

“¿Y si la educación inclusiva se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo”¹

"What if inclusive education developed within the framework of misguided education?
The perspective of the radical and inclusive paradigm".

Agustín de la Herrán Gascón
Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

Se presenta un ensayo ampliado, a raíz de una conferencia pronunciada por el autor en el *Segundo Ciclo de Conferencias Virtuales “Tarea Crítica de la Educación Inclusiva*, organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) en 2019. Incluye observaciones sobre la educación, que responden a tres objetivos: 1º. Compartir observaciones realizadas desde el paradigma radical e inclusivo, que podrían conceptuarse como aperturas y retos posiblemente útiles para la renovación de la Pedagogía, de la educación en general y de la educación inclusiva en particular. 2º. Contribuir al *desempeoramiento* de la Pedagogía, de la Didáctica, de la educación y de la formación y la enseñanza, en general, y de la educación inclusiva en particular, desde la comprensión de una educación redefinida, aplicable, eminentemente, a sus agentes responsables o emisores. Y 3º Ofrecer razones que apoyen el paso de una Pedagogía y una educación basadas en el aprendizaje, el conocimiento, los saberes y competencias a otra que, incluyéndolas, se base en la conciencia, incluida la ausencia de egocentrismo, estupidez o necesidad. La perspectiva comprensiva es amplia, responde a observaciones realizadas desde el enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía y la Didáctica. Los resultados derivan de esas observaciones y una dialéctica crítica, basada en la complementariedad, la síntesis y la destrucción y reconstrucción o alternativa de lo observado, permanentemente motivadas por la búsqueda de la verdad (*alētheia*, en griego, *αλήθεια*, *alētheia*), en el sentido de Parménides. Los resultados y conclusiones apuntan a cambios radicales para la Pedagogía y la Didáctica, la educación, formación y enseñanza, en general, y a la teoría y práctica de la educación inclusiva, en particular, realizables, eminentemente, a través de la autoformación del observador.

Palabras claves:

Educación, formación, enseñanza, educación inclusiva, enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía y la Didáctica

¹ Herrán Gascón, A. de la (2022). “¿Y si la educación inclusiva se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo”. En A. Ocampo González (Comp.), *Tarea crítica de la Educación Inclusiva: transformaciones heterológicas, rearticulaciones políticas, acción fronteriza y creación de otros mundos* (pp. 86-177). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Abstract

This is an extended essay following a conference given by the author at the Second Cycle of Virtual Conferences "Critical Task of Inclusive Education", organised by the Centre for Latin American Studies on Inclusive Education (CELEI) in 2019. It includes observations on education, which respond to three objectives: 1. To share observations made from the radical and inclusive paradigm, which could be conceptualised as openings and challenges possibly useful for the renewal of Pedagogy, of education in general and inclusive education in particular. 2. To contribute to the development of pedagogy, didactics, education, training and teaching in general, and inclusive education in particular, based on the understanding of a redefined education, applicable, eminently, to its responsible or issuing agents. 3. To offer reasons that support the transition from a pedagogy and education based on learning, knowledge, knowledge and skills to one that, including them, is based on awareness, including the absence of egocentrism, stupidity or foolishness. The comprehensive perspective is broad, responding to observations made from the radical and inclusive approach of Pedagogy and Didactics. The results derive from these observations and a critical dialectic, based on complementarity, synthesis and the destruction and reconstruction or alternative of what is observed, permanently motivated by the search for truth (*alētheia*, in Greek, *ἀλήθεια*, *alētheia*), in the sense of Parmenides. The results and conclusions point to radical changes for Pedagogy and Didactics, education, training and teaching, in general, and to the theory and practice of inclusive education, in particular, realisable, eminently, through the self-training of the observer.

Key words:

Education, training, teaching, inclusive education, radical and inclusive approach to Pedagogy and Didactic.

I A MODO DE PRESENTACIÓN

1. Introducción

Lo que sigue es un escrito redactado desde la revisión del vídeo del autor y homónimo, publicado en 2019 por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), en el *Segundo Ciclo de Conferencias Virtuales "Tarea Crítica de la Educación Inclusiva"* (<https://www.youtube.com/watch?v=EaymZ4-lzPI>). Incluye un conjunto de observaciones realizadas sobre la educación durante los últimos veinticinco años. Las cuestiones abordadas pueden ampliarse en trabajos publicados en la página web <http://radicaleinclusiva.com/>.

¿Qué quiere decir que trataremos 'sobre la educación', si el ciclo y lo que se nos requiere es sobre educación inclusiva? Significa que no vamos a analizar ni a ocuparnos directamente de ella, porque, si se hiciera, podríamos no contribuir a sus críticas y alternativas para su avance fundamental, que es donde se sitúa el trabajo. Incluso se podría estar contribuyendo a aumentar el error de enfoque, que entendemos subyace a lo que generalmente se entiende al considerarla.

Por ello, vamos a tratar indirectamente la educación inclusiva, a través de la indagación en la educación, con permanentes implicaciones didácticas, esto es, en la enseñanza y en la formación. Se apuesta de este modo por la conveniencia epistemológica de recurrir a enfoques amplios para abordar cuestiones particulares, incluyendo, para quien así lo pueda ver, un dilatado espectro de aplicación, eminentemente autoformativa y educativa. No obstante, a lo largo del texto se realizarán algunas referencias concretas a la educación inclusiva, cuando proceda.

El título de la conferencia no expresa una hipótesis, ni una posibilidad. Tampoco se trata de una certidumbre, sino de una normalidad o hecho en la que se repara poco: la 'educación' globalizada o desarrollada de un modo general, la de los sistemas educativos de países desarrollados o que aspiran a estarlo, la propuesta por los organismos internacionales generales o de educación, desde su entramado –ONU, Banco Mundial, OCDE, UNESCO, Unión Europea, OEI, ALECSO, etc.- no es tal, sino “pseudo educación”. Pese a estar tan extendido, este fenómeno se indaga muy poco. Lo intentaremos hacer, desde el enfoque radical e inclusivo de la Pedagogía y la Didáctica, para responder a los objetivos y premisas del trabajo.

Por lo que se refiere a la educación inclusiva, la hipótesis subyacente es la siguiente: el mayor problema de la educación inclusiva no se encuentra en la educación inclusiva, sino en la educación. Si este se comprendiera, se estaría en mejores condiciones de corregir y mejorar todo lo relativo a la educación, incluida la educación inclusiva.

Los objetivos del escrito son tres, comprensibles como un triple objetivo:

1. Compartir observaciones realizadas desde el paradigma radical e inclusivo, que podrían conceptuarse como aperturas y retos posiblemente útiles para la renovación de la Pedagogía, de la educación en general y de la educación inclusiva en particular.
2. Contribuir al *desempeoramiento* (esto es, al proceso desde un estado malo o de error a otro menos peor o de menor equivocación) de la Pedagogía, de la Didáctica, de la educación y de la formación y la enseñanza, en general, y de la educación inclusiva en particular, desde la comprensión de una educación redefinida, aplicable, eminentemente, a sus agentes responsables o emisores.
3. Ofrecer razones que apoyen el paso de una Pedagogía y una educación basadas en el aprendizaje, el conocimiento, los saberes y competencias a otra que, incluyéndolas, se base en la conciencia.

Los contenidos del trabajo se desarrollan desde el paradigma radical e inclusivo de la educación o de la formación (Herrán, 2013a, 2014b, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2019a, 2019b). Reúne condiciones para ser considerado un verdadero paradigma, cuyo origen epistemológico es el enfoque radical e inclusivo de la formación, de la enseñanza, de la Didáctica y de la Pedagogía. Esencialmente comprendido, este enfoque es, a la vez, novedoso y ancestral. Intenta aportar un cambio de visión y de conciencia a un nivel científico, profesional, personal y social.

El paradigma radical e inclusivo observa la misma realidad –la educación, la formación, la sociedad y la vida- de otra manera. Conlleva, parafraseando a Schrödinger (1947), ver lo que de ordinario no se ve y pensar de forma diferente sobre lo que todos ven, algo ante lo que la ciencia normal, desde su homeostasis, suele preservar o a lo que, con frecuencia, suele renunciar, traicionando, eventualmente, el espíritu de la ciencia, intrínsecamente innovador.

El enfoque radical e inclusivo se apoya, entre otros, en dos hábitos cognoscitivos, reconocibles y aplicados como metodologías de la razón y acción creativa sencillas, naturales, desde las que puede verse más fácilmente, de un modo diferente:

- *Conciencia ingenua o extraña sobre lo familiar*: La primera es apreciar la realidad pedagógica, educativa, personal y social como si se vieran por primera vez. Es decir, desde la conciencia y los conocimientos disponibles. Contemplar lo familiar de forma extraña, *naif*; ingenua. Este proceder tiene relación con la “sinéctica” (Gordon, 1961), pero no se trata de la aplicación de una técnica de creatividad en función de un producto deseado, precisamente porque su referencia es la conciencia, ni siquiera la acción cognoscitiva.
- *Conciencia metafórica*: La segunda es observarla a través de la ‘metáfora del árbol’. Desde ella, se distingue entre lo cotidiano o externo, lo radical y lo radical y externo a la vez. La observación asociada es que la educación habitual, nuestra educación, se ocupa de lo externo, no de lo interno o radical. El árbol de la educación lo incluiría todo: lo radical y lo bueno que se hace; de ahí su calificativo de ‘inclusivo’.

Lo que finalmente se aprecia desde el enfoque radical e inclusivo no coincide con los contenidos del discurso ordinario de los organismos internacionales de educación, ni con los sistemas educativos globalizados, ni con el discurso de los pedagogos expertos que dan cuerda a la ciencia normal. Esto puede incrementar la complementariedad potencial entre la Pedagogía (ciencia normal) y la Pedagogía radical e inclusiva.

2. Algunas metáforas explicativas

El paradigma radical e inclusivo se apoya en imágenes desde las cuales pueden aportarse aperturas comprensivas o de conciencia hacia lo que se hace, se desatiende y se podría construir:

a) *Metáfora del árbol*:

La educación es como un árbol en su medio natural. Al apreciarlo, al considerarla, se suele cometer un error. Es un error de mirada, es decir, de teoría (del Gr. *θεωρία* *theōría*, ver, contemplar). Si se ve mal o se ve poco, todo lo demás quedará condicionado; también la acción educativa, el quehacer docente, la innovación educativa, la investigación pedagógica y toda inducción o propuesta para que los alumnos o los hijos aprendan y se formen.

¿En qué consiste ese error fundamental? En identificar el árbol –o la educación que representa– con lo que se ve. ¿Por qué lo tenemos por error? Porque casi siempre hay otra parte que normalmente no se ve, que está enterrada y que forma parte del árbol. La enterrada, además, sostiene, nutre y da vida al ser completo. En efecto, toda parte contemplable del árbol –el tronco o una hoja– es una expresión de sus raíces, pero no ocurre al revés. Se deduce la mayor importancia relativa de la parte radical con relación a la porción exterior. No se trata, no obstante, de poner una parte por delante de la otra, sino de intentar desplegar un fundamento interpretativo metafórico que incluya a ambas, para poder tratar, *a priori*, todo el fenómeno de la educación. Esto no se corresponde, con lo que se llama ‘educación’ o podemos considerar ‘nuestra educación’ o la ‘educación habitual, normal’, ni tampoco con la

normalidad de la Pedagogía. Se entenderá como 'nuestra educación' o 'educación normal' la propia de los sistemas educativos globalizados, con independencia de su desarrollo económico o cultura, así como la asimilable al discurso de los organismos internacionales de educación o que afectan a la educación internacional, como Banco Mundial, ONU, OCDE, UNESCO, OEI, ALECSO, Unión Europea, etc.

Afirmamos que la Pedagogía, ciencia cuyo objeto de estudio es la educación y, en esa medida, responsable de su conocimiento y conciencia, estudia y promueve, en general, una educación externa, perimétrica, en consonancia con los referentes institucionales anteriores. O sea, una teoría y una acción educativa, casi en su totalidad identificada con lo que se ve o aparece a la vista, como ocurre con el árbol de la comparación.

Desde la Pedagogía, con cierta frecuencia, se denomina 'profundo' o 'interno' a lo que no lo es. Parece ignorar, omitir o excluir de su ámbito la franja radical de la educación y de la formación. Es algo tan grave y tan absurdo como si, entre las diferentes radiaciones electromagnéticas, se ignorasen los rayos gamma y sus implicaciones. Los organismos internacionales de la educación hacen lo mismo, porque comparten miopía. Por tanto, aquello a lo que se refieren es educación, pero la educación no es sólo aquello a lo que se refieren. Lo grave no es su objetiva ignorancia, sino que su desconocimiento sea un factor desconocido de la razón educada. De hecho, no lo expresan: no se comunica que se refieren sólo a una pequeña parte del espectro pedagógico y que están llamando 'todo' a la parte a la que se refieren.

Esto, que retrata la educación, afecta análogamente a la educación inclusiva, de forma similar a si lo que afecta a una laguna compartida implicase a cualquier parte de su extensión. Por tanto, si la 'educación' no es plenamente 'educación', ¿cómo va a ser 'educación' la 'educación inclusiva'? Así, pues, la educación inclusiva no es educación plena: toda ella es parcial, está sesgada hacia la superficie de un modo general, y, circunstancialmente, además, de otros modos.

De ahí la relevancia teórica de considerar la educación desde un paradigma, Pedagogía o enfoque diferentes, redefinidos que, incluyendo lo radical y lo habitualmente considerado, enseñado e investigado, realice tres acciones:

- Describir globalmente la carencia de la educación y, por ende, de la Pedagogía, que se han construido, sin aperebirse de la exclusión constitutiva de una parte esencial de la realidad educativa o epistemológica, respectivamente.
- Identificar y promover la inclusión de lo radical junto a todo lo demás, ya conocido o atendido.
- Considerar las características, el alcance y los cambios consecuentes derivados de la delineación de una nueva educación y Pedagogía no parciales *a priori* o más completas, una vez ambos segmentos se han definido e incluido como partes del mismo ser.

b) *Metáfora de la caverna o 'ni vemos la realidad, ni educamos para ella':*

La 'metáfora de la caverna', incluida en 'La república', de Platón (1987), es asimilable al paradigma radical e inclusivo. Desde su enseñanza se puede reconocer y apreciar la realidad cotidiana de otro modo, desde luego, vigente. También se puede

desarrollar y aplicar a temas vigentes que estudia la Pedagogía radical e inclusiva, como el adoctrinamiento en las sociedades y en los sistemas educativos.

