

DOSSIÊS
DOSSIERS

La pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones

1

A pedagogia diante do doutrramento das religiões

DOI: 10.18226/21784612.v23.especial.1

Agustín de la Herrán Gascón*

Resumen: Este estudio se pregunta si la Pedagogía ha de hacer algo ante el adoctrinamiento de las religiones, que se prodiga como educación; si, como ciencia de la educación por antonomasia, debería pronunciarse científicamente sobre el particular; si éste es un tema social, educativa y personalmente necesario o si es irrelevante y por qué; cuáles son las causas por las que es un reto científicamente orillado; desde qué enfoque pedagógico puede fundamentarse la denuncia y la alternativa formativa, y qué observaciones y razones pueden apoyar su epistemología (fundamentos y métodos), tanto para su toma de conciencia como para una acción educativa redefinida y cabal. El objetivo de este ensayo es analizar lo que se considera estafa de las religiones y generar fundamentos pedagógicos para una educación basada en la conciencia. Específicamente, el trabajo se refiere a las elaboraciones arbitrarias sobre la muerte y sobre Dios, porque se entienden como epicentros del adoctrinamiento religioso. Los apoyos epistemológicos son tres: el enfoque radical e inclusivo de la formación, la Pedagogía de la muerte y algunas enseñanzas compatibles del filósofo y pedagogo Osho. La metodología es el ensayo pedagógico de carácter dialéctico, de base metafórica y destructivo y constructivo a la vez. Los contenidos que se desarrollan son: egocentrismo, conciencia, educación y razón; pseudorreligiones; la muerte y Dios en las pseudorreligiones; hacia una Pedagogía del descondicionamiento religioso; otras consideraciones sobre la Pedagogía de la muerte; de la violencia a la unidad con la naturaleza, y algunas conclusiones. Se confía en que las observaciones y razones expuestas puedan ser útiles para la

ISSN online 2178-4612 Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>

* Doutor em Educação pela Universidad Autónoma de Madrid. Professor na Universidad Autónoma de Madrid – Espanha. *E-mail:* agustin.delaherran@uam.es

autoformación, la enseñanza y la investigación pedagógica desde el tema en cuestión.

Palabras clave: Pedagogía. Religiones. Pedagogía de la muerte. Pedagogía de la conciencia. Osho

Abstract: This study asks if the Pedagogy has to do something before the indoctrination of religions, which is lavished as education; if, as a science of education par excellence, it should be pronounced scientifically on the subject; whether this is a socially, educationally and personally necessary issue or if it is irrelevant and why; what are the reasons why it is a scientifically driven challenge; from which pedagogical approach can be based the denunciation and the formative alternative, and what observations and reasons can support their epistemology (foundations and methods), both for their awareness and for a redefined and complete educational action. The objective of this essay is to analyze what is considered a scam of religions and generate pedagogical foundations for an education based on conscience. Specifically, the work refers to arbitrary elaborations about death and about God, because they are understood as epicenters of religious indoctrination. Epistemological supports are three: the radical and inclusive approach to training, the Pedagogy of Death and some compatible teachings of the philosopher and educator Osho. The methodology is the pedagogical essay of a dialectical nature, with a metaphorical and destructive and constructive basis at the same time. The contents that are developed are: egocentrism, conscience, education and reason; pseudo-correlations; death and God in pseudo-religions; towards a Pedagogy of religious deconditioning; other considerations on the Pedagogy of Death; from violence to unity with nature, and some conclusions. It is hoped that the observations and reasons given may be useful for self-training, teaching and pedagogical research from the subject matter.

Keywords: Pedagogy. Religions. Pedagogy of death. Pedagogy of conscience. Osho.

Introducción

El “enfoque radical e inclusivo de la formación” (HERRÁN, 2014, 2015, 2017b, 2017c, 2017d, 2018) se construye sobre la metáfora del árbol. Cuando se observa un árbol, lo habitual es identificarlo con su tronco, con sus ramas, flores, algún nido, etc. Habitualmente, no se piensa en sus

raíces, porque no suelen verse, aunque su masa equivalga a 1/3 del total y sea su parte más vital. De hecho, en árboles talados las raíces sobreviven. Suele ocurrir lo mismo cuando se divisa un iceberg o la Luna.

Pues bien, esto también sucede cuando se piensa en la mayor parte de contenidos de la vida. La razón ordinaria se detiene en los elementos exteriores, porque es parcial y egocéntrica. Tiende a interpretar lo exterior como totalidad, y esto casi nunca es así. Lo que este enfoque deduce es que la mirada habitual o común es superficial, y que la razón profunda (*radical*) o completa (*inclusiva*) es la excepción, pudiendo estimarse como más capaz y deseable.

Por tanto, la autoformación, la investigación, la enseñanza o la razón normalmente se pueden completar con estas sencillas premisas, vía complejidad de conciencia. Desde este acceso comprensivo se han intentado redefinir y sistematizar ámbitos y contenidos pedagógicos que han generado productos relativamente novedosos. Algunos han sido la creatividad, las TICs, la educación para la universalidad, la Pedagogía, la Pedagogía prenatal, la educación, la formación de los profesores, la madurez institucional, el cambio educativo, la transdisciplinariedad, la complejidad, etc.

Otro tema ha sido la Pedagogía de la muerte (HERRÁN, GONZÁLEZ, NAVARRO, BRAVO; FREIRE, 2000; CORTINA; HERRÁN, 2006; RODRÍGUEZ HERRERO, DE LA HERRÁN GASCÓN; CORTINA SELVA, 2012, *in press*; HERRÁN, 2015), dentro de un campo mayor que podría denominarse Pedagogía de la conciencia. La finalidad de la Pedagogía de la conciencia es el estudio de una educación y formación para el despertar humano, desde constructos como el egocentrismo, la conciencia, el autoconocimiento, la meditación, la humanidad, la educación prenatal, la muerte, etc. La pretensión de la Pedagogía de la muerte es la investigación de una educación y formación que tengan en cuenta la muerte. Pues bien, en este espacio epistemológico se sitúa este trabajo.

Dentro de la Pedagogía de la conciencia y de la Pedagogía de la muerte, se observa que el egocentrismo, la dualidad, la superficialidad, el sesgo, el condicionamiento, etc. de algunas religiones no favorecen la educación o la complejidad de conciencia. Más bien, ocurre lo contrario. Dentro de sus sistemas de adoctrinamiento, las usanzas, manipulaciones e invenciones aplicadas a dos conceptos interrelacionados – la muerte y Dios – son tan doctrinalmente eficaces como educacionalmente nocivas.

El objetivo de este ensayo es analizarlos, en tanto que recursos de las religiones para sus propósitos particulares, y fundamentar, en lo posible, su

proceder engañoso y su efecto formativamente pernicioso. Se intentarán identificar los procesos y efectos que los motivan y transforman en obstáculos y lastres para una educación para un estado consciente. Se pretenden deducir observaciones desde el enfoque radical e inclusivo de la formación para una educación de la conciencia, como alternativa pedagógica.

1 Egocentrismo, conciencia, educación y razón

Conciencia y educación

La conciencia es la fuente de la visión. Si la evolución del ser fuese una espiral plectonémica, la conciencia sería su eje y su sentido. La visión que da la conciencia o la lucidez es un fruto de la educación que subyace a todas las acciones. Desde el punto de vista de la conciencia, la educación podría conceptuarse como vía y resultado de complejidad, crecimiento y despertar de cada ser humano. Indirectamente, puede extenderse a colectividades. Una versión compatible, coloquial y didáctica, la da Einstein, al decir que: “La educación es aquello que permanece cuando nos hemos olvidado de todo lo que aprendimos en el colegio”.

La educación vincula conciencia y existencia mediante la razón, ampliamente entendida, es decir, incluyendo en ella los sentimientos, los afectos, los conceptos, las habilidades, las competencias, la espiritualidad... por ser, a la postre, significados o conocimientos todos ellos. Como dijo González Jiménez (2008, 2012), “somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos [...]. Somos nuestra razón. Lo que se educa es la razón”. Desde nuestra perspectiva, esto ocurre en el plano existencial.

El efecto social de la educación de la razón, con sus maravillas y sus miserias, es la existencia humana. De aquí deducimos que, como dijo González Jiménez (2005): “Todo lo que el ser humano haga es racional, pero hasta el más exquisito de los rebuznos es irracional”. Por tanto, la frase de D’Alambert: “La razón acabará por tener razón” no es correcta: dependerá de si la razón está condicionada o de si no lo está. Porque podría acabar primando la sensatez y la madurez, pero también la barbarie o lo irrazonable (como la dogmática o los mismos adoctrinamientos religiosos), que, sin embargo, serán tan productos de la razón y partes de la existencia como los deseables. Por ello, tanto el ego humano como la conciencia humana (Herrán, 1997, 1998) y, por ende, desde la barbarie hasta la espiritualidad, pueden ser ámbitos estructurantes o sentidos diferentes para el desarrollo de la razón.

Con respecto a la conciencia, como gran variable dependiente e inédita de la educación, ¿qué se ha logrado objetivamente? Precisamente su ausencia – por su condición de reto radical excluido de la educación – ha llevado al ser humano a percibir egocéntricamente la realidad. Normalmente, se ve poco y mal, y no nos han enseñado a darnos cuenta de ello. En cuanto a conciencia se refiere, el ser humano vive en la miopía, la estulticia y el sueño.

La educación podría clarificar la conciencia desde la complejidad, podría tener como gran finalidad el despertar. Pero el despertar de la conciencia no es un fin de la educación (MONARCA, 2009) normalizado o reconocido por ningún organismo internacional de educación o ningún currículo, por tratarse de un tema radical. Esto es lógico, porque “nuestra educación” (occidental y globalizada) ha seguido la vía de Sócrates, no la de Siddhartha Gautama, el primer buda. (HERRÁN, 2018).

La educación oficial es superficial y está sesgada nacional, cultural, ideológica, sexista, a veces, religiosamente, etc. Toda ella proviene de sistemas sociales egocéntricos y tribalizados. Por ello hemos concluido con que “ningún sistema educativo puede educar”. (HERRÁN, 2017a, 2017b). A lo sumo, educará y adoctrinará a la vez. No obstante, a lo que haga lo llamará educación, porque se parecerá mucho a lo que hacen los demás. ¿Cómo podrían estar todos equivocados?

Sin embargo, todos lo están, objetiva y demostrablemente, porque el ser humano vive confundido, precisamente por su deficiente educación. La validez de una acción no se define por criterios cuantitativos, por consenso, ni por acriticidad general. Nuestra educación forma mientras deforma. Si una terapéutica médica sanara y a la vez enfermara, ¿cómo podría calificarse de actuación profesional fundamentada?

La deformación de la conciencia que nuestra educación produce vía ego lo es en grado y contenido variables. No favorece la lucidez, el despertar, el autoconocimiento, la autoconciencia del ser. Es más, ignora todo sobre esto absolutamente. Lo hemos dicho más veces: la prueba de su desorientación es que, si estuviese bien enfocada, los individuos con mejor formación del sistema educativo serían los más maduros, los más conscientes, los más sabios, los menos egocéntricos, etc., y esto casi nunca es así.

Razón egocéntrica, razón de las religiones y razón consciente

Con la razón hay que tener cuidado. Como decía André Maurois: “El razonamiento puede servir para demostrar, con alguna apariencia de solidez,

las tesis más absurdas”. Esto es porque el error forma parte de la razón. El error, a veces, es asiento de creatividad no conscientemente pretendida, y a veces, en efecto, es fuente de equivocación o de mala práctica sostenida o aun cultivada y anhelada.

El error, como el acierto, es un acto razonable. De hecho, es fuente de experiencia y de memoria, porque todo lo humano lo es. Aunque O. Wilde decía que la “Experiencia es el nombre que da todo el mundo a sus errores”, nosotros pensamos que la experiencia está asociada, más bien, a la validez de las acciones que a los aciertos o a los errores. Por eso se mantiene en el acervo experimental de cada persona o de cada profesional.

La validez necesita la eficacia. Pero esa rentabilidad podrá ser un acierto o un error, subjetivamente, según el punto de vista que la contemple, y objetivamente, dependiendo de si la acción es realizada por un sistema egocéntrico o por un sistema maduro. (HERRÁN, 2011a, 2011b). Es su destino o su sentido el que podrá estar equivocado. En la medida en que el egocentrismo define el estado normal del ser humano y en que la razón humana está egocentrista, saturada de ego, casi todo lo que el ser humano hace está mal, porque vive en un océano de error. La excepcionalidad es el acierto, la lucidez es excepcional. Más allá de la sabiduría, que no es el final del camino formativo, apenas hay alguien.

Sintetizando mucho: la razón puede provenir y promover, bien egocentrismo (personal, de pareja, institucional o colectivo en general), bien conciencia de la misma índole. Los dos destinos pueden ser válidos para objetivos diferentes. En el primer caso, se puede asimilar a la rentabilidad o eficacia de sistemas vivos y humanos – desde una rosa a un partido político –; de hecho, todos estos sistemas son egocéntricos, salvo excepciones. En el segundo, se relaciona con el autoconocimiento, la experiencia de vacío, la humanidad, la universalidad y el despertar de la conciencia.

El egocentrismo se nutre de “conocimientos sesgados”. (HERRÁN, 1997). Esto significa que los conocimientos – como los aprendizajes, la creatividad, la motivación, la inclusión, la cooperación, la autoestima, etc. – no son positivos ni deseables *a priori*. Dependerá de si surgen y nutren a intereses y finalidades egocéntricas o si favorecen o potencian la complejidad de conciencia.

Estos conocimientos pueden adoptar la forma de ideas, creencias, opiniones, predisposiciones, prejuicios, generalizaciones, certidumbres, etc. La mirada egocéntrica lleva automáticamente a la vida egocéntrica, una de cuyas prioridades es justificarla, desarrollarla y necesitarla permanentemente

en forma de eficacia y validez sistémica. Ver y vivir desde y para el ego es propio de la conciencia ordinaria. Es hacerlo desde una razón parcial, dual, sesgada y superficial. En la medida en que la razón egocéntrica es inmensamente habitual, la ‘crítica de la razón egocéntrica’ es un imperativo pedagógico imprescindible.

El ego colectivo con frecuencia se aglutina y cristaliza como *ismos*. Dos de los *ismos* que más daño y muertes han producido en la historia de la humanidad son las religiones con Dios y los nacionalismos. Por su naturaleza común, muchas de las siguientes observaciones son compartidas por todos los *ismos* dañinos: racismos, sexismos, clasismos, nacionalismos, etc.

Cuando en el campo de las religiones la razón egocéntrica se articula en adoctrinamientos, se extirpa la duda de su credo, su dogma o su programa. Al hacerlo, los *ismos* se transforman en sistemas de respuestas, cuya generalización y certidumbre despersonalizan al conjunto de seres humanos identificados: todos tienden a pensar lo mismo, de modo que sus intereses, actitudes, preferencias, ideas fuerza... son comunes y previsibles. La causa obvia es que comparten programa mental, están condicionados, y su dinámica fundamental es desde y para el *ismo*. Incluso cuando se generan naturalmente preguntas, el propio *ismo* las satisface inequívoca, o certera e incluso infaliblemente. O al menos eso es lo que se transmite y eventualmente se asegura.

