

Herrán Gascón, A. de la y Sabbi, C. R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Revista Imagens da Educação*, 11(2), 40-93. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.55815>

**¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior?
Una mirada radical e inclusiva**

**Porque é que um ensino universitário não é um ensino superior?
Um olhar radical e inclusivo**

**Why is a university education not the higher education?
A radical and inclusive look**

Dr. Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Carlos Roberto Sabbi
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

*Del pino grande y el rosal pequeño, ¿cuál es el más alto? [...]
La altura en sí misma no es suficiente para ser más alto (Osho)*

Resumen

En este ensayo se observa la educación universitaria para cuestionar una constante generalmente admitida: que la educación universitaria es la educación superior. El objetivo del escrito es aportar razones desde las que poder colegir que esta identidad es falsa. Para ello, se ha indagado en ella desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. Las razones resultantes apuntan a que resulta incorrecto y presuntuoso equiparar la educación universitaria a la educación superior. Además, se proponen argumentaciones críticas sobre lo que en la educación universitaria se hace y lo que le falta para aproximarse a la 'educación superior'. El trabajo tiene tres partes: trazos introductorios, argumentos y conclusiones.

Palabras claves

Educación universitaria, educación superior, enfoque radical e inclusivo de la educación

Resumo

Este ensaio analisa o ensino universitário para questionar uma constante geralmente aceite: que o ensino universitário é o ensino superior. O objetivo do documento é fornecer as razões pelas quais se pode inferir que esta identidade é falsa. Para tal, tem sido investigada a partir da abordagem radical e inclusiva da formação. As razões resultantes sugerem que é incorrecto e presunçoso equiparar o ensino universitário ao

ensino superior. Além disso, são apresentados argumentos críticos sobre o que é feito no ensino universitário e o que lhe falta para abordar o "ensino superior". O artigo tem três partes: traços introdutórios, argumentos e conclusões.

Palavras-chave

Ensino universitário, ensino superior, abordagem radical e inclusiva da Educação

Abstract

This essay looks at university education to question a generally accepted constant: that university education is higher education. The aim of the paper is to provide reasons from which it can be inferred that this identity is false. To this end, it has been investigated from the radical and inclusive approach of training. The resulting reasons suggest that it is incorrect and presumptuous to equate university education with higher education. In addition, critical arguments are provided about what is done in university education and what it lacks in order to approach 'higher education'. The paper has three parts: introductory strokes, arguments and conclusions.

Key words

University education, higher education, radical and inclusive approach to education

I TRAZOS INTRODUCTORIOS

1. Una aproximación al enfoque radical e inclusivo de la educación

El enfoque radical e inclusivo de la educación se pregunta por las raíces formativas de los fenómenos sociales y educativos, reales y posibles. Parte de que los intereses y las demandas están muy pendientes de lo externo, y de que la conciencia ordinaria ha abandonado lo interno. Esta inercia tiene que ver, en última instancia, con el dominio del ego humano sobre la conciencia humana (Herrán, 1995, 1997, 1998, 2014; Herrán y González, 2002).

Ni con el ego, ni con la conciencia, constructos básicos en la tradición educativa de los Orientes clásicos, está familiarizada la Pedagogía, la Didáctica ni otras Ciencias de la Educación, cuya historia ha transcurrido, desde Sócrates, de forma sesgada y parcial (Herrán, 2018).

En el árbol de la educación, lo interno es lo radical y profundo. Como no suele verse directamente, es menos evidente. Lo externo es lo convencional, visible y tangible. Su complementariedad a priori con lo externo, normal o cotidiano es máxima, porque tanto lo enterrado como lo que sobresale del terreno forman parte del ser. En el fruto está el interés, en la raíz está la utilidad.

Sin embargo, como, en general, la formación subyacente al conocimiento disponible es dual, las observaciones que desde el enfoque radical e inclusivo pueden obtenerse suelen no encajar con la teoría previa, porque pertenecen a otro paradigma. Por eso, las observaciones radicales, o son chocantes, o se dice de ellas: "yo siempre había pensado eso", sin ser cierto, o son admitidas con entusiasmo, o con reservas, o son

emocionalmente rechazadas. Esto ocurre cuando se consideran desde el conocimiento del fenómeno o cuando es el ego relativo al conocimiento propio lo que prepondera, y no desde la complejidad y la conciencia del fenómeno.

La vocación del enfoque radical e inclusivo de la educación es de complementariedad, compleción e integración entre la mirada radical y la convencional, de ahí su calificativo 'inclusivo'. Sin embargo, el énfasis se pone en lo radical, por dos motivos: por su mayor relevancia relativa y por su menor y a veces casi nulo desarrollo. Aun así, su sentido epistemológico es a que el fenómeno y el conocimiento del fenómeno se aproximen en la mayor medida posible. El campo de observación, formación e investigación radical es enorme. Sintetizamos en este trabajo algunas observaciones aplicadas a la educación universitaria, llamada habitualmente 'educación superior'.

2. ¿Se avanza poco en educación?

Con frecuencia se afirma que la educación ha avanzado poco. No es cierto. Además, no se trata tanto de que avance mucho, sino de que avance bien. Parece que avanza poco, si se compara con otras clases de avances, como la tecnología u otras ciencias con objetos de estudio muy diferentes. Compararlos con el mismo rasero entraña tosquedad en la razón. Es como comparar un abeto con un sauce; es decir, un árbol de crecimiento lento con otro de desarrollo más rápido.

Cuando así se procede, se comete el mismo error que al comparar la velocidad de un león con el de un armadillo, o que al comparar la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador) con Harvard. Y, sin embargo, esto último se hace. La comparación sólo es válida para cuestiones corticales. Para profundizar en el fenómeno único de la educación, las comparaciones no sirven (Herrán, 2016b).

El hecho de atribuir auctoritas a la comparación, es un indicador de la desorientación de la Pedagogía, así como de la 'educación' que promociona y llega a la ciudadanía, confundiéndola, desde unos medios de comunicación así mismo perimétricos. En la naturaleza no existen más que seres únicos, incomparables entre sí. Compararlos y llamar 'profundidad' a las superficies observadas es hacer un escaso favor al camino de la comprensión de la educación como fenómeno único, complejo y orientado a una creciente conciencia.

A veces, la comparación es expresa, descarada. Otras, es tácita. Un efecto de la relevancia social y educativa de la comparación tácita es, precisamente, el empleo del calificativo 'superior', aplicado a la educación universitaria. El espíritu de este calificativo es, de hecho, comparativo: si algo es 'superior' a otras cosas, es porque lo demás es inferior a él. Ahora bien, ¿'superior' a qué, superior por qué?

Del pino grande y el rosal pequeño, ¿cuál es el más alto? El pino no fanfarronea ni el rosal alardea: "Serás más alto, pero ¿dónde están las rosas?" La verdadera altura está en las rosas, en el aroma, en el florecimiento. La altura en sí misma no es suficiente para ser más alto. Pero el rosal y el pino permanecen juntos sin disputa, por la misma razón de que son parte de la misma naturaleza (Osho, 2014, p. 192).

Esta forma de despiste, de falta de centración o de radicación también confirma la escasez, insolvencia o cuestionable validez de los llamados fines de la educación y su sentido.

La educación ha avanzado mucho, en cierto sentido, que podemos denominar ‘existencial, social y externo’. Para ilustrarlo, comentamos un hito, a modo de indicador, recurriendo a la Historia reciente como fuente de distancia, de conciencia: o hace tanto, en 1909, no se permitía a las mujeres matricularse en las universidades españolas. Alguna, muy motivada, hizo la carrera disfrazada de hombre. El avance –la incorporación de la mujer a la universidad- es significativo existencialmente, porque es una conquista asociada a sus derechos. Lo existencial hace referencia al cómo vivir y al vivir mejor. Toda la Filosofía apunta a eso, en última instancia. Las sociedades modernas más cultas se asientan en un sustrato filosófico.

La educación ha avanzado mucho existencialmente, pero, por hacerlo siguiendo ese camino predominante, se colige que lo ha hecho por un camino equivocado, coincidiendo con el enfoque del desarrollo humano, en general. Dicho de otro modo, apenas ha avanzado en otro plano, que calificamos como ‘esencial, personal e interno’.

¿Es posible una hipertrofia existencial y un abandono esencial? Sí, a la vista está. Análogamente, cabe un oleaje abundante sobre una profundidad estancada. ¿Cuál es el resultado global? El mismo, mutatis mutandis (cambiando lo que deba cambiarse), que, al menos, hace veintitrés siglos y medio. Por entonces, Cebes (1995), un discípulo de Sócrates, considera que la educación de su tiempo no era tal, sino “pseudo educación”. Se colige que, junto a ella, intuía una educación superior a la convencional y posible, que no se estaba realizando.

A la educación le ha ocurrido algo similar a la democracia. Esto es, nunca la ha habido: siempre ha sido ‘pseudo democracia’, jamás ha sido plena. Tampoco hoy, sustituida por uno de sus opuestos, el gobierno de representantes, iniciado en el senado romano, con los *optimates* y los *populares*. Así como a este opuesto –otro es la tiranía- se le siguió llamando ‘democracia’, a la pseudo educación se ha llamado ‘educación’ hasta el presente.

Ahora bien, ¿ha habido ‘educación superior’ alguna vez? Si la ha habido, ha coincidido con las sociedades y personas mejor educadas, más conscientes, menos egocéntricas, más maduras. Pudo haberla en pueblos originarios, unificados con la naturaleza. Pudo haberla en la *paideia* (Jaeger, 1957). Pudo haberla en el Japón de Dogen (Dogen, 1989; Prieto, 1989) o de Musashi (1984), cuando había discípulos que buscaban maestros que les enseñasen una vía de conciencia para despertar, más allá del conocimiento. La hubo en personas plenamente educadas o despiertas, algunas de las cuales se han llamado ‘budas’. Consideramos al ser despierto como el paradigma de la ‘educación superior’.

Periféricamente, la ‘educación’ se está desarrollando, pero esencial o radicalmente, se está abandonando, confundiendo desde múltiples interpretaciones consensuadas o normalizadas, asociadas a circunstancias, contextos y épocas. Mientras el ser humano se desarrolla, su educación se pierde de vista a sí misma. Aunque fuera mucho más cómodo hacerlo, no se puede sostener que nunca se vio, que nunca existió una educación autoconsciente y superior. La hubo. Se ha sido consciente de ella y ha sido plena en los budas, en los maestros del Tao y en indígenas originarios. No lo fue en Sócrates, que no supo cómo emprender el reto del autoconocimiento y confundió, como Kant más adelante, a Occidente. Ese ha sido uno de los problemas: esta vía nos ha abocado a una educación de segunda o tercera división, parcial, incompleta, inconsciente, aunque guste llamarse ‘superior’. Hoy se siguen ignorando las enseñanzas de los maestros de conciencia, de los Messis, Ronaldos, Maradonas o Pelés de la educación (Herrán, 2017b, 2017d, 2018).

Occidente y su escuela ha heredado a Sócrates y ha rechazado la transmisión de los maestros del Tao, Siddhartha Gautama o la sabiduría originaria. Por eso, el paradigma de Occidente es el 'sabio/a', y apenas ha indagado en el paradigma del 'buda' o 'maestro/a de conciencia'. Pudo haberlo hecho en la misma Edad Antigua, cuando, con los pedagogos radicales (no filósofos) Antístenes y Diógenes de Sinope, aparece un eslabón perdido entre el primer buda y Sócrates; pero se dejó pasar, sin profundizar lo suficiente. Un sabio, comparado con un buda, no es más que una mota de polvo en la ventana. La vía de Sócrates –que no se consideró 'sabio'– se construyó sobre una formación existencial basada en el interés, el conocimiento y el aprendizaje. El paradigma del despierto se basa en el no saber y la conciencia, desde la cual el conocimiento y el aprendizaje tienen otro sabor y, sobre todo, otra utilidad. Ambos enfoques educativos son complementarios. La dualidad y el ego humano ha hecho que lo que podría ser base de una potencial 'educación superior', no haya fructificado como gran síntesis educativa (Herrán, 2018). La Pedagogía apenas se ha percatado de esto, porque, habiendo sido siamesa de la Filosofía, le guarda una fidelidad mal entendida. Desde la Pedagogía radical e inclusiva, la Filosofía no sirve para despertar y la Pedagogía y la educación que estudia, han equivocado radicalmente su camino (Herrán, 2017b). De hecho, una mayoría de los conocimientos filosóficos y pedagógicos son inútiles e, incluso, contraproducentes para el despertar de la conciencia, o sea, para aproximarse a lo profundo, pleno o superior.

La perspectiva esencial o radical es prioritaria a la existencial o externa. Análogamente, son más importantes y vitales, a priori, las raíces que las ramas o los frutos. Lo que ocurre es que las raíces normalmente no se ven. Siendo lo más útil del ser, apenas despiertan interés, se niega su existencia o incluso se consideran feas. Tampoco se reconoce, normalmente, que en cualquier hoja o fruto están presentes sus raíces, mas no ocurre lo contrario.