Por ejemplo, desde la educación normal se puede prodigar adoctrinamiento donde se enarbola la bandera de la educación. Es bastante habitual que se denomine ‘cierre’ a la ‘apertura’, ‘superficialidad’ a la ‘profundidad’ y ‘educación’ a procesos de ‘cavernización’ o condicionamiento múltiple, etc. No es necesario pensar en ‘comunismo’, ‘capitalismo’, ‘liberalismo’, etc. para esto. Es un proceso formal, independiente de contenido.

Lo que se refleja en el fondo de la caverna son sombras de la realidad que, ni son ‘educación’, ni tienen nada que ver con lo que hay fuera de la caverna. Pese a que el fenómeno generalizado sea ‘encavernar’ en grutas diversas y con reflejos de todo tipo, localización, tamaño, fama, etc., las grutas cambian. En cada ser humano se dan infinidad de ellas a la vez y con diversos contenidos (nacionalistas, religiosas, culturales, sexistas, racistas, clasistas, cientistas, economicistas, personales, etc.).

Lo que subyace a todas es común: el egocentrismo colectivo y personal, y el consecuente proceso de identificación o adherencia a *ismos* de toda índole. Desde estos nuevos senos maternos, se denomina ‘educar’ a lo que no es, porque de otro modo no les encajaría, no les serviría la educación para su emergencia y pervivencia. Desde su sistema de referencia, ‘educar’ es incluir –nótese una lectura negativa de esta ‘inclusión’–, identificar a la persona con la ‘realidad’ de estas grutas o *ismos*, mejor cuanto antes. Por tanto, su campo de trabajo es el más fácil y el más fértil: los niños, mejor desde edades muy tempranas, desde las que se tenderá a condicionarles, idealmente durante toda la vida. En la medida en que todos los *ismos* –menos algunas palabras que acaban en ‘-ismo’– son elaboraciones del ego y que el ego es la característica de la inmadurez, a lo mejor tienen algo que ver con la inmadurez del ser humano, con la enfermedad del ego, de la que participamos todos, y con su educación posible o necesaria.

Desde una perspectiva compleja y radical, educar no es cerrar, programar las mentes, condicionar, identificar, adoctrinar desde sí y para sí, sino a lo contrario. Parafraseando a Einstein (1980), que dijo que “La mente es como un paracaídas... sólo funciona si se abre”, observamos que ‘la educación sólo funciona si se abre’. Sin embargo, no es como un paracaídas, porque su sentido no es siempre caer bien, puede ser, además, volar bien.

No hay nada más alejado de la educación que el adoctrinamiento. Educar no es ‘incluir en cavernas’, sino desplegarse, ver más y ser más, facilitar la salida consciente de las cavernas, ayudar a descondicionarse, a desprogramarse, a desidentificarse. El sentido no es sólo salir de las cavernas, sino poder ir más de la dualidad constitutiva del ser humano de cualquier edad, para que pueda decidir, desde una conciencia suficiente y provisionalmente, o no, si salir o si entrar, cuando quieran o necesiten, en alguna de aquellas u otras cavernas, por ejemplo, para vivir mejor temporalmente, aprender, socializarse, comer o dormir. Es a este tercer momento formativo y evolutivo al que en otros trabajos hemos denominado recondicionamiento o reidentificación lúcida o basada en una mayor libertad de la razón (Herrán, 2014b).

Perder de vista la educación como descondicionamiento (Krishnamurti, 1982, 2017, 2019; Herrán, 1997, 2014b) nos hace perder de vista el camino de la educación. Ahora bien, ¿nuestro sistema educativo hace referencia a esta lectura de la educación, basada

en la pérdida (de adherencias, de apegos, de dependencias, de condicionamientos...)? ¿Anima a reconocer y a salir de las cuevas sociales o, más bien, tiende a condicionar y a no reparar en el fenómeno? ¿Propone reconocer la existencia de cuevas personales, institucionales, generales, universales?

Es un hecho que esto no lo hace. ¿Por qué? Probablemente –esta es nuestra tesis– porque se trata de un tema radical, luego enterrado y, por lo tanto, porque no se está viendo con conciencia. O sea, no se está relacionando la tarea de educar con la falta o mala educación, aunque la persona sea ‘excelente’ desde una interpretación de la calidad aplicada. Esta falta de visión es del todo lógica: la educación habitual se basa en el aprender, el conocimiento y el condicionamiento, no en lo contrario. He aquí, por tanto, una posibilidad de compleción de la comprensión de “la cosa de que se trata”, como diría Bacon de Verulam (1984), que, en este caso, con cierta ligereza se denomina ‘educación’.

c) *Metáfora del ave o ‘con las alas manchadas no es posible volar’:*

Esta metáfora deriva de la ‘metáfora de la caverna’.

A veces aparecen aves petroleadas en las costas. Así está la educación y así quedan sus educandos: como un ave con las alas manchadas o como una elefanta atrapada en el barro. Las primeras, si aún viven y no se limpian, morirán. La segunda, sin ayuda, no podrá salir.

De la toxicidad de nuestra educación apenas se habla. De la posibilidad de que lo que se supone que es para educar se utilice para lo contrario, es mejor no hablar. “E pur si muove” (Galileo).

d) *Metáfora del edificio o ‘el mayor problema de la educación inclusiva’:*

Con relación a la dialéctica educación–educación inclusiva, podríamos valernos de la ‘metáfora del edificio’. Esta metáfora podría servir de camino a la razón para observar mejor lo que consideramos que es ‘el mayor problema de la educación inclusiva’.

Diría así: la educación es como un edificio. En sus plantas, pisos y habitaciones, casi todas interconectadas, se desarrollan parcelas de la educación u objetos de estudio de la Pedagogía. Por ejemplo, la Didáctica, la formación del profesorado, la innovación educativa, la metodología didáctica, la didáctica de la motivación y de la creatividad, etc. Análogamente, en otra estancia, comunicada con todas, estaría la educación inclusiva. En la estancia de la educación inclusiva –como en el resto–, sus inquilinos se ocupan de sus asuntos: pintura, tabiques, cuadros, agua, iluminación, calefacción, etc.

En cada estancia se desarrollan tareas distintas y complementarias, correspondientes al quehacer docente, investigativo, formativo, etc. En todas sus secciones, cada trabajo y tarea se intentan hacer del mejor modo posible. Pues bien, ahí radica el error fundamental: no en lo que se hace, sino en lo que, posiblemente, no se realiza, no en lo que se sabe sino en la conciencia aplicada al no saber.

¿En qué consiste ese error fundamental? ¿Es que lo que se intenta hacer bien en las estancias está mal? No: lo que se hace bien, está bien. El problema es que no se es consciente de otras cuestiones que ocurren fuera de la estancia, concretamente, en el edificio mismo.

En efecto, imaginemos que la edificación estuviese mal diseñada, que sus cimientos fuesen someros, que las vigas y traviesas utilizadas fuesen pocas o no lo suficientemente resistentes, que los materiales con que se construyó fuesen inadecuados, que el agua que le abasteciese estuviera intoxicada, que la instalación eléctrica entrañase peligro en algunas situaciones, que, por su contaminación, tuviese en ‘síndrome del edificio enfermo’, etc.

Si una o más de estas posibilidades fuese cierta, ¿no requeriría, por parte de todas las personas que desempeñasen su quehacer –léase, en ‘educación inclusiva’- un cambio en su atención, en su motivación, en su juicio? ¿Qué sentido tendría que se siguiera avanzando, desarrollándose? ¿No equivaldría eso a obcecarse y perseverar en el trabajo de cada parcela de la educación? Ahora bien, desde dentro, ¿cómo se va a juzgar que eso pueda estar mal? Es algo similar a si, conduciendo, nos distraemos con el teléfono o el navegador. ¿De qué vale teclear bien un número o hacer un excelente selfi, si, mientras tanto, nos salimos de la carretera?

En lugar de seguir avanzando cada vez más aceleradamente, como es propio de los tiempos que corren, ¿no sería más prudente pararse y preguntarse, personal y socialmente, quizá, “¿qué estamos haciendo?, ¿qué estamos construyendo?” (Herrán, 1993). ¿Tendría alguna importancia el color de las paredes, la planta en que se esté, el piso mayor o menor que se ocupe, si las ventanas de las dependencias dan a un patio interior o a la calle, si el tema es demandado o popular, si está apoyado por la UNESCO, etc.? ¿No sería todo esto relativamente secundario?

En esta situación, ¿qué sería lo esencial y qué lo accesorio? Quizá lo principal sería darse cuenta. O sea, ver y querer ver lo que le ocurre a la casa común: que tiene problemas globales que tienen que ver con todas las oficinas y salas; que a otros edificios (por ejemplo, el de los medios de comunicación, el de la política, el de la familia, etc.) le ocurre algo muy parecido, y que el conjunto de edificaciones que llamamos ‘sociedad’ se asienta en un suelo arcilloso o inadecuado, que cede a su peso, sobre todo cuando llueve mucho.

Se trataría de incluir en su campo de conciencia y en su interés prioritario que los problemas del inmueble y los comunes del contexto son también problemas propios, que afectan, por ejemplo, a la formación del profesorado, de las políticas educativas, de la historia de la educación, de la metodología de la investigación, de la organización institucional, las tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje, etc. Porque, ¿de qué vale seguir haciendo ‘camino al andar’ (Machado), si estamos heridos, agotados, desorientados, o bien si no tenemos teléfono, gps, si se nos olvidó el agua, la comida, el abrigo, materiales de primeros auxilios o, como diría el catedrático de Didáctica Fernández Pérez (1997, comunicación personal), “si nos falta la brújula”?

Hemos andado tanto, que nos hemos perdido. ¿Es este desarrollo un triunfo sin paliativos? ¿Es el único destino posible? ¿Podría ocurrir que, cuanto más andemos, más podríamos perseverar en el error? ¿El desarrollo es el error o es deseable? ¿Es evolución el desarrollo? El desarrollo es un indicador parcial de la verdadera

evolución interior, que es de naturaleza educativa. No todo desarrollo es positivo. Por ejemplo, una enfermedad que se desarrolla no lo es. A veces, el desarrollo es un obstáculo para evolucionar, de un modo análogo a como el aprendizaje y el conocimiento sesgados pueden perjudicar la educación. Bateson (1977) dijo que: “Desde un punto de vista ecológico amplio, el ser humano no sabe lo que está haciendo”. Nosotros añadimos que, normalmente, tampoco lo sabe desde un punto de vista personal, institucional, ideológico (político y religioso), etc. Tampoco lo sabe desde un punto de vista profundo, o sea, formativo o de conciencia.

- e) *Metáfora del Titanic o ‘no vamos bien, ir mejor depende de la educación, pero no sólo del sistema educativo’:*

En lugar de un edificio, podemos pensar también en el Titanic. Si éste fuera nuestra sociedad, nuestra Pedagogía o nuestra educación, se colegiría que unos países, que unos ciudadanos o que unos temas navegarían en primera clase, otros en segunda, otros en tercera... Quizá hoy la educación inclusiva iría en primera clase, por ser un tema aceptado y considerado *a priori*, aunque no sea objeto de inquisición profunda. Pero ¿qué importancia podría tener eso si la ‘educación inclusiva’ fuese en un camarote del Titanic?

Esta metáfora alude a que no vamos bien, ni en la educación, ni en la sociedad. El ‘paradigma del Titanic’ (Herrán, 2019a) puede explicar muchas cosas de hoy. Se alude al Titanic como ‘paradigma’, en el sentido de ejemplo representativo de lo que se piensa y se realiza de un modo general, también sobre la educación. Su metodología asociada se basa, aproximadamente, en esto: en avanzar, en no hacer caso de los avisos, en no ver ni incluir el horizonte en el presente –el vigía del Titanic no vio el iceberg a tiempo por falta de prismáticos, el radar no se había inventado-, en poner el centro de gravedad en la tecnología, en actuar para la galería –tanto interna: los viajeros de primera, como externa: la sociedad, los medios-, en la aceleración, en la obcecación... El camino del Titanic orbitó alrededor de un sistema estelar binario, compuesto por el ego (incluido el de su capitán, que hacía su último viaje, previo a su jubilación) y la tecnología. Sus planetas más importantes fueron la necedad, la miopía, el qué dirán... Sus errores fueron de enfoque, de fundamentos, de orientación, de ceguera, de estupidez y, finalmente, de comprensión. Todo se planteó, se desarrolló y terminó mal. El Titanic no chocó con ningún iceberg, fue la estupidez humana la que lo hizo.

Aplicando lo anterior a lo que nos ocupa, se colige que lo más relevante a indagar y a indagarnos en el campo de la educación inclusiva no es algo específico de la educación inclusiva: es una cuestión más amplia y propia de la educación, entendida como lo que anima a la sociedad. Tiene que ver con su sinsentido y con su sentido, en función de una conciencia insuficiente.

En la propia locución ‘educación inclusiva’ se refleja una posible miopía e inconsciencia generalizadas. En efecto, en esta unidad semántica, el sustantivo ‘educación’ es mucho más relevante que el adjetivo ‘inclusiva’, que, inexplicablemente, copa todo el escenario atencional. También lo hacen la Pedagogía y el resto de Ciencias de la Educación: pasan por encima de la ‘educación’ y pasan a la acción desde el calificativo ‘inclusiva’. El problema es que, al hacerlo, se relega automáticamente la educación al fondo del teatro, tras las bambalinas, y se aboca a un enfoque corto de vista de todo lo que trata.

¿Apunta esta observación a algo relevante? En la medida en que define una inversión de términos, sí. Es como si decidiéramos andar hacia atrás, y la nuca, y no la vista, nos guiara. Podemos avanzar, sí. Para algunos, esto es lo más importante. Pero corremos el serio riesgo de tropezar y de caernos. Es preciso rotar la posición para la marcha. Pero ¿y si incluso nuestra mirada fuese insuficiente? ¿Y si no viéramos bien, por nuestra miopía? De otro modo: ¿y si lo que se entendiese por ‘educación’ estuviese radicalmente equivocado? En este caso, no sería suficiente con caminar con los ojos bien abiertos. Hay ceguera con los ojos abiertos. Esta es nuestra tesis.

Debe saberse que, a pesar de que la White Star Line anunciase que no se escatimó ningún gasto en la construcción del lujoso trasatlántico, investigaciones relativamente recientes han concluido con que su acero era de mala calidad y que el sistema de remaches lo hacía frágil, con lo que su omnipotencia fue poco menos que una ficción. Es decir, cabe la posibilidad de que el ‘paradigma del Titanic’ pueda tener bastante de mentira, no necesariamente intencional.

