación esencial, y que aún no se ha dado cuenta de ello. También es posible que nosotros estamos equivocados.

A modo de conclusión

Dijo el maestro González Jiménez (2008) que: “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”. Eso que somos, según él, es el ser como razón, ampliamente comprendida. Lo que afirma es cierto, pero no es todo el fenómeno. También somos no ser. Nos ocurre como a la vasija, que está compuesta - parafraseando a Lao zi (2006)-, de materia –que despierta interés- y de oquedad -que

ofrece utilidad-. Por eso, con certeza, somos también lo que ignoramos, se sea consciente de ello o no.

Más allá del ser y del no ser, del positivo y el negativo, del *yin* y el *yang*, está el centro de la circunferencia. Este centro, que para algunos es un punto 'virtual' y que por tanto 'no existe', también lo somos. Forma parte de cualquier circunferencia o esfera. Sin centro, no es posible ninguna de las dos. Por eso, además de ser lo que conocemos y lo que no sabemos, somos y no somos lo que adquirimos, lo que perdemos o soltamos y lo que queda.

Más allá, sobre todo ello, somos quien todo eso hace, no hace o ni hace ni no hace: somos el ser que es y se transforma hasta llegar a su sí mismo esencial, hasta volver a casa. Dicho de otro modo: no somos los objetos, ni siquiera somos nuestra personalidad y las razones aplicadas como sujeto que es objeto de nosotros mismos. Somos la conciencia del sujeto, el ser que actúa en estado consciente y en su vida, que no es exactamente ni sólo la existencia. Somos la ausencia de ego y la conciencia como fenómenos experimentales, pero no la conciencia ni la ausencia de ego como contenidos de la mente; esos también son diamantes del ego, tesoros existenciales o ficciones esenciales.

El vector de este proceso es la formación, pero toda la formación. La formación no es cierre ni es estancamiento en nada (ni en la fase de adquisición, ni de profundización, ni en la de destrucción, ni en la pérdida, ni en el autoconocimiento). Desde una formación radical e inclusiva, más allá del centro y de la periferia, están los radios de la circunferencia o de la esfera. Formación plena es adquisición, apertura, interiorización, pérdida, fluidez, despertar. No es un pantano, ni siquiera una bahía. Es como un río de inquietud por el conocimiento, de conciencia de ignorancia, de trascendencia del conocimiento y de la ignorancia, de saber y no saber, de autoconocimiento esencial o de conciencia de la verdadera naturaleza.

Una formación y una Pedagogía con base en el saber serán necesarias al comienzo del proceso educativo. Pero, centrarse en ellas no servirá para avanzar ni para asesorar en el camino de la formación plena. Sería como quedarse en la cochera preparando el vehículo y encender el motor, sin apenas salir. La formación plena es

una transformación evolutiva del ego a la complejidad-conciencia para el autoconocimiento, más allá de la personalidad, de la mente y del saber. Centrar la educación en el saber o el conocimiento es una contradicción, como lo es una formación basada en competencias, en objetivos o en todo lo que no sea la conciencia y el autoconocimiento. Por eso concluimos que nuestra educación, que está basada en el saber, está completamente despistada, desequilibrada, sólo ejercita y con violencia una sola de las alas, y de este modo no será posible volar bien.

La Pedagogía, tal y como existe en la actualidad, apenas es una ciencia válida, porque ignora por completo –siempre salvo muy contadas excepciones- lo que es la educación y la formación, en todo su proceso, y esto mismo a su vez lo ignora. Se requiere una Pedagogía más abierta, más renovadora, más emprendedora, más profunda y más lúcida para orientar una formación basada en la conciencia, que, con la perspectiva de lo que tratamos, podría describirse como educación basada en el saber y el no saber. Si de lo que se trata es de la formación plena, es posible e imprescindible. De otro modo, no estará desempeñando su función, ni en las aulas, ni en los proyectos de investigación financiados. Desde ella, será imprescindible definir bases que permitan orientaciones para otros fines de la educación, a la vez ancestrales e inéditos. Sobre todos, despertar.

Despertar conduce a experimentar la unidad con la naturaleza, la armonía con la existencia. Compensado el desequilibrio exterior-interior y centrándose en el interior, el exterior cambia radicalmente. El compás puede trazar su curvatura naturalmente, sin salirse. Para su enseñanza, los niños, que nacen maestros (Herrán Gascón, 2015), los pueblos originarios, los pocos budas o despiertos que han existido o que viven, pero también todos los egocéntricos, los estultos, los fanáticos, los que viven en cuevas, los que no se han destetado... podrían, desde su perspectiva, alumbrar su camino y su sentido.