Todo ello aleja al ser de su interiorización, porque se interpone entre su dimensión existencial y esencial. Por ello, al interiorizarse, el indagador se encuentra con un estrato impermeable de identificaciones, apegos y retales de programa mental individual y colectivo que impiden a la persona el contacto y la experiencia con su ser esencial. En su día hablamos de un “efecto preservativo” (HERRÁN, 1997), que en realidad alude al aislamiento de la caverna interior. El problema pedagógico es que esto evita enormes posibilidades educativas. Este hecho gravísimo sí debería ser denunciado por la Pedagogía. Nosotros, en la medida de nuestras posibilidades, lo hacemos aquí.

La única forma racional de internalizar los conocimientos sesgados de una religión es por acrecimiento, convicción, certidumbre o fe. Son acciones mentales uno de cuyos factores es el fanatismo en grado variable. La Real Academia de la Lengua Española (2015) define fanatismo como: “Apasionamiento y tenacidad desmedida en la defensa de creencias u opiniones, especialmente religiosas o políticas”. Lógicamente, desarrolla razones secundarias para evitar su reconocimiento. Pero su presencia es

básica, ya que, si el fanatismo cediera terreno, lo ganaría la duda, la humildad, la conciencia, etc., y el sistema se disgregaría, bien espontánea, bien voluntariamente.

Al no basarse en una construcción personal progresiva, estos productos de la razón se experimentan como vacíos que sólo los *ismos* aseguran poder volver a llenar “en exclusiva”. Es como cuando se toma un refresco que produce sed. En una situación así concurren factores claves: la sed, el refresco al alcance de la mano, la necesidad extrínseca o inducida de beber más y la propaganda que avala la eficacia de la bebida, que solucionará eficaz y gratamente el problema. Ante esto, hay dos posibilidades: o se escucha al cuerpo y se percibe el empacho o lo mal que sienta, o la conciencia queda embotada, aunque crea que no lo está.

Esta dialéctica genera dependencia y mayor consumo del programa de identificación o de ego colectivo que sea, como mecanismo de defensa adaptativo, tan válido como educativamente alienante. Los programas mentales son sistemas cerriles de argumentos pseudológicos. Incluyen instrucciones para cerrarse en sí mismos, mientras evitan o culpabilizan las posibles aperturas, las escapadas o las salidas del bucle. Desde ellos también impiden el cultivo de la razón dialéctica, compleja, crítica, global, evolutiva y consciente, porque dejaría en evidencia su opción como solución parcial y sesgada, tan errónea como arbitraria, percibida globalmente.

La conciencia también genera conocimientos, al comienzo de su génesis. Inicialmente, incluye la duda como ingrediente nuclear e intersticial. Es algo lógico, en la medida en que el conocimiento es intrínsecamente *dudoso* (RUSSELL, 1956). La duda llama a otros procesos básicos de conciencia, como la humildad, la complejidad, la relativización, la voluntad de formarse... Cuando se conjuntan, favorecen la prudencia, la equidad reflexiva y la relativización de las razones. Por ejemplo, desde el punto de vista científico de la salud, decía Laín Entralgo que: “Un mismo estado vital pueda ser tenido como ‘sano’ en cierta situación histórico-social y como ‘morbooso’ en otra”.

Su desembocadura natural es la de erigirse en sistemas de preguntas o de aperturas, más que de respuestas. Esto no es óbice para la claridad de las observaciones objetivas. Estas, una vez contrastadas, dudadas... son escasamente cuestionables y, por tanto, no son objeto de debate, si bien están siempre presididas por la refutación posible. No obstante, pueden afirmarse y compartirse tentativamente.

La estulticia como factor de la razón egocéntrica

La pedagoga Isabel Rodríguez, al reparar en la estupidez humana como una clave para educar, escribe:

Auscultar tan sólo un segundo los sonidos del mundo y escuchar los latidos del sufrimiento humano, infligido por un sistema injusto, inhumano, como todas las injusticias, nos lleva a la locura. Corremos el riesgo de perder lo poco de cordura que aún nos queda. Etimológicamente, la palabra cordura viene del latín *cor*, *cordis* (corazón) y el sufijo *-ura*, que indica actividad y el resultado de esa actividad, como en *cultura*. Es decir, la cordura debemos entenderla como poner el corazón en el centro de la vida. [...]

Es urgente combatir la estupidez humana, sondear cualquier camino, vereda, sendero o grieta que permita atravesar la espesura del dolor hasta llegar a vislumbrar que no todo está perdido. Esta tarea no la podemos encarar solos. La solidaridad es una obligación moral y un deber cívico. ¡Es la única salida! Trabajar por una Pedagogía que promocióne la caridad política, que dignifique las condiciones de vida y trabaje por el bien común. Apostar por el compromiso de una Pedagogía del sentido común, en este viaje, puede contribuir a que cambie el mundo. [...]

Los caminos de la Pedagogía deben educarnos para aprender a enlazar, aunar, soldar y unir todas las realidades que ya están en marcha y quieren dar respuesta solidaria. No para quedarnos atrapados en una telaraña, sino para construir un trampolín que nos ayude a ir más allá y hacer desaparecer las instituciones que deshumanizan la sociedad y alimentan el odio entre hermanos y pueblos. (2018).

El filósofo Gómez Ramos (2014, 2015, comunicación personal) ha indagado en la naturaleza de la estulticia, aludiendo a Séneca, Erasmo de Rotterdam y Foucault: si bien se refirió a ella Erasmo de Rotterdam en su *Elogio de la locura* (o de la estulticia), fue Séneca quien en la segunda carta a Lucilio observa que el estulto es aquel que actúa a merced de todos los vientos, sin ser capaz de razonar por cuenta propia. O sea, la estulticia es propia de la persona heterónoma, sugestionable, sin criterio, ni capacidad de soberanía personal.

A la vista de la concepción de Séneca, observamos que:

- a) la estulticia puede estar muy marcada en unas personas, hasta el punto de poder ser representativa de ellas;
- b) podría asegurarse que la inmensa mayoría de las personas es estulta, al menos en algún grado;
- c) incluso un poco de estulticia podría no ser del todo negativa para la educación de las personas, porque la ausencia total de estulticia no sería adaptativa y sí podría ser extremista: a veces no se pueden eludir los vientos, otras veces se puede, a la vez, estar a merced de algún viento que otro y gobernar la propia nave. Aplicamos a este contexto la sentencia de William George Ward: “El pesimista se queja del viento; el optimista espera que cambie; el realista ajusta las velas”;
- d) con frecuencia, los *ismos*, tanto religiosos como políticos, raciales, clasistas, sexistas, deportivos, culturales o ideológicos en general son los mayores productores de vientos y de reductos de estulticia: de razones uniformes, de pensamientos homogéneos, de creencias, prejuicios y generalizaciones que las afianzan y preservan; y
- e) la cuestión esencial, a nuestro entender, no está en dejarse o no llevar por los vientos, ni en aprender a navegar por ellos para atravesar con éxito las tormentas, sino en despertar. Cuando se haga, puede que la cama esté mojada. Pero al menos, en vez de formar parte de contextos de razón inmadura, no se habrá perdido de vista la realidad ni el centro de gravedad de la propia educación.

De manera compatible, Gómez Ramos (2014, 2015, comunicación personal) alude a Foucault, para quien la dispersión de la concentración es la estulticia de nuestro tiempo.

Desde nuestra perspectiva, esta afirmación es incorrecta, porque parece confunde *estulticia* con *una posible causa o factor de la estulticia*. Deducimos de ello que, si bien el ser disperso es por definición menos eficiente y menos eficaz, la estulticia no se corrige necesariamente con mayor concentración. Es más, un estulto con mayor capacidad de concentración puede ser un estulto de primera división. Dicho de otro modo, tanto el disperso como el concentrado pueden estar esencialmente despistados, desorientados y, tanto uno como otro, pueden ser inmaduros y estúpidos. Esto es consecuencia de la conciencia ordinaria y de su mirada superficial y

dual, y de nuestra educación, que adolece de visión radical e inclusiva, es decir, hundida y externa a la vez.

La estulticia de nuestro tiempo tiene raíces más profundas y más relevantes aún para la educación. Si bien puede ser favorecida por la dispersión, dificultad y ausencia de concentración, tiene que ver con el egocentrismo y la inmadurez personal que nutre nuestra sociedad sin apercibirse de ello. La verdadera estulticia, si con algo tiene que ver, es con la ausencia de conciencia, con la vida desarrollada en un estado ordinario no consciente o con el despiste y desorientación radical.

A partir de aquí, puede aludirse a la dispersión, al dejarse llevar por los vientos de opinión, ideología, *ismos*, o, como hace Balzac, por la verborrea o el silencio: “La estupidez tiene dos maneras de ser: se calla o se habla. La estupidez muda es soportable, pero la parlanchina lo es menos”.

Estas consideraciones, de nuevo, nos alejan del centro pedagógico de la cuestión, del foco de la estulticia, que es el ego humano y la debilidad para reconocerlo y rectificar, porque todas ellas son efectos de inconsciencia. Y si el diagnóstico es equivocado o somero, su terapéutica pedagógica no podrá ser acertada. (HERRÁN, 2017b, 2017c).

El estulto, con frecuencia, se conforma. No indaga: ni suficiente ni sinceramente. Es refractario a esa búsqueda. Carece de voluntad para su autoevaluación profunda, para preguntar, preguntarse y formarse radicalmente. Sólo se mueve y, en su dinámica, o no busca auténticamente o cree haber encontrado. Esta persona es un ser autoengañado y engañoso, disfrazado, porque, por su movimiento, aparenta que busca. Existencialmente, puede parecer activo e incluso resultar rentable socialmente. Puede ser una persona de éxito con una enorme capacidad de concentración, puede ser un líder, una autoridad, un catedrático de Pedagogía o un rey, aunque en realidad sea un mendigo. Esencialmente está perdido, desorientado y, en el fondo de su ser, lo sabe.

Para este estulto y para su anhelo existencial, es de aplicación esta razón insuficiente de Sádaba: “La búsqueda de algo supone que se conoce lo que se busca, aunque no exista aún”. Desde nuestra perspectiva, el ser que vive en estado consciente, que es el opuesto al estulto, indaga mejor, porque, en primer lugar, si busca, es que sabe que no sabe y que lo requiere. En segundo lugar, si algo busca es, bien porque no lo tiene, bien porque no existe. En ninguno de los dos casos se podrá tener de ello nada calificable como conocimiento. Al contrario: ese desequilibrio entre ignorancia relativa y saber propiciará la dinámica cognoscitiva, de un modo similar a como la

diferencia de potencial eléctrico posibilita la corriente. A lo sumo podrá intuirse, esbozarse desde indicios, pero eso no será aún conocer en absoluto.

Otro efecto de la estulticia que caracteriza al ser humano es su tendencia a superficializar el conocimiento de los fenómenos y de las cosas. Desde el enfoque radical e inclusivo y respecto a Dios y la muerte, equivaldría a entenderlos como objetos y a identificarlos con su periferia, con su corteza. Es decir, a convencerse de que la porción emergida del iceberg es el témpano completo.

Los *ismos* y su razón egocéntrica los prefieren así: exotéricos, vulgares, programados, despersonalizados y, bien cosificados, bien entregados a la causa. Las *pseudorreligiones* son especialistas en disfrazar la superficie de profundidad. Se aprovechan de ello y lo siguen como estrategia básica. Aunque el resultado sea no comprender nada, convencen a los identificados de que entienden todo, porque lo que se procesa se hace en el marco de un programa cerrado, predeterminado, doctrinal y con abundante y masiva ratificación narcisista. Por eso, el discurso es el mismo y todos los adeptos lo repiten con literalidad y como loros. No es una oratoria generada por la razón, sino un corta-pegar.

Quizá convenga tener en cuenta esta sugerencia formativa de Osho:

Si vuelcas tu energía en los objetos, vivirás una vida de no entendimiento, de inconsciencia. No vuelques tu energía en ellos. Deja que regrese a tu ser, que se acumule. Que tu vida se convierta en una gran reserva de energía que no está centrada en ningún objeto. Y en cierto punto ocurrirá la transformación. La energía se volverá luminosa, se convertirá en lucidez, en entendimiento. (2014a, p. 249).

Esto es, un poco, lo que ha sucedido con la muerte y con Dios en las *pseudorreligiones*: que existencialmente se han trivializado, se han manipulado, se han manoseado, y como consecuencia de ello, se han ajado, se han podrido y se han apagado esencialmente. No definen ninguna vía de conciencia, sino un pasado lamentable y un presente objetivamente extravagante. Ambos son elaboraciones externas y arcaicas, que deberían estar en los museos pedagógicos: con independencia de si existieron hace tres mil años o en el siglo XXI, son el pasado en el presente.

La única vía esencial y por tanto perenne comienza con la interiorización y sigue con el silencio consciente. Dios y la muerte han hecho y hacen mucho ruido y no satisfacen la educación radical e inclusiva en absoluto, porque casi todo lo que se ha elaborado desde ellos es desecho, charlatanería, no sirve para nada.

Sin embargo, el anhelo sigue ahí. La necesidad sigue ahí, y la enfermedad educativa del ser humano, la adicción a la basura creada por él mismo para perderse y evitar el autoconocimiento, también sigue ahí. Este prurito es otro indicador de estulticia, que cuaja bien dentro de las *pseudorreligiones* que, con su proselitismo y sus medios de difusión, dan cuerda al engranaje y lo avalan, levantando más vendavales de estulticia. Así se aseguran seguir siendo sistemas sociales claramente rentables y oscuramente inmaduros. (HERRÁN, 2011a, 2011b).

En el clásico taoísta Huangdi Sijing (201, p. 77), del siglo IV, se dice: “En la vida lo más dañino son los deseos, el no sentirse nunca satisfecho”. Algo tan básico y perdurable explica, en gran medida, la motivación por la codicia, por la exteriorización y por la manipulación de la muerte y de Dios, cuyos cambios de cultura en cultura y de época en época, indican su baja fiabilidad como realidades objetivas.

Como “vivimos mal, en el exterior de nosotros mismos” y “lo esencial se supedita a lo existencial, no al revés” (HERRÁN, 2017a, 2017b, 2017c), el ser humano, normalmente, no soporta la quietud, la serenidad, el vacío. Es refractario a la meditación, a la no respuesta, al silencio como respuesta. Necesita ruido, movimiento, acción. Si no cesa el movimiento, ¿cómo se va a remansar y aclarar el fondo del lago?

Para ilustrar la estupidez de las *pseudorreligiones*, podemos recurrir a un clásico, aunque en Occidente no sea tan conocido. Se trata del encuentro entre el emperador Wu y Bodhidharma. Seguiremos la narración de Osho. (2013, p. 232-233, adaptado).

Bodhidharma (502-549), fundador del budismo zen en China, era casi como Buda. Cuando se anunció su venida a China, donde permanecería durante nueve años, el emperador Wu fue a recibirle. El emperador Wu fue el intermediario para transformar a China de las enseñanzas de Confucio a las de Gautama Buda. Había puesto toda riqueza, sus soldados y su poder en manos de los monjes budistas. Cuando estuvo frente a Bodhidharma, le dijo lo que más le preocupaba:

– “He dedicado todos mis tesoros, mis ejércitos, todo lo que tengo a convertir esta inmensa tierra al budismo. He excavado la montaña y construido templos y cientos de estatuas en honor al Buda. ¿Qué recompensa obtendré en el otro mundo?”

Bodhidharma le respondió:

– “Ninguna. Todo lo que has hecho no tiene ningún sentido. Ni siquiera has comenzado el viaje. No has dado el primer paso. Irás al séptimo infierno, te lo aseguro”.