La verdad de la verdad es que ni la educación ni la humanidad van bien. Pero no vamos en un camarote del Titanic. Ésta es sólo una metáfora. La metáfora no es la realidad. Quienes nos dedicamos a investigar la educación debemos partir de la realidad. Podemos ser pesimistas, pero no podemos dejar de ser utópicos. La utopía es un anhelo que tiene algún sentido si radica en la autoformación.

El primer paso, que es el más duro y es el que nunca se supera del todo, es ver y rectificar desde el propio ego humano (Herrán, 1997; Osho, 2004a). Este ego fue el mismo que ocasionó el desastre del Titanic. Además, es el factor más relevante de la inmadurez generalizada del ser humano, la fuente básica de los males y problemas generados por él y la mayor dificultad para la autocritica y la rectificación.

f) *La metáfora de la Luna o del iceberg o ‘con estos objetos de estudio, la educación no es posible’:*

Con la educación pasa como con la Luna. Siempre nos muestra y observamos –poco más o menos- la misma cara.

Cuando se publica un libro sobre ‘repensar la educación’ o similar, suelen repensarse los contenidos de siempre: tanto los objetos de cambio como el sentido de la innovación educativa se refieren a lo mismo: cambio de la práctica, de la metodología didáctica, de las TICs, etc.

¿Por qué? Porque no se apartan de lo que se ve, no mira más allá de los propios intereses, inercias, creencias que perciben, y porque a lo que así se percibe se llama ‘educación’.

Entender lo que entendemos por ‘educación’ es una pequeña parte del todo significa, automáticamente, reconocer que no se entiende nada. El problema surge cuando la identificación de la parte con el todo no sólo no se reconoce, sino que es un hábito generalizado: lo sostienen especialistas, investigadores, profesores, catedráticos... que, al parecer, no saben que no se sabe, ni tampoco que no saben. Por tanto, son científicos y profesionales presocráticos del siglo XXI, en sentido estricto. Cualquier científico o educador consciente lo reconocería, de modo que lo entendería como un

hecho, jamás como un insulto. Esto sí lo haría el necio. Y lo normal es no hacerlo, no reconocerlo (Herrán, 1995).

¿Cabe la posibilidad de que la educación, como la Luna, sea lo que se ve y, además, lo que no se ve? ¿Y si eso que no se está incluyendo entre el ‘a, b, c...’ de la Pedagogía, pudiese asimilarse a las raíces del árbol de la educación y, por tanto, fuese fundamental, esencial? “El principito” dijo: “Lo esencial es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry, 2003). Ahora bien, este hábito se asocia al pensamiento parcial, que es un efecto del ego y una normalidad humana. Por tanto, este mismo error lo cometemos con casi todo lo que vemos: personas, animales, plantas, ciencias, artes, libros, ideas, proyectos, etc. Este sesgo normal es, al menos, hacia la superficie, y nos aboca a profundizar, para ver con amplitud el horizonte interior.

Cuando esto ocurre en Pedagogía, se incurre en la reiteración formal de fundamentos, contenidos, metodologías, fines... y con ello, se activa la “epistemología de la lavadora”. La inercia generada por ella es profundamente errónea y contradictoria, porque la educación tendría que ser más afín al cambio evolutivo que a la invariancia o al quietismo. Es más, la educación es la energía primera de la evolución humana. Por tanto, no se puede contradecir en su constitución, en sus tejidos.

Cuando la lavadora de la Pedagogía da vueltas y vueltas sin parar definiendo la normalidad, no tiene la menor intención de lavar nada. Tampoco de incluir nada esencialmente nuevo, ni renovarse pedagógicamente, porque esos giros de tambor no son espirales evolutivas, sino círculos cerriles. Con su devenir no pule ni mejora la educación, porque, a la larga, la pudre.

El resultado, a ojos extraños, es un deterioro en calidad de la innovación o de la renovación pedagógica y un raquitismo epistemológico de difícil solución, que algunos aprovechan desde fuera –y a veces desde dentro– para promover el desprestigio científico. Esto ocurre, de nuevo, por ego, comodidad y por una desidia dominante refractaria a la duda. O sea, por una actitud opuesta a la científica o profesional. Así como todo callejón sin salida tiene una salida, la alternativa podría consistir en un cambio radical de visión que permita una acción educativa más compleja y consciente, desde una renovación pedagógica necesariamente profunda.

g) *Metáfora del compás o la esencia de la formación:*

Hay dos cuestiones fundamentales poco debatidas y, por lo tanto, relativamente extrañas, tanto para científicos como para profesionales o para la sociedad en general: que la educación es única –como la ciencia es única–, y que, si lo es plenamente, puede apoyarse en certezas absolutas o en leyes pedagógicas (Herrán, 2019a). La tendencia normal es a rechazar ambos asuntos.

¿Cuál es la normalidad? Por un lado, que la ‘educación’ se interpreta, se entiende o se expresa como ‘educaciones’, y que esas multiplicidades incluyen condicionamientos y contradicciones, generadas por los intereses de *ismos* que las manejan a su antojo. Esto no es exclusivo de la educación. Por ejemplo, algo parecido les pasa a los ‘valores’, que son manipulados por su arbitrariedad constitutiva (Herrán, 2009b). Por otro, que tanto las ‘verdades’ o ‘certezas absolutas’ como las

'leyes pedagógicas o 'leyes científicas aplicadas a la educación' se rechacen de pleno, por considerarse impropias de una ciencia social.

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, nos preguntamos varias cosas: ¿Por qué la Pedagogía no ayuda a entender con diaphanidad que la educación, como ocurre con la ciencia, es única y no manipulable? ¿Por qué no sirve para diferenciar entre lo que es 'educación' y lo que es 'condicionamiento'? ¿Por qué no da pasos en la definición de bases seguras y ciertas de la educación? ¿Por qué no atreverse a nombrar el punto en dónde apoyar con certeza el compás de la educación (en un aula, en un centro educativo, en un sistema educativo, a nivel supranacional o a nivel universal) para que de esta acción surja un trazo seguro y limpio?

Para trazar la línea es imprescindible fijar bien el punzón en el papel. Cuando se hace, el trazo es correcto, nítido. Si la atención predominante es la línea o el resultado adelantado, muy probablemente resulte un trazo erróneo. Por ejemplo, una tesis radical con rango de ley pedagógica es que la educación de los demás comienza por uno mismo, por la propia educación. Esto pasa cuando se comprende que el proceso educativo comienza por formarse cada uno —empezando por el investigador de la educación o pedagogo, por el educador profesional y por el educador natural, por los educadores sociales y, finalmente, por el niño o hijo—. Esto significa que ocuparse de la educación de otros, en primera instancia, no es una opción.

La educación normal no responde a esta certidumbre. Lo habitual es pensar que la educación empieza por el niño. Todos los sistemas educativos piensan lo mismo. Pero una educación que comience y que se centre en el niño estará abocada al más cierto de los fracasos, disfrazados de interpretaciones.

Si observamos a la humanidad, parece deducirse que su resultado educativo es un absoluto desastre, un caos ordenado conforme a la lógica del ego dominante de cada momento. Pudiendo ser así, la posibilidad de cambio radical consiste en hacer las cosas al revés. Parafraseando a Rousseau (1987): 'hágase lo contrario a lo habitual y se acertará'.

Se propone desde estas líneas que la Pedagogía revise y redefina su educación por completo con una mirada distanciada e, idealmente, con una perspectiva radical, para someter su teoría a un proceso de 'radicación', compleción y orientación que le permita tomar conciencia epistemológica de lo que está haciendo, de lo que está dejando de hacer y lo que podría realizar.

h) Metáfora de las alas de un ave o introducción a la radicación de la educación:

Introducir la radicación o enraizamiento de la educación requiere realizar una tarea básica: mostrar que lo que comúnmente se llama 'educación' se corresponde sólo con la parte sobresaliente del árbol que la representa. Equivale a comprobar que hay otra porción radical que la completa. Para precisarlo, recurriremos a la 'metáfora de las alas de un ave'.

El ave sería un participante de la educación, bien familiar (hijos, padres, madres...), bien de nuestros sistemas educativos (alumnos, profesores, investigadores...). También puede ser el discurso de la Pedagogía o de los organismos internacionales que condicionan la educación.

La ‘metáfora de las alas de un ave’ viene a observar que la acción educativa sólo fortalece una de las alas, que es siempre la misma. Es el ala de lo exterior, de lo existencial, o sea, de lo que, desde la demanda social, educativa, económica, empresarial, política, nacional, religiosa, cultural... se entiende necesario para tener éxito en la vida, para socializarse, para ser feliz, para vivir bien, etc. Es el ala del aprender, de los conocimientos, de las competencias, de los valores, etc. Lo normal es identificar la educación con esa ala, del mismo modo a como se confunde la parte visible del árbol sobre el suelo. Este proceder asocia una dificultad para ver la totalidad y para reconocer que lo que se estaba considerando es, apenas, una sola ala.

Se dirá que la educación consiste en eso: aprendizajes, conocimientos, competencias, valores, tener éxito en la vida, ser feliz, socializarse y vivir bien, etc. O sea, que aparte de eso, nada hay considerable, porque eso es la educación.

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, lo mismo se ve de otro modo: lo que se llama ‘educación’ consiste en eso, efectivamente. Ese es el problema. Una cosa es el conocimiento del fenómeno y otra cosa es el fenómeno. La oreja del elefante no es el elefante. Lo riguroso sería dudar y relativizar. O sea, reconocer que ‘la parte que observamos del elefante, aunque se llame ‘elefante’, sólo es su oreja.

Entonces, ¿cuál es la otra parte de la educación que no se está considerando? Nada más y nada menos que otra ala: la de lo interior, lo esencial, lo radical. Es un ala ignorada, excluida, *de facto*, de los sistemas de educación normales, de la formación, de la investigación.

Es preciso notar tres cuestiones:

- Desde el principio se está trabajando en una lectura teórica de la educación, la formación y el currículo de la inclusión educativa. Es decir, la inclusión educativa no tiene por qué referirse a personas exclusivamente. La exclusión y la inclusión educativas pueden referirse a fundamentos, al currículo o a ámbitos de la propia educación (Herrán, 2011a, 2017d). Por ejemplo, puede referirse a su amplitud, a su profundidad, a una de sus alas...
- Ninguna ave puede volar batiendo sólo una de sus alas. Así sólo es posible andar con cierto desequilibrio, aletear, corretear, golpearse la cabeza, caerse, dañarse...
- Se podrá decir que ese daño forma parte de la normalidad social y de la educación, que eso de volar es una quimera. Pero ¿y si lo propio de la educación fuese volar, ver desde arriba, posarse y volver a volar, es decir, vivir de otra manera?

i) *Metáfora del mochilero o del vehículo inestable:*

La pseudo educación –o ‘educación’– centrada en el cultivo de una de las alas hace al ser muy inestable. Si el ala es la del exterior, su centro de gravedad estará elevado. Algo así les pasa a los excursionistas, con mochilas pesadas y altas, o a los vehículos poco aerodinámicos: son inestables, pueden volcar o salirse de la carretera.

Una educación centrada en lo existencial y en lo exterior o que ignora lo interior coadyuva, decisivamente, a la formación de seres humanos y de sociedades superficiales e inestables.

Ignora, de hecho, las recomendaciones de Sócrates, que intentaba persuadir a los jóvenes, a sus amigos y a quien quisiera escucharle, que era necesario ocuparse, sobre todo, del cultivo interior. Por tanto, nuestra educación no es ni siquiera socrática, aunque Sócrates no pareció advertir que él se refería, apenas, a lo exterior del interior.

¿Podría anhelarse, imaginarse, definirse, desarrollarse, investigarse una educación que, al atender el ala de lo interior, además de a la exterior, consiguiera bajar el centro de gravedad formativo de los seres humanos y, con ello, pudiese contribuir a la educación de personas y de sociedades más estables, equilibradas, serenas, pacíficas, lúcidas, conscientes y, por tanto, evolucionadas?

Obviamente, esta es una opción que, a la vez, es incompatible y trasciende el enfoque formativo asimilable al ‘paradigma del Titanic’ –que ya se ha descrito–, caracterizada por la velocidad, la aceleración, la obsesión, la ceguera, el ego, la tecnología...

Desde la pregunta anterior, podemos hacer otra, más amplia y sencilla: ¿Educar plenamente? La respuesta es ‘no’. No lo estamos haciendo y no lo estamos viendo. Lo peor es que tampoco se sospecha. Al menos, no hay autocrítica en este sentido, ni de UNESCO, ni de OEI, ni de ALECSO, ni de la Unión Europea... ¿Por algún lado puede leerse la tesis de que todo lo que se propone como ‘educación’ no lo es plenamente, porque apenas se refiere a su epidermis? ¿Qué sistema educativo nacional renuncia al condicionamiento, a la intoxicación adoctrinadora? Tampoco abunda esta percepción en el discurso de ‘expertos’ en educación, sean éstos pedagogos o no.

En cambio, sí se intuye este reconocimiento, esta autocrítica, esta humildad en la ‘educación superior’, propia de los maestros y maestras más conscientes, con independencia de su nivel de enseñanza, y de los seres humanos más conscientes, en general.

De las dos ideas anteriores se desprende que hay un correspondiente déficit en el alcance y objetos de la evaluación educativa, que dificulta el análisis o la visión, que no ayuda a un cambio radical de la educación. Por eso, se deduce de lo anterior que hay una dejación de responsabilidad pedagógica primero y evaluativa después, tanto científica como profesional, que podrían corregirse.

j) Metáfora de la escalera de caracol o la Pedagogía está a mitad de camino comprensivo:

La Pedagogía se encuentra a mitad de camino comprensivo. Está centrada en el saber, el aprender, y no en lo poco que sabe o lo mucho que le queda por descubrir. Diríase que esta ciencia –como las demás–, describe una trayectoria plectonémica o espiral que se centra con cada espira, más y más, alrededor de un eje, aún distante.

El problema no es sólo por dónde va. Parece que se ha quedado como parada, en la mitad del camino comprensivo. Entiende poco y no lo expresa, como sí hizo Sócrates, su autor de referencia en Occidente. Pudiera tener algo que ver con esto el hecho de que, quizá, el filón formativo en donde se ha excavado está ya agotado y no ha educado tanto como se esperaba.

Una posibilidad es renovarse radicalmente. Otra posibilidad compatible es ver más y mejor. Otra es cuestionar lo que se ha venido haciendo: a lo mejor no se trata de excavar, sino de ver de otra manera antes de excavar o no excavar. Recuérdese que por eso se descubrió la tumba del joven faraón Tutankamón, donde nadie la esperaba y ya se había buscado, en el centro del Valle de los Reyes.