Todo dependerá de la mirada. Sin brillo, con claridad, como la luz de la Luna iluminando la barca de Khalil Gibran, que sólo pudo ver cuando apagó el candil. Entonces se dio cuenta que debía volver a escribir el poema a la Luna, esta vez bajo su luz directa, coherente. Sería distinto. Y así fue.

Esto será de lo más difícil: después de haber escrito, apagar el candil. Podrá hacerse o no. En zen se dice que: “Para forjar la imagen, hay que romper el espejo”. Hay quien se mira en el espejo, porque lo necesita: el de su razón, el del reconocimiento, el de sus alumnos, el de los ecos, el de las voces... Será difícil escribir el poema a la Luna así.

La misma razón a modo de conclusión, desde otro ángulo: si la existencia no siega la vida bruscamente, el árbol viejo deja de existir al llegar a su mayor cota de solidez y exuberancia. Análogamente, a veces, cuando el saber de las personas ha llegado a su esplendor -por su experiencia, su conciencia, su estudio y por la plasticidad cerebral, que siempre nos acompaña- el poeta muere. Es entonces cuando la realidad salta a la vista: la evolución invierte en los brotes tiernos y frágiles, en los seres embrionarios que aún no son árboles, ni son niños, pero que sí son imprescindibles para continuar.

La evolución opta y casi siempre prefiere al ser nuevo que al ser viejo. Es otra oportunidad para la evolución. De hecho, la energía vital de todas las semillas y también de las personas se aplica a enraizarse en la tierra y en la vida -aunque después se externalicen en exceso-. Es la lógica de la evolución: sin un antes o un después absolutos, sin nacimiento o muerte claramente definidos. Es así como ocurre, como tiene lugar espontánea, automáticamente.

Pues bien, el maestro muere sin dejar de existir. Lo han hecho los pocos que en la historia han sido -y Khalil Gibran no fue uno de ellos-. Apagaron su candil. Dejaron a un lado todos los espejos. Pasaron del saber al no saber, y del no saber, al saber y no saber simultáneamente.

EL AUTOR



Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Páginas del profesor:

https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/index.html

<http://radicaleinclusiva.com/>

REFERENCIAS

- Alcalde, J. (2017). El misterio de la sabiduría animal. *La Razón digit@l* 27/02/2017
- Anónimo inglés del siglo XIV (1981). *La nube del no saber y El libro de la orientación particular*. Madrid: Paulinas.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (vol. I). Paris: Éditions du Seuil.
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. México: FCE.
- Caballero, N. (1979). *El camino de la libertad (vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos)* (4ª ed.). Valencia: EDICEP.
- Capra, F. (1984). *El Tao de la física. Una exploración entre la Física moderna y el misticismo oriental*. Madrid: Luis Cárcamo, editor (e.o.: 1975).
- Capra, F. (1991). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1988).
- Capra, F. (1996). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Troquel (e.o.: 1992).
- Chuang Tzu (1977). En Lao Tse, y Chuang Tzu, *Dos grandes maestros del taoísmo*. Madrid: Editora Nacional.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Coolidge, C. (1919). *Have Faith in Massachusetts: A Collection of Speeches and Messages*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dogen Zenjí, E. (2013). *Shobogenzo*. Madrid: Sirio.
- Dürckheim, K.G. (1982). *El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Freire, P. (1988). En P. Freire y E. Gelpi, *Encuentro con Paulo Freire*. Mesa redonda. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía. Madrid.
- Fromm, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos* (2ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica (e.o.: 1981).

Fromm, E. (1995). *Tener o ser*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Bermejo, S. (1989). *El pensamiento totalizado*. Madrid: Alpuerto.

González Jiménez, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán Gascón, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.

González Jiménez, F. E. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Félix E. González Jiménez. En A. de la Herrán Gascón, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 645-648). Madrid: Universitas.

Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Herrán Gascón, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.

Herrán Gascón, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.

Herrán Gascón, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.

Herrán Gascón, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.

Herrán Gascón, A. de la (1999a). Coordinadas para la investigación multidisciplinar. *Encuentros multidisciplinares* (3), 156-170.