Por ejemplo, cuando se comentó que en 1909 no se permitía a las mujeres matricularse en las universidades españolas, el interés por lo existencial, social o externo -la conquista de derechos de la mujer-, pudo opacar el verdadero logro educativo, que no fue este. Ese resultado fue importante, pero provino, junto a otros, de un avance educativo radical más profundo y decisivo: la pérdida de egocentrismo, necedad o estulticia de los varones y mujeres que lo impedían, y la ganancia en conciencia de la sociedad en general, incluida la de éstos. Dicho de otro modo: la accesibilidad de la mujer a la universidad es un efecto de este logro, no al revés. Prueba de ello es que, en aquellos países donde el ego personal y colectivo sigue imperando, como necedad, inmadurez, dualidad, parcialidad, sesgo, fanatismo, etc., la mujer continúa aplastada –como el homosexual, el diferente, el disidente, etc.-.

3. Educación y educación superior, desde una mirada radical

Cuando se habla de educación, pueden diferenciarse tres planos conceptuales: el banal, el académico y el radical. El primero se ha impuesto al académico, hasta teñirlo de superficialidad. Lo tienen personas, con notable independencia de que dispongan, o no, una formación académica sólida o incluso extraordinaria. La única condición para detentarlo es disponer de una cultura general, compuesta, al menos en España, de un significativo 'atraso pedagógico', como factor negativo o sordo bastante estable. Coincide con la opción mayoritaria de la Pedagogía y de los organismos internacionales de educación, como la UNESCO. Desde este substrato, la idea normal de educación se asimila a acción pedagógica demandada, asimilable tanto a sistemas educativos y a familias. Esto es tan pobre y tan incompleto que, cuando se contempla desde la

profundidad, la complejidad y la conciencia, le es aplicable la observación de Lao Tse (1983): “El que sabe, no habla. El que habla, no sabe”.

Como fenómeno humano, la educación es “el problema más grande y más difícil que pueda proponérsele al hombre” (Kant, 2003, p. 52). Por tanto, pareciera que la Pedagogía se enfrenta a un objeto de estudio de máxima complejidad y complicación. Sin embargo, no es así, en sentido estricto. Su dificultad es de la misma naturaleza que la del autoconocimiento esencial, no existencial, que es el eje mismo de la formación (Herrán, 2004). El mismo Kant (1989) calificó —egocéntricamente, esto es, ‘desde sí y para sí’— al autoconocimiento, como: “la más difícil de todas las tareas” (p. 9, nota de Kant, 1989). Al hacerlo, contribuyó a cerrar una puerta educativa a la razón. En cambio, desde una comprensión experimental y basada en el fenómeno, el Buda dijo que: “El yo es lo más fácil de conocer”.

¿Qué de esto puede ser transferible a la comprensión de la educación como problema y como reto? El corolario tiene que ver con la conciencia, su común divisor, y es que, sin conciencia, ambos fenómenos serán incomprensibles o interpretables hasta la distorsión, la incoherencia o la reducción, como ocurre hoy. Que se califique como ‘grande’ o ‘difícil’ son valoraciones, apreciaciones secundarias, sólo subjetivas. Sólo será imposible, si la mirada de la conciencia es miope, por estar está anclada en lo vulgar o en lo académico, si no se admite la posibilidad cierta, socrática, de que apenas entiende, si se cree que comprende, sin que esto ocurra en realidad, o si se carece de formación específica para superar dualidades (Herrán, 2003b).

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, puede observarse que el ser humano es un efecto de su educación. Somos consecuencia de nuestra formación. La educación nos causa, junto al acervo biológico, lo social, el azar, etc. Por eso, la educación está en el centro de todo lo que sucede o no sucede, está en la base de las vidas y de los proyectos. De ahí que los resultados más válidos y fiables de la educación real del ser humano, lejos de parecerse a los indicadores instructivos de evaluaciones externas tipo Pisa (Herrán, 2016b), definirían el siguiente par de fuerzas:

- Conciencia ordinaria, habitual, saturada de egocentrismo, ignorancia, inconsciencia, miopía, dualidad, parcialidad, condicionamiento, sesgo, necedad, inmadurez, distracción esencial, etc.
- Conciencia extraordinaria, excepcional, definida por la lucidez, la conciencia, el amor, el despertar, la madurez, el autoconocimiento, la meditación, etc.

¿Por qué hasta los conceptos académicos de la educación están tan lejos de esto? Una posibilidad es que nuestra elaboración haya perdido el sentido científico, social y profesional. Otra es que ese sentido haya perdido de vista a la educación, a la que dice referirse. La posición hermenéutica de la Pedagogía radical e inclusiva es que lo que se llama ‘educación’ no lo es, realmente (Herrán, 2014, 2017c, 2017cd, 2017e, 2019), ni, tampoco es ‘educación superior’ lo que así se considera.

El lago social y educativo está adulterado. Por algún lugar le habrá entrado la ponzoña de la inconsciencia. Ahora, el panorama es metastásico. Nuestra hipótesis es que una de las fuentes de toxicidad viene de donde no debiera: desde la educación formal. Con esta perspectiva, nos cuestionamos así: si la vida humana es un desastre sin paliativos, quizá tenga algo que ver con que lo que se llama ‘educación’, en realidad, sea una mezcla de excelente educación, condicionamiento, deformación, adoctrinamiento, sesgo, parcialidad, pseudo formación, etc. De otro modo: ¿ofreceríamos a nuestros hijos un

plato de gachas manchegas mezcladas con estiércol? Esto es lo que se hace con la educación de los sistemas educativos nacionales de todo el mundo. Ahora bien, ¿podría considerarse este platillo un alimento? ¿No sería más preciso calificarlo como basura? Si nos importa más esa basura, quizá sea porque ponemos por delante a nuestro ego y nuestra inconsciencia que nuestros hijos.

Nuestra educación real deriva de lo que creemos, interpretamos, opinamos, hacemos y dejamos de hacer. Por ejemplo, considerar que lo que se hace en la universidad es 'educación' y que, además, es 'superior'. O bien, creer que la 'educación superior' es exclusiva de la universidad' y que la de otros niveles de enseñanza es, lógicamente, inferior a ésta. Decía Kant (2003) que: "Vemos las cosas, no como son, sino como somos nosotros". Si algo nos falta, si algo se necesita es conciencia para ver las cosas como son, cómo están condicionadas y teñidas, y como podrían ser, más allá de la ficción de no ver nada o de imaginar la realidad conforme a los intereses egocéntricos de los sistemas sociales, personales o científicos.

Así como las raíces se unen al tronco y se transforman en ramas, la educación superior o plena es universal y perenne, y no sólo complementaria, sino coincidente con la educación referida a contextos. Su sentido es ayudar a transitar de la distracción a la lucidez, del sueño al despertar o del ego a la conciencia. Sucede allí donde hay un/a maestro/a consciente. Puede darse, por tanto, en cualquier aula de cualquier nivel y tema de enseñanza, en un despacho, en un bar, en un hogar, en la cama, etc. La educación superior no enseña para lograr aprendizajes significativos o relevantes y adquirir conocimientos, con técnicas de motivación adecuadas y metodología didáctica variada, en el marco de una educación basada en competencias. La educación superior es un agujijón que atraviesa lo superfluo y lo esencial, para que el discípulo vea y decida el camino de conciencia a seguir.

II ARGUMENTOS

La autoevaluación formativa radical conduce a la ignorancia lúcida, esto es, a concluir con que, objetivamente, acerca de cualquier ámbito de la razón somos predominantes ignorantes. Esta conciencia es necesaria para que haya educación superior. Dos paradigmas de su realización fueron Confucio (1969) y Sócrates (Platón, 1969a).

Este último fue el autor de la primera investigación cualitativa de la historia. El maestro ateniense concluyó: (1) que los grupos de profesionales con los que conversó e indagó – políticos, poetas y artesanos-, no sabían lo que creían saber; (2) que, al parecer, él era el único que sabía que no sabía, y (3) que, aunque por esta razón era quien mejor sabía, no era sabio en absoluto. La enseñanza de Sócrates (Platón, 1969a) está alineada con la observación de Newton (1686): "Conocemos una gota, desconocemos un océano".

En la medida en que la situación de desprecio irresponsable a la profesionalización pedagógica del profesorado universitario se prolonga desde los inicios de la universidad, la describimos como "la universidad de la ignorancia" (Herrán, 2010b). La negación de esta evidencia radical no es admisible, salvo que la universidad se tenga como una institución presocrática. La minimización de la relevancia de la faceta de la educación universitaria y la calificación compulsiva de su tarea formativa como 'superior' forman parte de la misma inconsciencia.

Se diseña esta parte del escrito para fundamentar, a través de otros argumentos, que la educación universitaria no es la 'educación superior'. Se agruparán en estas razones:

1. No puede haber 'educación superior', sin que sus docentes tengan conciencia de educadores.
2. No puede haber 'educación superior', si lo que hace no es 'educación'.
3. No puede haber 'educación superior', si la formación de los 'educadores superiores' es radicalmente inválida
4. No puede haber 'educación superior', si se adoctrina
5. No puede haber 'educación superior', si se pseudo educa
6. No puede haber 'educación superior', con profesores mediocres y enseñanzas radicalmente equivocadas
7. No puede haber 'educación superior', sin un enfoque educativo superior
8. No puede haber educación superior, sin formación pedagógica con base en la conciencia

1. No puede haber 'educación superior', sin que sus docentes tengan conciencia de educadores

Sobre la educación se habla con ligereza, irreflexión y superficialidad. Las conciencias impulsivas reparan en la educación, pero no se refieren a ella. Está muy cerca y, a la vez, tan lejos, que no se comprende.

La educación apenas se entiende. Con frecuencia, cuando se habla de ella, sólo se cree conocer. Con la educación se convive diariamente, porque nos causa y resulta de nosotros. Pero no se es consciente de ella. El reconocimiento de esta ignorancia es excepcional. Pero además es grave y contradictorio, si se trata de un profesional 'de la 'educación superior', o sea, para un docente-investigador universitario.

Lo normal es que los profesores universitarios tengan conciencia de 'personal docente e investigador', con funciones de enseñanza para el aprendizaje y de generación de conocimientos, respectivamente, y que su condición de educadores sea tangencial. Esto hace que les sea metafísicamente imposible comprenderse, nada más y nada menos, que como los profesionales de la educación superior. Sí que pueden interpretarse así, pero sin conocimiento subyacente, o sea, desde la mera etiqueta sin significado; por tanto, sin comprenderse cabalmente.

Por eso, normalmente, esta conciencia es tan lábil que, si se pregunta a un docente "¿dónde está la facultad de educación?", se referirá a la de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, si existe. Sin embargo, si las cosas fuesen lo que dicen ser, incluida la conciencia docente, indicaría cualquier facultad y acertaría, pues todas se exhiben como facultades o centros universitarios de educación superior.

2. No puede haber 'educación superior', si lo que hace no es 'educación'.

En este apartado trabajamos con la hipótesis de que, si una cosa no es algo, no tiene ya sentido cualificar ese algo. Aplicado a lo que nos ocupa, la educación universitaria no puede considerarse 'superior', porque ni siquiera es 'educación'.

Para verificarlo, revisaremos someramente algún concepto relevante de educación, para preguntarnos, con honestidad, si su contenido puede corresponderse con lo que en la universidad se realiza a través de la enseñanza. Veamos algunos:

- Para Kant (2003), “La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz”.
- Víctor Hugo decía que: “La educación social bien entendida puede sacar de cualquier alma toda la utilidad que contenga”.
- Según Giner de los Ríos (2004): “El camino de la educación es el que conduce a la verdadera facultadera reforma de la sociedad y sus instituciones”.
- Desde la perspectiva crítica de Freire (s/f):

La educación solo gana fuerza en la medida en que reconociéndose flaca se entrega a la labor de clarificación de las conciencias, para que los individuos se asocien, se movilicen, se organicen, para transformar el mundo malo, nosotros aquí como educadores y educadoras o somos un poquito locos o no haremos nada. Ahora segundo: si, sin embargo, fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos también nada haríamos. Solo hay un camino para hacer algo, es ser sanamente loco o locamente sano. Durante el proceso este educador que ama, por lo tanto, es loco y sano, va a tener el deber de ir poco a poco mostrando las consecuencias de un proceso crítico del conocimiento del mundo.

- Con una mirada humanista, centrada en la persona:

La educación es un proceso de humanización, de contribución al desarrollo de las cualidades que nos hacen más humanos. Y el educador es un agente humanizador que basa su trabajo en la relación educativa para la transmisión de valores, mediante la construcción de significados para la vida (Mallart y Mallart, 2020).

Tras leer estas concepciones, pensemos dos cosas: ¿hace esto la universidad? Pudiera deducirse que contribuye a ello, que lo hace en alguna medida o que lo hace en gran medida con algún/a docente. Ahora bien, ¿los docentes universitarios, en general, tienen en su mente e incluyen en sus guías docentes premisas relativas a lo que la educación del ser humano es, en primer plano?

Una de las razones fundamentales por las que esta reflexión normalmente está ausente es por la ya comentada falta de profesionalización pedagógica y didáctica del docente universitario (Fernández Pérez, 1989, 1994; Herrán, 2010a). La semilla de esta situación es la falta de conciencia sobre la magnitud y complejidad de la educación. Esto es, la incomprensión absoluta -a la que, congruentemente, no se pone ninguna clase de remedio- de que, como fenómeno humano, la educación es “el problema más grande y más difícil que pueda proponérsele al hombre” (Kant, 2003, p. 52).