Rectificamos lo anterior, para precisarlo: aunque se encuentre esa tumba y otras aún más relevantes, siempre estaremos a mitad de camino comprensivo: la comprensión sólo es útil para una parte del camino. La conciencia de que la Pedagogía esté a mitad de camino comprensivo es una buena noticia y, a la vez, una obviedad. No hay otra posibilidad epistemológica. Ahora bien, su mediocridad –que es de la misma naturaleza que aquella en la que todos estamos– tiene grados de compleción. Será menor si, de una manera consciente, incorpora como factores de la formación la conciencia, la humildad, la duda y una buena formación pedagógica orientada a la interiorización y a la apertura, más allá del ego humano.

Tomarse la incompleción de la Pedagogía, bien como algo personal, bien como arma arrojadiza, indicarían inmadurez epistemológica o neurosis. Su incompletez no es importante. Lo relevante es que quienes son responsables de ella lo puedan ver de este modo y que sean capaces de ocuparse de ella desde su propia formación. Desde aquí, se vislumbrará con mayor claridad el sentido de la evolución humana, de la sociedad, de la ciencia, de la educación y de cada sí mismo.

Con más conciencia se pueden dar pasos sabiendo a dónde y cómo podemos ir. Pueden ser pasos en lo concreto, en lo medio o en lo global. Todos son equivalentes, necesarios, están interrelacionados y podrían cooperar desde y para la conciencia. Todos participan de una tarea común, cooperativa e histórica con un fin fructuoso común. Esta aproximación conceptual se corresponde con el significado de la “ciencia como tarea cooperativa e histórica” (Herrán, Hashimoto y Machado, 2005).

Por lo que respecta a la dialéctica entre Pedagogía y Pedagogía radical e inclusiva, lo que importa, como dice el proverbio japonés, no es el dedo –ni la piedra preciosa del anillo del dedo– que apunta a la Luna, sino a dónde apunta el dedo. Es decir, poco importa quien escribe, poco importa el nombre dado (“Pedagogía radical e inclusiva”), poco importa que no sea un ‘paradigma’, porque no sólo no ha sido aceptado, sino que es desconocido o puede ser no considerado o rechazado como tal.

La intención es contribuir, por el bien de la sociedad, a que la Pedagogía se transforme en una de las ciencias más populares, conocidas, relevantes y útiles de cuantas hay, por el bien de la propia sociedad. La evolución humana y la sociedad dependen de su educación, porque de la educación depende toda la sociedad y porque el sentido de la sociedad coincide con el alcance evolutivo de su educación (Herrán, 2011d).

Para esto es esencial cubrir dos retos epistemológicos interrelacionados: uno, emprender un proceso de evaluación autocrítica de la Pedagogía (disciplina) y de la educación (campo) con base en la conciencia, para su *desempeoramiento* y su mejora. Y otro, trabajar y lograr paulatinamente dos transiciones pedagógicas radicales e inclusivas derivadas: primero, el de una ‘Pedagogía y educación basadas en el aprendizaje’, a una ‘Pedagogía y educación basadas en la conciencia’, que incluyan el aprendizaje significativo y relevante, pero que no se queden ahí. Y segundo, el de una ‘educación para la vida’, a una ‘educación para vivir en un estado más consciente’.

Los contenidos que a continuación se desarrollarán serán los siguientes:

- *SOBRE EL CONCEPTO Y RESULTADOS DE NUESTRA EDUCACIÓN*
- *SOBRE DESENFUQUES, INSUFICIENCIAS Y/O ERRORES DE NUESTRA EDUCACIÓN*
- *SOBRE OTRAS DESATENCIÓNES Y EXCLUSIONES DE NUESTRA EDUCACIÓN*
- *SOBRE OTROS EXCESOS E INCONVENIENCIAS DE NUESTRA EDUCACIÓN*
- *ALGUNAS CONCLUSIONES*

II SOBRE EL CONCEPTO Y RESULTADOS DE NUESTRA EDUCACIÓN

1. Introducción

Como apuntaba Kant (2003), el ser humano llega a ser lo que es por su educación. Pero, si “somos el resultado de nuestra educación” (Herrán y Cortina, 2008a, p. 116), lo que hacemos y dejamos de hacer –bien, mal o regular-, también resultan de ella.

Es decir, todo ocurre y a veces no sucede por la educación, porque la educación está en el centro de la vida humana interior y exterior. De otro modo: ¿cuál es el resultado social, personal e incluso pedagógico de nuestra educación? Tendrá que ver con lo que sobre todo se observa. Y lo que se observa principalmente es egocentrismo, ignorancia interior, conocimientos exteriores, inconsciencia general, necedad, deformación, educación parcial y sesgada, mala formación, inmadurez...

El catedrático de Didáctica Félix E. González Jiménez decía que la educación es el resultado de lo que hemos sido a partir de nuestro código genético, experiencias, esfuerzos, estudio... Por eso, para él, la educación era: “Como natural continuidad de la genética, la actividad más necesaria, importante, trascendente pero insuficiente de los seres humanos. En cuanto su natural insuficiencia ha de ser permanente” (González Jiménez, 2012, p. 646).

Como consecuencia de esa causa total que la educación es para las vidas personales y colectivas, hay resultados educativos observables cuya primera característica general es la desigualdad o el desequilibrio y, en segundo lugar, la variedad. Esta variedad se desdobra en dos horquillas, cuyos extremos son muy buenos y muy malos, y externos e internos. Esta lectura es de aplicación, además, a una perspectiva personal, de colectivo, social y/o de especie. Obviamente, estos parámetros y sus variables englobarían los

resultados de la educación que reflejan los informes tipo Pisa con sus indicadores; pero serían mucho más ambiciosos, realistas, complejos, válidos y menos sesgados hacia el instructivismo y la superficie. Por ello, se aproximarían mucho más al fenómeno complejo de la educación y a sus efectos cotidianos o extraordinarios que jalonarían la evolución humana.

Concretaremos, a continuación, algunos de esos resultados, con los que la educación se reconocería y se pretendería mejor a sí misma y, desde ella, podría anhelarse un mejor futuro siempre más humano.

En los siguientes párrafos, intentaremos describir algunos resultados más externos y luego otros más internos de nuestra educación. Se describen como ‘más externos’ o ‘más internos’, y no sólo ‘externos’ o ‘internos’, porque, como ocurre en el símbolo del *tai chi*, se definen mutuamente, interactúan dentro y fuera de personas, instituciones, colectivo y sociedades, ocurre siempre que la interioridad subyace a la exterioridad, y a la inversa, etc. Por tanto, no es conveniente para la comprensión compleja diferenciarlos dualmente, a riesgo de perderlos en la razón dual.

De común tienen que son radicales. En la medida en que todo lo radical se expresa desde lo esencial –bien anhelado, bien indeseable–, tienen una intensa relación con otras cuestiones habituales (emergidas). Si pudieran considerarse raíces, lo convencional podría ser ramas, hojas, pero también troncos podridos, enfermos, deteriorados, quizá útiles para hongos, escarabajos o gusanos. Todos tienen que ver con lo que se ha hecho o dejado de hacer con nosotros, bien socialmente, bien personalmente.

Todos son resultados de nuestra educación o más precisamente, ‘pseudo educación’. Bien están desatendidos, bien son ignorados o relegados. Tienen que ver con realidades humanas y con retos educativos universales o comunes a una gran parte de contextos. Por tanto, afectan directa o indirectamente a todos los contextos. Siendo así, son también asuntos locales y siempre son actuales. Con estas cauciones, procedemos a expresar esta selección de los más evidentes, primero, ‘más externos’ y, después, ‘más internos’.

2. Algunos resultados más externos de nuestra educación

a) Una humanidad rota, que apunta a una mayor fractura

Éste es un primer resultado de nuestra educación. La humanidad está cuajada de grietas y de muros porque está compuesta de sistemas egocéntricos.

Estos pueden ser personales, grupales, institucionales, nacionales, religiosos, culturales, económicos... Cada uno de ellos, por mor de su egocentrismo, mira antes por sí que por lo demás. Sus pretensiones son su supervivencia, su preservación y su desarrollo.

¿Por qué ocurre esto? Porque lo que se llama ‘educación’ se ha venido anudando con fuerza en torno a nacionalismos, confesionalismos, culturalismos, cientismos, progresismos, conservadurismos, capitalismo, comunismos, sexismos, clasismos, etc. O sea, las ideologías han cementado sistemas educativos formales o informales, nacionales o supranacionales, desde y para sus *ismos* (Herrán, 2008b). Esto equivale a hacerlo para la fragmentación, priorizando el propio sistema sobre los demás. Esta

hipertrofia atencional ha venido acompañada de un par de fuerzas necesario, a saber: fanatismo variable, por un lado, y ausencia de conciencia de humanidad o de unidad del ser humano, por otro.

La humanidad, en efecto, no está en los currícula, no se ha incluido en la formación, no forma parte de la mentalidad ciudadana, profesional o educadora, en absoluto. No se trata de acordarse de ella como contexto difuso, como lago tóxico, no se trata tampoco de acordarse de ella sólo ante las grandes desgracias, los grandes peligros ambientales (Herrán y Muñoz, 2002). Se trata de comprender que, sin la humanidad como causa y destino de la Tierra, no es posible la educación.

Sobre todo, cuando esa posibilidad educativa natural existe como algo natural: a los cuatro años un niño ya puede imaginarse que forma parte de la humanidad, y lo prefiere, a saberse parte de una parte de ella. En lugar de retomarse ese impulso potencial, se sustituye esa posibilidad y se deseca, siendo sustituida por la conciencia de parte, apareciendo entonces las mil y una caras de la humanidad, todas miopes, todas entrampadas en sí mismas, todas abocadas al desarrollo de la estupidez o de la mediocridad, como han descrito muchos autores lúcidos, entre ellos, Séneca (1984, 2012), Erasmo de Rotterdam (1999), Schopenhauer (2009) o José Ingenieros (2013). Este resultado nefasto es muy fiable, como se ha apuntado al comienzo del párrafo. Por eso es casi perenne.

¿Por qué? En gran medida, se basa en una respectividad interior y exterior. En otras palabras, lo de fuera está quebrado, porque lo de dentro así mismo lo está. De otro modo: salvo contadísimas excepciones, hay un isomorfismo exterior-interior, cuya única posibilidad recae en estado consciente de la persona y, desde aquí, de grupos o colectivos mayores.

Ahora bien, ¿podría la educación, la formación tener algo que ver con esto: con su presencial y con su alternativa pedagógica universal? La respuesta es evidente, pero aceptarlo supondría reconocer, primero, que las cosas no se están haciendo bien, de raíz. Segundo, admitir que la Pedagogía requeriría de una redefinición y de una fortaleza epistemológica radical de la que hoy carece; y, tercero, que desde una cultura pedagógica razonable se requeriría de una expectativa social actualmente inexistente.

Las razones que evitan que una nueva Pedagogía emerja de su propio ser y no ser, se reconozca y se apoye socialmente y se demande, son las mismas que las causas que mantienen a la humanidad desintegrada. Tienen que ver con el egocentrismo, la miopía, la ceguera y la necedad que nos constituye, de modo similar a como la toxicidad de un estanque satura a los peces que en él viven. Por eso este factor de humanidad a la vez tan sobresaliente, desapercibido y excluido de la educación persiste, desde sus profundamente contradictorios 'sistemas educativos'.

b) *Una sociedad amurallada*

La sociedad no sólo está rota. Los fragmentos con más recursos los han empleado también para amurallarse, interna y externamente, personal y socialmente.

El pronóstico es que las grietas se hagan mayores, se agrupen y separen más de las demás, se encastillen y fortifiquen para preservar las ventajas de su distanciamiento.

Con este guarnecimiento basado en la protección de su homeostasis relativa, el pronóstico es doble. Por un lado, que la humanidad muera sin haber podido nacer todavía (Savater, 1997, 2000). Por otro lado, que la propia humanidad se desgaje en trozos mayores, gravemente.

¿De dónde sale este producto, esta tendencia? Es otro resultado de la educación en que se puede resumir al ser humano como individuo y como colectivo. En el camino de la partición, es posible que los pedazos se conglomeren en parcialidades mayores (nacionales, internacionales, continentales, pseudo religiones, pseudo universalidad, corrientes, etc.), originadas, promovidas y empleadas por y para *ismos* parciales. Es frecuente, también, que cualquier rotura se apropie de calificativos como ‘universal’, sin serlo. Estas apropiaciones nada tienen que ver con la humanidad o la universalidad a que nos referimos.

Los primeros pedagogos de la historia hablaban y pensaban, desde sus parcialidades, para la contribución a la humanidad: Protágoras, Isócrates, Sócrates, Quintiliano, Comenius, Pestalozzi, Basedow, Montessori...). Pascal dijo que: “Lo universal es siempre mejor”. También Teilhard de Chardin (1984) aludía a lo universal y lo parcial a la vez: “La unión, la verdadera unión no confunde: diferencia”, y Eucken (1925), un Nobel poco conocido y promotor del activismo humanista y espiritual, decía que “La humanidad es la única realidad”. El amurallamiento no sólo es un gesto propio de los países que más tienen y, por ello, quieren retener y acumular. Ocurre en países del segundo, tercero y enésimo mundo. Además, es una normalidad humana típicamente pero no exclusivamente social, que puede ser, por tanto, personal y colectiva. El encastillamiento, que es el proceso molecular, es promovido por el ego humano, tanto personal como socialmente.

Ahora bien, entre fortificaciones diversas de distintos países o de dentro de una misma nación, ciudad, barrio, *ismo* o ser humano, ¿dónde están la compasión, la empatía, la solidaridad local o internacional? ¿Qué sobra? ¿Qué falta? ¿Qué noción de educación cabe en el seno de las fortificaciones egoístas?

¿Puede ser correcta esta noción de ‘educación para mi sistema’, que se identifica con la vigente? Sí, puede ser intersubjetivamente correcta. Pero, con certeza, es incompleta, parcial, contradictoria, antipedagógica. Siendo todo eso, incluso podemos admitir que sea incluso necesaria para el mantenimiento del *statu quo*. Pero, ¿y si el *statu quo* estuviera mal construido y nuestra pseudo educación lo estuviera nutriendo?

Esta ‘educación’ no sería plena, ni suficiente: estará empachada de egocentrismo y adolecerá de complejidad y de conciencia. Por tanto, no podría denominarse ‘educación’, porque no respondería al fenómeno al que dice referirse.

c) *Una biodiversidad que se pierde*

La vida humana sobre la Tierra es más destructiva que constructora. Las personas y sociedades que respetan y conservan la vida de Gaia, son excepcionales. Las tradiciones originarias que lo hacían, apenas sirven de referentes para los países más implicados en su desarrollo o que más destruyen.