Herrán Gascón, A. de la (1999b). Teoría de los sistemas evolucionados. Aplicación a la organización de instituciones educativas (comunicación). En M. Lorenzo Delgado, J.A. Ortega Carrillo, R. Arroyo González, F. Peñafiel Martínez, y R. Rodríguez Serrano (Coords.), *IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales. Actas* (Vol. II. pp. 535-540). Granada: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (Universidad de Granada). 14-17 de diciembre.

Herrán Gascón, A. de la (2000). Fundamentos de racionalidad compleja: aplicación al ámbito científico. *Encuentros multidisciplinares 2* (6), 60-72.

Herrán Gascón, A. de la (2001). El derecho a la universalidad: un desafío educativo para el siglo XXI. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa* (27), 57-74.

Herrán Gascón, A. de la (2003a). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.

Herrán Gascón, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.

Herrán Gascón, A. de la (2004a). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 11-50. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>

Herrán Gascón, A. de la (2004b). Coordinadas para la investigación supradisciplinar. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas (capítulo 6)*. Madrid: Dilex.

Herrán Gascón, A. de la (2004c). Nacionalismos y educación para la universalidad. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 383-430.

Herrán Gascón, A. de la (2004d). Teoría de los sistemas evolucionados: hacia las organizaciones que maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109.

Herrán Gascón, A. de la (2005a). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán Gascón, E. Hashimoto y E. Machado. *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Madrid: Dilex.

Herrán Gascón, A. de la (2005b). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas* (10), 223-256.

Herrán Gascón, A. de la (2005c). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán Gascón, E. Hashimoto, y E. Machado. *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Madrid: Dilex.

Herrán Gascón, A. de la (2006a). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre, y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.

Herrán Gascón, A. de la (2006b). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154.

Herrán Gascón, A. de la (2008a). Hacia una educación para la universalidad: más allá de los *ismos*. En J. Valle (Coord.). *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.

Herrán Gascón, A. de la (2008b). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. Sánchez Huete (Coord.). *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). Madrid: CCS.

Herrán Gascón, A. de la (2009a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (21), 43-70.

Herrán Gascón, A. de la (2009b). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.

Herrán Gascón, A. de la (2009d). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?, en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán Gascón, y L. Grosso, *La educación: un arte extasiológico* (pp. 59-94). Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Herrán Gascón, A. de la (2010a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (2ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (22), 151-175.

Herrán Gascón, A. de la (2010b). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (23), 131-162.

Herrán Gascón, A. de la (2010c). La universidad de la ignorancia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (213), 26-27.

Herrán Gascón, A. de la (2011a). Complejidad y transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 1 (2), 294-320.

Herrán Gascón, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastián Heredero y M. Martín Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Herrán Gascón, A. de la (2011c). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 6 (1), 51-88.
<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799> (4 de Jun. 2013).

Herrán Gascón, A. de la (2011d). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón y C. Sánchez (Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Ramón Areces.

Herrán Gascón, A. de la (2011e). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1* (14), 245-264. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271/227>

Herrán Gascón, A. de la (2012). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4), 286-334. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841018.pdf>

Herrán Gascón, A. de la (2013a). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/profesorado/agustind/textos/cambpedagrado.pdf

Herrán Gascón, A. de la (2013b). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (Eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/13152> (4 Jun. 2013).

Herrán Gascón, A. de la (2014a). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Fundación José Luis Tejada. Recuperado de: http://issuu.com/pablogarciasempere/docs/creatividad_y_formacion_radical_e_i

Herrán Gascón, A. de la (2014b). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>

Herrán Gascón, A. de la (2014c). Inteligencias múltiples, creatividad y estudio: una mirada crítica radical. *Crítica* (993), 48-52. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/45d540beea270a19a9faa694d24dba31-993-La-inteligencia-humana-----ngeles-Galino.pdf

Herrán Gascón, A. de la (2015a). La educación inclusiva como redundancia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (255), 14-16. Recuperado de <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2017/01/032017.pdf>

Herrán Gascón, A. de la (2015b). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (1), 9-37. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/7195.pdf>

Herrán Gascón, A. de la (2015c). ¿El niño como maestro? En J. L. Villena Higuera y E. Molina Fernández, *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 103-108). Barcelona: Graó. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/ninomaestro.docx

Herrán Gascón, A. de la (2015d). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenhouse.