El emperador Wu no se lo podía creer. Los otros monjes le habían dicho que, cuando llegase al otro mundo, el mismo Gautama Buda saldría a recibirle por todos sus méritos. También le dijeron que había acumulado tanta virtud que tendría una eternidad llena de placeres.

Pero Bodhidharma no participaba “de la estupidez de las supuestas religiones” (p. 231) que, como es habitual, adopta la forma de invenciones sobre las acciones del más acá en función de las recompensas del más allá. Por eso le dijo al emperador Wu:

– Todo lo que has hecho ha sido fruto de la avaricia [...]. Estás negociando; es un negocio. Estás comprando para el otro mundo. Estás pasando tus ahorros de este mundo al otro mundo, estás haciendo una transferencia. Eres astuto, porque este mundo es transitorio, puede que mueras mañana, y estos monjes te están diciendo que el otro mundo es eterno. De modo que, ¿qué es lo que estás haciendo? ¿Ofrecer tesoros temporales para obtener tesoros eternos? ¡Muy buen negocio! ¿A quién crees que vas a engañar?

Esos monjes han estado engañándote; han estado haciéndote promesas. Tú no sabes lo que ocurre después de la muerte, ni ellos lo saben, pero han fingido que lo sabían. (OSHO, 2013, p. 233).

Se cuenta que el emperador Wu le respondió:

– “¿Quién eres tú para hablar con tal autoridad?”

Bodhidharma sólo dijo:

– “No sé. Esa es una de las cosas que no sé. He estado en mi interior, he llegado al centro de mi propio ser y he regresado tan ignorante como antes. No sé”. (OSHO, 2013, p. 233).

2 Pseudorreligiones

Concepto y características

Para Osho (2010a, 2010b, 2012, 2013, 2014a, 2014b), hay dos clases de religiones: las religiones de la oración y las religiones de la meditación. Las primeras se organizan en torno a Dios y a la falsa jerga del cielo y el infierno, con las variantes y nombres que se quieran. Son periféricas, objetales y falsas. Son estafas organizadas, porque la meditación es la única forma de entrar en contacto con el centro de uno mismo y de la existencia. Las religiones sin meditación son *pseudorreligiones*.

También podrían clasificarse según su factor metodológico, teleológico o individual o social. Por ejemplo, el cristianismo es más teleológico e individual. El budismo es más metodológico.

Podemos concretar algunas características de las *pseudorreligiones*:

– Comparten un error fundamental:

El fallo básico que han cometido todas las religiones es que no han sido lo suficientemente valientes para aceptar que su conocimiento es limitado. No han sido capaces de decir en ningún momento: “No sabemos”. Han sido tan arrogantes que siguen afirmando que saben, y siguen creando nuevas ficciones de conocimiento. (OSHO, 2013, p. 231).

– Como consecuencia de lo anterior, se organizan desde la ficción y la ilusión. Por eso y por excluir la meditación – el mejor disolvente de *pseudorreligiones* que existe, tan natural y sencillo como el agua, a la sazón, el mejor disolvente del mundo natural – son poco eficaces para despertar. Es más, el despertar de sus adeptos significaría su fin. Por tanto, desde sus visiones e invenciones aturden, hipnotizan a los identificados, y empachan y aborrecen a los que las soportan desde fuera. Hoy no son tan cansinas como cuando, en el cénit de su pensamiento único al final de la baja Edad Media, abonaron la Edad de la Razón en algunos países europeos. Una síntesis aún vigente de la mano de Jonathan Swift es que: “Los hombres tienen, por lo común, bastante religión para aborrecerse, y muy raras veces la necesaria para amarse los unos a los otros”.

– Son sistemas necesaria y generalmente falsos, en cuanto a la naturaleza de sus contenidos, e hipócritas, en cuanto al desarrollo de sus procesos. Por un lado, nunca han estado interesadas en generar amor incondicional. Más bien, han hecho lo contrario en doble lectura: han cultivado el amor condicionado y han contribuido, como todos los *ismos*, a la fractura de la humanidad. Por otro, la hipocresía es, según la Real Academia de la Lengua Española (2015), el “Fingimiento de cualidades o sentimientos contrarios a los que verdaderamente se tienen o experimentan”. Si fuesen auténticas desaparecerían. A las *pseudorreligiones* no les interesa en absoluto que se les califique de este modo o que su hipocresía se cuestione. Es su talón de Aquiles. De ahí que, por ejemplo, en el cristianismo, la hipocresía no se encuentre en las listas de los ocho *pecados capitales y vicios* – de Cipriano de Cartago (f. 258), Evagrio Póntico (345-399), Juan Casiano (c. 360-435), Columbano de Lexeuil (540-615) o Alcuino de York (735-804) –, ni tampoco en la más conocida de “siete pecados capitales” de Gregorio Magno (c. 540-604).

Al ser refractarias a la autocritica y a la autenticidad, ponen su centro de gravedad en su exterior, en su tejido exotérico, compuesto por sus cánones literales de referencia –con frecuencia preparados, manipulados, seleccionados o sesgados–, sus ritos, costumbres y tradiciones, de un lado, y por la jerarquía de otro. Si es posible, el conjunto se recubre de atractivo: de solemnidad y belleza.

Aunque decía Chamfort que: “Las costumbres son la hipocresía de las naciones”, los ritos y las costumbres son la base de la hipocresía de las iglesias, los confesionalismos y de las *pseudorreligiones*. Tiene sentido, porque “la hipocresía es una condición de sociedades muy fuertes y muy jerarquizadas” (Pío Baroja). Esta es la segunda razón por la cual las religiones con Dios están tan estructuradas.

Dicho sintéticamente: los subsistemas ritual, costumbrista y jerárquico, envueltos en el subsistema envolvente tradicional, tienen como destino común a los demás: fundamentalmente los identificados y adeptos. Son infraestructuras de propaganda interna y externa. Con su exterioridad hacen como los magos, que distraen la atención, para que no se les note el truco, que es lo sustancial.

La verdadera religiosidad tiene mucho más que ver con el silencio y la meditación sincera. De soslayo, aunque relevante, le es de aplicación la reflexión de Emerson: “Todo hombre es sincero a solas, en cuanto aparece una segunda persona empieza la hipocresía”.

– Su dinámica se desarrolla desde la interacción de cuatro polos: tres positivos y uno negativo:

- a) los tres positivos son sendas presencias. Por un lado, los pobres y los que sufren. Los más necesitados son los principales clientes: “En todas las religiones intensas, el pobre es más creyente que el rico (Chesterton)”. Los más desafortunados constituyen el humus o el substrato imprescindible sobre el que las *pseudorreligiones* se desarrollan. Sin seres infortunados, enfermarían por avitaminosis.
- b) el segundo polo positivo son las autoridades político religiosas, tanto más si son duales, fanáticas, delirantes o esquizoparanoicas;
- c) el tercero es el mundo imaginario que, cuando se refiere a Dios y a la muerte, coincide con las elaboraciones escatológicas y teológicas cuyo tono de certidumbre es el mejor indicador de embuste; y
- d) el negativo es la ausencia de humildad, duda, coherencia, meditación, educación orientada al despertar de la conciencia, al autoconocimiento, al descondicionamiento, a la educación de la razón, a la universalidad, etc.

– Son sistemas egocéntricos orientados, en primer término, a su supervivencia, a la realización de sus propios intereses, a su rentabilidad y al negocio. Juegan con lo esencial, pero viven en lo existencial. De hecho,

la religión se ha convertido en el mejor negocio del mundo [...] mejor en dos sentidos. Atesora más dinero que ningún otro negocio vendiéndote cosas invisibles. ¡Evidentemente, vender cosas invisibles es un gran negocio! Compras algo invisible y lo guardas cuidadosamente en tu cartera con miedo a perderlo, ya que sería muy difícil volver a encontrarlo. Cierras tu cartera y no vuelves a

abrirlo, porque ¿quién sabe?, puede que esa cosa invisible tenga alas y salga volando. (OSHO, 2010a, p. 19).

– Necesitan crear, recrear, articular, medir, vender o regalar productos diseñados o seleccionados a su imagen y semejanza. De entre todos, los más útiles para su desarrollo sistémico son *Dios* y la *muerte*:

Curiosamente, el hombre cree que Dios lo creó todo. Pero la verdad es que Dios ha sido creado por la imaginación del hombre. Dios es la mayor mentira que se ha dicho jamás, porque hay miles de mentiras más que dependen de esa mentira. Las iglesias y las organizaciones religiosas van incrementando la mentira para poder salvaguardar esa mentira. (OSHO, 2010a, p. 42).

– Han causado las mayores matanzas y barbaries de la historia. Decía Stephan Zweig: “Siempre, aquellos que anuncian de antemano que luchan a favor de Dios, son los hombres menos pacíficos de la tierra. Como creen percibir mensajes celestes, tienen sordos los oídos para toda palabra de humanidad”. La historia le ha dado la razón una y otra vez, sobre todo en aquellos casos en los que, además, Dios les hablaba por un canal exclusivo.

3 La muerte y dios en las *pseudorreligiones*

La muerte y Dios como vórtices de la estafa

En la vida humana hay varios conceptos claves o radicales que se asocian a falsos fenómenos, que destacan por su relevancia subjetiva y por no ser entendibles objetivamente. Entre todos descuellan la ‘muerte’, entendida mal, esto es, como *postvida*, y de ‘Dios’.

De ambos pueden observarse algunas cosas que ambos comparten:

- a) se desean entender o conocer;
- b) surgen de necesidades humanas, incluso de las mismas clases de necesidades;
- c) no se entienden en absoluto, porque no son comprensibles;
- d) su inconsistencia objetiva se presta a elaboraciones reactivas no excluyentes, bien como especulaciones, bien como inconsistencias, bien

como convicciones, bien como aberraciones o bien como invenciones de la razón;

e) estas elaboraciones son sesgadas, parciales, duales, superficiales, y su sentido es su propia consolidación;

f) al basarse en la ignorancia y en la indemostrabilidad, suelen ser utilizadas como puntos de apoyo de la palanca de los *ismos* o como recursos para el adoctrinamiento y la manipulación personal y social;

g) más que epicentros, son vórtices, esto es, a la vez torbellinos y caos, porque son dinámicos y se van siendo desplegados y/o reiterados a conveniencia de los *ismos* propietarios y que los gestionan;

h) el indicador más importante de manipulación o adoctrinamiento en general – con o sin la muerte o Dios – es la ausencia de duda comunicada de su contenido y fenómeno;

i) desde un punto de vista personal o educativo, su aprendizaje e interiorización ha alejado a las personas de su autoconocimiento; y

j) desde el punto de vista social y de humanidad, los efectos de su han sido potenciadores del egocentrismo de los sistemas sociales, desequilibrantes y dañosos.

La muerte importa al ser humano. Pero Dios sólo importa a una parte de la sociedad. De esa parte, en cada porción importa de un modo diferente, según su construcción, tipología, directrices del programa mental del *ismo* asociado, etc. Pese a sus diferencias, la muerte y Dios tienen características comunes, están interrelacionados y son interdependientes. Desde su aparente diferencia, tienen una identidad y raíz común y se desarrollan por los mismos motivos.

Dios es un concepto secundario respecto a la muerte, porque emerge de ella como solución. Dicho de otro modo: natural y objetivamente Dios importa menos que la muerte. En cambio, artificialmente, se ha conseguido que la importancia de Dios sea absoluta y tan inmensa como la ignorancia que lo acompaña.

Por lo anterior, tanto Dios como la muerte pueden llegar a la enajenación y al fanatismo exacerbado. No es que tengan vida; es que son concepciones que invitan a la hiperactividad: una sobre la vida y la no vida, y otra bajo ella. Lo que les mantiene vivos son los sistemas e intereses egocéntricos, que instrumentan la ignorancia en función de sus intereses.

El ego es lo opuesto al amor. Por tanto, mientras el ser humano sea inmaduro, egocéntrico y estúpido, ni la muerte ni Dios morirán, porque ambas creaciones, bien se mantendrán como vivas artificialmente, bien se seguirá pensando, sintiendo y creyendo que existen. Será como un encarnizamiento terapéutico, pero para la supervivencia de los sistemas que nutren y para sus fantasías. Si estos sistemas alcanzasen una importante madurez o estado consciente, renunciarían a su razón de ser y podrían, en consecuencia, plantear la posibilidad de un “suicidio sistémico” o disolución como sistemas. (HERRÁN, 2011a, 2001b, 2014). La pérdida de la vieja piel, como les ocurre a los seres vivos y de forma más compacta a los reptiles, indicaría que se ha crecido.

Cuando, por una educación adecuada, muy diferente y complementaria a la actual – o radical e inclusiva –, se despierte, tampoco morirán, porque nunca nacieron. Caerán al suelo como la rama vieja de un olmo que no deja de crecer.

Del estupor a la destrucción necesaria

En el momento actual y por la complejidad-conciencia, el ser humano puede pasar de la certidumbre en las creencias sobre Dios a la incertidumbre, y de la incertidumbre a la conciencia de la posible evolución de su razón.

La conciencia aplicada consiste en dos hitos sucesivos:

- a) el primero lo dan cada vez más personas. Se trata de darse cuenta de los fraudes en torno a Dios y la muerte, y de la necesidad y conveniencia de desechar las creencias religiosas sobre lo que, en realidad, ignoran por completo, porque es virtual. Las razones más importantes son dos: salud mental del ser humano y eliminación de barreras sociales e intrapersonales, para su interiorización y autoconocimiento; y
- b) el segundo no lo ha dado casi nadie, sólo los *budas*. Consiste en el despertar de la conciencia, en la plena experiencia del ser, de autoconocimiento y del vacío.

La mayor parte de la humanidad está a un tercio o a mitad del camino de su educación posible. (HERRÁN, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). En este párrafo nos centramos en el primero de los pasos: la conveniencia de destruir por toma de conciencia autoformativa las creencias sobre Dios y la muerte asociadas a las elaboraciones de las religiones.

Para Osho (2014a), puede decirse que la demolición del viejo edificio se ha llevado a cabo, que las creencias de las religiones sobre Dios han sido destruidas: “La creencia se ha ido; eso es bueno, pero no suficiente [...] En esta época, si bien la creencia ha desaparecido, no hay nada en su lugar”. (p. 242).

Nosotros no observamos nada de eso. No vemos, ni que las creencias religiosas sobre la muerte y Dios hayan sido destruidas, ni que haya nada eficiente y eficaz suficientemente generalizado en su lugar. De hecho, se observan repuntes de pensamiento único y de fanatismo asociado de diverso grado. A veces se observa barbarie cultural extrema, íntimamente enraizada, como es más lógico, a *pseudorreligiones* con Dios. (HERRÁN, 2016).

Tampoco se puede decir que esta etapa esté superada, ni siquiera por personas semi conscientes. Con frecuencia hay científicos, artistas, filósofos, investigadores con conciencia aparentemente desarrollada que, no obstante, por su condicionamiento confesional de origen infantil o una fidelidad mal entendida, viven en las cavernas facilitadas por *pseudorreligiones*.

Sí podemos deducir – y casi asegurar – que esa la tendencia evolutiva de la razón, de la educación y de las sociedades es “del ego a la conciencia”. (HERRÁN, 1997, 1998). Este transitar es equivalente a caminar, en una primera fase, del estupor de los confesionalismos a la necesidad de desecharlos:

La mente moderna experimenta más sinsentido que nunca, porque en los siglos anteriores se vivía en una especie de estupor. La ortodoxia era lo usual. La ciudadela de la religión era muy poderosa, dictatorial. Se ha vivido durante siglos creyendo. Ahora, más y más gente osa desechar las creencias [religiosas] que ofrecieron un sentimiento de que la vida tenía sentido.