No es justo hablar de responsabilidad generalizada, desde el punto de vista de las causas o de los causantes. Ahora bien, sí es reseñable que, desde el punto de vista de los efectos, la humanidad ya ha aniquilado el 75% de la biodiversidad.

Normalmente, la biodiversidad asociada a su preservación, al peligro de su desaparición e incluso a la muerte se estudian en primaria y, sobre todo, en secundaria obligatoria y bachillerato. Allí se aprenden saberes relacionados necesarios. Pero ¿se relacionan con la educación profunda? Es posible que, por las prisas, las cargas curriculares y las condiciones de enseñanza, esa educación con base en el saber no roce al ego del profesor/a o del estudiante, ni los egos colectivos, comprendidos como fuentes causantes de esta destrucción y de otros males humanos.

El saber y una educación basada en el saber y el aprender tiene las patas muy cortas. Sólo se ocupan del interior de lo exterior. Dejan casi inéditas la educación del interior de la persona, salvo que, por razones idiosincrásicas, se predisponga o tenga una especial motivación formativa. Lo que es preciso cambiar es el interior del interior de cada ser humano, su educación.

El cambio pedagógico esencial entraña cambios existenciales en el saber y el hacer, pero no ocurre al revés. Análogamente, las raíces son más vitales que las hojas o las ramas. La pérdida de la biodiversidad es un resultado de nuestra educación, como lo sería su no pérdida o su preservación y cuidado respetuoso. Hasta ahora, la balanza cae a plomo del lado del desastre. Pero la miopía de los ‘egos temporales’ tiende a considerar sólo sus tiempos y el de sus hijos y nietos, a lo sumo. La solución, de existir, habría de ser no sólo educativa y global, sino radical y evolutiva e histórica.

d) Una sociedad dual

Nuestra educación ha dado a luz dos clases de sociedades extremas: la sociedad de la supervivencia y la sociedad del entretenimiento. Sus motivaciones son radicalmente distintas. La primera se orienta a la sobrevivencia. La segunda, al bienestar y a no perder lo conseguido o acumulado.

Pueden asimilarse al primer mundo y al tercer mundo, pero en todos los países y entornos sociales se redefinen y aparecen con vocación de diferenciación creciente. Globalmente, la brecha entre ambas crece con el desarrollo y con la pseudo educación de los seres humanos que menos y que más tienen. Por tanto, resultan de ella.

La mayor parte de las organizaciones internacionales de educación, las instituciones y las energías pedagógicas a nivel mundial y concreto, centran su acción en la compensación, en un desarrollo económico con base en el conocimiento. Esta sola estrategia es errónea o incompleta: la mayor necesidad educativa radical no la tienen los países ni los colectivos más pobres, sino los más ricos, los más poderosos, los más acumuladores, los más egocéntricos.

Con la habitual mirada miope del sentido de la educación, basada en su mezcolanza con la Economía y las ideologías y con su ignorancia pedagógica no reconocida, sólo se apuntalará esta tendencia al desarrollo. ‘Desarrollo’ no equivale a ‘evolución humana’.

La evolución interior, en caso de darse en todos los mundos de riqueza, tendría como efecto la aproximación compensatoria como etapa de un camino hacia la síntesis. Sólo podría tener lugar con una educación con base en el ego y la conciencia eficaz. O sea, de una educación que, desde el inicio de la vida y de los procesos sociales, se comprendiese y se ocupara de la evolución del ego a la conciencia, tanto de personas como de sistemas sociales.

Como los egos siguen intactos o se refuerzan –por su hábito de acumular y de no perder o ceder nada–, los sistemas egocéntricos del más variado tipo (nacionales, raciales, religiosos, sexistas, clasistas, etnocéntricos, económicos, culturales...) lastran esta elevación evolutiva y traban la posible convergencia en complejidad-conciencia.

Este es, aproximadamente, el día a día social de la humanidad. Es el polo opuesto a la unidad del ser humano. Es un reto que en absoluto forma parte de los fines de la educación y que casi ninguna persona se plantea seriamente alguna vez, porque su condicionamiento parcial y una pseudo educación basada en el aprendizaje y en el conocimiento le alejan de ello.

Toda dualidad fracciona, y la identificación que favorece no es compatible con una educación con base en la complejidad de conciencia. El panorama roto define el contexto real de la vida y de la educación posible. Debería tener algo o mucho que ver con ella. Toda dualidad es superable, orientando la complejidad y la conciencia siempre hacia la síntesis. Para hacerlo es conveniente distanciarse, elevarse sobre la realidad y volver a ella para enriquecerla; o sea, considerar la realidad dual como el catedrático F. E. González Jiménez observaba que la Matemática hacía con la naturaleza (1989, comunicación personal).

e) *Una sociedad desigualmente iluminada*

Este es otro resultado disarmónico de nuestra educación. La iluminación, como muestra la diapositiva, no sólo es eléctrica, sino de conciencia, no sólo es social, sino personal.

La causa es pedagógica, formativa. No radica en la adquisición de conocimientos, sino en el despertar de la conciencia, que los puede incluir, sin quedarse en ellos, porque suele suceder que los conocimientos la obstaculizan.

Es la misma razón por la que el ser humano no es capaz aún de vivir en armonía con la Tierra. Los intentos de los sistemas educativos de algunos países de poner en marcha políticas de ‘buen vivir’ (*sumak kawsay*) han intentado políticas sociales y educativas para vivir en armonía con la Tierra, porque –como expresa la constitución de Ecuador, primer país que lo reconoce–, la naturaleza tiene derechos, derecho a vivir, como el ser humano los tiene.

Un referente ha sido el saber de los indígenas originarios, que siempre han sabido hacerlo bien. El buen vivir no prioriza el progreso, sino el equilibrio entre ‘lo crudo y lo cocido’, como decían los griegos clásicos.

Es posible que mejores resultados educativos se puedan traducir en más luz interior, más seres con luz especial y menos iluminación exterior, porque a esa hora les toca

a las estrellas. Quienes más necesidad tienen de esto –insisto– no son los países económicamente empobrecidos, sino los que artificialmente iluminan más sus espacios por las noches.

f) *Una sociedad existencialmente desequilibrada*

El flagrante desequilibrio vital define otra injusticia irresuelta de la historia. Su denuncia no es demagogia la argucia o el engaño, sino un derecho-deber o un imperativo.

Alude a una realidad insoportable para muchos, inimaginable por los de dentro de la empalizada para los suyos: la muerte por desnutrición.

La muerte de un niño por desnutrición es el fracaso de la Tierra, la negación de la humanidad. Certifica la indignidad del ser humano, la invalidez un modo de vida. Este hecho es de larga data, como su estela de injusticia sin solución aparente.

Así como en el seno de una mal llamada democracia una casa se puede expropiar para construir una carretera, las riquezas hipertrofiadas deberían contribuir voluntaria o imperativamente a evitar la destrucción de vidas. La cotización del ser humano no es posible, al tener un valor infinito. El error –como pasa con todos los pactos de estado fallidos– es pretender hacerlo en nombre de alguien parcial: un partido, una ideología, un/a líder...

Antes de la cura, no obstante, sería preciso dejar de sangrar a los más pobres. De otro modo, los genocidios encubiertos se refinarán y continuarán. La causa, como ya se ha dicho, es un par de fuerzas, compuesto por las carencias económicas o de desarrollo, por un lado, y el exceso de ego y la ausencia de conciencia, de amor, de compasión y de renuncia, por otro. El desequilibrio existencial radica, por tanto, en la desatención a lo esencial.

Lo que aflora es un efecto de lo que subyace, de lo radical. Las ramas, el tronco, las flores dependen de lo radical. Lo radical es lo esencial. ¿Qué es lo radical, en este contexto? Lo radical es lo causal, el origen. Por ejemplo, la educación radical e inclusiva del ser desde antes de existir; de los países, colectivos y sectores privilegiados, los de la parte baja de la balanza; de los dirigentes, de los pudientes, de los poderosos, como se hacía en los albores de la historia de la Pedagogía en la antigua China con Huang di (2010), Lao Tse (1983, 2006) y Confucio (1969); de todas y cada una de las conciencias simultáneamente aprendices y enseñantes, educadoras y educandas, y, sobre todo, de quien esto lee y escribe, por ser las raíces de este momento.

g) *Una sociedad que no respeta a la infancia*

Otro resultado gravísimo y radical de nuestra educación es que la sociedad no respeta a la infancia, aunque lo niegue o no lo haya sospechado nunca.

¿Cuál es la realidad ‘educativa’ hoy, desde este punto de vista? Desde el enfoque radical e inclusivo, lo que se observa es que al niño se le ofrece, durante toda su vida educativa, una mezcla de calidad o formación (agua limpia, buena educación,

existencialmente útil, interesante, etc.) y toxicidad o basura (parcialidad, limitación, dependencia, adoctrinamiento, ficción, etc.), a cuyo resultado se llama ‘educación’.

Esta emulsión, esta estafa, es la práctica habitual de todos los sistemas educativos. Se fundamenta, bien en la ignorancia, bien en la falta de respeto al alumno, bien en ambas a la vez.

Cuando adopta la forma de ‘currículo’, no puede hablarse de ‘currículo oculto’, porque se planifica, ni de ‘currículo nulo’, porque se desarrolla. Es por eso por lo que a este ‘currículo’ lo calificamos en su día como “currículo descarado” (Herrán y González, 2002; Herrán, 2003, 2017b, 2017c, 2019b). Es por esto también por lo que nuestros currículos no pueden educar plenamente (Herrán, 2019b).

¿Desde dónde actuar? Desde cada uno y, a la vez, desde donde se alienta y se actúa. Ahora bien, éste no es un lugar concreto, porque se trata de una práctica generalizada enraizada en los sistemas educativos nacionales teñidos –todos- de toda clase de condicionamientos.

Insistimos: ¿dónde vamos a llegar así? El origen radical está en la formación y en la falta de formación sobre la educación de todos. La educación no se observa bien, falta ‘teoría’ (lo que nos ayuda a ver, a contemplar), por eso no se comprende plenamente, por eso lo que se practica es pseudo educación.

Si no se es consciente de la educación, ‘respetar al niño’ puede equivaler a condicionarle o a evitarlo, a ayudarlo a crecer o a limitarlo, a sesgarle y cortarle las alas o a enseñarle a volar. Para facilitar su elevación y apertura internas, es esencial que sus ‘educadores’ perciban la educación con una mirada evolutiva, como hizo Nietzsche en “Así habló Zaratustra”. O sea, que se sepan los eslabones perdidos entre el ser que somos y el que sus descendientes podrían llegar a ser, salvo que en lugar de súper hombre preferimos hablar de seres humanos menos egocéntricos y más conscientes.

h) Una sociedad construida sobre el holocausto animal

El instinto depredador del ser humano se ha refinado y desarrollado hasta el rango industrial, hasta el holocausto.

Este hecho, como los demás, también es un efecto directo de la educación o de la falta o la mala educación de la sociedad. La aniquilación animal es sistemática, continua, fluida, en cantidades voluminosas y hasta llegar a la matanza. Ya en ella, los animales sufren atrocemente.

Por ejemplo, la vaca de la foto es izada viva con una grúa por una pata y rajada. ¿Por qué? Hay quien dice que, de este modo, con el animal aterrorizado y supurando adrenalina, su carne sabe mejor que si se le asesinara de otro modo indoloro y anterior.

Los dramas de los pollos o de los porcinos no son menores. Como sería terrible pensarlo, como mecanismo de defensa, ni lo pensamos. Es preferible mirar para otro lado o, directamente, la inconsciencia.

Al ser un fenómeno terrible, la búsqueda de una tercera vía debería ser un ‘asunto de atención prioritaria’ para las ciencias e ingenierías aplicadas, pero también para toda la sociedad. Por ejemplo, las líneas de investigación, tecnología y transferencia en torno a la ‘carne artificial’ o ‘carne cultivada’ deberían ser preferentes. A escala industrial, el cultivo de esta carne podría evitar las que muchas veces son vidas miserables encaminadas al degolladero y, con ello, a una indignidad de la especie dominante como especie cruel y disfrazada.

i) *Una sociedad construida sobre la matanza fetal*

Este no es un tema de derechas o de izquierdas, de conservadores o de progresistas, de laicistas o de confesionales. Es un hecho muy grave que también es un efecto de la educación o de la mala educación, y como tal puede tratarse.

La especie humana es la única que interviene para aniquilar a sus crías en fase intrauterina. Otro asunto es su racionalización: las causas, las circunstancias, la justificación...

Se han definido supuestos legales que articulan el derecho del ‘ser gestante’ (adulto, ejecutivo) con el derecho del ‘ser naciente’ (sin voz, pasivo). O sea, el ‘derecho a decidir’ sobre el ‘derecho a vivir’.

A priori, la simple comparación de relevancias de derechos caería del lado del segundo. Además, en cualquier circunstancia el gestado, no sólo carece de culpa, sino que es del todo ajeno a los derechos y sus articulaciones, a aquellas causas, circunstancias o justificaciones que para muchos justifican el aborto.

El ‘derecho a abortar’, en muchas ocasiones, equivale al ‘derecho a no ser madre (o padre) de ese ser y/o en el momento actual’. Pero ese ser sobre todo no es hijo de la portadora ni del padre. Recordemos a Gibran (1998): “Tus hijos no son tus hijos, son hijos de la vida, deseosa de sí misma. No vienen de ti, sino a través de ti...”.

Es decir, aunque existencialmente estén vinculados, el hijo esencialmente no lo está. No tiene nada que ver con la gestante ni con su padre biológico, tampoco con la situación. Por tanto, sólo hasta cierto punto tiene sentido asociar esa vida a la voluntad de la gestante, porque, realmente, ese ser es más hijo de la vida que de los padres biológicos, lo reconozcan o no. Por esta razón, tendría sentido que la portadora tuviera derecho a no ser madre, pero no a quitar la vida al ser que, temporalmente, vive dentro de ella en una fase vital que todo ser humano atraviesa.

Si no se quiere el hijo/a, lo preferible es, o no haber llegado ahí, o no abortar. Nadie aborta porque quiera. Pero sí se puede abortar inconscientemente. La práctica del aborto suele afectar significativamente y durante toda la vida a quien lo realiza.

Por eso, hay, al menos, una tercera vía. Con el fin de reducir al máximo el número de abortos, surge el imperativo social o la urgencia de confiar en la ciencia, y en particular, en la Pedagogía. La Pedagogía debe avalar con prioridad una educación sexual que actúe eficazmente para prevenir multitud de casos de embarazos no deseados, seguidos de aborto que, en ocasiones, por inmadurez, ignorancia o falta de apoyo, se practica, a veces, como método anticonceptivo.