Herrán Gascón, A. de la (2016a). Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia. *Revista de paz y conflictos*, 9 (1), 95-113. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/4765>

Herrán Gascón, A. de la (2016b). Más allá de la atención a la diversidad en educación: educación basada en la conciencia de la unicidad. En M. Antón Antón, J. Bellver Izquierdo, J. García Cortés e I. S. Segura García (Coords.), *Educación amb emoció*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria D'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Cefires De La Comunitat Valenciana.

Herrán Gascón, A. de la (2016c). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*

en *Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (267), 10-12. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/medityeduCDL.pdf

Herrán Gascón, A. de la (2016d). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: Fahrenhouse.

Herrán Gascón, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/educacionequivocada.pdf

Herrán Gascón, A. de la (2017b). Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y el Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 24-26. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/medityeduCDL.pdf

Herrán Gascón, A. de la (2017c). 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).

Herrán Gascón, A. de la (2017d). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas para la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN).

Herrán Gascón, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-74). Madrid: Pirámide.

Herrán Gascón, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.

Herrán Gascón, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.

Herrán Gascón, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Herrán Gascón, A. de la y Muñoz Diez, J. (2003). *Educación para la unidad humana. Una alternativa a la crisis mundial*. Loja (Ecuador): Universidad Técnica Particular de Loja.

Herrán Gascón, A. de la y Ruiz Corbella, M. (2006) (Coords.). Educación de lo local a lo global. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (174), 13-29.

- Herrán Gascón, A. de la y Fortunato, I. (2018). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-Posições* (29) [en edición]. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/pro-posicoes>
- Hurtado, M., Cuadrado, S. y Herrán Gascón, A. de la (2015). ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67 (1), 151-168. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/6809Hurtado.pdf>
- James, W. (1907). *The energies of man*. New York: Scribners.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 238-252.
- Jung, C. G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Krishnamurti, J. (1981). Can Brain Be Totally Free? <http://www.youtube.com/watch?v=2PAmy0KaAkE> (4 Jun. 2013).
- Krishnamurti, J. (1983). *Educando al educador*. México: Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Lao zi (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Lie zi (1987). *Lie zi, El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.
- Machado, A. (2008). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Maharsi, R. (1987). *Sri Ramana Gita*. Málaga: Sirio.
- Martí, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana (Cuba): Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1965). *Obras completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Mello, A. de (1987a). *El canto del pájaro*. Santander: Sal Terrae.
- Mello, A. de (1987b). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida nueva* (1590-91), 27-66.
- Montessori, M. (2014). *La mente absorbente del niño. Volumen I*. Madrid: Asociación Montessori Internacional.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida* (e.o.: 1980). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1986). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra (e.o.: 1977).

Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento* (e.o.: 1986). Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1990). *Introduction á la pensée complexe*. Paris: ESF Ed.

Morin, E. (1996). *Entrevista a Edgar Morin con la colaboración de N. Vallejo-Gómez y F. Girard*. Paris. Diciembre.

Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. *Escuela Española* (3469), 1534-1535.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2003). *El método V. La identidad humana: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2009). *El octavo saber*. <http://www.youtube.com/watch?v=Uhwy4MZiFC0> (4 Jun. 2013).

Muñoz Diez, J. y Herrán Gascón, A. de la (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.

Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.

Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.

Osho (2010). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Debolsillo.

Osho (2013). *El peligro de la verdad. Desaprender para conocerte*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1984).

Osho (2014a). *El libro de la comprensión. Trazando tu propio camino hacia la libertad*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 2006).

Osho (2014b). *Palabras de fuego. Reflexiones sobre Jesús de Nazareth*. México: Vergara.

Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.

Platón (1998). *Apología de Sócrates*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.

Ramírez Vallejo, M. S. y de la Herrán Gascón, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 25-44.

Rawding, F. W. (1991). *Buda*. Madrid: Ediciones Akal, S.A. (e.o.: 1975).

Real Academia de la Lengua Española (2015). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de www.rae.es

Rousseau (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.

Solé Blanch, J. y Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de educación*, 15(23), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>

Solé Blanch, J. y Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de educación*, 15 (23), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>

Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.

Thomson, W.I. (1992). *Gaia. Implicaciones de la nueva Biología*. Barcelona: Kairós.

Wilber, K. (1987) (ed.). *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo*. Barcelona: Kairós (e.o.: 1984).

Zhuang zi (1996). *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós.

Zubiri, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Tecnos.