3. No puede haber ‘educación superior’, si la formación de los ‘educadores superiores’ es radicalmente inválida

Una persona que sea doctor o doctora por varias universidades, catedrático/a o profesor/a titular y multipremiado/a puede estar, a la vez, en lo más alto de la investigación y la ‘educación superior’, y en pañales en su proceso educativo radical del ego a la conciencia.

¿Son dos ‘educaciones’ distintas? ¿Son compatibles? Desde la Pedagogía radical e inclusiva, no hay más que una educación, como hay una sola ciencia o un solo arte. Otra cosa son sus expresiones, sus incoherencias, su fiabilidad. En el caso anterior, que no es tan infrecuente, una es la faceta exterior y otra es interior; una es como la cara visible de

la Luna y otra, lo que no se ve de ella. Una es lo que aflora sobre el suelo, incluidos frutos y flores, y otra es su raíz. Una es el oleaje y la espuma del mar y otra, el fondo. En su diferencia radican su complejidad, orden y complementariedad. En síntesis, una es existencial y otra es esencial.

La ‘educación’ sólo existencial, sin la esencial, produce aberraciones formativas. Si un profesor-investigador distinguido (socialmente o por el sistema de evaluación de la calidad, por ejemplo) de la ‘educación superior’ está esencial o radicalmente mal educado, ¿qué se podrá colegir? Nuestra conclusión es que la formación recibida y reconocida es inválida, aunque no se advierta. Pudiendo ser así, ¿qué se enseñará? ¿Educación superior, por trabajar en la universidad?

Decía Baltasar Gracián (2001) que:

Siempre valdrá más lo interior que lo exterior. Sujetos hay que son sólo fachada, como casas a medio acabar, porque les faltó la fuerza interna: tienen entrada de palacio y habitación de choza. No hay en ellos ni una idea importante. Con la primera salutación termina la conversación, pues se agotan las palabras donde no hay ni un trascendental concepto. Engañan fácilmente a otros superficiales como ellos.

Si cabe esa posibilidad –el lector/a deducirá si es extraña o no esta delación–, lo preocupante es que existan, ya que significará que, al menos en estos casos, ambas ‘educaciones’ están por completo desligadas, que no hay asociación, concordancia o respectividad entre ellas. Una de las razones es que constructos claves de la educación radical, como ego, conciencia, autoconocimiento (Herrán, 1995), por ejemplo, no estén normalizados en la, por otra parte, casi inexistente formación pedagógica y didáctica del profesorado universitario.

Otra posibilidad dinámica es que una educación puede nutrir el fracaso de la otra, como el incremento de miopía perjudica la visión lejana.. Por ejemplo, serían los casos en que la conciencia de un/a multi doctor/a honoris causa o pluri catedrático/a de las mejores universidades del mundo haya sido inútil para la erradicación del propio ego personal o social, o que lo haya fomentado, mientras desarrollaba su acción científica y/o social, resultando con ello un desarrollo de su necesidad, estupidez, inmadurez, parcialidad, etc., o bien no haya sido útil para cultivar la humildad, la duda, el autoconocimiento, la universalidad, la meditación, la conciencia de muerte y de finitud, etc.

A modo de síntesis, desde un punto de vista sólo radical, la ‘educación’ externa no habría servido para nada o habría podido ser contraproducente para una educación para una vida (enseñanza, investigación, relación interpersonal, etc.) más consciente. Esto pudiera haber ocurrido porque se hubiesen adherido lastres para la conciencia, es decir, porque la parte externa se hubiera hipertrofiado, y porque el desequilibrio resultante hubiese podido incrementar la fragilidad del ser entero. Esta observación apunta a que sólo a través del aprendizaje y el conocimiento no se llega al fin de la educación. También explica por qué algunas personas sencillas, sin estudios, han sido consideradas sabias, por muchos, o maestras de conciencia, para algunos.

¿Quiere esto decir que los mayores laureles de la ‘educación superior’ – por ejemplo, el camino doctoral, como inicio de la competencia investigadora, o el camino de la cátedra, como plenitud de la carrera investigativa y docente, sean inútiles para una educación radical? ¿Es que lo académico es inútil para la formación? No, en absoluto. Pero no es un fin de camino, no es ese el fruto terminal. El sentido de la educación tiene mucho más

que ver con el enfoque (auto)educativo del ego a la conciencia, que condiciona desde la hondura su transcurso y puede elevar la verdadera calidad de la vida consciente del ser.

Ahora bien, ¿a quién interesa hoy la educación plena, o sea, la que afecta a sí mismo? Cualquier camino académico es completable con la inclusión de un enfoque formativo radical en el que cada candidato/a evolucione en complejidad de conciencia y suelte o pierda ego y derivados. Pero estos factores no los incluye ni la ‘educación superior’, ni sus más honrados o destacados exponentes.

Hoy día, nuestra educación universitaria está orientada a donde más lejos puede llevar el saber, esto es, a la sabiduría. Es un grado al que, según Sócrates (Platón, 1969a), no llegó él, ni puede llegar ninguna persona. Pero ni siquiera la sabiduría es el final del camino educativo. El final del camino de la educación radical conduce a una vida en un estado plenamente consciente.

El término de la educación plena, que sintetiza en la razón lo radical y lo externo, la conciencia y el conocimiento, podría denominarse ‘maestría de conciencia’. Desde esta perspectiva, podría ser posible la elección de un camino de saber, de estudio u otra actividad (la investigación, la enseñanza, la escritura, la respiración, el paseo, etc.) como ‘vía de conciencia o de meditación’ (Herrán, 1998). Pues bien, éste podría ser un modo de completar radicalmente la formación.

Es habitual, sin embargo, como hemos apuntado, que algunos ‘sabios/as’ se estanquen en su proceso de evolución interior, que no continúen en su andadura profunda y compatible en el camino del ego a la conciencia. ¿Por qué ocurre esto? La hipótesis radical más probable es que ocurra por una formación sesgada o insuficiente. Además, de manera compatible, puede haber causas asimilables al ego de la persona relacionadas con la acumulación de saberes, de reconocimientos, de títulos, de dinero, de privilegios, de fama..., unidas a un abandono interior o la no vinculación entre la educación existencial y la esencial.

Dijo Diógenes de Sinope, discípulo de Antístenes, a su vez, discípulo de Sócrates, que: “Cuando veo a los codiciosos de fama y dinero, pienso que no hay ser viviente más necio que el hombre” (en Laercio, 2008). En el mismo sentido se pronunció antes Lao Tse (1983), al observar que la mayoría de las personas polarizan su vida en la ganancia, porque se dedican a acumular, multiplicar y preservar lo que tienen. Lo que se acopia no sólo es objetal. Puede ser conocimientos y derivados. Es como un prurito, como un veneno o adicción del que es difícil liberarse. En la medida en que nuestra sociedad puede considerarse la “sociedad del egocentrismo” (Herrán, 1993, 2003, 2008), esta toxicidad está tan extendida, que no se percibe ni, mucho menos, se considera parte de la educación universitaria.

Platón (1969b) observó que, cuando en una ciudad se presta más atención a la riqueza y a los ricos, menos atención se dedica a la virtud y a los virtuosos. De aquí se deducen dos hipótesis:

- la primera es que el ser humano es limitado y que, en lo profundo, se trata de optar: ¿dónde se pone el epicentro de la vida?: ¿en lo existencial o en lo esencial, en la periferia o en el centro? Cuando se aplica al recibir, vía avidez, se produce la gran distracción y, por ella, el gran abandono de lo interior;
- la segunda es que esa posibilidad y facilidad de opción pudieran tener algo que ver con la cultura del contexto o ‘de la ciudad’, en palabras de Platón (1969b).

El corolario de ambos es único: ambas posibilidades dependen de la educación, de lo que se vea, se quiera y se pueda hacer desde sí y de lo que de ello resulte, tanto personal como socialmente. Sobre la educación universitaria, se ve poco y con miopía, o sea, parcialmente y sólo de cerca. En la medida en que la mirada representa tan escasamente al fenómeno en toda su complejidad actual y posible, no la significa y, por tanto, puede considerarse inválida para acceder y favorecer a una educación plena o superior.

4. No puede haber ‘educación superior’, si se adoctrina

Por un lado, nada hay más alejado de la educación que el adoctrinamiento. Por otro, la falta de formación pedagógica radical conduce a confundir la educación con su contrario.

La Real Academia de la Lengua Española (2015) define ‘adoctrinar’ como: “Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”, y ‘adoctrinamiento’, como: “Acción y efecto de adoctrinar”. En este contexto, nos referimos a este concepto y fenómeno como un opuesto a la educación.

El ser humano, por su constitutivo egocentrismo, está condicionado (Krishnamurti, 2004). La educación formal recibida por los sistemas educativos no se ha comprendido como pérdida de conocimientos sesgados con la que se gana o como descondicionamiento o pérdida de lastres (Herrán, 1995, 2014). Como normalmente se carece de estos esquemas formativos –porque sólo se está en el aprendizaje y el conocimiento–, bien no ve sentido a desprenderse de nada, bien le es difícil sustraerse al adoctrinamiento.

Los adoctrinamientos saturan la conciencia ordinaria y son una tentación casi irrefrenable para quien los prodiga y los identificados, desde intereses definitivamente miopes. En la medida en que existimos en la sociedad del egocentrismo o de la acumulación, el adoctrinamiento es la normalidad, y su superación, la excepción, porque requiere lo contrario: renuncia, pérdida del ego personal y colectivo.

Es falso que cualquier sistema humano formado por personas se caracterice por la apertura (Bertalanffy, 1976). La cualidad más destacada de casi todos es su cerrazón, que además es estructurante, substanciándose en su razón de ser, en sus intereses, en su sentido, en sus prejuicios, etc. Todos los sistemas sociales son potencialmente educativos y/o adoctrinadores. Y prácticamente todos los sistemas sociales son cerriles, en alguna medida, y tienden a adoctrinar. También lo son los supranacionales, como EE UU de Norteamérica, UE y, en otro orden, UNESCO, OEI, OCDE, BM, ALECSO, porque en quienes se personifican no domina la conciencia, ni la universalidad.

También son egocéntricos, luego esencialmente contradictorios, los sistemas calificados como ‘educativos’, cuya acción se orienta a su suprasistema social de referencia y pertenencia. También los subsistemas componentes, como los locales, a su vez integrados por sistemas institucionales, a su vez compuestos de sistemas orgánicos, a su vez constituidos por sistemas personales y, finalmente, por personas físicas. La persona es el sistema educativo básico; todos somos sistemas educativos. Por ende, también somos los sistemas deformativos moleculares. Pues bien, todos

tienden a organizar y a desarrollar su 'educación' y 'enseñanzas' con referencia a sus egos personales y colectivos (cultural, nacional, religioso, científico, sexista, clasista, ideológico en general, etc.), de modo que se configuran como vehículos irresistibles para su distribución. El sistema de educación superior es un sistema y un instrumento decisivo que no escapa, en absoluto, a nada de lo anterior.

Por las razones anteriores, la universidad bien adoctrina más que se educa, bien mezcla enseñanza educadora con adoctrinamiento y, a su resultado, denomina 'educación', si el fenómeno se percibe desde el ego interpretador. Con frecuencia, estas intenciones no pedagógicas calificadas como 'educación' son tan compartidas, que pasan a los planes de estudios y a las guías docentes. Es lo que en otros trabajos hemos definido como "currículo descarado" (Herrán, 2017b, 2020).

El adoctrinamiento es un cierre, es una inculcación, es una inclusión en cavernas - una lectura negativa de la 'inclusión', porque no es educativa. El adoctrinamiento de esta naturaleza sobra, porque deforma. No es conforme a la educación, a la formación. Es preciso reconocerlo, denunciarlo y erradicarlo de nuestra educación y de la escuela, de la que la universidad forma parte.

'Adoctrinar' es lo opuesto a 'educar'. Educar es abrir, es mostrar la salida de la caverna y a vivir fuera de ella, vía desidentificación o descondicionamiento. El sentido pedagógico es que la persona, en este tercer estado (reidentificación), libremente, conscientemente, pueda entrar o salir de la caverna cuando lo decida, desde el libre ejercicio de su razón.

En su razón están los significados (conocimientos), que pueden adoptar la forma de afectos, sentimientos, motivaciones, espiritualidad, posibilidad de aprender y de perder (desprenderse) egocentrismos y sesgos, potencial para el autoconocimiento, para vivir más conscientemente, etc. Por eso, adoctrinar es lo opuesto a 'educar la razón', un constructo que en el contexto de la Grecia clásica equivaldría a 'educación plena'.

El adoctrinamiento va acompañado de propaganda, fanatismo, formas de pensar predeterminadas y compartidas (sistemas de preguntas y respuestas, intereses, certidumbres, afinidades, prejuicios, predisposiciones, creencias, opiniones, generalizaciones, etc.), cosificación de la persona (pros versus contras), difuminación de la razón creativa, activación de sistemas internos de control sutiles o descarados, selección o filtrado informativo, sesgo formativo, parcialidad, razón dual, crítica canalizada, camuflaje (autocrítica, duda, rectificación... encauzadas y anticipadas), rechazo a la formación radical o equivalente, comprendida como educación de la apertura, la interiorización, la autonomía, la crítica y autocrítica libres, la universalidad, etc.