Es excelente que en los centros de secundaria se atienda la educación de los genocidios, para la igualdad de género, para superar la adicción a las tecnologías... Pero la prevención del aborto es un 'asunto de atención prioritaria', porque va en ello la vida de inocentes, con independencia de las circunstancias legislativas, sociales y personales, con independencia de la edad del feto.

Por otra parte, es una evidencia científica y pedagógica que el periodo decisivo de la vida y de la educación del ser humano es aquel que más se acerca a la concepción y, como lapso, la fase que va de la concepción a los dos primeros años. Por tanto, la muerte de un bebé prenatal es la muerte un educando, en sentido estricto.

Ante este hecho, la Pedagogía prenatal (Hurtado, Cuadrado y Herrán, 2015; Herrán, 2015b), que estudia la educación en ese periodo, y las Ciencias de la Salud, que estudian la fase prenatal de la vida, ¿cómo pueden no manifestarse científica, ética, conscientemente? ¿Cómo pueden no hacerlo las autoridades sociales, con independencia de lo que digan o no digan las leyes de ese momento, si de lo que se trata de la interrupción violenta de la vida humana, aunque intersubjetivamente se justifique?

Como ocurría cuando se hacía referencia a la 'carne artificial' o 'carne cultivada', también la ciencia puede abrir una tercera vía entre tener al hijo y quedárselo o donarlo, o abortar. Desde la ignorancia del escritor, la Medicina, la ingeniería y la tecnología están profundizando en la investigación de 'úteros artificiales'. Es decir, la posibilidad de extraer el ser de la portadora y de incluirlo en un entorno vital suficiente o lo más adecuado posible, para seguir viviendo y desarrollarse en las mejores circunstancias posibles.

La esperanza operativa podría surgir con fuerza si se diera esta confluencia de condiciones:

- Si la intervención quirúrgica en la madre fuese menos traumática que la intervención del aborto;
- Si la viabilidad de la vida extrauterina fuese un hecho en el periodo más temprano de la vida posible.
- Si se contase con ayudas públicas para la investigación, transferencia y financiación de esta práctica salvavidas o preferible.

Con estas condiciones, pudiera ser posible que la opción de la gestante se decantase por esta vía. Las 'ventajas' más importantes de este camino serían dos y compartidas:

- El ser en gestación podría vivir y participar de la educación.
- La portadora podría vivir sin el peso o sin el trauma de su aborto (hijo biológico), sin el agravante psíquico de haber contribuido a quitarle la vida.

En síntesis, éste no es un tema más. Por su importancia vital, y por lo que supone social, pedagógica y conscientemente, esta tercera vía —u otras que puedan surgir para evitar la muerte de seres humanos en esa periodo vital— debería ser una prioridad social y científica.

3. Algunos resultados más internos de nuestra educación

De modo particular, estos resultados educativos podrían considerarse ‘leyes pedagógicas’ o ‘verdades absolutas’ (Herrán, 2019a):

– *La inconsciencia de la propia ignorancia*

Tres antecedentes históricos fundamentan este hecho. El primero es el diálogo de Confucio (1969) y su discípulo Yeu, en el que el maestro le pregunta ‘¿qué es el conocimiento?’, y ante la falta de respuesta del discípulo, Confucio (1969) expresa: “Saber que se sabe lo que se sabe y saber que no se sabe lo que no se sabe. Llamemos a eso ‘verdadero conocimiento’”.

El segundo es la primera investigación cualitativa de la historia, con triangulación incluida, que figura en la “Apología de Sócrates” (Platón, 2003) y en la que, como conclusión, el maestro de Atenas reconoce que ni él ni otros son sabios, porque todos saben muy poco, aunque él sea el único, de entre las personas con quienes habló, que es consciente de ello.

El tercero es una observación de Newton (1686), escrita a mano por él en un ejemplar de su obra “*Philosophiae naturalis principia mathematica*”: “Lo que sabemos es una gota de agua, lo que ignoramos es el océano”, coincidente esencialmente con la razón de Locke (1987): “Nuestra ignorancia es infinitamente más grande que nuestro conocimiento”. En su mismo sentido, Edison (en Josephson, 1959) dijo que: “Conocemos un cienmillonésimo de nada”.

– *El egocentrismo de todo ser humano*

En su “Ensayo sobre la ceguera”, Saramago (2001) escribía: “En verdad está por nacer el primer ser humano desprovisto de esa segunda piel que llamamos egoísmo”. A simple vista, esta observación parece correcta, aunque no sea original.

El ser humano viene provisto de egoísmo, porque su principal razón de ser es sobrevivir, y, el egoísmo se muestra como el camino más corto –no el único– para lograrlo. La misma sentencia es aplicable a todos los seres vivos. La diferencia con el humano radica en el uso de su cerebro, en el desarrollo, en la complejidad, en la racionalización de lo natural, en la necedad, en la inmadurez generalizada, en su inconsciencia como especie.

Aunque el egocentrismo sea una característica evolutiva del niño y del adolescente, también lo es del adulto. El egoísmo y el egocentrismo continúan activos y exacerbados durante toda la vida, hasta llegar a ser la característica del adulto y la característica del desarrollo de lo que ha construido. Así, se puede afirmar, parafraseando antitéticamente al maestro Saramago, que: ‘En verdad está por morir el primer ser humano no desprovisto de esa segunda piel que llamamos egoísmo’.

Quiere esto decir que, los únicos adultos que han soltado y perdido su vieja piel de egoísmo son los despiertos, los budas. De otro modo: no madura casi nadie, no se crece de un modo relevante, porque no se llega a despertar en absoluto. La inmensísima parte de los adultos fallecen sin despertar, egocéntricos perdidos, infantilizados.

La idea original de la tesis de Saramago proviene del buda Gautama. Trascender el ego es el mayor reto educativo. Sin embargo, como otros temas radicales, no forman parte de los fines de la educación. ¿Por qué sería relevante que lo fuera? Porque el ego humano impide vivir en un estado consciente y el autoconocimiento (Herrán, 2004a). En cambio, es la fuente de la inmadurez generalizada, de la parcialidad, de la miopía, de los sesgos, de las identificaciones, de las dependencias, de los *ismos*, del estado de sueño o de la inconsciencia permanente. Además, el ego y todas sus elaboraciones son la fuente de la mayor parte de conflictos humanos –piénsese en la pareja, en un aula, en un país o a nivel global–, de los lastres para evolucionar y para comprender de una forma descondicionada.

La presencia y el dominio del ego condicionan y determinan la vida, a nivel personal, institucional, nacional, profesional, religioso, científico, cultural, deportivo, clasista, sexista, etc. Condicionan, porque afectan a la razón y, desde ella, tiñen la visión, la ausencia de visión, la falsa visión...

El resultado 'educativo' coadyuva al ser a la acumulación, al sesgo, al miedo a la pérdida... Todo lo que aglomera, como hace el escarabajo pelotero, es sobre todo basura que taponan la posibilidad de recordar, de despertar. La motivación del ego es incompatible con la duda, con la humildad, con la autocrítica, con la rectificación, con la renuncia, con la pérdida, con el autoconocimiento, etc.

Podría coexistir con la conciencia, incluso con una intensa conciencia, pero con el alto riesgo de que esa conciencia pudiera ser un producto del ego o, sin serlo, pueda ser manipulada finalmente por el ego. Aun así, vía educación radical e inclusiva, sería equilibrable, compensable. Ese podría ser inicialmente el sentido pedagógico.

Observaba Krishnamurti (1982, 2017, 2019), probablemente un ser despierto –como Buda, Martí, Dogen, el Nietzsche de Zaratustra, Ramana Maharsi, Deshimaru, Osho y otros pocos más, a lo sumo–, que “No es saludable estar bien adaptado a una sociedad profundamente enferma”. Esta noción de 'enfermedad' no es asimilable a la salud o a la Psicología o Psiquiatría, porque es una 'enfermedad educativa', formativa, asimilable, por tanto, a la Pedagogía. Está producida por el ego humano y sus infecciones en la conciencia, en la existencia, como resultado de la educación de cada persona y de la sociedad en su conjunto.

Está fallando la educación, lo que nos hace ser nosotros mismos y no nosotros mismos. No es un tema de cansancio previo, de provisiones, no es un problema del camino, ni de la motivación. Es un problema de conocimientos -como posibilidad y como obstáculo- y de sesgo, de orientación de la razón, de (de)formación previa, de falta de entrenamiento, de visión, de brújula, de sentido, pero no de cualquier sentido, sino del vector que transcurre del ego a la conciencia.

Nuestros mejores exponentes educativos (doctores, catedráticos...) no son necesariamente ni tan sabios, ni tan conscientes, ni tan maduros, ni tan lúcidos... A veces, su reconocimiento, su título, su grado académico, etc. sirve como otro referente para que anide el ego, es decir, para la inconsciencia y de un modo del todo compatible con el estatus de sabedor, de persona con reconocido prestigio o como persona brillante. Nuestra educación no sirve para despertar. De hecho, no se pretende, porque tampoco se comprende.

Quizá ocurra, en parte, por todo esto: ‘despertar’ tampoco es un fin de la educación. Parece evidente que algo estamos haciendo mal o que algo estamos dejando de hacer. Este debería ser el tema de estudio prioritario de la Teoría de la Educación, como teoría de la formación.

Los despiertos no tienen la enfermedad del ego. Si la tuvieran, no habrían despertado. Son los *messis*, los *ronaldos*, o los *ter stegens* de nuestra educación. Lo propio sería, ya adultos y/o con madurez suficiente, estudiarles, escucharlos, leerles, pero desde su razón y su enseñanza, sin filtros textuales o interpretativos, sin proselitismo, condicionantes que tamicen, sin apegos, sin sensiblerías, sin hiperestesias, en función de la conciencia y más allá de los egos personales y colectivos y los *ismos* palmeros.

Esto es, para recoger la antorcha de la conciencia, en la medida de lo posible o sucederles dignamente en la historia, en tanto que dato de evolución humana, y nunca para seguirles, si no es provisionalmente. Un ejemplo de esta actitud pedagógica (orientada a la formación profunda y al despertar de la conciencia), completamente ajena a la voluntad de seguidores, fue el propio Krishnamurti. El paradigma de lo que se apunta, no obstante, se condensa en el dicho budista: “Si por el camino te encuentras con Buda, mávalo”.

Para una medalla que realizaría el escultor Delamarre, Teilhard de Chardin propuso el siguiente texto: “Todo lo que se eleva, converge”. Se entiende que lo que converge es lo que se eleva en complejidad de conciencia. Se puede deducir de esto que lo que no converge es porque no se está elevando. Si no lo hace, casi siempre es por causa del ego, o sea, por los lastres existenciales ligados a la personalidad, a la circunstancia, a los condicionamientos, a los intereses, a la acumulación, etc. Si así fuese, el enfoque educativo necesario sería el ‘enfoque de lastres’ o de la ‘educación como descondicionamiento’ (Krishnamurti, 1982, 2017, 2019; Herrán, 1995, 1997, 2014), o sea, aquel centrado en la ganancia con las pérdidas y con base en el ego como constructo formativo. Ya se ha aclarado en otro lugar que el ego es necesario para sobrevivir. El error es no mantenerlo a raya, no eliminarlo y permitir que desborde al ser y se coloque en el baricentro de su vida.

– *La inmadurez generalizada de la sociedad*

Está estrechamente relacionado con todo lo anterior. Podría incluso afirmarse que es lo mismo, pero visto desde otro ángulo.

El ángulo actual es que casi ningún adulto madura verdaderamente. Este es un resultado gravísimo de nuestra educación, como lo son otros, que por esta causa ocurren. Todos crecen en edad, cumplen años biológicos, envejecen, pero la mayor parte de los adultos no han ido más allá de los 13 ó 14 años conscientes. Pocas personas traspasan esa barrera. Es el caso de quien esto escribe, aunque pueda conocer o compartir razones y observaciones para una mejor educación; pero las intenciones, los conocimientos (acertados o erróneos), los títulos, los años cumplidos... no significan necesariamente que se haya madurado profundamente, que haya crecido, que haya recorrido eficazmente el vector ‘ego-conciencia’, vía complejidad y vía pérdida o desprendimiento.

La verdadera madurez (personal, intelectual, psíquica, al fin) es la madurez del proceso ligado al ego, por un lado, del proceso ligado a la complejidad de conciencia,

por otro, y de su interacción. Y, en la medida en que se dejan al albur desde la más absoluta desidentificación con la formación, con la enseñanza y con la orientación, se tienden a apagar o a desarrollarse, o no, según, por ejemplo, en una vida se hayan cruzado o no ‘maestros de conciencia’ o, más improbablemente, se haya despertado notablemente por sí mismo.

Lo habitual es que nuestra sociedad esté compuesta por poblaciones de adultos que responden a patrones adolescentes (Rojas, 1990) o preoperatorios (Herrán, 2008b, 2008c, 2017b). Esto puede significar que uno de los grandes retos radicales de la educación pueda ser la inmadurez generalizada de la humanidad.

Como todos los temas radicales, la alternativa pedagógica radical e inclusiva es ligarlos a la instrucción, a los retos transversales y a las competencias comunes y específicas. Pasarlos por alto, no advertirlos, como es lo habitual, puede comprometer a la humanidad, porque estar en manos de políticos inmaduros, de directivos inmaduros, de parejas inmaduras, de compañeros inmaduros, de padres inmaduros, de educadores profesionales inmaduros... –quizá más ‘inmaduros’ que ‘inmaduras’, de un modo general-... puede tener efectos variadísimos que, sin embargo, comparten la misma raíz.

Por tanto y a modo de síntesis, digamos que fallecer con una edad considerable y en plena inmadurez, es un hecho frecuente y uno de los indicadores más graves de la invalidez e incompetencia de nuestra educación. Esta inmadurez puede ser personal, institucional u organizacional y social.

– *La necedad, estulticia o estupidez como normalidad*

Como ocurre con la ignorancia o con la inmadurez, normalmente se piensa en la estupidez o en la necedad como insulto. Pero las tres son descripciones, rasgos o indicadores del ser humano común o incluso de quienes piensan que son sabios o son reconocidos como tales.

Como los demás temas radicales, define un resultado educativo humano cuya evidencia no se incluye en los currículos, no se piensa en ella suficientemente, ni suficientemente bien, no se relaciona con la educación ni con los programas educativos, la formación de dirigentes, de educadores (personales o institucionales), profesores, padres y madres, alumnos y, menos aún, se aplica a la formación básica de uno mismo.

Son formas de estulticia el borreguismo o el dejarse llevar por los vientos que soplan, ora para allá, ora para acullá, que tanto interesa a quienes nos intentan pastorear, consciente o preconscientemente. Esa es, un poco, la lectura de estulticia a que Séneca (2012) se refiere en las segundas cartas a Lucilio, como recuerda Gómez Ramos (2014).