Pero la incertidumbre es buena, en la medida en que las creencias desaparezcan. Es la primera época de agnosticismo. Por primera vez, más y más gente ha madurado y no confía en las creencias, en las supersticiones. (OSHO, 2014a, p. 241).

La demolición de las creencias religiosas sobre Dios y la muerte es un imperativo pedagógico. Cuando un edificio está mal construido, cuando su estructura está dañada, etc. lo mejor es echarlo abajo. Las destrucciones no son necesariamente negativas. A veces, son una necesidad hondamente constructiva. La Pedagogía aún no se ha pronunciado con claridad sobre el

daño formativo que causa el adoctrinamiento religioso –entrado, aparentemente, en Dios y apoyado por la parafernalia de la muerte. Nosotros ya lo hicimos sintéticamente (HERRÁN, 2018) y aquí nos extendemos más, intentando fundamentarlo mejor.

Sí hay personas que prefieren vivir en inmuebles en mal estado o en interior de sus cavernas (PLATÓN, 1969b), es preciso respetarlo, porque será lo que deban hacer en su momento evolutivo. Lo más honesto sería que los dueños de los inmuebles lo reconocieran: que no es seguro permanecer ahí, que no es la mejor vivienda posible y, sobre todo que, al ser exógena, periférica, provisional, no debería ser la definitiva.

La mejor vivienda es la unidad con la naturaleza exterior e interior, que no tiene intermediarios, ni caseros y que es genuinamente nuestra porque radica en nuestro ser. Ahora bien, el cambio o la salida no pueden nacer de conclusiones falsas, aparentes o precipitadas. Sólo pueden provenir de imperativos endógenos, es decir, de tomas de conciencia emanadas de lucidez, aunque ésta sea fugaz, aunque sea un destello. No salir es vivir con tres riesgos y una tristeza: el derrumbamiento exterior, el estrechamiento interior y la ignorancia de la ignorancia de ambos riesgos; la tristeza es “ser ciego en Granada”, como escribió el poeta mexicano Francisco de Icaza.

Como “todo lo que se eleva, converge” (Teilhard de Chardin), el objetivo de la enseñanza de los grandes maestros ha sido la misma: “despertar y ver más para ser más y mejor seres humanos”. Para hacerlo han coincidido en señalar que la comprensión sólo era posible más allá de los *ismos*, es decir, de las confesiones, de las creencias y de las jerarquías religiosas. Por eso, muchos se enfrentaron a los cleros de sus épocas. Quizá por su amor incondicional e ingenuidad, lo que no imaginaron fue que, además de enseñanza común compartirían el mismo problema formal: que, por otros, se convertirían en epicentros de nuevos cleros, incluso peores. Sus enseñanzas chocaron frontalmente con la inercia acumulativa (orientada al *ego*) de la mayoría de sus seguidores, cuya acción incoherente mutó una enseñanza con base en la conciencia en adoctrinamiento con base en el ego colectivo. Por eso se volvieron a construir cuevas e *ismos* en torno a los maestros de conciencia o del bien común, que proponían salir al exterior para entrar por el atrio al interior.

Lo concreto es que una parte de sus enseñanzas orientadas a ese ver y vivir en estado consciente apuntaban al descondicionamiento, la eliminación, la pérdida, la muerte. Sus enseñanzas han sido, por lo común, sencillas y

directas. Pero se han entendido mal. Por lo que respecta a la muerte, los orígenes de la confusión han sido dos:

- a) el primero son las *pseudorreligiones*, que se han valido de la ignorancia sobre la muerte para su propia articulación y desarrollo. Su posición común ha sido: “¡Cree!” y “¡Odedece!” La de la Pedagogía de la muerte o de la conciencia coinciden con la de Osho (2013b): “¡Explora!” (p. 314) o Gascón Hernández (2007): “¡Indaga!”; y
- b) el segundo es un problema de enfoque de la razón, que ha podido conducir al autoengaño y a la desorientación específica sobre la muerte. A saber, que cuando el discurso se ha referido a la muerte, en realidad lo ha hecho pensando en otra cosa que no era la muerte. La muerte no es el cadáver, no es la pre muerte, no es la post muerte ni el sufrimiento o el alivio, no es lo que rodea a la muerte o peri muerte, ni las fiestas, ni los ritos, ni los mitos, ni las supersticiones, etc. La muerte a lo sumo es no ser.

Demolición pedagógica del fraude sobre las creencias en torno a Dios y la muerte

El descondicionamiento de las creencias promovidas por las religiones sobre Dios y la muerte es una acción educativa necesaria, sobre todo, claro está, en los contextos teocéntricos. No nos referimos a religiones concretas, sino a todas, porque comparten patrón (sistema formal, estructura, objetivo y estrategia) para el fraude general. En la medida en que el adoctrinamiento deforma, su denuncia, crítica y demolición por conclusión autoeducativa es una tarea pedagógica de naturaleza radical y de interés prioritario.

Algunos autores occidentales que han trabajado en este sentido han definido un camino filosófico-formativo fundamental, en el marco de una importante función social para la humanidad. Es por ello por lo que les tenemos por filósofos-pedagogos radicales. Su incidencia contribuyó al mejor entendimiento de las creencias religiosas sobre Dios y sobre la muerte, bien como martillos, bien como disolventes.

Traemos a colación a tres de ellos: Feuerbach, Marx y Nietzsche. Sus observaciones son claves para un análisis orientado a la (auto)formación, entendida como proceso de descondicionamiento, dentro de proceso más amplio de educación basada en la conciencia. Su contribución común más destacada fue delatar la naturaleza humana de Dios y evidenciar la índole del engaño.

Sintetizamos sus aportaciones claves, de mano de Osho (2014a, p. 242-245, adaptado):

a) para *Ludwig Feuerbach (1804-1872)*, Dios es sólo un deseo del corazón del ser humano: el deseo de Dios. Realmente, no hay Dios. Dios sólo es la elaboración de un deseo. Ese deseo muta en el anhelo del hombre, que quiere volverse Dios. Es decir, quiere ser omnipotente, omnipresente y omnisciente. El deseo inicial que coloniza el ego humano se traduce en ambición de volverse infinito, inmortal, absolutamente poderoso e infalible. Dios, según esta perspectiva, es sólo una proyección de la mente humana, una imagen en el fondo de la caverna de los pensamientos y de la codicia. No tiene ser propio, su ontología es inventada. Dios sólo es el contenido de un sueño. Pensamos así por la conciencia de impotencia y de finitud, entendidas desde el ego. Necesitamos algo que nos complete y que trace un sentido. Precisamos tener la sensación de que, en el transcurso del camino, alguien vela por nosotros. Dios es como un amigo imaginario, un padre proyectado, no es real;

b) *Karl Marx (1818-1883)* viene a decir que Dios es un intento y un recurso ideológico para elevarse sobre la realidad. Las premisas de su razón son las siguientes. La gente es pobre, sufre, es desdichada. Necesita un sueño que le dé esperanza. El sueño versa sobre un futuro distinto, sobre una realidad completamente diferente a la vivida en el día a día. Como el mundo es una fuente de sufrimiento real, la única posibilidad es que ese sueño gane relevancia en el plano imaginario, de cuya realidad se persuade con dogmática certidumbre. ¿Quiénes pueden ofrecer esa realidad virtual? Las religiones proporcionan todo lo necesario. Pueden crear y ofrecer al Dios perfecto, la post muerte perfecta, el mundo apócrifo perfecto. Su significado emocional es la evasión a un entorno que significa un cambio completo de la realidad. A base de repetir, de profesar, de vender, de fanatizar, genera adicción. Por eso la religión y Dios son el opio del pueblo. Son drogas que tranquilizan y consuelan a la gente. Gracias a ellas pensamos, por ejemplo, que hoy somos desdichados, pero que mañana todo estará bien. Es más, se asegura que el pobre será rico y los últimos serán los primeros; que cuanto más pobre y más sufras aquí, más rico y feliz serás en el paraíso. También se asevera que el rico será pobre, porque los primeros serán los últimos. El perjuicio del opresor consuela y refuerza en el pobre su enganche emocional. Por todo esto, el que sufre pobre no tiene que luchar para

cambiar la realidad, sino olvidarse de su pobreza, sobrellevarla, tener fe. No debe haber dudas del proceso ni del desenlace. Marx considera que estas sentencias y argumentos narcotizan la conciencia, son drogas, y que estas drogas son sueños (consuelos) para quienes están esclavizados, oprimidos y/o son objetos de injusticias. Para algunas religiones con Dios, los pobres, los sufrientes son sus recursos para el adoctrinamiento: se valen de ellos, los necesitan, mientras las jerarquías de las iglesias viven en palacios, que nunca abandonan. Para Marx, aquellas razones son trucos para explotar a la gente, para mantenerla bajo control, para parasitarla y aprovecharse de ella; y

c) *Friedrich Nietzsche (1844-1900)* dijo que Dios era una debilidad de la voluntad de vivir. Se piensa en Dios cuando se tiene miedo, cuando se envejece, cuando se enferma o se está en peligro. Se recurre a Dios cuando se deja de luchar. Por eso, por ejemplo, cuando la muerte se presiente, cuando se siente cerca y ya no nos podemos escapar, se tiende a aceptar. Por eso, para Nietzsche

Dios es una estafa creada para que aceptemos la muerte. Nietzsche dice que sólo los débiles aceptan la muerte.

Solía decir que la mera idea de Dios proviene de una mente femenina; y que Buda y Cristo eran afeminados, no masculinos. Son demasiado suaves, han aceptado la derrota y ya no luchan para sobrevivir. Cuando una persona cesa de luchar, se vuelve religiosa. Cuando la voluntad de poder ya no funciona, uno comienza a acobardarse y a morir, a pensar en Dios. Dios está en contra de la vida, que es la voluntad de poder. La vida es una pugna constante, un conflicto, y uno tiene que ganar. Cuando la gente se vuelve demasiado débil y no puede ganar, su mente derrotada se torna religiosa. La religión es derrotismo. (OSHO, 2014a, p. 244).

Para Osho (2014a) “Feuerbach, Marx y Nietzsche crearon una filosofía donde podía declararse que Dios estaba muerto y que el hombre era libre”. (p. 244). Los tres autores “prepararon el camino para un nuevo tipo de religiosidad más madura y adulta”. (p. 245). En otro lugar, afirma que: “En realidad, yo defiendo a Friedrich Nietzsche cuando declara ‘Dios ha muerto’.

Y la segunda parte de su frase es aún más significativa: “Dios ha muerto y ahora el hombre es libre”. (OSHO, 2010a).

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, sus aportaciones pueden interpretarse de un modo algo distinto:

a) por un lado, generaron fundamentos analíticos útiles para una Pedagogía del descondicionamiento;

b) por otro, la conclusión no puede ser que Dios haya muerto. Sostener que Dios ha muerto es pretencioso, pero antes es falso. Puede ser admisible desde una parcialidad interpretativa, pero no es así como fenómeno. De hecho, sigue viviendo y se encuentra en plena actividad como se generó: como necesidad, como debilidad, como fantasía, etc. Por tanto, es evidente que Dios existe. Existe porque es la piedra en la que se apoya la palanca de la mayor estafa de la historia y para el movimiento de las masas, para la que es imprescindible la construcción creativa y arbitraria sobre el después de la muerte, las supersticiones, los miedos, las intimidaciones, etc. de los que las religiones se han nutrido y se nutren, como los chupópteros en la naturaleza, mientras lactan a sus afiliados. Dios no ha muerto, porque nunca nació como ser real. Es una simulación a medida, un holograma. Es un “traje del emperador”, tejido – y que se sigue tejiendo – según conviene, conforme a lo que se desea e interesa. Los mitos no pueden morir, porque nunca existieron. Sólo existen en la pantalla, al fondo de la caverna, como ejemplo de mal uso de la imaginación;

c) en tercer lugar, así el ser humano no es libre, porque en la sociedad del egocentrismo en que vivimos, la tendencia es a crear o cambiar de caverna o de sistema de condicionamiento, no a descondicionarse, no a perder. La educación basada en la pérdida de condicionamientos todavía no existe. (HERRÁN, 2014, 2017a, 2017b, 2017c, 2917d). Por tanto, tal y como se propone, ni siquiera la toma de conciencia equivale a libertad, sino a cierta liberación provisional o cambio de posición que, si no van acompañados de despertar, no servirán para nada; y

d) finalmente, como hemos definido en otro lugar (HERRÁN, 2014, 2017a, 2017b, 2017c), el camino de la formación atraviesa una serie de fases: identificación, desidentificación, reidentificación, autoconocimiento, experiencia de vacío. Feuerbach, Marx y Nietzsche junto a otros autores que fueron maestros de conciencia – como Maharsi (1986), De Mello (1987), Blay (1991, 2006), Osho (2010a,

2010b, 2012, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), Krishnamurti (1983, 2008), etc. —, más que preparar un camino para una “nuevo tipo de religiosidad más madura y adulta”, como dice Osho (2014a, p. 245), han ayudado a poner bases para una “Pedagogía del descondicionamiento” para una educación más consciente. Es importante reparar en que el descondicionamiento no es el final del camino educativo, sino apenas el comienzo.

Osho (2010a) continúa el trabajo de desmoronamiento de Feuerbach, Marx y Nietzsche, lo hace específicamente, por ejemplo, cuando diferencia entre las religiones que surgieron en la India y aquellas que nacieron fuera de la India y cuya diferencias se han reflejado en sus desarrollos y efectos.

Observa que Jesús, Moisés y Mahoma fueron tres hombres pobres que crearon las tres grandes religiones que hay fuera de la India. Pero las tres religiones que hay dentro de la India fueron creadas por reyes: Rama y Krishna (-5000), por un lado; Mahavira y Adinatha (-3000) por otro, y Gautama Buda (-550) por otro; todos eran reyes (p. 28-29, adaptado).

La tesis de Osho (2010a) es que: “Si se analizan las religiones y sus escrituras, se podrá determinar si esas escrituras provienen de personas pobres o de personas que han vivido la riqueza”. (p. 29). El criterio es lo que prometieron o no prometieron. Así, Gautama Buda estaba harto de riquezas, de mujeres, de fiestas, de celebraciones, de sexo, de dinero. Por tanto, no promete paraísos. Lo único que promete es el silencio absoluto. Mahavira sólo enseña para la soledad absoluta. Para un pobre, no es un mensaje muy atrayente. En cambio, Mahoma y Jesús eran pobres. Jesús prometió todas aquellas cosas que los pobres echaban de menos en la tierra. Mahoma prometió ríos de vino y bellas mujeres en el paraíso. Y puesto que, en su país natal, Arabia Saudí, era algo frecuente, su paraíso también proveía a los sabios de hermosos efebos.

La deducción inicial es sencilla: “el paraíso del hombre pobre es sólo una proyección. Por eso, todas las religiones que han nacido fuera de la India — casualmente — no tienen la cualidad, la superioridad, la grandeza de las religiones indias”. (p. 29). Pero Osho (2010) continúa su ilación: En la India ya no hay riquezas. Cada vez hay más pobres. Por eso, gran parte de la población se ha convertido al cristianismo, al islamismo, que es ahora la segunda religión de la India. El hinduismo tiene cada vez menos adeptos. No tiene nada que ofrecer a los pobres. El Nirvana no les interesa, no les interesa la meditación ni su ser interior (p. 29, 30, adaptado).