5. No puede haber 'educación superior', si se pseudo educa

Un contrario a la educación es el adoctrinamiento, que se desarrolla desde una enseñanza escorada lateralmente. Otra forma de no educar plenamente es el sesgo hacia la superficie. Sin profundidad, no hay horizonte formativo, no hay educación.

Nuestra educación tiende a ser una creación flotante, orientada a una navegación. Esta acción es una conquista y otro hábito de la sociedad del egocentrismo. Algunos

corchos o boyas que condicionan la navegación y hacen que la formación se confunda con la superficie de la educación, son:

○ *Si la educación sólo es demandada:*

En la universidad, toda la educación planificada es demandada, necesitada. Este simple hecho, la aleja de la educación plena, ya que, desde una perspectiva radical, no toda necesidad educativa se demanda.

En Herrán y Cortina (2006) se concretaba la hipótesis de que la educación desarrollada por los sistemas educativos modernos estuviera mal enfocada. Las razones eran varias y podían secuenciarse: la educación responde a demandas sociales; por su polarización en lo que necesita, a la sociedad se le ha olvidado el sentido de la educación; la Pedagogía se ha plegado a esta educación contextualizada y situada, y ha perdido de vista lo universal y lo perenne; la educación y los currículos no consideran los temas radicales (retos esenciales no demandados) y la conciencia, y la conciencia no se ha integrado en la posible evolución humana.

Al estar la educación desgajada de la posible evolución humana, se ha incluido como factor de progreso económico, de la transformación digital, de la cultura, del deporte, de la alfabetización, de los asuntos sociales, de la igualdad, de la inclusión social, del desarrollo de la ciencia, etc. O sea, no ha salido del huevo del desarrollo económico y social -en una línea compatible con UNESCO y otros organismos internacionales de educación-, por lo que será existencialmente útil, pero no superior.

De otro modo, más sintético: el desencamine de la educación, promovido por la inconsciencia de los poderes fácticos y la ciudadanía, en general, ha llevado al mal hábito de trabajar casi sólo a demanda, desde una posición de vagón de cola social. Esta incomprensión aplicada le ha llevado a ignorar, sin reconocerlo, que el ser humano tiene necesidades formativas profundas que son la clave de su educación y, por tanto, también del modo de ver y cambiar su contexto. Cuando las necesidades educativas radicales se pierden de vista, la educación deja de ser tal y se convierte en un proceso de preparación adaptativo cuyo fin es acomodarse al huevo económico y social, encerrado en sí mismo.

○ *Si la educación se centra en el alumno:*

La educación es educarse, construirse, hacernos, hacerse. La educación universitaria, como la de todos los niveles de enseñanza, está demasiado polarizada en el alumno. La comunicación educativa es siempre didáctica e implica a profesores y a alumnos. El docente también debe comprenderse como centro de la educación, como la tradición nos lleva a interpretar al alumno. Wild (1999) nos recuerda que el maestro tiene el mismo derecho a crecer que los alumnos. Esto es transferible a todos los niveles de enseñanza, en la medida en que profesores y alumnos se encuentran en la formación. Pero es preciso ir más allá.

La educación radical es la que tiene en cuenta, en primer plano, las causas, los causantes, las raíces de las cosas. Y la raíz formativa última es la propia formación. Con esta mirada, el orden de las cosas será el que sigue: la formación de los padres, antes que la de los hijos; la de los directivos, antes que la de los profesores; la de los docentes, antes que la de los alumnos; la de los pedagogos, antes de los profesionales o usuarios de la educación; nuestra propia educación, antes de la educación de los demás. Este cambio de paradigma verdadero, basado en la conciencia, estará interesado, por ejemplo, en la educación real, en la incoherencia o en la estafa involuntaria y radical de nuestros más ilustres pedagogos, y, en otro plano, en la voluntaria y superficial de tantos filósofos, psicólogos o ingenieros metidos a pedagogos. Es decir, hasta qué punto son conscientes estos autores de su predominante ignorancia, porque, como dijo Edison: “conocemos un cienmillonésimo de nada” (en Josephson, 1959), y cómo son ellos por su educación.

- *Si la educación se basa en el aprendizaje-conocimientos-competencias:*

‘Aprender’ es adquirir conocimientos, significados. De ellos, los más cotizados hoy son las competencias. La adquisición lleva a la acumulación. Con frecuencia, una acumulación o un conocimiento más complejo que otro le sustituye, de modo que, sin perder el menos complejo, añade posibilidades cognoscitivas.

Si se observa la naturaleza, puede verse que los sistemas adquieren y pierden. No sólo son acumulativos. Estos procesos de pérdida o “muerte parcial” (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000), son claves para la vida, pero también para la educación.

Es clave que la educación superior esté particularmente atenta a esta posibilidad pedagógica. De entrada, todas las competencias se formulan en términos de aprendizajes con los que se gana. Pero, ¿acaso no hay pérdidas con las que se gana en formación? Y, por otra parte, ¿acaso todo aprendizaje significativo y relevante es siempre formativo? ¿Lo es, por ejemplo, un aprendizaje del odio, un aprendizaje sobre mentiras, un aprendizaje para el adoctrinamiento, desde una significatividad manipulada y excesiva, etc. (Herrán y González, 2002; Herrán, 2017b, 2017c, 2017d)?

En la medida en que una educación o una enseñanza polarizada en el aprendizaje o en un concepto arbitrario de ‘educación’ pueden no ser formativos, desde la Pedagogía radical e inclusiva se propone el paso de una educación basada en el aprendizaje a una educación basada en la conciencia.

6. No puede haber ‘educación superior’, con profesores mediocres y enseñanzas radicalmente equivocadas

La Pedagogía, la Didáctica y las Ciencias de la Educación suelen identificar ‘mala enseñanza’ con enseñanza pobremente desarrolladas metodológicamente, que no emplean bien recursos didácticos, que no se basan en la reflexión sobre la práctica, que no se apoyan en evidencias, etc.

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, la mala praxis docente es un campo radical que va más lejos de esto (Herrán, 2014, 2017a; Herrán y González, 2002). En efecto, es posible que una enseñanza de aparente calidad, basada en la reflexión sobre la práctica, el uso adecuado de metodologías activas y las evidencias de aprendizaje de calidad, sea deficiente y errónea. Es más, la mayoría de los profesores universitarios educa y enseña mal, sin saberlo, porque carece de los analizadores radicales adecuados, derivados del “ego educativo y docente” (Herrán y González, 2002). Tampoco suelen plantearse los formadores, si su campo de trabajo sólo se centra en la parte externa de la formación. Puede ocurrir, incluso, que una vez compartido y admitido, se muestren renuentes a la duda, al replanteamiento o a la ampliación de su acervo. Unas razones, radicadas en el ego, pueden ser: porque su actuación tenga más que ver con lo que enseñan que con el fenómeno al que se refieren; porque no se atribuya *auctoritas* a la fuente; por la relativa incomodidad de variar (acomodar, en términos piagetianos) una “inercia afectocognoscitiva” (Herrán, 1995, 1997) y todo lo que pudiera implicar, etc.

Los siguientes son algunos hechos que contribuyen a la perdurabilidad y predominio de la mediocridad docente. Se entiende por “mediocre” (Ingenieros, 2013) lo que nutre y conforma la normalidad, la franja central y abundante, y no, por tanto, lo excepcionalmente bueno, ni malo. En el campo pedagógico pudieran ser posibles antecelas funcionales de enseñanzas radicalmente equivocadas, estos:

– *Profesores/as ignorantes (de su ignorancia):*

¿Qué docente comprende a fondo lo que enseña? ¿Quién reconoce abiertamente su ignorancia? La comprensión es un efecto de la plena conciencia. La plena conciencia implica haber interiorizado una “verdad absoluta” (Herrán, 2019), recordada una y otra vez por la Historia de la Ciencia: que, sobre todo, somos ignorantes. Esta enseñanza clave, herencia de Confucio (1969) y Sócrates (Platón, 1969a), significa algo objetivo: que apenas conocemos un ápice de la realidad que estudiamos. Esta debe ser, además, una de las enseñanzas radicales claves a compartir y saborear con los alumnos: que terminen su formación concluyendo que son, por propia experiencia, ignorantes lúcidos. En síntesis, en la medida en que el ser humano vive, en general, en la inconsciencia, ¿quién podrá afirmar que lo comprende del todo? Ante tal eventualidad hay dos posibilidades inferiores y una superior. La primera inferior es pasar al discurso de las religiones, donde primero se concluye y luego se apuntala con lo que sea, donde no asoma la duda por ningún lado y sí la omnipotencia de su razón dogmática. La segunda inferior es sospechar que los profesores formamos parte de alguno de los colectivos interrogados por Sócrates (Platón, 1969a) en la primera investigación cualitativa de la historia, hasta concluir dos cosas: que ni de lo nuestro sabemos lo suficiente y que no solemos ser conscientes de nuestro no saber no sabido. Es decir, que la mayoría de los profesores universitarios somos presocráticos, en sentido estricto. La posibilidad superior es ser plenamente conscientes de nuestra ignorancia, como axioma didáctico, y compartirlo, previa interiorización sincera, de un modo saludable y consciente con nuestros alumnos. El paso siguiente es la conciencia pedagógica del valor formativo que tiene esta enseñanza en la formación de todos, porque la ignorancia consciente es el humus requerido por la ciencia y la docencia de calidad para su desarrollo. Una elaboración de este paso es apercibirse de que esa ignorancia no es sólo disciplinar, multi, inter o transdisciplinar, sino, más compleja que cualquiera de estas formas de organización del conocimiento. Es decir, es única, como la propia ciencia es única, de modo que, en potencia, es metadisciplinar, además de trans, inter, multi y disciplinar. Por tanto, saber que ignoramos profundamente qué es el tiempo, qué la vida, de qué se compone

el 95% del universo o qué es la educación verdaderamente superior interesa a todo docente, a todo estudiante y a todo ser humano.

– *Profesores/as eco:*

El docente universitario enseña saberes profesionales y/o para la investigación. La mayoría de esos conocimientos son prestados. En la medida en que, tanto la enseñanza como la investigación, son tareas cooperativas e históricas, este préstamo no sólo es necesario, es un imperativo para la transmisión de la herencia. El problema formativo habitual es conformarse con el préstamo y no incorporar razón propia. En este caso, es posible que el mejor docente será apenas un revisor sesgado de lo hecho y descubierto por otros, un buen eco, que, por tanto, habrá renunciado a atreverse a saber -“Sapere aude”-, de Kant. El problema asociado a su enseñanza es que la innovación no podrá comunicarse desde la coherencia o la comprensión cabal, experimental, sino de oídas, con lo que, necesariamente, no podrá ser de calidad. Otra cosa muy distinta es que el propio discurso verse sobre innovación y renovación, sin serlo. Por cierto, ¿se valora y se potencia la innovación o creatividad aplicada en la universidad, o se sanciona, de hecho? Cuando el eco se hace coro, se puede asentar un factor institucional inercial opuesto a la cultura de calidad. La tradición no es mala de por sí: hay tradiciones innovadoras. Y no siempre la innovación es positiva.

– *Profesores/as parciales:*

Cuando la personalización del conocimiento ajeno se topa con el ego personal o colectivo, se corre el riesgo de que la enseñanza se escore hacia su preferencia. Esta inclinación no tiene nada que ver con la especialidad investigadora o didáctica, sino con el condicionamiento del docente y con el modo de aproximarse al fenómeno (paradigma, enfoque, corriente, escuela, etc.), cuando hay otros modos concursantes junto al preferido. Partiendo de la base de que todo ser humano está y vive condicionado nacionalmente, religiosamente, culturalmente, religiosamente, científicamente, etc. (Krishnamurti, 1994), cabe la posibilidad de que el docente no tenga pudor sobre sus sesgos o aun que los exhiba de modo impropio. En este caso, cabe la posibilidad de que los alumnos capten enseguida cuál es la predisposición docente, qué enfatiza y sobre qué comunica dejación. Esta afección sin conciencia y sin control puede alcanzar la comunicación didáctica desequilibrándola y promoviéndola con efectos deformativos evidentes, aunque por su abundancia y claridad, puedan pasar desapercibidos inmediatamente. Con tiempo y complejidad de conciencia, los estudiantes y aun los docentes pueden caer en la cuenta de que la principal acepción de ‘enseñar’ es mostrar, y que, en didáctica, de lo que se trata es de mostrarlo todo y de no ocultar una parte, para denominar a la que comunicamos, ‘todo’. Un modo de paliar los sesgos desde el docente es poniendo una vacuna didáctica, esto es, por lo menos, “comunicando las propias cojeras” (Carr, 1978), aunque desde un punto de vista pedagógico, no sea suficiente.