– *El sueño crónico, en cuanto a conciencia se refiere:*

Normalmente, vivimos en un estado de aturdimiento o de narcosis, semi sueño o sueño completo casi desapercibidos, en cuanto a conciencia se refiere.

Lo apuntaron James (1907), Martí (1961, 1965), Jung (1971), Caballero (1979), Krishnamurti (1982, 2017, 2019), Osho (2004a, 2004b, 2012), etc.

Como lo anterior, no es un fin de la educación. Estaría, como los demás, profundamente entretelado con ellos. Sin embargo, así como en la evolución filogenética el huevo fue anterior a la gallina, quizá pudiéramos calificar como 'fin más importante de la educación' el 'despertar'. ¿Despertar a qué? A la visión de la vida, de la existencia, de la razón, de la conciencia, de la lucidez... ¿Despertar para qué, a qué? A poder vivir en un estado consciente.

Los antecedentes de esta enseñanza, de esta educación, son los maestros del tao, los maestros ancestrales del yoga, el buda Gautama, los maestros originarios y los seres conscientes que en la historia ha habido. Debiera ser el cauce natural de la educación, su desembocadura natural, como natural es el progresivo despertar del ser humano en sus primeros años, desde la concepción y durante la educación infantil (0-3 y 3-6).

Lo que ocurre es que, progresivamente y cada vez con más énfasis saltan a escena distractores, narcóticos, hipnóticos, opiáceos... que se mantienen más y más activos durante toda la vida. Los conocimientos también sirven para esto. Todos ellos pueden construirse sobre multitud de contenidos, dependen de cada persona o de cada colectivo y son problemáticos para la conciencia cuando se aderezan de fanatismos variables. Pueden adquirir la forma de nacionalismos, etnocentrismos, sexismos, racismos, clasismos en general, religiones en general (sobre todo las que tienen Dios o Dioses en sus corpus), la pseudo democracia y su política, los entretenimientos, los deportes, las tecnologías, el consumo, etc.

Todos estos programas mentales, azuzados por los informativos de cada día, canalizan la razón, la distraen y, finalmente, condicionan el pensamiento. No es nunca que eviten pensar. Al revés: pastorean al pensamiento y lo dirigen y coadyuvan a qué pensar. Pero no eximen de pensar. Precisamente por eso son buenos distractores: desde el punto de vista de quien hace la acción, es una tarea activa, productiva... Y es que no se puede decir que no se piense, incluso que no se viva con cierta conciencia aplicada a lo que se hace. Entonces, ¿cuál es la realidad objetiva? La realidad objetiva es que se vive y se piensa en un estado de conciencia de permanente distracción, desatención, inconsciencia, aturdimiento o sueño.

– *El desconocimiento esencial de nosotros mismos*

Sabemos que tenemos un nombre, una piel, un cuerpo, una edad, una nacionalidad, un género, una memoria, un carácter, una personalidad, unas emociones, unos condicionamientos, una profesión, unas posibilidades... Normalmente creemos que somos eso. Pero eso lo somos existencialmente.

¿Qué significa en este contexto 'existencialmente'? Significa para vivir bien, para la supervivencia, para el desarrollo personal, social, profesional, para adaptarse... O sea, para la exterioridad, para el vehículo, para la cáscara, para los personajes que representamos, para tener éxito, para tener una familia, para abrir un negocio, para establecer nuevas amistades...

En esta esfera perimétrica tienen sentido dos preguntas recurrentes y básicas: 'quién soy yo existencialmente' y 'cómo soy yo existencialmente'. La primera se responde

inmediata, evidentemente y socialmente. La segunda se puede contestar desde la personalidad, las emociones, los prejuicios... Normalmente, incluso científicamente (desde la Pedagogía, la Psiquiatría y la Psicología), se comete el error de identificar estas respuestas a la pregunta '¿Quién soy yo?'. Pero, evidentemente, '¿quién soy yo?' no equivale a '¿quién soy yo existencialmente?', ni a '¿cómo soy yo existencialmente?'.

¿Por qué? Por dos razones:

- Porque son preguntas diferentes y, por tanto, inidentificables.
- Y porque, si se hace, se estará incurriendo en un reduccionismo, esto es, entender que la persona es su exterioridad. Es decir, se estará definiendo la parte por el todo, se estará dando por hecho que el iceberg es sólo su parte emergida o que el árbol es solamente lo que asoma sobre el suelo.

Esencialmente, no tenemos nada que ver con nuestra periferia, léase, con nuestra nacionalidad, con nuestro género, con nuestra edad, con nuestro cuerpo, con nuestra religión, con nuestra ideología política, con nuestra personalidad, con nuestras emociones... Todo eso son añadiduras al ser, a la conciencia. Unas son psíquicas y otras son somáticas. Pero todas son fugaces, cambiantes y relativamente externas.

Por eso, nuestros adultos y viejos e incluso nuestros sabios fallecen creyendo que son su apariencia existencial e ignorando en absoluto quiénes son esencialmente. O sea, mueren sin saber quiénes son. ¿No tendría esto algo que ver con nuestra educación, con nuestra formación? (Herrán, 2004a).

La Pedagogía radical e inclusiva denuncia esta imprecisión, este error gravísimo y la complementa normalizando o intentando tomar cierta conciencia de su porción radical o más básica. Desde su perspectiva, el 'autoconocimiento' de la Pedagogía, la Psiquiatría y la Psicología es un constructo erróneo y arrastrado desde hace siglos. ¿Por qué? Porque apenas se refiere al interior de lo exterior del ser humano, dejando inédito, sin incorporar, sin ver ni considerar lo interior de lo interior. Lo interior equivale a lo esencial del ser humano, tiene que ver con su conciencia, con su espiritualidad, con su no ser, con el vacío. Indirectamente, tiene que ver con lo que lastra esa conciencia, que es todo lo relacionado con el egocentrismo, la inmadurez, etc.

Cuando el ser humano finalmente se interioriza, se suele topar con una capa impermeable que le impide indagarse. Por un lado, se suele tropezar con el autoconocimiento superficial a que hemos aludido y que no sirve para despertar. Por otro, puede recurrir a las recetas de las religiones o de las filosofías, que, más que responder a la identidad del ser, introducen al fondo de cavernas que luego son laberintos en los que la mayoría se quedan atrapados, pegados. Estos desastres y extravíos son también productos de nuestra educación.

Nuestra educación occidental se apoya en el autoconocimiento de Sócrates, o sea, en el sinsentido, en la incompleción o en el error. Este pedagogo sabio ateniense, nunca explicó cómo. Por ello, con los siglos, su desarrollo abandonó el camino de Antístenes y de Diógenes de Sinope, se torció y se dirigió irreversiblemente a la superficie de la vida humana, a lo existencial, con lo que acabó identificándose. Quizá por eso nuestros sistemas educativos mencionan el autoconocimiento, e incluso lo incluyen en los currícula.

Sin embargo, al referirlo sólo al estrato 'existencial', realmente no saben de qué hablan, desde el punto de vista del fenómeno completo. Se deduce de ello que es un tema pedagógicamente fallido y, además, tiene todas las características de tema radical: desde una perspectiva 'esencial', está inédito y, siendo clave para la formación, ni está en las directrices de los organismos internacionales de educación, ni en los sistemas educativos, ni en los currícula, ni se demanda social o educativamente.

Una de las claves para la normalización progresiva de esta propuesta pedagógica radical es incorporar las enseñanzas experimentales del Oriente clásico, concretamente del buda Gautama, que fue el pedagogo metodólogo. Si Sócrates fue el oleaje, Siddhartha Gautama fue el océano. Su enseñanza consistió básicamente en la metodología (auto)educativa, con base en el no saber, para el autoconocimiento existencial y esencial. Esa metodología básica se llama 'meditación'.

Toda nuestra educación ha seguido a Sócrates y no ha seguido a Buda, a quien se ha prejuzgado, para sellar con ese lacre su exclusión definitiva. El resultado de nuestra educación ha dejado unos huecos y unas desatenciones que, entre otras cosas, nos motivan para seguir escribiendo estas líneas.

También puede pensarse al revés: la terapéutica epistemológica de nuestra Pedagogía podría, precisamente, transcurrir hacia la convergencia y la síntesis entre ambas tradiciones: la trazada por Sócrates, el gran maestro de Occidente, autor del primer método de enseñanza, y de Buda, el gran maestro de Oriente, autor del primer método de educación. O sea, la del saber y la del no saber (Herrán, 2018a), porque de lo que se trata es de salir de las cuevas del 'orientalismo' y del 'occidentalismo', que son etiquetas del pasado en el presente, y de acceder a lo útil, que es 'educarse'.

Tan importante es saber que no somos sólo nuestro estrato existencial, como saber que, esencialmente, no somos ningún factor que lo componga. Este es el sentido del 'Vichara', una especie de juego que aparece en los Vedas y que cita Maharsi (1986). El juego, que puede durar toda la vida. Consiste en descartar 'quién esencial o profundamente yo no soy'. De ese modo, cada quien observa que sobre sí se han extendido múltiples capas, como si de una cebolla se tratase: la del nombre, la del sexo, la de la nacionalidad, la de la cultura, la de la religión, etc. Tras observarlas sin interpretar, sin valorar, se puede deducir que aquellas menciones se tienen o se son existencialmente, pero que no se son esencial o profundamente. Por ejemplo, si 'yo tengo una nacionalidad', esencialmente 'no la soy', porque lo tenido no es igual a quien lo tiene.

Al final, cuando se ha observado que, esencialmente, 'no soy esto' y 'no soy tampoco esto otro', ¿qué queda? Nada. Quizá, la conciencia, y no cualquier conciencia. Pero hasta esa conciencia es un objeto de la conciencia-sujeto que la razona. Esta conclusión coincide, aunque sea fugazmente, con el estado consciente de cualquier maestro despierto. En efecto, cuando se le pregunta: '¿Quién eres tú (esencialmente)?', una respuesta puede ser: 'No lo sé'. Ésa es una respuesta correcta, si es una respuesta consciente.

Es un enorme error y muy lamentable que esta conclusión no sea un fin de la educación. El planeta Tierra es un desastre global, precisamente por identidades falsas tomadas como verdaderas y que bien merecen dar y quitar las vidas por ellas.

Aquellas con las que se ha vertido más sangre, las más perniciosas han sido las ideologías religiosas y políticas.

– *Discapacidad intelectual generalizada y desapercibida*

En eventos sobre temas pedagógicos, como la ‘educación inclusiva’ o la ‘atención educativa a la diversidad’, no es infrecuente que algún ponente deje caer que “todos tenemos discapacidad intelectual”. Suele ocurrir que, una vez dicho esto o algo parecido, se proceda a referirse, ya sin mirar atrás, a las personas reconocidas como ‘con discapacidad intelectual’, esto es, sin incluirse a sí mismo.

Pero, como diría el maestro manchego José Mota, “¿Y si sí...?”. En Herrán (2019a), se concibe como una posibilidad verosímil. Por ello, se adopta la hipótesis de que, del mismo modo a como el ser humano se caracteriza por una ignorancia, una inmadurez no reconocidas o inconsciencia, casi todas las personas -incluyendo quien esto escribe- tienen discapacidad, al menos intelectual, concreta, verdadera y no sólo nominalmente, porque puede describirse y comprobarse en sí y en los demás.

4. Algunos corolarios de los resultados más internos

Algunos corolarios de los resultados más internos de nuestra educación son los siguientes:

- a) *Primero.* ¿No tendrían que ver, mucho más, estos resultados (sociales y personales) con nuestra educación inclusiva, de raíz?

Comentario. Es decir, no tanto con lo que habitualmente se llama ‘educación inclusiva’, sino con su inclusión conceptual y fenoménica en lo que por educación se entiende, empezando por la propia y con un enfoque radical.

En Herrán (2011a) expresamos por primera vez el constructo “inclusión curricular”. Hacía referencia a aquellas cuestiones que, estando excluidas de nuestra educación, podrían contribuir a completarla, siendo todas ellas efecto de complejidad de conciencia y de visión. La ‘inclusión curricular’ vendría a ser, así, parte de la ‘educación inclusiva’ (Herrán, 2017d). En efecto, nos cuestionábamos ‘por qué la educación inclusiva tenía que estar sólo asociada a personas, y no al contenido del currículo, toda vez que es para la educación’.

Son susceptibles de inclusión curricular, por ejemplo, ámbitos, retos y cuestiones educativamente deseables, que hemos denominado “temas radicales”.

¿Significa que con estas inclusiones la educación quede completa? No. Pero queda menos incompleta, porque sí avanzaría en el sentido de su completez o de la normalización del fenómeno educativo en toda su complejidad.

- b) *Segundo.* Si nuestra educación fuese válida y plena, sus mayores cotas (doctores, sabios) serían seres lúcidos y conscientes. Y no suele ser así.

Comentario. Nuestra educación no es completa ni plena. Es mediocre, de tercera división y no ayuda a despertar, entre otras cosas, porque no sabe de su significado,

ni lo ha incluido en su fundamentación, ni, por lo tanto, puede formar parte de ningún fin de la educación y pretenderlo.

Si fuese plena, sus mayores éxitos serían seres conscientes, maduros que, además, serían sabios. Y esto no ocurre casi nunca. ¿Por qué? Si se camina tierra adentro, no es posible aproximarse al mar. Nuestra educación se construye sobre el saber. Se planifica desde y para el saber. Y el saber, ampliamente entendido, no siempre favorece la pérdida de egocentrismo y la conciencia del ser. A veces, trae inmadurez, soberbia, codicia, confusión, narcisismo, por lo que se convierte en una dificultad indiferenciable para el sujeto.

El referente máximo de nuestra educación es el/la 'sabio/a', que se define más allá del filósofo, pero sobre su mismo camino. A la educación plena nos podemos aproximar con el conocimiento; pero sólo desde el saber, nunca se alcanza.

No admitir esto o no entenderlo significa que el fenómeno educativo pleno no se comprende en absoluto, pero es algo lógico, porque ni la vida ni la educación van más allá del conocimiento (entiéndase 'significado' de toda clase: sentimientos, actitudes, emociones, conceptos, acciones, etc., en sentido griego).

Pues bien, este es el problema fundamental de nuestra educación: que no se comprende plenamente, y que, desde el saber no se puede ser consciente de ello con cabalidad. Lo que se hace, desde su insuficiencia definitoria, puede ser necesario, pero no suficiente.