Osho opone su enseñanza a las de las religiones, en las que Dios es un contenido principal:

Todas las religiones del mundo han estado impartiendo enseñanzas de Dios; yo te transmito enseñanzas de la existencia. [...] La existencia es lo que existe y Dios es lo que no existe. La existencia es una realidad y Dios es una ficción. La existencia sólo está al alcance de los meditadores, de la gente silenciosa; Dios es un consuelo para mentes trastornadas, para patologías mentales. (2010a, p. 41).

“La existencia no es una creación tuya, Dios sí lo es. Por eso sólo hay una existencia y miles de dioses. Cada uno crea a su dios o acepta una antigua creencia en Dios según sus propias necesidades, sufrimiento o expectativas”. (OSHO, 2010a, p. 41). “Dios es un gran consuelo, pero no un remedio. La existencia no es un consuelo. Estar en armonía con la existencia implica estar sano y ser íntegro. [...] “Dios es para aquellos que no pueden elevar su conciencia”. (OSHO, 2010a, p. 41).

Sobre la muerte, Dios y otros cuentos para adultos

A los niños pequeños les encantan los cuentos. Lo que más les gusta es la historia, su contenido. Pero les embelesa por quién se lo relata y por cómo lo hace. Les deslumbra sentirse emocionados, aunque no entiendan algo o incluso mucho. Cuando se sientan, esperan escuchar lo que les gusta. Por la adicción que genera, les encanta repetir. Los cuentos raros, inadecuados, mal contados... no se aceptan, de modo que, naturalmente, se distraen, los evitan y prefieren jugar a otras cosas.

Entre el niño y el adulto hay una continuidad formal. Al adulto no le pasa algo diferente con los cuentos. Es cierto que casi todos han olvidado los cuentos infantiles. Pero, más que superarlos, los han sustituido por otros. Son los nuevos “cuentos” y “elementos de cuentos” para adultos, entendidos tanto como narraciones de ficción, como relatos de sucesos que se proyectan en el fondo de cada caverna personal o colectiva.

Los cuentos o elementos de cuentos de los adultos pueden ser de diferentes clases no excluyentes:

a) De entretenimiento: películas, juegos, literatura, viajes, vacaciones, deportes, sucesos, política, ideologías, filosofías, historias, religiones, ciencia, artes, tecnologías, etc.;

- b) Experimentales: relaciones, amistades, deportes, trabajo, religión, ritos, costumbres, participación política, investigación científica, producción artística, belleza, etc.;
- c) Evasivos y escatológicos – según la Real Academia de la Lengua Española (2015), escatología es el: “Conjunto de creencias y doctrinas referentes a la vida de ultratumba”: muerte, postvida, Dios, creencias, recompensas, castigos, supersticiones, etc.

Los cuentos de los niños pequeños a veces son adelantos de los cuentos o elementos de cuentos de los adultos. Pueden ser para formar, para su inserción social amplia y abierta, o pueden ser para adoctrinar. Ocurre con el clasismo en general, bien de sexo, de raza, de cultura, de nación, de ideología, de profesión, de religión, de localidad, etc. Por lo que respecta a las fantasías sobre Dios, la muerte y otros contenidos de *pseudorreligiones*, lo habitual es empezar a adoctrinar desde el seno materno (adoctrinamiento prenatal) y en los primeros años. Es lo más eficaz. La finalidad es sesgar su receptividad hasta condicionarla. Es decir, hasta que reconoce que necesita, le gusta, confía y espera más de esa clase de cuentos.

Si, además, los relatos prometen “realidades ideales” o “mundos mejores”, diferentes a los que los que se tienen, mejor. Por su naturaleza imaginaria, nunca fallarán. Si además son respaldados por la escuela, por la familia, por la sociedad, por los medios de comunicación, las películas, la literatura, los ritos, la parafernalia, mejor. El proceso sitúa el centro de gravedad de la persona en su plano existencial, en el exterior de sí, en un camino que, según el entorno cultural, las tradiciones o las violencias, puede ser de difícil retorno.

Cuando las personas identificadas con programas de confesionalismos estaban en el parvulario, se sentaban en el suelo, “en asamblea”, alrededor de su maestra o atentos a la educadora y en una estancia adecuada. Hoy se sientan, se postran, se ponen de pie, se arrodillan en las iglesias, en las mezquitas, en las sinagogas para escuchar al sacerdote, al obispo, al rabino, al imán. Los escenarios de antes son los templos de ahora y otros úteros sociales. Cuando eran pequeños, salían y entraban a sus cavernas de placer. Hoy no abandonan aquellas estancias – generalmente, magníficos locales –, siguen en sus cavernas, en sus *ismos*.

En este contexto ficticio y deseado para adultos, ni la muerte, ni Dios, ni el mal, ni el bien pueden faltar, del mismo modo a como en los cuentos

para niños tampoco faltaban, generalmente, la figura del malo, el bueno, el peligro, la muerte, el final feliz, etc. En el caso de los cuentos de las *pseudorreligiones* para adultos, no es sólo que sobre ellos traten los cuentos: es que dependen de su impacto: si no hay embelesamiento, hechizo, enganche emocional, no habrá desarrollo real de sus *ismos*.

En síntesis, coincidimos con Osho (2010a) cuando afirma: “Dios es una ficción válida para los niños de parvulario. Lo necesitan, necesitan esas parábolas, esas fábulas, esos cuentos. Pero hay muy pocos seres humanos que hayan superado la etapa del parvulario”. (p. 44). La causa de fondo es que componemos una sociedad infantilizada más cercana al estadio preoperatorio que al adolescente. (HERRÁN, 2003, 2008a, 2008b):

Si el egocentrismo -característica básica de la inmadurez y de la inteligencia del niño de 2 a 7 años, aproximadamente- es la dificultad para darse cuenta de que hay otros puntos de vista diferentes al propio y de que alguno de ellos puede ser mejor que el nuestro, o no hemos superado el estadio preoperatorio, y/o el egocentrismo es la característica más llamativa del adulto. Se deduce de ello que quizá no estemos tanto en una sociedad adolescente, sino en una sociedad infantilizada. (HERRÁN, 2008b, p. 72).

En este contexto, Dios es el personaje básico de los cuentos para adultos inconscientes. “Dios es para aquellos que no pueden elevar su conciencia” (OSHO, 2010a, p. 41), para los que no han despertado y no quieren renunciar o perder para ganar. Es para los dormidos que, además, son acumuladores, como todos los egos lo son. Lo necesitan, lo esperan, les gusta y lo requieren. Es como un juguete al que necesitan volver una y otra vez, como un relato que necesitan re escuchar. Algunos están convencidos de que en la práctica de este hábito les va la vida. Otros llegan a pensar que quienes no piensen como ellos deben desaparecer.

Eso no significa que quienes se identifican con una *pseudorreligión* con Dios no puedan tener un excelente futuro formativo. Lo tendrán si aprovechan su oportunidad, si comprenden que podrían encontrarse en un proceso evolutivo. Lógicamente, esta interpretación de provisionalidad o de no definirse en el final del camino educativo no la tienen ni la comparten las *pseudorreligiones*. Sus tesis se basan en el hecho imaginario de que más allá de ellas no hay nada ni nadie.

Tampoco significa que quienes reniegan de Dios o practican la meditación sean necesariamente lúcidos o tengan más conciencia que otros. La conciencia puede ser un producto del ego, porque el ego se vale de todo para evitar el estado consciente. Quienes piensen esto no habrán entendido nada de lo expuesto y definirán, sin duda, la otra cara de la inconsciencia.

Cuando la persona medita y se observa, puede llegar a diferenciar entre ser y añadidura.

“Dios existe porque no eres consciente de ti mismo. [...] En cuanto te conozcas a ti mismo, ya no habrá Dios ni tendrás ninguna necesidad de que exista”. (OSHO, 2010a, p. 45). Dicho de otro modo: “Cuando llegas a descubrir tu conciencia, tu ser, deja de haber un Dios por encima de ti”. (OSHO, 2012, p. 121).

Por eso: “Las personas que han alcanzado la cima de su conciencia interna, como Gautama Buda, niegan la existencia de Dios. Cualquier persona sana en su fuero interno que haya trascendido la mente – que esencialmente está enferma –, niega a Dios”. (OSHO, 2010a, p. 44).

“Dios es una invención”. (OSHO, 2010a, p. 42). Cuando se ve de esta manera, Dios, la muerte y toda su parafernalia también desaparecen.

4 Hacia una pedagogía del descondicionamiento religioso

Introducción a una Pedagogía del descondicionamiento aplicada a los adoctrinamientos

El error es una necesidad. Forma parte del crecer. La evolución no es rectilínea, ni en el campo personal, ni en el social. Por tanto, ante el error ajeno, pueden tomarse tres decisiones:

- a) una opción ideal es la no acción, *wu wei* (LAO ZI, 2006);
- b) la segunda es la intervencionista incondicional y que en otros contextos se asimilaría a la terminante, dogmática, totalitaria, tiránica, proteccionista, etc.; y
- c) la opción tercera es la vía intermedia de la acción condicionada, ilustrada por la exhortación de Ramiro de Maeztu: “Hay que respetar a los hombres, incluso en sus errores, siempre que no constituyan un peligro social”.

Ante esta disyuntiva, optamos por la segunda vía. Ahora bien, antes de emprenderla, deberíamos preguntarnos ¿hay error asociado al adoctrinamiento de las *pseudoreligiones*?, ¿dónde está el peligro social?, ¿cómo reconocerlo?

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, la acción deformadora de las *pseudoreligiones* es errónea y produce daños formativos graves en la persona. Se puede fundamentar en dos premisas:

- a) Premisa 1: Las *pseudoreligiones* adoctrinan. De esta acción depende su supervivencia y desarrollo.
- b) Premisa 2: Nada hay más alejado de la educación que el adoctrinamiento. El adoctrinamiento no educa: programa, condiciona la mente.

Los peores adoctrinamientos de la historia, del tipo y con el contenido que sean, comparten proceso y cualidades comunes. El ser humano no parece darse cuenta de que sería positivo y educativo renunciar y educar para el descondicionamiento de todos, porque ninguno forma en pérdida de ego y en complejidad de conciencia. No resulta extraño que todavía la Pedagogía no los haya abordado desde su raíz común: el ego humano. (HERRÁN, 1997). Al contrario: se trabajan por separado. Por ejemplo, en el entorno cultural de España, el sexismo y la LGTBifobia sí, pero no el nacionalismo (centralista o secesionista); la interculturalidad sí, pero no la estafa de las *pseudoreligiones*, etc. De hecho, no sólo del ego, sino de la conciencia, del autoconocimiento o de la meditación apenas se habla o, como en el caso del autoconocimiento (HERRÁN, 2004) y la meditación (HERRÁN, 2017e), se entienden y enfocan mal; son ámbitos formativos básicos e inéditos en la educación y en la formación del profesorado. (HERRÁN, 1995).

Los peligros sociales pueden ser de muchas clases. El adoctrinamiento daña objetivamente. Subjetiva o intersubjetivamente, desde el *ismo*, nunca se interpretará así. Si la educación, como la ciencia, es honestidad, progresión, amplitud, apertura y cuestionamiento, el adoctrinamiento, como se ha apuntado anteriormente, es estancamiento, estrechez de mente, cierre y declaraciones o respuestas sin duda. Por tanto, todo fomento de adoctrinamiento, bien induce, programa o manipula directamente, bien aleja al ser de su formación posible, de la primicia de su conciencia.

Lo grave es, como ocurre, que esta acción se desarrolle en nombre de la educación. Es como el terrorista que mató en nombre de la paz. Por la normalización de este proceder es habitual hablar de educación de derechas, educación de izquierdas, educación confesional, educación nacional, educación europea, educación progresista, etc. La educación, como la ciencia, es única, y el mero hecho de caracterizarla (disfrazarla) de colores, de sesgos distintos o de la diversidad es signo inequívoco de su incompreensión.

El error no es lo importante. Tampoco es tan importante la ignorancia. Ni siquiera el ego lo es. Lo importante es no reconocer el error, la ignorancia o el ego. De las tres, la clave es el tercero, que es el que impide la autoevaluación, el reconocimiento, la autocrítica – aunque sea fugaz – y la consecuente rectificación. Todos estos comportamientos son procesos básicos de conciencia que ayudan a crecer.

Decía Ortega y Gasset que: “Sólo conoce los caminos rectos quien erró alguna vez por los torcidos, y la mejor intención no es, quizá, la del hombre impoluto, sino la del que tiene en el alma las cicatrices de muchas rectificaciones”. El problema es que los adoctrinamientos son ciegos a sus propios errores, porque su fanatismo inherente necesita comunicar la imagen de infalibilidad y omnipotencia. Ante esto, recuérdese a Freud (1980), que observó que “toda omnipotencia esconde una impotencia, y a la inversa”.

Del mismo modo a como la Medicina se pronunció en su día sobre la nocividad de la falta de higiene en las operaciones quirúrgicas, la Pedagogía tendría que hacer lo propio con los adoctrinamientos, y declarar que todos los adoctrinamientos deforman al ser humano. Sobre todo, y con urgencia, se debería referir a los más nocivos, entre los que se encuentran los *pseudorreligiosos*. Aun así, por la todavía no reconocida baja comprensión de la educación, no lo ha hecho de un modo resonante o generalizado.

Los adoctrinamientos religiosos de hoy son formalmente idénticos a los de ayer. Su amalgama se compone de factores o submúltiplos, como: dualidad, parcialidad, sesgo, jerarquías, sexismos, clasismos, exclusiones, ausencias de duda, ausencias de autocrítica, infalibilidad, obediencias, advertencias, culpabilizaciones, rezos, pecados, prejuicios, creencias, castigos, condenas, prohibiciones, privaciones de libertad, torturas, dogmas, costumbres, ritos, tradiciones, invenciones, supersticiones, promesas, revelaciones, escatologías, fes, rigideces, literalidades interpretativas de cánones seleccionados o preparados, de cánones secundarios *ad hoc*. Todos, en fin, productos del ego humano aderezados de fanatismo, estupidez y

focos de neurosis mezclados, a veces, con ingenuidad, buenas intenciones, amor, etc.

El destino deseable de los adoctrinamientos religiosos es la fe. La fe es la culminación deseable de la razón doblegada, el producto fácil tras la deserción, el abandono o la amputación de la crítica, la creatividad y la conciencia. Es la gran meta de proceso, de producto, de contexto y de persona de los confesionalismos.

La educación es sobre todo una apertura. Por tanto, “educar en la fe” es una *contradictio in terminis*, no tiene sentido pedagógico, como tampoco tiene sentido médico “curar en la infección”. La normalización de los adoctrinamientos *pseudorreligiosos* y de la mal llamada “educación en la fe” son indicadores o muestras de la ignorancia de lo que hacen las *pseudorreligiones* en la formación de las personas en los sistemas educativos. Tampoco hay que ignorar que los sacerdotes no son personas precisamente exentas de problemas psicológicos. (DREWERMANN, 2005).

La fe cierra los caminos de la formación en sí misma. Introduce la razón y sus posibilidades de complejidad-conciencia en su caverna, en cuyo fondo proyectará sus imágenes. No incluye el “respeto didáctico” como factor educativo y didáctico básico (Herrán, 2009). La razón es lo único que tenemos. La fe es un producto sesgado y cristalizado de ella. Siendo por tanto una forma de extremismo, puede aplicársele la observación de Zambrano: “Todo extremismo destruye lo que afirma”.