– *Profesores/as egocéntricos/as:*

Siddhartha Gautama observó que el ego -junto a la ignorancia- es la característica distintiva del ser humano (Buda, 1982, 1997; Marín, 1961; Pannikar, 1969; Ikeda, 1982; Prieto, 1989; Nyanatiloka Mahathera, 1990; Shearer, 1993; Calle, 1999; Rawding, 1991; Scott, 1998; Osho, 2007). El ego humano es la fuente de la mayor parte de problemas humanos, tanto personales como sociales (Herrán, 1997; Osho,

2004a), y su eliminación y control pasa por la conciencia (Herrán, 1998; Osho, 2004b). Por tanto, el ego es la característica de la casi totalidad de los profesores y estudiantes y la principal fuente de mala práctica docente (Herrán, 1995, 1997; Herrán y González, 2002). Su alternativa formativa pasa por una educación con base en el ego y en la conciencia, comprendidas como vías educativas necesarias, pero insuficientes. Ahora bien, ¿qué formación inicial o continua en didáctica universitaria incluye estos constructos? ¿Ocupan lugar en la mentalidad de los profesores y en su comunicación didáctica? Si el egocentrismo es la característica de la inmadurez –en todas las edades– y esta es predominante socialmente (Herrán, 2008), ¿sería exagerado reconocer que una gran parte de los docentes universitarios son inmaduros/as, aunque aparenten otra cosa? ¿Acaso existe con esta perspectiva, como fenómeno predominante, la inmadurez profesional y personal en la universidad, o bien la formación centrada en los saberes y su investigación ha podido corregirla? Pudiendo ser un hecho social desapercibido, radical, ¿cómo es posible que la Pedagogía no haya reparado en ello? ¿No será que la inmadurez asocia una irresponsabilidad normalizada que impide reconocer lo que podría hacer saltar por los aires las premisas ‘educativas’ admitidas? ¿Y no tendrá algo que ver con esto el hecho de que la profesión de docente universitario/a sea apenas la única para la que no se obliga al trabajador/a a formarse pedagógicamente, para poder enseñar e investigar fundadamente? ¿No será que esta situación incongruente (Herrán, 2010) tiene también que ver con la pertinencia de incluir constructos como el ego (humano, social, personal o docente), la conciencia, el autoconocimiento o la formación profunda en la desabastecida cultura general de carácter pedagógico que satura la sociedad y sus sistemas educativos occidentales y globalizados?

El problema apuntado no es tanto la existencia de esta clase de docentes, sino su predominancia. En el vasto espacio de la mediocridad debemos incluir a la mayoría del profesorado, sin expectativa radical de cambio, de momento. Es decir, que esta observación nos incumbe a casi todos los docentes. O sea, casi todos desarrollamos mala enseñanza o enseñanza equivocada, desde la perspectiva radical e inclusiva. Quienes no incurren en ellos, son excepcionalmente conscientes y esa lucidez está acompañada, además, de una formación didáctica radical adecuada.

Un factor causal agravante a casi todos ellos es la falta de formación didáctica. Dicho de otro modo: si su punto de partida es la preparación didáctica superficial (basada, en el mejor de los casos, en un perfil docente práctico-reflexivo-crítico, la reflexión sobre la práctica, las evidencias de enseñanza eficaz o positiva, etc.), la mala enseñanza radical podrá pasar desapercibida, bien por no verse, bien por reciclarse para satisfacer los egos personales o colectivos, investigadores o docentes, aunque se declare otra cosa.

Lo normal es que lo descrito subyazca en el preconscious, que no se haya pensado o que la formación continua no los haya tratado aún al mismo nivel que los tópicos normales, porque los esquemas, el enfoque o el paradigma sean distintos y no encajen. De ahí que sea improbable que hayan sido indagados y tomados como referentes del desempeño didáctico, o como bases de una enseñanza equivocada o de un trabajo docente insuficiente y desapercibido, por su normalización.

Aunque no siempre se perciba con claridad, todos los casos entrañan alguna falta de ‘respeto didáctico’, una variable susceptible de interpretación radical, poco abordada, que pudiera enlazar la ciencia normal y la Pedagogía radical e inclusiva.

A modo de síntesis: la Pedagogía radical e inclusiva –aplicación del enfoque radical e inclusivo a la Pedagogía- fundamenta que una supuesta educación basada en el conocimiento y el aprendizaje puede no ser plena y permitir albergar estos hechos, sin verlos, sin darse cuenta de ellos. Un modo de corregir estos posibles errores docentes habituales es considerando el paso de una pseudo educación, basada en el conocimiento y el aprendizaje significativo y relevante y las competencias, a una educación basada en la conciencia, sin miopía epistemológica que, incluyendo el aprendizaje, el conocimiento y las competencias, no se quede en ellos (Herrán, 2014, 2016b, 2017b, 2017c, 2018, 2019, 2020).

7. No puede haber ‘educación superior’, sin un enfoque educativo superior

Un educador, antes que enseñante, es veedor, hermeneuta, clarificador. De ahí la importancia de la teoría, en su sentido original -del griego *theoría* ‘contemplación’, ‘meditación’, derivada de *theorein* ‘contemplar’, ‘ver’-. La visión –desenfocada, ausente o lúcida- causan el enfoque, que condiciona la acción, para bien o para mal, sobre todo si no se ve nada o si lo que se ve está condicionado por el ego o es parcial. De lo que se trata, finalmente, es de si su razón podrá o no elevarse por encima de sí misma, hasta favorecer altos “estados de conciencia compartidos” (Herrán, 1995, 1998, 2006) con los estudiantes, indicadores de procesos observables de educación superior.

Lo normal es que la acción educativa se desarrolle por debajo de la razón suficientemente educada. Esto ocurre cuando la formación no ha existido o ha sido sesgada y sólo ha fortalecido una de las alas, o cuando ha sido alicorta. Si un docente universitario no vuela, ni planea, estrechará las conciencias de sus alumnos, porque asociará su enseñanza a un aprendizaje adoctrinador o superficial, y no podrá enseñar a sus alumnos a salir de sus cavernas (Platón, 1969b) o a elevarse sobre su día a día (Nietzsche, 1972).

Sin apuntar, ni disparar al blanco, ¿qué sentido tiene adentrarse y adelantar el discurso sobre el acierto de la flecha? Un enfoque educativo superior no podrá lograrse, si, sintéticamente, no se anhela una formación superior, y si, analíticamente, si no incluye en su acción las siguientes intenciones formativas:

- *Centrarse y orientarse radicalmente:*

El centro de una figura es su lugar más económico. Desde él se puede llegar a cualquier punto antes y mejor que desde otro. Tiene sentido ser consciente de su presencia y anhelarlo. Optar por la excentricidad *a priori* es inconsciente o incongruente. El centro de la sociedad es su educación. El centro de la educación es la formación de cada uno. Nuestro centro gravita en el sistema binario ego-conciencia. Por tanto, el ego-conciencia es el centro de cualquier enseñanza que se tenga por ‘superior’.

Socialmente, la educación es el único remedio para la humanidad. Kant (2010) lo decía en casi todos sus libros, como con frecuencia ha recordado el maestro Félix E. González Jiménez. Si la educación universitaria no contribuye, en la persona del educador y el educando, al transcurrir del proceso evolutivo del ego a la conciencia, desde sí mismos/as, no estará orientada a lo básico y pleno a la vez.

○ *Basarse en la conciencia:*

Imaginemos una Medicina que no se fundamentara ni refiriera a la salud. Sería inconcebible, porque no podría ser Medicina. Pues bien, algo comparable ocurre en el campo de la educación, cuando el discurso de la Pedagogía no se fundamenta ni se refiere al binomio ego-conciencia, al autoconocimiento y a la meditación. El ego y la conciencia definen la base de todos los constructos pedagógicos y educativos orientados a la complejidad-conciencia. Esta enseñanza proviene de Siddhartha Gautama y en menor medida de Sócrates. Quizá sea la casi exclusiva identificación de nuestra tradición educativa con las enseñanzas del filósofo y pedagogo ateniese la causa por la que, sorprendentemente, no se ha interiorizado todavía (Herrán, 2018). De cualquier modo, somos malos alumnos de los mejores maestros. La comprensión de lo anterior es un cimiento y una plenitud que puede afectar al contenido de la educación superior o a la composición del aprendizaje y de la pérdida de significados o de conocimientos sesgados, como base de una educación basada en la conciencia. De un modo sintético: no puede haber educación superior si no está basada en la conciencia (Herrán, 1998), o si la ciencia y el arte no se complementan con ella externamente, ni se oxigenan con ella intersticialmente. Por eso, dice Osho (2012) que:

El arte puede crear belleza, la ciencia puede descubrir la verdad objetiva, y la conciencia puede descubrir la verdad subjetiva. Un sistema educativo completo es aquel que abarca estas tres cosas. Todo lo demás es secundario, puede ser útil para propósitos mundanos, pero no para el crecimiento espiritual, no para transportarte a la fuente de la felicidad, el amor, la paz, el silencio. Y quien no haya experimentado el éxtasis interior, habrá vivido en vano. Habrá vegetado, se habrá arrastrado desde el vientre hasta la tumba, y no habrá podido bailar, cantar ni contribuir nada al mundo (Osho, 2012, pp. 121, 122).

○ *Incluir ingredientes o factores propios del enfoque educativo superior:*

Así como todo plato tiene ingredientes principales, la educación plena o superior está compuesta básicamente de coherencia, pureza didáctica, amplitud, horizonte, profundidad y evolución. Si alguna de estas causas no se da, por un lado, alejará al docente de la posibilidad de enseñar, innovar e investigar desde alguna clase de renovación epistémica. Y por otro, será más difícil enseñar y educar para liberarse de las dependencias de las cuevas, poder trascender *ismos* o abandonar multitudes o rebaños (científicos, profesionales, ideológicos, religiosos, etc.). En síntesis, la ausencia de estos factores alejará la enseñanza de la educación superior y asegurará el estrangulamiento de las conciencias causantes y destinatarias de ella. Todas son antecámaras de respeto didáctico radical. A continuación, se comentan:

▪ *Coherencia:*

Confucio (1969) observó que la persona superior era aquella que primero se formaba, luego hacía las cosas y después hablaba de ellas. Esto significa que quien enfoca su atención en su práctica, en las evidencias de buena enseñanza, en el alumno o en el cambio social - como es por otra parte habitual-, al mismo tiempo se equivoca radicalmente y se aleja de la educación superior. En efecto, por un lado, la práctica es un efecto de quien la realiza. ¿No tendría más

sentido concentrarse en sus causas que en sus consecuencias? Cualquier proceso educativo comienza en uno mismo, nunca en los demás. Lo enseñó Zaratustra: “Médico, ayúdate a ti mismo. Así ayudas también a tu enfermo. Sea tu mejor ayuda y él vea con sus ojos a quien se sana a sí mismo” (Nietzsche, 1972).

- *Pureza didáctica:*

Krishnamurti (1994) observó que todo ser humano vive condicionado de múltiples modos: socialmente, ideológicamente, nacionalmente, religiosamente, culturalmente, racialmente, sexualmente, etc. El condicionamiento también puede ser científico y didáctico. Añadía este maestro que la conciencia de la añadidura y el consecuente *descondicionamiento* es una acción básica para la liberación de la razón y el pensamiento. Desde la Pedagogía radical e inclusiva, el *descondicionamiento* es un proceso educativo básico. La enseñanza *descondicionada* equivale a la “pura didáctica” (Herrán, 1995, 1997), una antesala del respeto didáctico. Lo normal es no atender esta variable radical, mientras se emplea la ‘educación’ como instrumento para intensificar y acrecer el condicionamiento, para la influencia parcial y el adoctrinamiento. ‘Adoctrinar’ es condicionar y acomodar para permanecer en una cueva, en un redil, en una tribu; no es formar para poder abandonarlas o utilizarlas desde la libertad y la conciencia. El adoctrinamiento tiñe la totalidad de la educación y puede provenir de la parcialidad y el sesgo. La alternativa es la conciencia distanciada, la desintoxicación o desemponzoñamiento, y la evolución basada en la complejidad de conciencia. Un referente de este factor de educación superior es la limpieza, esterilización e higiene en el medio hospitalario.

- *Amplitud:*

No comprender ni favorecer la amplitud equivale a enseñar desde y para la estrechez. Con frecuencia equivale a la parcialidad. Hay parcialidad cuando, junto a ella, hay otras opciones. Por ejemplo, en cuanto a disciplinas, es lamentable ver cómo hay universitarios que desdeñan a otros, por enseñar o investigar en algunos campos de estudio; también hay investigadores que desprecian otras formas de investigar diferentes a las que desarrollan. Los paradigmas o los enfoques parciales no son culpables de ello, sino la forma de entenderlos o la dualidad que los sustenta, por una formación dual, constreñida. Tanto en enseñanza como en investigación, la aproximación entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno requieren de una complejidad abierta a lo empírico y a lo hermenéutico. La peor versión de la parcialidad es la manipulación y el chantaje, por ejemplo, expresando que la parte que se enseña es el todo o que sólo vale lo que se muestra. Antídotos didácticos son: enseñar todo, no sólo lo que más nos convence; no omitir otras opciones; lo que se enseñe, mostrarlo sin ocultar nada y sin llamar ‘todo’ a la parte mostrada; tender hacia la complementariedad y la síntesis con otras parcialidades y en perspectiva evolutiva, etc.

- *Horizonte:*

En educación, el horizonte forma parte de la acción. El horizonte lo es de la educación misma, que es única, como la ciencia o el arte así mismo lo son, más allá de sus manifestaciones y variedad. No es nuestro horizonte, ni debe manipularse para mudarlo, salvo que coincida con el universal. La utopía es un contenido del horizonte y la sangre de la educación. La ilustra y oxigena, orientándola a la evolución posible. Toda acción presente incluye algo de utopía, en la medida en que tiene el potencial de algo mejor anhelado permanentemente. Así como el conocimiento está constituido por duda y por creatividad, la educación está integrada por conciencia, pérdida de ego, autoconocimiento, universalidad, meditación y horizonte y utopía. Sin utopía, la educación se seca, pierde vitalidad y se vuelve quebradiza.

- *Profundidad:*

La superficie está a la vista de todos. Equivale a la educación demandada. La posibilidad de profundizar depende de la complejidad de conciencia. La educación demandada hoy está compuesta por dos dimensiones: disciplinar y transversal, identificable con valores, temas transversales clásicos, competencias, etc. Cuando esta educación se traduce a intenciones educativas curriculares, definen el currículo demandado, en todos los niveles de enseñanza, también en el universitario. Más allá de esta formación bidimensional está la dimensión curricular radical, que define y atiende la educación esencial no demandada, tanto sobre temas deseables como indeseables. Para la Pedagogía radical e inclusiva, los tres ejes definen un currículo radical e inclusivo (3D), que puede relacionar las necesidades sociales demandadas y las no demandadas con la educación, y orientar, en mayor y mejor medida, las intenciones educativas a la educación plena (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006; Herrán, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2019, 2020).

- *Evolución:*

Ninguna acción educativa es una fotografía, porque forma parte de procesos que, a su vez, conforman desenvolvimientos de orden superior. La acción educativa ordinaria se incluye en el desarrollo o el progreso humano, que a su vez es un dato de la posible evolución posible. La evolución interior lo es en términos de complejidad de conciencia y de pérdida del ego(centrismo). No es rectilínea, sino espiral; aparentemente, fluctúa. Nada escapa a la evolución: ni lo que se hace, ni lo que no se hace. Sin embargo, ¿por qué la conciencia de evolución está tan lejos de nuestra educación? La respuesta es: porque la evolución humana, comprendida como evolución educativa profunda, es un tema radical; es decir, es esencial y no demandado (Herrán, 2017e). A continuación, se expresan unos planteamientos que pueden ser orientadores para enraizar la conciencia de evolución en la enseñanza y la investigación universitarias, y para aproximar la

formación de directivos, docentes y estudiantes a un enfoque superior de educación (Herrán, 2002, adaptado):

- el universo y la vida no son inútiles o accidentales: todo tiene sentido y ese sentido puede reconocerse, educarse, orientarse desde la auto formación;
- estamos en los primeros cm de un viaje cooperativo -la evolución humana-, que ni empieza ni acaba en nosotros;
- el ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente, nutrida por la educación de la conciencia; dos de sus fuentes de energía básicas son el sufrimiento y el sentimiento de cooperación en el proceso de mejoramiento de la vida humana;
- en este devenir, la educación de la razón (ampliamente entendida, como la comprendían los griegos clásicos), el pensamiento, el conocimiento, la pérdida y control del ego y la creciente complejidad de conciencia, son centrales, porque de ellos depende la evolución interior del ser humano;
- el sentido de la existencia va más allá de lo entendido como 'nuestro' (sistemas, intereses, ismos, etc.): impulsar el proceso de la hominización a la humanización, construir la humanidad;
- esencialmente, hay dos clases de sentidos humanos, cuya diferencia es preposicional: el sentido egocéntrico o 'hacia sí y lo entendido como propio', y el sentido consciente o 'desde sí y para la posible evolución del ser humano'; el primero, suele confundir "la Luna y el dedo que apunta a la Luna" (Deshimaru, 1981); por esto, esta es la elección más importante de la vida humana, a la que la educación universitaria puede y debe contribuir, si de educación superior se trata;
- con independencia de la educación oficial, empeñada en que podamos ser profesionales cada vez más competentes, estamos y vivimos con el propósito, hondamente anhelado, de ser cada vez más conscientes y mejores personas;
- conocimiento y conciencia están unidos, conectados, son accesibles, pero no son lo mismo; la conciencia requiere, tanto saber, como no saber, materia y oquedad, como las vasijas (Lao Tse, 1983); sólo a través del aprendizaje y el conocimiento se llega al atrio, pero no se puede atravesar; sólo adquiriendo significados e incrementando las sinapsis no se llega a la educación plena;
- el comportamiento básico que expresa la complejidad de conciencia superior es la elevación o el ascenso, desde el interior, del ser que somos o el bienestar que tenemos, a un más ser o bien ser que coadyuve a ser más y mejores;
- lo universal es siempre mejor (Pascal, 1985); si lo universal lo es verdaderamente, incluye a lo parcial; el sentimiento y anhelo de universalidad o la unidad del ser humano es esencial, como nos enseñó Comenio (1984); en esto no le pudimos seguir; quizá era demasiado pronto; ojalá pronto no sea demasiado tarde;

- la evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, como en espiral; es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positividades esenciales; esta metamorfosis define una directriz con que puede cualificarse el arte de vivir en cualquier esfera personal o social, profesional o científica;
- la educación es uno de los motores principales de la evolución de la humanidad, y su sentido evolutivo y noogenético puede reconocerse;
- en el transcurso de la evolución, la autoconciencia es esencial para ser más y mejores; esta autoconciencia tiene varios ámbitos de aplicación, desde los que es posible incrementar la visión, la conciencia: espacial, temporal, evolutiva, personal, social, de humanidad (universal), etc.;
- todo lo que se eleva, converge (Teilhard de Chardin, 1984); todo lo que profundiza, así mismo converge; lo que no converge es porque no se ha elevado todavía o lo suficiente; lo que no profundiza, jamás podrá converger en lo esencial, y lo que no suelta lastres o no corta amarras, no podrá tampoco elevarse;
- la unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia;
- somos potencialmente libres para dudar y para optar; la educación consiste también en capacitar para serlo en la mayor medida posible;
- en la evolución humana nada se pierde: todo trasciende: lo que se hace bien y peor y lo que se deja de hacer;
- hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo (Gascón, 1997).

○ *Tener en mente el recorrido de todo el camino formativo radical e inclusivo:*

El camino de la educación superior transcurre atravesando varias etapas, no necesariamente lineales. En una síntesis muy condensada, puede describirse desde las siguientes fases, en las que también reparó el maestro Sabbi (2020). La normalidad educativa se sitúa entre la primera y la segunda fases: (1) La primera es la de *identificación* o *condicionamiento*; en ella, hay que aprender y equivocarse mucho. (2) La segunda es la de *desidentificación* o *descondicionamiento*; en ella, hay que perder conocimientos sesgados y reconocer el error propio y en los demás. (3) La tercera es la *aproximación al autoconocimiento* (Herrán, 2003a; Álvarez y Herrán, 2009); en ella, se puede acceder tanto a quien esencialmente no somos, como a las inmediaciones de un camino en el que puede intuirse que no hay distancia que recorrer, ni aprendizaje a adquirir, ni a perder. (4) La cuarta es la *meditación*; en ella, se entra por el atrio, el camino se transforma en autopista; se experimenta el silencio, el vacío y la autoconciencia, sin conocimiento ni no conocimiento, sin acción ni no acción. (5) La quinta es la *reidentificación* o *recondicionamiento*; en ella, todo es como al principio, pero no tiene nada que ver con lo que fue; se juega con lo existencial, pero se vive en lo esencial. (6) La sexta es el *autoconocimiento*, *vacío*, *muerte consciente*, *autoconciencia*, *conciencia plena*,

despertar completo o como se quiera denominar. Lo normal o lo que determina lo mediocre es quedarse en la primera o primeras etapas.

8. No puede haber educación superior, sin formación pedagógica con base en la conciencia

Sin una buena formación profesional, ningún trabajo puede realizarse. La formación es el punto en que posar el compás, para poder trazar la curvatura de su práctica. Esa formación oficial y habilitante hoy no existe. La situación es un “disparate social y pedagógico” (Herrán, 2010a) que representa uno de los indicadores de ignorancia más intensos que se pueden comunicar, toda vez que se realiza desde la institución del conocimiento, la investigación, la innovación, el desarrollo, la transferencia y la ‘educación superior’.

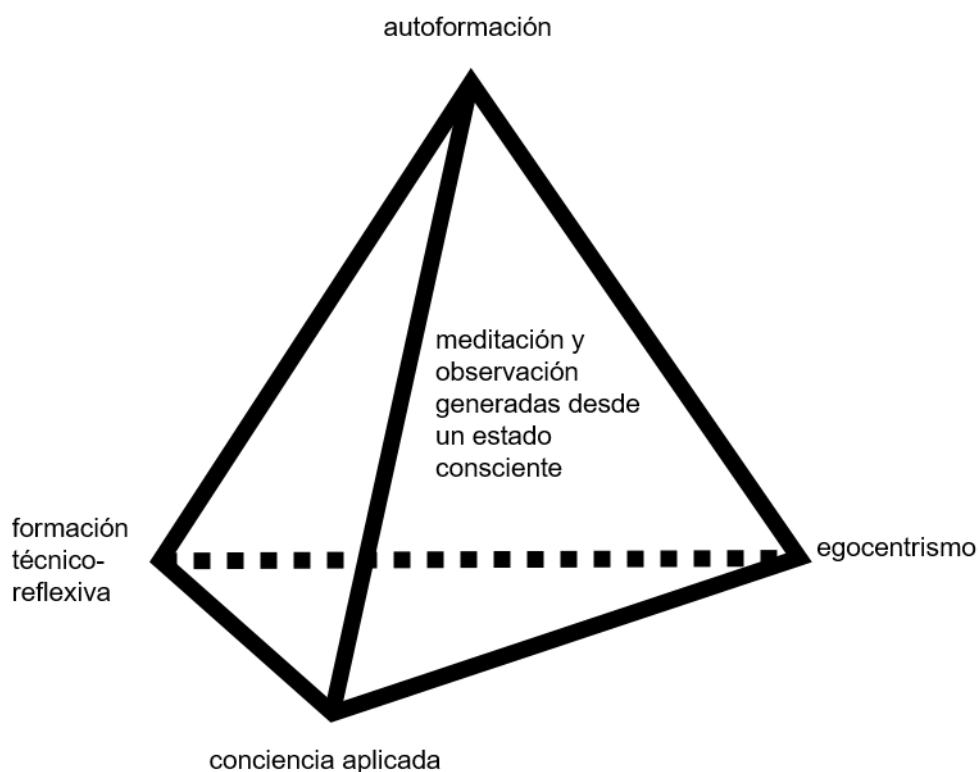
Por lo que respecta a la formación docente universitaria, se requiere que sea sólida, reconocida y didáctica, en su versión inicial, para que la continua no sea permanentemente inicial, por invisibilización de la relevancia de la profesión o por postergación de lo que la compone, como parte de la escuela, sin solución de continuidad.

No puede haber educación superior sin formación, con una formación menor o sin una formación radical e inclusiva –o equivalente- que apunte, expresamente, a la educación superior.

- Con relación a la primera tesis –no puede haber educación superior sin formación-, como a veces los opuestos se tocan, es llamativo que la universidad, que debería condensar la sociedad del conocimiento, siga siendo, desde su creación con la Universidad de Jixia (-IV), en el nicho de una de los pocos trabajos –junto a, por ejemplo, nuestros representantes políticos- para cuyo ejercicio (docencia, investigación educativa y gestión organizativa) no se requiere una formación obviamente pedagógica o didáctica. La formación habitual está compuesta de cursos de formación continua, generalmente voluntarios, a la que los profesores se apuntan o no, según su interés.
- Sobre la segunda –no puede haber educación superior con formación chata o miope-, una formación (del profesorado o del alumnado) centrada en el diseño del currículo (asignatura), en las competencias y/o en un sistema o subsistema educativo sesgado, ideologizado, nacionalista o no universal, será una contradicción pedagógica (Herrán, 2005b, 2010a, 2011, 2014).

La suficiente estaría compuesta por una formación compleja con base en la conciencia, constituida, a la vez, por: (1) una capacitación específica, en profundidad, en sus disciplinas de origen, incluida la epistemológica e investigativa, orientada a la enseñanza desde el minuto 1; (2) una formación técnico-reflexiva-crítica-práctica, de corte pedagógico-didáctico, polivalente y específica (competencias); (3) una formación más profunda, desde la conciencia, que llegase a ámbitos radicales, tanto indeseables, generados desde el ego (mala praxis, inconsciencia, necedad, etc.), (4) como deseables (autoconocimiento, universalidad-humanidad, muerte y finitud, etc.). El centro estaría ocupado por la meditación y observación generadas desde un estado consciente (Figura 1).

Figura 1. Enfoque de la formación del profesorado radical e inclusivo (modelo tetraédrico)



Fuente: Herrán y Fortunato (2019)

Por otra parte, esta formación, o es autoformación (profunda), o no habrá formación. Por ejemplo, un docente instalado en su egocentrismo podría incluir procesos incompatibles, no sólo con la educación de sus alumnos, sino con la actividad investigadora de calidad en cualquier ámbito: creerse el centro, soberbia ilusoria, autocomplacencia, necesidad, estulticia, enseñanza de conocimientos sesgados, desde sí y para sí (como razonamiento dual, prejuicio, predisposición, generalizaciones falsas, opiniones, creencias, etc.), dificultad para la autocritica y la rectificación, miopía profesional, centrada en cavernas (Platón, 1969b) ficticias, fabricadas, adoctrinamiento, *ismos*, inmadurez personal y profesional, ignorancia, inconsciencia, etc.