La pregunta es: ¿por qué desde la Pedagogía se está tardando tanto en pronunciarse sobre la nocividad de la fe de las *pseudorreligiones*, desde una Pedagogía de la conciencia?

La apertura formativa de la razón, además de ser congruente con su naturaleza compleja, puede ser el inicio de un camino de conciencia. Ese camino lleva a ver más y a ser más y mejor ser humano. Se recorre en soledad y a la vez en compañía. El estado de soledad es un factor clave del camino consciente. Recordemos a La Bruyere: “Todo nuestro mal proviene de no poder estar solos”. Suele perderse de vista por la compañía de otros y por las acreencias y elaboraciones de los egos que las fabrican. En este maremágnum, no nos encontramos con facilidad. Tras habernos perdido de vista en lo esencial durante años, creemos ser nuestra personalidad o yo existencial, pero ignoramos por completo la naturaleza e identidad de nuestro ser esencial. El lodo del fondo hace que el entendimiento sea turbio. Sólo la serenidad, la observación, el no hacer puede aclararlo mediante meditación.

El error de conocimiento sobre la muerte y Dios

La muerte y Dios comparten un error radical, entre otros. Lo denominaremos “error de conocimiento”. No se refiere a su cognoscibilidad o incognoscibilidad de los objetos, sino a lo contrario a ambos. Esto es, al hecho de que su entendimiento se plantee a través del conocimiento.

Se anhela su conocimiento, se reconozca o no, porque el aprender y conocer es el único método de la razón con el que estamos familiarizados. Este es un gran error de la razón, por tratarse de una expectativa insuficiente. El mero hecho de asociar la muerte, Dios y el conocimiento es un sinsentido, porque la metodología de acceso es equivocada *a priori*. Emplear el conocimiento con Dios o con la muerte es como querer quitar una rueda de un coche sólo con un destornillador: no puede ser y es incompleto por cómo se menta. Es como si nos planteáramos atrapar sombras con un cazamariposas. Su eventual captura es otra clase de cuento. Si son sombras, las trampas no servirán, ni *a priori* ni *a posteriori*. Si se atrapa algo serán gamusinos, quimeras o lo que se decida que se ha alcanzado.

El empleo exclusivo del conocimiento hace que los objetos, de sólo pensarlos y de darles vueltas y vueltas mientras se gira a su alrededor, se distorsionen y egoticen más y más. Les ocurre como a la mosca que cae en la tela de la araña y que se debilita a medida que se mueve.

El camino hacia el entendimiento de la muerte o de Dios no se realiza dando pasos adelante y hacia afuera. No consiste en ninguna clase de adquisición de conocimientos mediante aprendizajes. Los aprendizajes y los conocimientos que se pueden adquirir podrán aproximar, pero no servirán para la experiencia o la realización de la acción educativa plena.

Tampoco se trata de transferir el ideal de la ciencia: el éxito de poder probar el conocimiento. Esto supondría que el saber generado estaría puesto en función de su aplicación, desarrollo y comunicación. Tampoco de lo contrario: la frustración de no poder probar lo que se sabe: “Saber con seguridad y no poder probar lo sabido es sin duda uno de los mayores tormentos” (Javier Marías).

El camino, en síntesis, no es el del conocimiento o significado adquirido bien de otros o bien de uno – o sea, el estudio, la investigación, la filosofía, el arte –. No se trata de saber más, ni de sentir, experimentar, comprobar, ni de saber nada. El camino no es el del conocimiento, porque no hay nada que entender. No consiste en rodear la circunferencia o en recorrer la espiral,

porque no llegaremos y, si vivimos el tiempo suficiente, falleceremos perdidos. El camino es hacia el centro y hacia el interior, pero ni siquiera se trata de recorrer radios: no hace falta moverse.

El camino es inverso o complementario (inclusivo) a todo lo anterior: detención, quietud, silencio desde el punto en que estemos. Consiste en no ir hacia nada, en no dar un paso, en experimentar la quietud, el vacío. O sea, en observar desde un estado consciente, mediante la meditación. Al avanzar en el no saber, desaparecen las elaboraciones –entre ellas, Dios o la muerte- y se gana en conciencia. Quizá se vea entonces que las sombras que queríamos atrapar sólo eran espectros proyectados en el fondo de la propia gruta.

En el *Tao Te Ching* se dice: “Por el estudio, se acumula día a día. Por el Tao se disminuye día a día” o “Sin salir de casa se conoce el mundo. [...] Cuanto más lejos se va, menos se aprende”. (LAO ZI, 2006). Cualquier sistema educativo con base en conocimientos y desconectado de la conciencia (o del Tao), no podrá ser formativo; apenas es el atrio de la formación, quizá los primeros pasos. Si está separado de la meditación, no podrá educar plenamente (HERRÁN, 2017e) y por tanto será insuficiente y erróneo *a priori*. Un huevo no es su cáscara, ni un caparazón es la tortuga. Sólo producirá una educación aparente, que, por ello, no debería llamarse educación.

Nuestra cultura no nos enseña a diferenciar la superficie de la profundidad, porque la confunde; enseña habitualmente el mundo al revés, y saca el jugo de la *verdad* de la falsedad. Bajo esta dualidad, bajo el paraguas de esta confusión puede haber en niños, profesores, personas, pueblos, etc. inconsciencia, infelicidad y sentimiento de vacío existencial.

Sobre este humus se desarrollan necesidades extrínsecas disfrazadas de endógenas, entre las que florecen historias biensonantes sobre Dios, la ‘vida después de la muerte’ y otros elementos de cuentos para adultos atolondrados, cándidos, ignorantes o anestesiados.

Para aproximarse a la comprensión de la muerte y de Dios, el camino es la meditación y el autoconocimiento. Este es el significado central del no saber.

Pero otra opción anterior es la desidentificación o el descondicionamiento, es decir, la pérdida y eliminación de saber, significados y conocimientos, porque pueden ser el mayor obstáculo para avanzar.

Análogamente, para optimizar la salud de una persona, antes habrá que curarle, antes de coser una herida, habrá que limpiarla y desinfectarla. Por eso es esencial identificar el origen y naturaleza de la toxicidad y de la basura, aunque se haya cultivado durante siglos desde un régimen promovido por las *pseudorreligiones* de identificación y dependencia.

En síntesis: el camino directo mediante el saber no es posible, porque este conduce a su verdad, y su verdad, voluntaria y egocéntricamente diseñada, es nada, aire, un holograma. El siguiente paso es la pérdida de lastre o la suelta de los cabos para que el globo se pueda elevar. El siguiente es la meditación.

“La verdad” de los *ismos* es un concepto del que se han apropiado los sistemas egocéntricos, sabiendo que es un imposible. Por eso no hay una, sino infinidad de *verdades* que compiten entre sí como en un mercado. (DE MELLO, 1987). Si sobre la muerte de una persona querida, por ejemplo, un abuelo, se preguntara a *n* personas de *n ismos* distintos, encontraríamos que unos dirán que A, otros asegurarán que B, otros pensarán que C... otros, que N. Desde un punto de vista pedagógico, lo que sobre todo debe quedar claro para cualquier educador, y ojalá para un niño, es que a cada quién le gusta pensar; por tanto, lo que nos están diciendo es, con seguridad, dónde no está el abuelo.

Salvo en ámbitos como la ciencia, en que la verdad (científica) está vacunada de falibilidad, provisionalidad y duda, para asuntos como la muerte o como Dios es preferible no mirar a las verdades directamente a los ojos, porque nos podemos deslumbrar y quedar paralizados, como los conejos por los faros de los coches. Una alternativa es aproximarse a ella mirando de soslayo, para percibir causas del fraude común sobre Dios y la muerte. Se encontrarán varias, a cuál más relevante.

En la medida en que el ego busca ratificarse y huye de lo que le cuestiona, el único camino formativo para atravesar el río y llegar a algún punto del otro lado será vaciar la propia taza de juicios, prejuicios y certidumbres. Se tratará de ver para eliminar, lo que equivale al camino contrario al aprendizaje o a la adquisición del conocimiento, bien desde otros, bien por descubrimiento. Una vez cruzada la orilla, la pretensión será reparar en lo que existencialmente somos o esencialmente no somos, para intuir lo que esencialmente somos o cuál es nuestra naturaleza esencial.

5 Otras consideraciones sobre la pedagogía de la muerte

Filosofía y Pedagogía de la muerte

La Filosofía nació siamesa de la Pedagogía, esto es, destinada a cuestionar, responder y avanzar en el conocimiento de la realidad y el sentido del obrar humano, pero con una intencionalidad formativa. Su semilla primordial fue la muerte. Además, concurrieron la vida, la naturaleza y el universo, la razón, el conocimiento, la experiencia y Dios, la conciencia, etc. Por esta causa, por su génesis, en todo contenido filosófico y pedagógico está presente la muerte.

Así como en todos los puntos de una circunferencia reside su centro, toda la Filosofía es una Filosofía de la muerte, y toda Pedagogía es una Pedagogía de la muerte. Esencialmente, no hay otra clase de Filosofía, ni de Pedagogía. La muerte vive en el todo como referencia definitoria y fiable. Por eso, resulta tan extraño y a la vez tan comprensible que la muerte se haya excluido, de raíz, de la Pedagogía y de la educación.

Objetivamente, es un sinsentido ignorarla, no relacionarla o no incluirla. Su tabuización es otro acto indisimulable de estupidez humana, porque cuando se suprime, distorsiona o altera, es el ser humano el que pierde. Así como en Física el problema último es la comprensión del universo y cómo conseguir una energía inagotable, el reto último de la Pedagogía tiene que ver con la pérdida de ego, la lucidez o el despertar a una vida consciente - que incluye la conciencia de individualidad, de soledad esencial, de muerte y de finitud -, el autoconocimiento y la experiencia de vacío o de totalidad. Estos son los fines de la educación, con independencia de que se reconozcan de esta manera o no.

Las grandes metas no son percibidas por el pedagogo o el docente miope o menor, al que sólo le interesa la ubre de su mundo concreto y su leche inmediata. El horizonte, que no conoce bien, no forma parte de su investigación o acción educativa. De hecho, no la ve, por tres razones complementarias:

- a) porque su formación no es lo suficientemente profunda;
- b) porque las directrices de los organismos internacionales o de los sistemas educativos y sus currícula no repara en ellos, no los recuerdan, no los avalan; y
- c) porque se trata de perspectivas y de retos radicales alejados de la conciencia científica o didáctica actuales.

Al ser la educación para el despertar a un estado consciente o la educación para la muerte temas radicales, no se ven, no están en la conciencia de los profesionales en el día a día. Este déficit está relacionado con la formación superficial del profesional de la educación, con la que se ha identificado y se ha nutrido.

Se deduce de lo anterior que este hábito no es propio de los investigadores y maestros que más se han interiorizado, que han profundizado y madurado o que se han hecho más y más conscientes del alcance de su acción técnica o propia de su profesión. Un ejemplo es el premio Nobel de Medicina Ramón y Cajal que, a sus 82 años, observaba que

ni la ciencia escapa, no obstante su serena objetividad, a la dolorosa inquietud del no ser. Cuando astrónomos, matemáticos, físicos, químicos y biólogos, etcétera, calculan, observan o experimentan, creen enfrentarse sin intención trascendental con un problema real y concreto; mas a poco que mediten caerán en la cuenta de que, allá en inaccesible lontananza, fulgura un ideal incitador de su acción: la resolución del triple enigma de la senilidad, la enfermedad y la muerte. (1939, p. 164).

Así como la curvatura de la circunferencia es un efecto de su centro, la vida es un resultado de la muerte. De hecho, la vida es una excepcionalidad en el universo. La muerte es un centro que está en todas partes. Por eso cobra su tributo como muerte celular, como entropía, como catástrofes (naturales y artificiales), enfermedades, autodestrucción (barbarie, guerra, aborto, etc.) siendo que el caótico y semidormido ser humano empeña su ciencia y su educación, a la vez, en intensificarlas y en abandonarlas.

La Pedagogía de la muerte ha avanzado más en los últimos años que en toda la historia de la educación, tanto en España como a nivel internacional (RODRÍGUEZ HERRERO, DE LA HERRÁN GASCÓN Y CORTINA SELVA, 2012, *in press*). En efecto, se ha progresado en una filosofía educativa de la finitud, se ha abierto el concepto de muerte, se han sistematizado enfoques pedagógicos correspondientes, se han clarificado principios de acción educativa, se han definido ámbitos de actuación, se han contrastado metodologías didácticas y de acompañamiento desde la tutoría, se han desplegado recursos, se ha avanzado en la evaluación, en formación de educadores y profesores...

La Filosofía en general y la que ha estudiado la muerte en particular se ha desarrollado desde y para más y más conocimiento o hacia más y más complejidad. Es el único camino y metodología gnoseológica que conoce. Ha generado la ramificación exponencial que pretendía: más y más conocimientos o significados, nuevas preguntas, más intentos de responderlas, otros conocimientos, nuevas preguntas...

Un problema de la Filosofía de la muerte es que el peso de sus ramas le ha dificultado la elevación sobre sí misma. Desde nuestra perspectiva radical e inclusiva, una de las claves que la Filosofía podría incorporar para su evolución formativa es intentar pasar del conocimiento a la conciencia, esto es, de la complejidad a la sabiduría, de la palabrería al silencio. Si hiciera algo parecido a esto, podría ser más pedagógica y más útil para una educación con base en la conciencia. Si no lo hace, correrá el riesgo de perderse en su propio bosque y de no encontrarse.

Del mismo modo a como la Filosofía ha sido clave para la Pedagogía, la Pedagogía de la muerte podría ser una clave para que la Filosofía de o sobre la muerte, para que no sólo se desarrollase, sino que evolucionase en términos de complejidad de conciencia aplicada. No se trata de seguir haciendo camino al andar. El desarrollo no es suficiente, ni es necesariamente positivo: las enfermedades se desarrollan y con su desarrollo se pierde salud, la ignorancia ignorante de sí misma puede desarrollarse más y más, el sesgo en la razón promete más de lo mismo, etc.

La Filosofía podría reparar en que su desarrollo sobre el conocimiento puede ser positivo, por un lado, pero limitador por otro. Si la Filosofía en general y sobre la muerte en particular observa a la Pedagogía de la muerte desde el enfoque radical e inclusivo, podría llegar a la conclusión de que una actividad de la razón con base exclusiva en el conocimiento y el aprendizaje es imposible, y de que el propio conocimiento y el aprendizaje puede ser los principales obstáculos para avanzar en la formación del filósofo. ¿Por qué? Porque si no se incluyen la pérdida de conocimientos – que es lo opuesto a aprender – y la conciencia no será posible llegar al final del camino formativo, o sea, no producirán despertar o autoconocimiento. Si así fuera, los grandes filósofos y pedagogos serían seres conscientes, budas, y la realidad no es esta, porque la mayor parte de su acción exterior responde a una desorientación interior.

Dicho de otro modo, una educación para todos – para investigadores, docentes, alumnos, educadores en general – basada en el aprendizaje o en la adquisición de conocimientos sólo puede recorrer la primera parte del camino

formativo. Para ese tramo sí es suficiente proceder desde y para el saber, conforme a la herencia de Sócrates, definida por la falsa identidad entre el yo y el saber, la mente y la personalidad. (OSHO, 2014b, p. 113). Pero, más allá de Sócrates (PLATÓN, 1969a) y del saber, está la mayor parte de la vía de la educación.