Si este/a docente tiene, además, poder, ascendencia sobre los demás y antigüedad, emponzoñará la universidad con pronóstico reservado, desde su influencia. En las peores versiones, no tan infrecuentes, pudiera no admitir mala práctica ni errores, ni siquiera la necesidad de cambiar o de formarse (pedagógicamente). Podría carecer de humildad y de duda, a la sazón moléculas comunes a la investigación y de la enseñanza de calidad, etc.

Teniendo en cuenta que, como decía el catedrático de Didáctica Félix E. González Jiménez (2008), “La Didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse”, en casos así, ¿qué enseñará? De entrada y, sobre todo, se enseñará a sí mismo/a, activando el “maestro interior” (Dürckheim, 1982), que, en el posible camino, podría enlazarse con maestros exteriores desde una receptividad adecuada del ‘discípulo interior’.

¿Y quién debería, en buena lógica, liderar profesionalmente el proceso de formación radical e inclusiva del profesorado? Desde este enfoque, una respuesta admisible podría

ser: los menos ignorantes e inconscientes en el campo de la formación. Con excepciones en otros campos disciplinares, los profesionales docentes y científicos mejor preparados en el ámbito de la formación son los pedagogos. Por tanto, como ocurre en cualquier otro ámbito de la vida, de la sociedad y de la ciencia, o con el liderazgo de los pedagogos, o no solo con los pedagogos, pero no sin ellos. Y en absoluto con quienes practican el intrusismo, porque, incluso con su mejor voluntad, harán perder tiempo y cometerán errores y sesgos, a veces graves y duraderos, por falta de formación, de visión o de teoría.

III ALGUNAS CONCLUSIONES

Primera:

Cuando se piensa en buen docente universitario, la expectativa de calidad del sistema gira y se posa en la investigación y, secundariamente, en la docencia. Normalmente, se admite que un paradigma de excelencia en la universidad fue y es el Nobel Ramón y Cajal, que durante cuarenta años compartió con sus alumnos lo que descubría y enseñaba desde su investigación. Incluso en Ramón y Cajal, en un segundo plano valorativo del sistema de evaluación de la 'calidad', estaba su enseñanza, antecámara de la educación. No en balde, no se repara, por ejemplo, en que Ramón y Cajal, como profesor, era muy mejorable.

Este caso sigue vigente. Téngase en cuenta la muy extraña situación actual de la universidad, desde un punto de vista pedagógico (Herrán, 2010a): a los docentes universitarios no se les requiere, para el desempeño de su trabajo, una formación oficial pertinente, obviamente pedagógica en ningún país del mundo. ¿Por qué? Porque pareciera que, por un lado, el docente universitario todavía no se hubiera profesionalizado (Fernández Pérez, 1989) y, por otro, no se puede ni se quiere evitar que la investigación eclipse la enseñanza.

Es al desarrollo y resultado de la enseñanza universitaria, a lo que se llama, por unanimidad y sin el menor asomo de duda, 'educación superior'. Al observar este fenómeno desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, lo que se constata es debilidad radical, pobreza y mediocridad, en el humus de la universidad y en su estructura íntimamente docente. Y una doble extrañeza, por el hecho de que no se reconozca el hecho pedagógico de que, con una mejor formación pedagógica del profesorado, en ámbitos pertinentes, mejoraría todo: investigación, desarrollo, innovación, transferencia, gestión y, centrándolo todo, conciencia y educación.

Será más probable que en el futuro puedan darse educación y enseñanza verdaderamente superiores en la universidad, si se asume la hipótesis común de cualquier preparación: que la formación aplicada sirve para algo. Mientras que no exista una formación profesionalizada y oficial de los docentes universitarios de naturaleza pedagógica (política educativa, didáctica, para la gestión, para la investigación educativa, etc.), la universidad no podrá considerarse una institución congruente y seria.

Segunda:

El constructo 'educación superior' es empleado irreflexiva y automáticamente, también, por quienes más nivel de conocimiento tienen o van a tener en sus ámbitos formativos: la población universitaria, incluidos los pedagogos. No es una buena enseñanza, para la educación social, ni para la Pedagogía. ¿Por qué razón? En la universidad, salvo

excepciones, no se educa (ni se va a educar, ni a educarse), porque lo que se hace no responde a lo que desde la ciencia (Pedagogía) se entiende por educación. Por eso, la educación universitaria ni siquiera es educación válida, y menos, en cuanto educación superior.

Si la educación universitaria fuese educación superior, o sea, si fuera válida, sus éxitos personales (doctores, catedráticos), no sólo serían relativamente sabias, serían las personas más maduras, más lúcidas, más conscientes, más buenas. ¿Y acaso esto ocurre, normalmente? En algunos casos, las cátedras y los doctorados pudieran intensificar la estupidez, la inmadurez y el ego. Si nuestra educación fuera válida, Alemania no hubiese sucumbido a la barbarie del nazismo. Si nuestra educación fuera válida, valdría la pena ‘educar para la vida’. Pero la vida social y personal es un desastre, de tal modo que sólo tiene sentido “educar para cambiar la vida y hacerlo, además, radicalmente” (Herrán, 2011).

La identidad de la educación universitaria con la ‘educación superior’ se apoya en una vanidad irreflexiva, falsa y presuntuosa. Se apoya en una imprecisión impropia de una institución anhelante de rigor y honestidad, si bien está incluida en la sociedad del egocentrismo, que nutrimos.

Pitágoras de Samos (-569 a -475) fue el primer griego que propuso la esfericidad de la Tierra (en Laercio, 2008). Pues bien, más o menos, en este momento genético de la educación superior nos encontramos: así como en tiempos de Pitágoras –e incluso, posteriormente– se pensaba que la Tierra era plana, muchos creen hoy que, a lo que se hace en la universidad, puede llamarse ‘educación superior’.

Dicho de otro modo: desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, la mayoría de los investigadores, expertos y profesionales de la educación, así como los organismos supranacionales de educación, son, pedagógicamente, tierraplanistas. Atienden y desarrollan una educación ‘plana’, sin profundidad. Su causa puede radicar en la racionalidad aplicada (Herrán, 2003a), por no incluir, como centro de la formación, el trinomio ego-conciencia-autoconocimiento, así como el espectro de temas radicales, indeseables y deseables, sin los cuales la educación, sencillamente, no puede ser ni existir. En la medida en que esta formación aún no se ha normalizado, la educación superior es, bien una estafa, bien inaccesible y apenas imaginable.

Tercera:

La educación universitaria no es tampoco la superior. Considerada globalmente y con relación a la educación que sí tiene lugar en otros niveles de enseñanza, más le sería de aplicación el calificativo de ‘educación inferior’.

Además, la falta de cultura pedagógica y de formación didáctica social y universitaria, lleva a confundir, sobre todo en la universidad, educación con sus opuestos. Conocer algo requiere “saber cómo difieren las cosas” (Comenio, 1984), por ejemplo, para diferenciarlo de aquello con lo que se puede confundir. De modo semejante a como le ocurre a la democracia, una de las cosas con las que la educación superior más se confunde es con sus contrarios. Nos referimos al adoctrinamiento y la ‘pseudo educación’, en la que ya reparó Cebes (1995) en su tabula.

Su reconocimiento requiere, desde una necesaria conciencia pedagógica, saber qué le falta y qué le sobra a nuestra educación para advertir su parcialidad, su condicionamiento

y su sesgo, bien hacia la superficie, como frivolidad, bien hacia algún condicionamiento ideológico, como adoctrinamiento. Si de educación se trata, a estos extremos debería alcanzar la formación pedagógica radical del profesorado universitario.

En la actualidad, si hubiera un nivel de educación merecedor de la calificación global de 'superior', sería la educación infantil 0-6 años, con las excepciones debidas. Quizá en un futuro pueda serlo el nivel de educación prenatal, primaria, secundaria, formación profesional o la propia universitaria.

Cuarta:

Desde la Pedagogía radical e inclusiva –aplicación del enfoque radical e inclusivo a la Pedagogía-, se sintetizan algunos cambios educativos que podrían aproximar cualquier educación formal e informal a la educación superior:

- De una educación basada en necesidades sociales, a una educación cuyas prioridades son las necesidades educativas, con independencia de que se demanden o no.
- De una educación con educadores y educandos predefinidos, a una educación en la que los primeros educandos son los educadores y en la que los educandos pueden ser educadores.
- De una educación necesaria para reproducir el sistema social y económico vigente, a una educación útil para desempeñar y mejorar cualquier sistema social y económico desde su propia educación.
- De unos fines de la educación someros y alicortos, a unos fines de la educación con base en la conciencia, sintetizados en dos principales: en el plano personal, el despertar de la conciencia humana y, en el plano social, la unidad del ser humano.
- De una educación nacionalista, internacionalista o supranacional, a una educación para la humanidad y para la universalidad del ser humano, que, por serlo, incluya aquellas singularidades, sin ser prioritarias.
- De una educación basada en lo existencial y en los cambios exteriores, a una educación que ayude a poner lo existencial en función de lo esencial y el cambio propio con base en la conciencia de cada persona. Recuérdese cuando Sócrates exhorta a los jóvenes que no busquen la fama y las riquezas, que busquen mejorar su interior.
- De una educación para un futuro personal y social competencial a una comprensión personal de la vida y de uno mismo, que incluya el aprendizaje y desarrollo de las competencias necesarias para una profesión.
- De una educación para el desarrollo a una educación para la posible evolución humana.
- De una educación centrada en los países más pobres y menos desarrollados económicamente, a una educación centrada en los países más egocéntricos (por sexismo, clasismo, racismo, nacionalismo, etnocentrismo, etc.) y menos conscientes, con independencia de su desarrollo económico y social.
- De una educación centrada en la educación de otros (alumnos, hijos, sociedad...) a una educación centrada en la auto educación de cada uno, como raíz primera de toda educación.
- De una educación centrada, en los mejores casos, en los primeros años de la fase extrauterina de la vida, a una educación prenatal, anterior y posterior a la concepción y gestación, o educación inicial (Herrán, 2016a), esto es, con una visión más amplia, compleja y real del fenómeno.

- De una educación centrada en el alumno, a una educación centrada en una sociedad menos egocéntrica, más consciente y educadora, y de una educación centrada en una sociedad educadora, a la auto educación de cada conciencia educadora.
- Del sistema educativo a los sistemas sociales y personales, y de los sistemas sociales y personales a cada conciencia.
- De una educación centrada en el aprendizaje, a una educación centrada en la conciencia que, incluyéndolo, no pierda de vista el vector evolutivo del ego a la complejidad de conciencia como horizonte formativo.
- De un currículo disciplinar y transversal a un currículo con tercera dimensión radical con base en la conciencia que, desde el ejemplo –sin ocupar tiempo, ni espacio–, incluya, donde sea oportuno, enseñanzas desarrolladas sobre retos radicales deseables (humildad, duda, autoconocimiento, universalidad, meditación, conciencia de muerte y de finitud, madurez, etc.) o indeseables (ignorancia, inconsciencia, necedad, estupidez, inmadurez, parcialidad, etc.).
- De una educación centrada en la diversidad, a una educación centrada en la unicidad, lo que incluye la diversidad, la identidad y la semejanza.
- De una educación para la vida, a una educación para comprender y cambiar la vida, incluyendo la muerte, para una vida más consciente y “para vivir bien”, como aconsejaron Sócrates (Platón, 1969a), Antístenes o Diógenes (en Laercio, 2008).
- De una educación con referentes de sabiduría, ciencia, religiosos o sin referentes, a una educación enraizada en algún buda o despierto que ejerciera de observador y hermeneuta del ser humano; por ejemplo, Lao Tse (1983), Zhuang zi (1996), Buda (1982, 1997), Confucio (1969), Sócrates (Platón, 1969a, 1969b), Dogen (1989), Nietzsche (1972), Maharsi (1986), Krishnamurti (2004), Osho (2004a, 2004b, 2007, 2012, 2014), etc.

Quinta:

La propuesta es tomar conciencia de que el actual estadio evolutivo de nuestra educación es autocomplaciente y mediocre. Por tanto, no es ‘superior’. Vivimos mal socialmente, también enseñamos e investigamos deficitariamente en la universidad. Estamos interiormente condicionados, deformados, y nuestra educación, comprendida, a la vez, como causa, consecuencia y alternativa al desastre global con el que convivimos, está desorientada, quizá no aparente o superficialmente, pero sí radicalmente (Herrán, 2017b).

Todo parece indicar que la situación de necedad, creciente inmadurez e inconsciencia que saturan el día a día de nuestras sociedades tribalizadas, puede y debe ser superada por una educación superior emergente, que pueda extenderse en el sistema formal y en toda la sociedad, mediante sus instituciones, medios, etc. Es lo que su día denominamos proceso de “escolarización de la sociedad” (Herrán, 1993), que incluiría la conciencia de la necesidad de que cada sistema social se eduque, para componer algo similar a una *paideia*, consciente y comprometida con su educación, de la que depende la sociedad entera. Para esta labor tenemos tres recursos básicos: la conciencia de ser eslabones evolutivos de nosotros mismos; la voluntad responsable de evolucionar interiormente del ego a la conciencia, y la conciencia formativa o educativa, enraizable en lo esencial y no sólo polarizada en lo existencial, que apunte así a un horizonte abierto, que en educación equivale a más profundo.

Forma parte de un enfoque propio de la educación superior acompañar para ver y experimentar que: “La vida tiene que superarse continuamente a sí misma” (Nietzsche,

1972). En este sentido, la Pedagogía radical e inclusiva propone la inclusión y normalización decidida, tanto de temas radicales indeseables como deseables, que favorezcan la educación formal y no formal, el desempeoramiento y la mejora del ser humano, durante toda su vida (Herrán, 2014, 2019, 2020).

También forma parte de un enfoque propio de la educación superior acompañar para experimentar que cada humano es su propio puente, ante el que el anhelo natural y posible es pasar al otro lado; o sea, es un eslabón perdido de sí mismo, o del ser que es y el que podría llegar a ser. De ahí que una de las funciones más importantes de la educación superior sea ayudar a cada persona a comprenderse como un ser en proceso evolutivo del ego a la conciencia. Todo ser humano está capacitado *a priori* para elevarse interiormente desde el ser que es o el bienestar que tiene, hacia un más ser o un bien ser, para ser más y mejor. Esta conciencia aproxima a responder al “¿quién soy yo esencialmente?”

Una de las funciones más importantes de la educación es facilitar la conciencia de ser. Ser no es sólo vivir para sí o para lo mío. Educar para ser, desde una perspectiva radical, tiene más que ver con ayudar a cada ser humano a buscar -o no buscar-, sin encontrar -ni no encontrar-, para poderse comprender en un proceso evolutivo del ego a la conciencia. Así como las raíces de una planta están presentes en cualquier parte de ella, estos fenómenos formativos radicales forman parte del día a día, desde su no ser o su ausencia aparente. Como la reflexión y la formación didácticas del profesorado no suelen alcanzarlos -no porque el pozo sea demasiado profundo, sino porque la cuerda utilizada es demasiado corta-, se quedan en el preconsciente, y su realidad y posibilidad pueden pasar desapercibidas para sí, para los demás y para la educación universitaria. Pero resultan familiares al docente consciente, que es quien tiene capacidad *a priori* para desarrollar una verdadera educación superior.

Sexta:

El cambio pedagógico y educativo radical e inclusivo -o equivalente-, como ocurre con los paradigmas nuevos, nace de conciencias personales en interrelación. Luego, podría compartirse, extenderse, difundirse, o no. Sintéticamente, pasaría del ‘tierraplanismo’ actual al ‘tierraplenismo’ radical e inclusivo, a la altura del fenómeno educativo más completo o como consecuencia de un proceso de radicación relativamente total. Nos parece clave reparar en dos cuestiones finales. La primera es que lo desarrollado en este escrito no es asimilable al cambio educativo, tal y como normalmente se entiende, sino que forma parte del “cambio del cambio educativo” (Herrán, 2013). Por tanto, para su comunicación es imprescindible una voluntad y formación previas que predispongan a la receptividad, o no habrá cambio. La segunda es que conviene tener presente que la mayoría de las veces nadie quiere querer cambiar, y menos, radicalmente. La razón es simple: considerar esa posibilidad significa reconocer que se ha podido estar muchos años creyendo que el sentido de la educación era otro, mientras, incluso, se intuía este. El cambio basado en el interés existencial es común; el enraizado en la utilidad esencial, que afecta a la sociedad y a la humanidad futura, es excepcional.

Séptima:

Esta última conclusión se concretan dos propuestas conceptuales finales. El primer supuesto es el que sigue. En la medida en que somos resultado de nuestra educación (buena, mala, inexistente, etc.) o nuestra educación es trascendencia y causa continuas de nuestro ser y no ser, sí cabe referirse válidamente a la ‘educación universitaria’ como

parte de este desenlace formativo experimental que ocurre en la vida. Nuestra educación universitaria desarrolla competencias, incluso activa la conciencia aplicada a determinados campos del saber; pero, como le ocurre a la Filosofía, no anhela, ni sirve para despertar. Así pues, podrá ser excelente, pero no superior.

Si la educación universitaria no es la educación superior, ¿cómo puede calificarse? Nos equivocamos en el pasado, al calificarla como ‘educación posterior’ (Herrán, 2001, 2010a, 2010b), por dos razones: porque ni es ‘educación’, ni es la ‘posterior’. En efecto, como se ha expresado con anterioridad, lo que se hace en la universidad no encaja bien con los conceptos de ‘educación’ ofrecidos por su ciencia de referencia, la Pedagogía. Por tanto, ni siquiera sería correcto calificar a la educación universitaria como ‘educación formal posterior’. Y no es la posterior, porque esta consideración corresponde a la educación gerontológica, y no a la universitaria, ni siquiera para adultos.

Tomando en consideración los argumentos anteriores, una denominación más precisa o adecuada para la educación universitaria, comprendida como oferta institucional, plan, desarrollo y evaluación curricular y didáctica, sería ‘capacitación universitaria’, ‘preparación universitaria’.

La segunda aproximación conceptual final atiende a lo que puede entenderse como educación superior o plena. Sobre el particular, tres observaciones. La primera es que la educación plena o superior no está restringida a la educación formal, en ningún nivel de educación o de enseñanza. Puede darse en cualquier contexto comunicativo: desde el prenatal hasta en una comida, en un paseo con alguien, a través de un texto, en un aula de Educación Infantil o Formación Profesional, a través de un medio de comunicación, etc.

La segunda observación es que hay educación superior cuando en el contexto educativo hay un ser suficientemente consciente, que, por ello, es natural y potencialmente educador, por el hecho de poder estar previa y relativamente educado. Ese ser es, en sentido estricto, un ‘sistema educativo’, que puede ser personal o no. Ejemplos de sistema educativo o sistema educador podrían ser un docente, nuestro abuelo, nuestra pareja, la naturaleza, una mascota, una planta, una hoja y un lápiz, una computadora, un vídeo, una postura meditativa, la conciencia constante, una palabra, el silencio, etc. La educación superior puede continuar sin el sistema educador presente, con su impronta, en silencio, escribiendo, paseando, en un viaje, meditando...

La tercera es que el sentido de la verdadera educación superior, que ya hemos analizado con anterioridad, no es “aprender durante toda la vida”, como desde hace lustros propone UNESCO –excepción hecha con los informes Delors o Morin, aunque este último con graves deficiencias pedagógicas- o la European Commission (2018): es vivir más conscientemente, meditativamente, incluyendo, claro es, un notable desarrollo competencial. Avanzando un poco más en este camino, podría definirse al ser plenamente educado como al despierto (buda) y competente a la vez.

REFERENCIAS

- Álvarez, N. y Herrán, A. de la (2009). *Claves del autoconocimiento*. Ácana.
- Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones*. FCE.

- Buda (1982). *La palabra de Buda*. Altalena.
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Calle, R. A. (1999). Buda. Su genuina Enseñanza. *Más Allá de la Ciencia* (119), 72-75.
- Carr, E. H. (1978). *¿Qué es la historia?* (7ª ed.). Seix Barral.
- Cebes (1995). *Tabla. Disertaciones. Fragmentos*. Gredos.
- Comenio (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos* (2ª ed.). Bergua.
- Deshimaru, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Visión Libros.
- Dogen zenji (1989). *Shōbōgenzō (La naturaleza de Buda)*. Obelisco.
- Dürckheim, K.G. (1982). *El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino* (2ª ed.). Mensajero.
- European Commission (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad: Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Hispagraphis.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Siglo XXI.
- Freire, P. (s/f). *La dimensión política de la educación*. Recuperado de <https://bibliotekalibertaria.wordpress.com/2010/03/02/paulo-freire-la-dimension-politica-de-la-educacion/>
- Gascón, m. (1997). Prólogo. En A. de la Herrán Gascón, *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Humanitas.
- Giner de los Ríos, F. (2004). *Francisco Giner de los Ríos. Obras selectas*. Espasa Calpe.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Gracián, B. (2001). *Oráculo manual y arte de prudencia*. Diputación General de Aragón-Institución Fernando el Católico.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/3794/1/T20136.pdf>
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (2001). Didáctica universitaria. La cara dura de la Universidad. *Tendencias pedagógicas* (6), 11-38. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1806>
- Herrán, A. de la (2002). Hacia una Orientación Educativa evolucionista. *Tendencias pedagógicas* (7), 191-207. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1824>
- Herrán, A. de la (2003a). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas* (8), 13-42. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827>
- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>

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

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

Herrán, A. de la (2005b). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias pedagógicas* (10), 223-256. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/formatrans.pdf>

Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/EC.pdf>

Herrán, A. de la (2008). Hacia una Educación para la universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>

Herrán, A. de la (2010a). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 23-45). Pirámide.

Herrán, A. de la (2010b). La universidad de la ignorancia. Monográfico: "La creatividad en la enseñanza". *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (213), 26-27.

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

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* (20), 5-24. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>

Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>

Herrán, A. de la (2015a). La educación inclusiva como redundancia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (255), 14-16. Recuperado de <https://www.cdlnmadrid.org/archivos/062015.pdf>

Herrán, A. de la (2016a). Pedagogía y educación prenatal. Una mirada radical e inclusiva. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Apuntes de Pedagogía. Monográfico: "Hacia una Pedagogía prenatal"* (260) 25-28. Recuperado de https://www.cdlnmadrid.org/archivos/boletin_marzo_2016.pdf

Herrán, A. de la (2016b). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse. Recuperado de <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/24>

Herrán, A. de la (2017a). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (267), 10-12. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/malapracticaedu.pdf>

- Herrán, A. de la (2017b). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. UNED. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>
- Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_i_Introduccion_e_insuficiencias.pdf
- Herrán, A. de la (2017d). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf
- Herrán, A. de la (2017e). Para una Pedagogía radical e inclusiva. *Editorial Revista Virtual Redipe* (7), 24-32. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/276/0>
- Herrán, A. de la (2018). Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber. Hipótese. Recuperado de: <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (Págs. 331-391). Octaedro. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. de la (2020). ¿Por qué los currícula no pueden educar? Una mirada radical inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 42-50. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.997>
- Herrán, A. de la y Cortina M. (2006). *La muerte y su Didáctica. Manual para Educación Infantil Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Universitas.
- Herrán, A. de la y Fortunato, I. (2018). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-Posições* (30, Monográfico: Didáctica y formación de profesorado), 1-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033>
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente: punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación de profesorado*. Universitas.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. De la Torre.
- Herrán, A. de la, y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- Ikeda, D. (1982). *El buda viviente*. Emecé.
- Ingenieros, J. (2013). *El hombre mediocre*. Tecnibook.
- Jaeger, W. (1957). *Paidea. Los ideales de la cultura griega*. FCE.
- Josephson, M. (1959). *Edison: A biography*. McGraw-Hill.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura*. Alfaguara.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Kant, I. (2010). *Obras completas*. Gredos.
- Krishnamurti, J. (1994). *La libertad interior*. Kairós.
- Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Maxtor (e. o.: 1914).
- Lao tse (1983). *Tao te ching*. Orbis.

- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Mallart Navarra, J. y Mallart Solaz, A. (2020). Hacia una didáctica humanista para el siglo XXI. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido, *Hacia una Didáctica humanista*. New York: REDIPE-UNED.
- Marín, J. (1961). *Buda o la negación del mundo*. Espasa-Calpe.
- Musashi, M. (1984). *Escritos sobre las cinco ruedas (Gorin-no-sho)*. Luis Cárcamo (e.o.: 1977).
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. University of Cambridge.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Alianza.
- Nyanatiloka Mahathera (1990). *La palabra del Buda*. Índigo.
- Osho (2004a). *El libro del ego*. Grijalbo.
- Osho (2004b). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Grijalbo.
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Océano-Gaia.
- Osho (2012). *Cambio. Cómo convertir una crisis en una oportunidad*. Debolsillo (e.o.: 1987).
- Osho (2014). *El libro de la comprensión. Trazando tu propio camino hacia la libertad*. Debolsillo.
- Pannikar, R. (1969). La Sonrisa de Buda. El Silencio y la Palabra. *Revista de Occidente* (176), 1-21.
- Pascal, B. (1985). *Pensamientos*. Orbis (e.o.: 1977).
- Platón (1969a). *Apología de Sócrates*. Bergua.
- Platón (1969b). *La república*. Instituto de Estudios Políticos.
- Prieto, F. E. (1989). En Dogen, Shôbôgenzô (La naturaleza de Buda). Obelisco.
- Rawding, F. W. (1991). *Buda*. Akal (e.o.: 1975).
- Real Academia de la Lengua Española (2015). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Sabbi, C. R. (2020). *Pedagogia radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente*. Tesis doctoral. Doctorado en Educación. Programa de pós-graduação em Educação. Universidad Autónoma de Madrid - Universidade de Caxias do Sul, Madrid (España), Caxias do Sul (Brasil).
- Scott, C. (1998). *Buda*. Edimat.
- Shearer, A. (1993). *Buda: Un corazón inteligente*. Debate.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Orbis.
- Wild, R. (1999). *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. Herder.
- Zhuang zi (1996). *Zhuang zi*. Kairós.