Una clave para deducirla es observar a Sócrates como lo que fue: un sabio. Pero hubo otros sabios –cuyas enseñanzas, pese a su educatividad, no se conocen en Occidente– que además fueron maestros de conciencia –como Gautama Buda (Osho, 2007), Bodhidharma o los clásicos del Tao. (LAO ZI, 2006; LIE YUKOU, 1987 o ZHUANG ZI, 1999). Fundamentaron una educación con base en el no saber, altamente complementaria *a priori* con la socrática o basada en el saber.

Por eso hemos propuesto que tanto la Filosofía como la Pedagogía revisen su caminar, observen si su progreso equivale a avance o si cuanto lejos se van menos evolucionan. Se propone abandonar la pretensión de desarrollo y definir una evolución posible en clave de síntesis entre ambas vías: el saber-conocimiento-aprendizaje y el no saber. (HERRÁN, 2018).

Claves de la evolución de la Pedagogía de la muerte

La relativa evolución actual o futura de la Pedagogía de la muerte puede depender de varias razones o fundamentos epistemológicamente relevantes:

a) *el diagnóstico de la situación educativa y del ser humano* (HERRÁN, 2017a, 2017b): La lejanía de la muerte de la conciencia humana –por tabú, rechazo, confusión, etc.– es un reto de la educación. La inmadurez e ignorancia no reconocidas y egocéntricas generalizadas constituyen el contexto humano general;

b) *la pertinencia de la Pedagogía de la muerte en la intervención educativa* (HERRÁN et al., 2000; HERRÁN Y CORTINA, 2006; HERRÁN, 2015): La Pedagogía es la disciplina adecuada para investigar y atender este fenómeno, por ser la ciencia cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y todo lo relacionado con ellas. La didáctica atraviesa tres ámbitos funcionales: autoformación, formación de educadores (padres, profesores, sistemas sociales, ciudadanos en general) y acción educativa con alumnos. Su naturaleza es técnica y fenoménica; por tanto, profesional y laica, es decir, universal, compatible y adaptable a toda

opción de validez parcial. No puede ser parcial, dual o sesgada, porque no puede ser excluyente ni exclusiva *a priori* de ningún *ismo*;

c) *la visión evolutiva de la muerte y de su educación*: La vida, la evolución y la educación humanas pueden definirse como procesos paulatinos. En la naturaleza, la muerte es una necesidad evolutiva. En el campo formativo, la muerte del ego y la ganancia en complejidad de conciencia definen el sentido de la educación (HERRÁN, 1997, 1998), pese a que ningún organismo internacional o sistema educativo lo suscriban;

d) *la visión radical de la muerte y de su educación*: Una educación que tenga en cuenta la muerte o una educación para la muerte es una necesidad y un reto radical. Como le ocurre a un árbol con sus raíces, parece que no está, pero de ella depende lo que crece sobre el suelo, porque es su parte más vital. La muerte es un “tema radical”, porque verifica una serie de características (HERRÁN, GONZÁLEZ; NAVARRO; BRAVO; FREIRE, 2000; HERRÁN y CORTINA, 2006):

1. Es común a todos los contextos y épocas;
2. No se demanda social, educativa ni pedagógicamente;
3. No se habla de ella, apenas se enseña y se investiga;
4. Está excluida del discurso de los organismos internacionales de educación, de los sistemas educativos, de los currícula y de los proyectos educativos; y
5. Es fundamental para la educación y para la formación: sin ella, la educación no puede ser plena.

e) *la consecuente redefinición de los currícula*: La muerte es un tema radical, junto con otros, que verifican las características anteriores. Esta observación podría ser fundamental para incorporar a la educación una nueva dimensión curricular, de modo que pudiese pasar de su actual bidimensionalidad (materias-asignaturas-competencias específicas y temas y retos transversales-competencias comunes) a un currículo tridimensional compuesto, además, por un eje de temas o retos radicales. Los temas radicales se articulan en una educación basada en la conciencia o para un estado más consciente;

f) *el fin de la educación*: El gran fin de una educación que tenga en cuenta la muerte o que se apoye en una educación basada en la conciencia es contribuir eficazmente al despertar del ser humano y a su autoconocimiento. Insistimos en que este fin – como otros

planteamientos del enfoque radical e inclusivo de la formación – no está formulado por ningún organismo internacional ni por ningún sistema educativo, ni figura en ningún currículo, precisamente porque la noción que de la educación mantienen es somera y está condicionada. La propuesta de fines de la educación del enfoque radical e inclusivo se encuentra también en otros trabajos. Se entronca con las enseñanzas de los maestros del Tao o de Siddhartha Gautama, el primer buda, que por desgracia se desconocen en Occidente, por mor de un *ismo*, el *occidentalismo* o “ego de Occidente”;

g) *los destinatarios de la Pedagogía de la muerte*: La muerte y su educación es un tema radical. Como tal, el principal destinatario es uno mismo, porque cada ser es la raíz de lo que ve y realiza. Otros destinatarios primeros son los dirigentes, directivos y administradores sociales y de la educación. Otros son todos los sistemas sociales, en tanto que educadores: medios, familias, sistema político, de salud, educativo, judicial, económico, nacional, religioso, deportivo, etc. Otros son los investigadores de la educación: pedagogos y otros. Otros claves son los formadores de educadores y profesores. Otros son los educadores y profesores. Finalmente, los alumnos de todos los niveles de enseñanza y todo ser humano, por ser un tema clave para cualquier persona. Dicho de otro modo, la educación que tiene en cuenta la muerte tiene una especial importancia para cualquier ser humano, profesional o investigador de la educación y de todos los sistemas sociales conscientes, porque se saben educadores o deformadores potenciales de la formación propia y de los demás, y porque el sentido de la educación coincide con el proceso evolutivo de la sociedad. (HERRÁN, 2011a).

h) *la apertura en el enfoque de la Pedagogía de la muerte*: La Pedagogía de la muerte parte de un amplio abanico de conceptos/fenómenos vinculados con la muerte, que no equivalen a la pérdida, el duelo o el sufrimiento. En cuanto al concepto de muerte: muerte clínica, muerte total, muerte continua, muerte parcial, muerte como parte de un ciclo vital, muerte como producto cultural, muerte como substrato de la historia, muerte como autoconciencia, etc. (HERRÁN et al., 2000; HERRÁN y CORTINA, 2006; HERRÁN, 2015). Desde esta apertura conceptual, se frecen cinco enfoques u orientaciones epistemológicas o metodológicas para su entendimiento, educación, investigación y aplicación general:

1. *Enfoque evolutivo*, desde el que se facilita la percepción de que todo – empezando por el universo – está en continua evolución, entropía y complejidad de conciencia incluidas. En este contexto, la muerte es un imperativo, en sentido estricto, y alcanza a todas las escalas y planos de la existencia. Este enfoque envuelve a todos los demás. Su cauce es la autoconciencia.
2. *Enfoque normalizador*, orientado al conocimiento natural de la muerte como parte de la vida, de las disciplinas de enseñanza y de los retos transversales, sin tabúes, puntos ciegos ni lupas aumentativas. Su cauce es la enseñanza.
3. *Enfoque de acompañamiento educativo*, orientado a apoyar a los alumnos, hijos u otras personas en casos de pérdidas significativas. Incluye saber realizarlo por parte de cada centro escolar y/o de educadores claves y cuándo hay que derivar los casos, por ser duelos difíciles. Su cauce es la organización escolar y la tutoría.
4. *Enfoque de lastres*, desde el que lo que muere y se pierde es el ego, es decir, la vieja piel. Como ocurre en el plano biológico, la pérdida de ego (apegos, condicionamientos, identificaciones, etc.) equivale a desmejoramiento, a crecimiento o a mejora formativa. Su cauce es la observación y la toma de conciencia.
5. *Enfoque de meditación*, que es una aproximación lúcida a la muerte o la conciencia de muerte en vida. Su cauce es la observación y el vacío.

6 Epílogo: de la violencia a la unidad con la naturaleza

Las elaboraciones arbitrarias e inventadas sobre Dios y la muerte, alejan al ser humano de sí mismo. Le colocan fuera de sí, en su propia periferia y le alejan de la naturaleza. La interiorización y la meditación son formas de centrarse, es decir, de interiorizarse y volver a sí y a la naturaleza.

Por eso, una Pedagogía de la muerte directa es aquella que sólo consiste en meditar, en sentarse, en *asanas*, en prácticas conscientes variadas, incluso en filosofar, orar, ayunar, andar, trabajar, respirar, según la vía y siempre que se realice con “conciencia constante”. (HERRÁN, 1998). Por eso, por ejemplo, tanto la meditación zen como la filosofía pueden entenderse como entrenamientos para la muerte. Así lo conceptualizaron Sócrates o Deshimaru.

Lo mismo cabría decir de la educación realizada en estado consciente o de la unidad con la naturaleza.

Una fase de la Pedagogía de la muerte, comprendida como muerte del ego, es el descondicionamiento, o sea, la pérdida de identificaciones, de falsedades, de engaños. Osho (2014a) observa que la convivencia con la naturaleza puede ayudar a equilibrarse, a naturalizarse como por ósmosis:

Si vives con la naturaleza, con árboles y rocas, y el mar y las estrellas, y las nubes y el Sol, no podrás ser irreal, no podrás ser falso. Tendrás que ser real, porque cuando te encuentras con la naturaleza, ella crea algo en ti que es natural. Y responder de manera continua a la naturaleza te vuelve natural (2013a, p. 127-128).

Para esta sintonía, así como para el momento del morir, los animales son excelentes maestros, por su sintonía con la naturaleza. La actitud correcta es la negativa, es decir, la basada en el no hacer o en el hacer nada, en el dejarse llenar por ella y en el experimentar la unidad.

La actitud egocéntrica hacia la naturaleza es muy diferente a la anterior. Se desarrolla como una competición entre “lo crudo y lo cocido” – como se decía en la Grecia clásica. Es decir, entre el mundo artificial, incluidas las ciudades, y la naturaleza. A veces se propone como una batalla neurótica e imaginaria, de robarle vida a la naturaleza o de matarla y exhibirla, como signo inequívoco de victoria.

Se fundamenta en el propio interés, y en la acción y en la rentabilidad consecuentes, aunque haya que recurrir a la violencia y al robo, siendo que la naturaleza se comparte a sí misma por completo. Se inscriben aquí las razones de Bernard Shaw: “El mundo sólo da algo cuando se le quita a la fuerza”, y de Bacon: “Los secretos de la naturaleza se extraen mejor bajo tortura [de la naturaleza]”.

El resultado formal es la dualidad, la separación ser humano-naturaleza y un profundo desarraigo, desazón o incluso tristeza, que pueden ser disfrazados o compensados. Aunque externamente pueda satisfacer, profundamente no puede hacerlo, porque rompe el ser. Goodman (1977) cita a Sócrates, que observa que: “Quien vive separado de la naturaleza, vive sin alegría”.

Lo anterior significa que el ser humano es una especie extraña con relación a otras. Por un lado, lo mejor que hace es una continuación

(racionalización evolutiva) de cómo viven algunos animales y vegetales. Pero yerra gravemente cuando se aparta o se procede de modo contrario a la naturaleza, por ejemplo, en situaciones:

a) si lo natural es que las especies centren su necesidad en la incorporación de calorías, parte de la especie humana muere de hambre y la otra enferma y muere por obesidad.

b) si lo natural es la continuación de la especie, el ser humano genera circunstancias en las que, por su identificación con *ismos*, mata congéneres por causas y diferencias de religión, de nación, de raza, de sexo, etc.

c) si lo natural es morir por causas involuntarias, el ser humano muere en muchas ocasiones por voluntad propia, más o menos inconsciente. Por eso Quintiliano dijo: “Por culpa nuestra es breve nuestra vida”, o Buffon: “El hombre no muere, sino que se mata”. (RAMÓN y CAJAL, 1939, p. 201). De hecho, aunque lo natural sea huir de los peligros, acumula medios destructivos e investiga más y más en la hipótesis de su autodestrucción y del fin de su medio natural, mediante diferentes armamentos nuclear, biológico, nanobombas...y

d) si lo natural es el nacimiento de nuevas criaturas, el ser humano mata fetos viables en el interior de sus madres y comercia con sus restos, etc.

Finalmente, aunque suene a tópico, es el planeta Tierra lo que está en peligro real. Así pues, suscribimos, con Buckminster Fuller: “No vamos a ser capaces de pilotar nuestra nave espacial Tierra durante mucho tiempo más, a no ser que entendamos que es una única nave, y que nuestro destino es común. Tenemos que ser todos, o no seremos ninguno”.

Es muy difícil que esto ocurra, si desde la educación, que es la gran esperanza, no nos referimos a la humanidad. De hecho, la humanidad es otro “tema radical” (HERRÁN et al., 2000; HERRÁN y CORTINA, 2006; HERRÁN, 2014, 2017b) del que apenas se habla, excluido, educativo, necesario y no demandado. Algo congruente con el hecho de que sean sistemas sociales egocéntricos los que componen, rigen y dividen el planeta.

8 A modo de conclusiones

– La conclusión general es que el enfoque radical e inclusivo de la educación y las enseñanzas de Osho, por su alta compatibilidad, permiten profundizar en y ampliar el campo pedagógico o las cuestiones sobre educación y formación. También ocurre, en este caso, con la cuestión de la estafa de las religiones desde conceptos como Dios y la muerte y sus adoctrinamientos antipedagógicos desarrollados a partir de ambos conceptos.

– La muerte y Dios son conceptos falsos entrelazados: sin muerte no hay Dios, como sin lápiz no hay dibujo. Dios y muerte están unidos, como la cara y la cruz de una moneda falsa. Conforman un sistema doble, como el de muchas estrellas en el firmamento. En ellos, una estrella gira alrededor de la otra. Al final, la menos masiva es atraída por la mayor, que acaba por engullirla, y el sistema acaba por desintegrarse.

– La muerte y Dios han contribuido a la desorientación formativa durante siglos. Saber que Dios no existe más allá de la realidad inventada es bueno para la educación. Es “eliminar el sinsentido de siglos”. (OSHO, 2014a, p. 246). Pero esto es sólo una parte del camino. Faltan otras dos. Feuerbach, Marx y Nietzsche “crearon una situación en la cual puedes decir: ‘No sé’; eso es agnosticismo”. (p. 246). Pero no fueron más allá, “no se beneficiaron por hacerlo”. (p. 246). Por ejemplo, Nietzsche murió en un manicomio fascinado por su propia negatividad. “Él nunca practicó la meditación”. (p. 246). En general, el camino educativo transcurre del exterior al interior:

Las imágenes han sido fabricadas por el hombre, las iglesias han sido fabricadas por el hombre, las iglesias han sido construidas por el hombre. Y nadie mira dentro de sí, que es el único lugar que no ha sido fabricado por el hombre y también el único donde puede estar el billete. (OSHO, 2010a, p. 19).

Dicho de otro modo, tras el descondicionamiento o la liberación viene el recondicionamiento, la elección más cabal y dialéctica. Y tras éste, la meditación, el autoconocimiento y el vacío o plenitud. Llegar al final del camino educativo es haber muerto en vida, hacerse plenamente consciente y despertar.

Osho (2010a) repara en que todas las religiones usan la palabra ‘pecado’, sin prestar atención a su significado etimológico, que es ‘olvidar’. “Gautama Buda decía constantemente a sus discípulos: ‘No es una cuestión de darse cuenta, es una cuestión de recordar. Lo que has olvidado está dentro de ti’.” (p. 17). Quizá esté relacionado con una lectura profunda de la anamnesis platónica: se puede recordar, actualizar y ser lo esencial. Lo existencial se puede olvidar o permanece como substrato de las emociones y de los sentimientos. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, sería clave recordar que, antes de entrar en las diferentes cavernas y encadenarnos a una posición mansa ante sus imágenes proyectadas, hubo un tiempo en que vivimos fuera de ellas, en el exterior. Entonces, el sol, la lluvia y la brisa acariciaban todas las caras por igual. Hoy muchas personas no han nacido aún. Ni siquiera la enseñanza de Sócrates, émula de la partera que fue su madre, sirve para salir de las cavernas. (PLATÓN, 1969b).

– En la oscuridad, nadie usa gafas de sol, salvo por un automatismo o presunción. El ojo humano no está preparado para ver en la oscuridad. Tampoco para el deslumbramiento. Por eso se dice en el texto pedagógico Zhuang zi (1999), del – IV, se dice: “Apaga esas claridades, apaga esas claridades. Yo sigo veredas tortuosas, no estorbes mis pasos”.

Se necesita una luz adecuada. Pero ni siquiera una luz conveniente garantiza la visión. La mirada se realiza a través de la razón. Si la razón percibe como lo hace el ojo, verá el exterior. Si sólo ve el exterior, la mirada estará desenfocada, aunque parezca clara. Se ve para intervenir en la realidad, pero en toda la realidad. La razón consciente no interviene directamente en el mundo para transformarlo. Antes de trazar una circunferencia, pincha el compás. Así, primero se ocupa de su conciencia, de su visión. Por ello, pudiera pensarse que razonar es cambiar el mundo sin tocarlo. Pero no es así, por tres razones:

- a) porque el razonar bien, válida o eficazmente, no es una garantía de buen razonar o de estado consciente: dependerá de si la acción racional está condicionada, producida u orientada al egocentrismo o a la conciencia.
- b) porque el objetivo no puede ser “cambiar”, sino contribuir a la ‘transformación evolutiva’ del ego a la conciencia del exterior desde el interior. El mero cambio por el cambio puede ser superficial o puede ser a peor. Por lo que respecta a la educación radical e inclusiva, una de

las claves es el cambio de 180° de lo que se entiende por cambio educativo (HERRÁN, 2013); y

c) porque no se trata de cambiar el mundo, ni de tocarlo o no tocarlo, en primer plano. Quedarse en eso es distraerse. Se trata de reparar en el centro, antes de trazar ninguna circunferencia. Y el centro es quien es consciente del centro y de la periferia: de su formación y su conciencia. Desde aquí que, en buena lógica, lo primero sea desempeñarse, mejorarse, adquirir conciencia, lucidez, despertar más y más o evolucionar. El cambio exterior y las acciones se darán espontánea, automáticamente.

– prudencia. Lo que se observa depende del observador. Si la intervención es periférica, será incoherente *a priori*. A veces, los hábitos, desajustes y precipitaciones son culturales, vienen matizados por la época. Un ejemplo sobre un mismo tema (“la muerte de la muerte”), realizadas por dos observadores diferentes, unos del siglo XXI y otro del XVIII. Por un lado, Cordeiro y Wood (2018) afirman, con el aval de la ciencia, cosas que llaman la atención por su simpleza, como que la muerte será opcional en 2045. Por otro, el pedagogo Condorcet (1743-1794), más juicioso y humilde, escribió:

Podría prolongarse mucho la vida recurriendo a la Medicina conservadora, al uso de alimentos y alojamientos más sanos y a maneras de vivir capaces de desarrollar las fuerzas por el ejercicio. [...] gracias al progreso indefinido, llegarán días en que la muerte será mero efecto de accidentes extraordinarios, por donde el intervalo entre nacimiento y la muerte se acrecerá sin cesar, aunque no se alcance el supremo ideal de la inmortalidad. (Condorcet, 1970; en Ramón y Cajal, 1939, p. 204).

– La Pedagogía de la muerte es una disciplina emergente de interés formativo secundario. Puede decirse que “es una raíz de un árbol mayor que es la educación de la conciencia”. (HERRÁN y CORTINA, 2006). El mayor interés pedagógico debería ser, pues, la educación para un estado consciente, en el que se inscribe la Pedagogía de la muerte y de otros retos radicales. En este contexto, conceptos como la muerte y la escatología y Dios y las declaraciones teológicas arbitrariamente

producidas, sistematizadas y reglamentadas, caerán por sí, como lo hacen las hojas viejas, para dar lugar a nuevos brotes, más jugosos y flexibles.

– Osho (2012) ha conceptualizado a la “persona [verdaderamente] religiosa” como “aquella que contribuye al mundo con algo de belleza, alegría, felicidad y celebración, que no había antes; algo nuevo, fresco, más flores”. (p. 122). Según dice el autor,

nunca se ha definido la religión de esta manera que (sic) yo lo hago, Siempre se ha definido de una forma absolutamente fea y equivocada. Nunca ha ayudado a que la humanidad se eleve a las alturas de la alegría, la belleza y el amor. Hundiéndote en la miseria y el sufrimiento, jamás te han enseñado a ser libre. Muy al contrario, te han obligado a soportar todo tipo de esclavitudes en nombre de la obediencia [...] a los intereses creados.

Hay una pequeña minoría [sacerdotes, rabinos, imanes [...] que está esclavizando a toda la humanidad desde hace siglos. Esta horrible y patológica situación sólo se podrá modificar con la educación adecuada. (2012, p. 122).

Por eso, el autor propone como alternativa una “academia mundial de ciencia creativa, arte y conciencia”, señalando que esa es su “visión de una verdadera religión”. (OSHO, 2012, p. 122). El descentramiento en las religiones y el recentramiento alternativo en la ciencia, el arte y en la conciencia es una propuesta fundamentada y con sentido. Pero, de entrada, tiene dos lastres:

a) el primero es que es un proyecto de alguien, en este caso Osho. Aunque este autor haya sido una persona cuya vida se ha desarrollado en un estado muy consciente, es criticado y detestado por otros. Los entusiasmos y los rechazos *a priori* pueden ser errores formales que condicionen el proceso perceptivo y educativo, en su caso. El antídoto sería, primero, aprovechar las enseñanzas de este maestro de conciencia – como las de los demás maestros despiertos, por ser para la educación lo que Messi o Ronaldo para el fútbol –. Y, en segundo lugar, no confundir la Luna y el dedo que apunta a la Luna. La Luna, adonde se puede mirar, no puede ser este autor, ni su existencia, sino la propia interiorización y estado consciente. Si se mira mal, se podría caer en

dependencias, hiperestésias y nuevos *ismos*. No es “hacia Osho”, sino “desde Osho”: la diferencia preposicional es clave; y

b) el segundo problema, no baladí, es el lenguaje: hay términos como *religión*, *religiosidad*, *Dios*, etc. que están corruptos, podridos. Por el nivel de pudrición y de sufrimiento causado por o con ellos, ni siquiera son aptos para ninguna de las cuatro erres (HERRÁN et al., 2000): reducción, reutilización, reciclaje o resucitación. El mismo Osho (2012) identifica *religión* con *educación adecuada*. (p. 122).

Por eso, de cara a una futura fundamentación pedagógica alternativa, se propone evitar confusiones y abandonar definitivamente estos términos – derivados de *Dios*, *divinidad*, *religión*, etc. La razón es que, tanto por sus resonancias históricas como pedagógicas, están en las antípodas de la educación, de la universalidad y de la unidad del ser humano.

Nuestra propuesta es referirnos a Pedagogía y a educación, suponiendo que la Pedagogía no sólo estudia lo emergido, sino también lo radical, y que la educación no sólo se basa en conocimientos (aprendizajes, saberes, hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, sentimientos, emociones, etc.), sino en su pérdida, en la conciencia y el autoconocimiento.

– Del mismo modo a como el consumo de alcohol es incompatible con la conducción, la Pedagogía no puede más que manifestarse contraria al adoctrinamiento de las religiones, que se valen de construcciones volubles en torno a la muerte y a Dios.

Esto no es exclusivo de esta clase de inducciones y programaciones mentales colectivas (DE MELLO, 1987): Todos los adoctrinamientos deforman al ser humano. Todos comparten raíz, patrones y pozo negro. Definen otro reto radical de la educación, en este caso, negativo. Idealmente, los adoctrinamientos se deberían abordar en conjunto, en virtud de una Pedagogía del descondicionamiento.

En su defecto, se debería referir a los más nocivos, por haber sido los que más muertes y sufrimiento han producido al ser humano en la Historia: los sexistas, los racistas, los clasistas, los nacionalistas, los ideológicos y los promovidos por las religiones. Aun así, por la todavía no reconocida baja comprensión de la educación, no se ha iniciado el camino de un modo resonante o generalizado.

– Ese camino de transformación social puede ser facilitado por una educación basada en la conciencia, que empieza en cada observador, en cada ser. Para el contexto de la sociedad actual y del tema que nos ocupa, Osho (2013a) lo esboza así:

Habéis sido educados por cristianos, jainistas, hindúes, budistas, no es culpa vuestra. ¿Qué puedes hacer? Llegas a un mundo que ya está condicionado [...] es simplemente sintomático de una sociedad enferma.

Tenemos que transformar la sociedad. Pero la única forma de transformarla es transformar a los individuos; no hay otra manera, no hay ningún atajo (2003a, p. 71).

Desde un punto de vista pedagógico, la única transformación posible es la autoformativa, voluntaria y profunda. No consiste en cambiar de *ismo*. Por eso, el proceso no es hacia afuera, sino interior y con sentido.

– Para su emprendimiento, una clave es observar sin inventar, sin falsear o distorsionar. Este proceder es un buen antídoto para no caer en los ardidés y falsas promesas de los *ismos* religiosos. A ello puede ayudar la comprensión fenoménica (temporal) de la existencia. Al respecto, dice Osho:

El mañana no existe, no ha existido nunca. Es simplemente una estúpida estratagema para posponer. Todo lo que ocurre, ocurre hoy.

Una educación correcta le enseñará a la gente cómo vivir en el aquí y ahora, cómo hacer que la Tierra sea un paraíso en vez de esperar a la muerte, y a no ser infeliz hasta que la muerte acabe con tus desgracias.

Deja que la muerte te halle feliz, bailando y amando. Si el hombre puede vivir su vida como si hubiese alcanzado en paraíso, es extraño, pero la muerte no podrá arrebatarle esa experiencia.

Mi visión es saber que el paraíso está aquí y no en otra parte, y no necesitas estar preparado para ser feliz. (2012, p. 124).

Referencias

Blay, A. *Personalidad y niveles superiores de conciencia*. Barcelona: Índigo, 1991.

Blay, A. *Ser* (2. ed.). Barcelona: Índigo (e.o.: 1992), 2006.

Condorcet. *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. París: Vrin, 1970. v. II.

Cordeiro, J. L. y Wood, D. W. *La muerte de la muerte. La posibilidad científica de la inmortalidad física y su defensa moral*. Bilbao: Deusto, 2018.

Drewermann, E. *Clérigos. Psicograma de un ideal*. Madrid: Trotta, 2005.

Freud, S. *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1980.

Gascón Hernández, M. Indagando. *Caminar conociendo*, v. 4, n. 1-3, 2007. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/manu%20\(Indagando\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/manu%20(Indagando).pdf)

Gómez Ramos, A. La paradoja de la estupidez. *Espacio Pedagógico*, v. 21, n. 1, p. 61-79, 2004.

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

González Jiménez, F. E. 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*. 4. ed.. Madrid: Universitas, 2012. p. 645-648.

Goodman, P. *Drawing the line: the political essays of Paul Goodman*. New York: Hardcover, 1977.

Herrán Gascón, A. de la (1995). *Ego, conciencia y autoconocimiento. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. 1995. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5007801.pdf

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

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

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

Herrán Gascón, A. de la. El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de educación*, v. 15, n. 1, p. 11-50, 2004. Recuperado de revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120011A

Herrán Gascón, A. de la. Hacia una educación para la universalidad: más allá de los *ismos*. En J. M. Valle (Dir.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Madrid: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid, 2008a. p. 209-258.

Herrán Gascón, A. de la. ¿Valores en una sociedad adolescente? Retos de una educación diferente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 3, n. 1, 2, p. 71-84, 2008b. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203067>

Herrán, A. de la. Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J. L. Carbonell, y J. Gairín, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, 2009. p. 251-278.

Herrán Gascón, A. de la. Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación*, v. XX1, n. 14, p. 245-264, 2011a. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/706/70618224011.pdf

Herrán Gascón, A. de la. 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*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2011b. p. 145-163.

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

Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México* n. 20, p. 5-24, 2013. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagradical.pdf

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

Herrán Gascón, A. de la. *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenheit, 2015. Recuperado de www.fahrenheit.com/omp/index.php/fh/catalog/book/19

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

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

Herrán Gascón, A. de la. 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), 2017b. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf

Herrán Gascón, A. de la. 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), 2017c. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/redipe10.pdf

Herrán Gascón, A. de la (2017d). Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. Salamanca: Fahrenheit. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/699232.pdf>

Herrán Gascón, A. de la (2017e). 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. *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo (Brasil): Hipótese, 2018. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view

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

Huangdi Sijing. *Los cuatro libros del Emperador Amarillo*. Madrid: Trotta, 2010.

Krishnamurti, J. *Educando al educador*. México: Editorial Orión (e.o.: 1953), 1983.

Krishnamurti, J. *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia, 2008.

- Lao zi. *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta, 2006.
- Lie Yukou. *Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós, 1987.
- Maharsi, R. *Enseñanzas espirituales*. 2. ed. Barcelona: Kairós, 1986.
- Mello, A. de. La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida nueva* (1590-91), p. 27-66, 1987. Recuperado de <https://salvablog01.files.wordpress.com/2015/11/01-de-mello-anthony-la-iluminacion-es-la-espiritualidad.pdf>
- Monarca, H. *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea, 2009.
- Osho. *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia, 2007.
- Osho. *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo, 2010a.
- Osho. *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Debolsillo, 2010b.
- Osho. *Cambio. Cómo convertir la crisis en una oportunidad*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1987), 2012.
- Osho. *El peligro de la verdad. Desaprender para conocerte* (e.o.: 1984). Barcelona: Debolsillo, 2013b.
- Osho. *El libro de la comprensión. Trazando tu propio camino hacia la libertad*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 2006), 2014a.
- Osho. *Palabras de fuego. Reflexiones sobre Jesús de Nazaret*. México: Vergara (e.o.: 1975), 2014b.
- Platón. *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua, 1969a.
- Platón. *El banquete o del amor. Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1969b.
- Preciado, I. Introducción. En Huangdi Sijing, *Los cuatro libros del Emperador Amarillo*. Madrid: Trotta, 2010.
- Ramón y Cajal, S. *El mundo visto a los ochenta años. Impresiones de un arteriosclerótico*. Madrid: Librería Beltrán, 1939.
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, A., & Cortina Selva, M. Antecedentes de la Pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching*, v. 30, n. 2, p. 175-195, 2012. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9320>
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, A., & Cortina Selva, M. (in press). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de educación*, xx(xx), x-x. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/628/405>

Rodríguez, I. Claves para educar. Estupidez humana, 2018. Recuperado de <https://isabelrodriguezclavesparaeducar.com/2018/07/27/estupidez-humana/>

Russell, B. Estoicismo y salud mental. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, 1956.

Zhuang zi. *Zhuang zi: Maestro Chuang tse*. Barcelona: Kairós, 1999.

Submetido em 30 de julho de 2018.
Aprovado em 1º de setembro de 2018.