Ocurre un poco a como si desde hace siglos se llamase 'aire saludable' al que respirásemos día a día, o si, como peces, viviésemos en el mismo estanque intoxicado. Ocurre también como a los encadenados al fondo de la caverna de Platón (1987), que no han visto otra cosa que las sombras del fondo. Como no conocemos otra cosa, no sabemos bien de qué se trata esto del 'aire saludable' o de lo que hay fuera. Nunca nos ha molestado el hedor. La respuesta está en el pasado. Tiene que ver con los maestros despiertos, con quienes han salido y entrado libremente: Lao zi, Siddhartha Gautama, etc.

- c) *Tercero.* Nuestra educación no se comprende como causa básica de los resultados humanos.

Comentario. Como nuestra educación no se asocia prioritariamente a ellos, éstos no participan de su naturaleza, conceptualización genética, razón de ser, planificación, origen, sentido o utilidad, etc. En cambio, la educación se asocia a otros resultados socialmente admitidos que la desdibujan radicalmente.

Como consecuencia, con relación a aquellos resultados externos e internos, la educación no sólo es inválida, parece ajena, algo así como se fuese otro proceso que requeriría, incluso, de otra denominación definitoriamente más externa, próxima a la capacitación, instrucción, educación en valores, educación emocional...

Se ignora, al parecer, que ese proceso y que esas 'educaciones' apenas podrían equipararse a la corteza exterior o a la interior de la educación y que, bajo ellas, está el atrio que se puede cruzar sin estrecheces para pasar al otro lado, donde ver más es ser más, como diría Teilhard de Chardin (1984).

Dentro del mundo de la educación, a lo superficial se llama profundo, y a lo existencial se considera totalidad. Pero ni el planeta Tierra es sólo su corteza, ni una persona es sólo su piel, sus saberes, sus expresiones, sus emociones o su diversidad.

Sin lo esencial, lo existencial es un paquete de células muertas, larvas en un cadáver o ceniza. Sin lo existencial, lo esencial pierde por completo su razón de ser o su sentido. Y el sentido con sentido es: 'lo existencial en función de lo esencial', no al revés.

Un problema que causa y mantiene a nuestra pseudo educación haciendo *surf* sobre el oleaje social y personal es la mirada superficial y miope de la ciencia normal, en este caso, de la Pedagogía. Esta ciencia –como otras en sus campos- tiene una responsabilidad especial –de observación, de asesoramiento, de vigilancia, de denuncia, de conciencia...- hacia sus objetos de estudio: la educación, la enseñanza, la formación, el currículo... tanto sobre lo que se hace bien, mal o se deja de hacer.

Hoy las líneas de investigación radicales requerirían ver todo el panorama con claridad y con mayor conciencia. Quizá de esa mirada se dedujeran tres líneas de renovación pedagógica para una posible evolución epistemológica:

- Autoevaluación con base en la conciencia.
- *Desempeoramiento* propio y de la educación.
- Mejora y compleción profunda, esencial, radical hacia sí y hacia la educación y la formación.

Esto requeriría, por ejemplo, un trabajo serio y claro de desenmascaramiento y descontaminación o descondicionamiento de lo que se llama a sí mismo educación sin serlo, y que se difunde y desarrolla desde lo que denominamos “currículo descarado” (Herrán y González, 2002; Herrán, 2003, 2017b, 2017c, 2017d, 2019b).

Hoy la Pedagogía normal ve poco. Sin embargo, ni siquiera la falta de visión le exime de su responsabilidad social y científica. Su reto radical no es tanto con relación a sus objetos de estudio, sino con relación a sí misma, desde un trabajo epistemológico autoconsciente, humilde, 'formativo e interior, atendiendo a sus condicionantes, a sus fundamentos, a sus fines, a su orientación, a su metodología, a sus certidumbres, a su desidia, a su innovación, a su dificultad para el cambio propio y de la educación, etc.

Quizá el camino eficaz más corto sea la duda o su cuestionamiento y alternativas radicales en el seno de un consenso global, mundial. A esto debería contribuir la OCDE, la UNESCO, la OEI, la Unión Europea... pero parecen estar en otra sintonía del dial.

Es absolutamente imprescindible un cambio radical de la Pedagogía, como ciencia de la verdadera evolución social, comprendida como *desempeoramiento* y mejora de los resultados exteriores e interiores, para pasar de una ciencia de la educación basada en la enseñanza y el aprendizaje, a una ciencia de la educación con base en la conciencia, cuya utilidad más importante sería investigar y formar para una educación para una vida desarrollable en un estado más consciente.

Una Pedagogía consciente puede conceptuarse y orientarse a una educación amplia, profunda y real, no reduccionista. Una Pedagogía consciente puede ayudar a darnos cuenta del poco sentido que tiene centrarse, por ejemplo, en la construcción de la

‘educación inclusiva’, sin comprender la educación. Es como centrarse en las bisagras de la puerta de una barca sin apercibirse de que su timón no existe, de que la corriente la lleva a un despeñadero que se escucha...

Si el Titanic puede ir mal, no es por los icebergs, sino por la estupidez humana. Es cierto que puedan existir –como dijo el profesor Ocampo González (2018), en una conferencia en este mismo evento– “problemas en el objeto y en el método de la educación inclusiva”. Pero, aunque existan, son problemas exteriores, como pueda serlo unas lesiones en la boca por falta de vitamina C. Junto a ellos hay otros problemas de tipo fundamental, y también los hay de orientación epistemológica, que saturan aquellos problemas radicalmente, como inundan de nutrientes las raíces de un árbol a cualquiera de sus partes.

Una percepción y un abordaje conscientes de los problemas de la educación no pueden ser ni sintomáticos, ni causales-superficiales. De otro modo, se aliviarán, pero persistirán, o bien, se solucionarán, mientras el vehículo se sale de la carretera.

III SOBRE DESENFQUES, INSUFICIENCIAS Y/O ERRORES DE NUESTRA EDUCACIÓN

1. Introducción

La tesis de este párrafo es que en nuestra educación hay un desenfoco general, que puede considerarse como desenfocos concretos al aplicarse a algunos temas. Así mismo, lo que se denomina educación se caracteriza por insuficiencias y por errores resultantes, en su mayoría, de aplicar una mirada sólo externa a los fenómenos. Con frecuencia, los errores e insuficiencias alteran el objeto, casi siempre, sesgándolo y simplificándolo, y eso, a veces, trae desenfocos aplicados.

Los tres son de aplicación a la educación normal: a la promovida por el Banco Mundial, a la de la UNESCO, OEI, OCDE, ALECSO; a la de los sistemas educativos occidentales u occidentalizados del primer mundo o de quienes siguen ese único camino; a la que se investiga desde la Pedagogía y otras Ciencias de la Educación, a la de los centros escolares, incluidas las universidades líderes y sus seguidoras, etc.

Los desenfocos, insuficiencias y errores pueden considerarse juntos, por su estrecha interdependencia. Como todo lo que se expone, han sido dudados, contrastados y publicados por separado en medios científicos sometidos a evaluación externa. Como esto ha ocurrido desde hace décadas, puede que carezcan de valor científico o profesional, que se hayan difundido poco y mal, que hayan sido pasto del desinterés o de la indiferencia científicas, que se rechacen porque, *a priori*, no encajen con la Pedagogía ni con la educación actuales, que además se critican, porque constituyen otro paradigma verdadero. *A posteriori*, son altamente complementarios.

Los que siguen no son todos, sino una selección. No están al mismo nivel de complejidad. La sola admisión de alguno de ellos supone el cuestionamiento radical de lo que se hace y una posibilidad de evolución epistemológica muy significativa de la Pedagogía y de la educación. El enfoque radical e inclusivo los observa, identifica, describe e intenta completar dialécticamente con su antítesis, mediante un proceso

de destrucción controlada, con ánimo constructivo, vía complementariedad y complejidad-conciencia, orientado siempre hacia la síntesis.

Las siguientes son observaciones ajustadas a la realidad que aluden a desenfoces, insuficiencias y errores de nuestra educación. Dicho de otro modo: las tesis subsecuentes moldean (deforman) el entendimiento y el desarrollo de nuestra educación conforme a los siguientes desenfoces, errores e insuficiencias:

2. Algunos desenfoces, insuficiencias y/o errores de nuestra educación

a) *Nuestra educación es heredera de Sócrates*

Sócrates fue un ser maravilloso, un alma grande (*mahatma*), una matesis de la Filosofía y la Pedagogía, cuando eran siamesas. Sobre todo, fue un ser íntegro, ejemplar, para casi todos los que le conocieron.

Hubo quienes no veían esto. Por ejemplo, los que le condenaron crecieron con la idea de que Sócrates era alguien peligroso, nocivo para la sociedad, en especial para la juventud. En toda su vida oyeron otra cosa o la rechazaban. No eran conscientes de lo que hacían, de a quién estaban condenando y de por qué.

Desde una mirada distanciada de la Historia humana, Sócrates fue un hito en la genealogía de la humanidad, en la Pedagogía y de la educación. Este pedagogo o maestro de la humanidad, destacó por su inteligencia y su actitud ante la vida, nunca exenta de sentido del humor y de conciencia aplicada. Dejó un conjunto de discípulos extraordinario que, junto a él, cambió la historia de Occidente y del mundo en general. Como muy pocos personajes más, fue un punto de inflexión que estructuró la historia y la Filosofía, hasta el punto de hablarse, habitualmente, de lo presocrático y de lo socrático.

Al hilo de ello y desde la perspectiva de la Pedagogía radical e inclusiva, podemos hacer dos observaciones iniciales consecutivas:

- La aplicación de estos conceptos –presocrático y socrático– no responde al fenómeno educativo desde la perspectiva de la complejidad de la conciencia. De entrada, nuestra sociedad y nuestra educación, así como la inmensa mayoría de sus ciudadanos son presocráticos. ¿Por qué? Porque en ellos domina su ignorancia, sin mostrar ser conscientes de ello.
- Como consecuencia de ello, se articulan en el saber, ampliamente entendido (‘saber sentir’, ‘saber gestionar emociones’, ‘saber hacer’, ‘saber convivir’, ‘saber conocer’, ‘saber ser’...) (Herrán, 2018a). Y he aquí que esta elección se ajusta a lo que enseñó el maestro ateniense, excepción hecha del ‘saber que soy un ignorante’. Por tanto, se da el caso de poder calificar a nuestra sociedad y a nuestra educación como ‘presocráticas’ (o ‘malas herederas de Sócrates’), por un lado, y ‘herederas de Sócrates’, por otro, en lo más superficial de su enseñanza, y de forma simultánea. Esto se puede traducir en una gran esperanza evolutiva.

Desde la perspectiva de la enseñanza, su legado es, como se ha dicho, material superficial. Así, puede concretarse que Sócrates fue el primer autor de un método de enseñanza activa en Occidente y además el primero que individualiza, al tratar de

forma diferente a sus amigos y a los que no lo eran o a los sofistas. Sócrates ha sido tan influyente, tan poderoso, que su vida ha influido a la Filosofía, su método ha determinado a la Pedagogía y a la Didáctica, y el contenido de su diálogo ha condicionado e impregnado la educación de Occidente y del mundo globalizado en general.

Su metodología, el diálogo, parte del saber y se orienta al saber, vía conciencia aplicada al mismo saber. Por eso, siendo un hito en la metodología didáctica –hasta el punto de continuar siendo aplicable–, es restrictiva: su herencia es limitada, si de educación se trata. Pero no lo es si de una educación estrictamente basada en el saber se trata. Ahora bien, una cosa es lo que se llama ‘educación’ y otra el fenómeno al que nos referimos: si la mirada, como sostenemos, es superficial, la Luna sólo será su aspecto. Pero esta convicción sería engañosa. El mismo Sócrates nos podría ayudar a verlo.

Una mirada rápida del hilo de una enseñanza basada en el saber nos conduce a un tiempo anterior a Sócrates y a cualquier parte del mundo, porque es necesaria y, sobre todo, natural, humana. Centrándonos en la Historia de la innovación educativa (Herrán, 2012b), puede observarse en autores anteriores a Sócrates, como Pitágoras, Protágoras o Isócrates.

A su vez, el maestro ateniense influiría en toda la posterioridad de la Pedagogía y de la educación. Por ejemplo, en Quintiliano –primer pedagogo que, en su “*Institutione Oratoria*”, publica sistemáticamente sobre motivación didáctica, creatividad, formación del profesor (de Oratoria), etc.–, a través del cual la base de la educación se proyecta, vía Roger Bacon y Guillermo de Ockham, en Ratke, Comenio, Kant, Pestalozzi, Condorcet, Fröbel, Basedow, Giner de los Ríos, Círculo de Chicago, vía Dewey, Círculo de Ginebra y escuelas nuevas, hasta la actualidad.

¿Por qué decimos que la herencia de Sócrates es limitada? Porque, al articularse en el saber –incluido el ‘no saber’ relativo al saber, que no es el ‘no saber’ del Buda–, y desarrollar una educación desde y para el saber, deja de lado la herencia de Gautama, articulada en el ‘no saber’ entendido como ‘no dependencia ni de la no dependencia’, como vacío, como autoconocimiento esencial.

Recordemos que el mismo Sócrates apela al autoconocimiento, pero no explica cómo, porque no puede y porque no sabe, ni no sabe. Es algo completamente lógico, porque –insisto– el problema del autoconocimiento, percibido desde el saber, sólo puede ser satisfecho de un modo parcial. Por eso Sócrates no puede responderlo: no puede hacerlo, por ese camino no llega, ni siquiera, aunque el caminante sea Sócrates.

Quien sí resuelve metodológicamente y a la vez tanto el problema formativo del autoconocimiento como la trascendencia de la educación basada en el saber es el gran pedagogo que viene de Oriente, Siddhartha Gautama, el maestro metodólogo.

Sin embargo, en Occidente, el no saber se ha excluido. La educación lo ha segregado. Por eso el saber y el no saber no se han integrado, ni se ha desarrollado aún una Pedagogía ni una educación con base en el saber y el no saber (Herrán, 2018a).

La línea del no saber también es anterior al primer buda. Se pierde en los maestros del yoga, en Lao Tse (1983, 1996), y sigue en maestros originarios ancestrales, en Huang di (2010), Zhuang zi (1999), Lie zi (1989), sigue en la tradición del *chan*, el

zen, en los 'do', en los maestros chamanes, que lo son, y en otras "vías de conciencia" (Herrán, 1998).

Pareciera que nuestra mal llamada 'sociedad del conocimiento', 'del egocentrismo' y el '*Homo sapiens sapiens*' no son propicios para una educación con base en el no saber. Y no lo son. Estas características contextuales y personales pueden explicar por qué todavía no se ha sido consciente de ella y no ha prendido. Sin embargo, los contextos pueden cambiar, mudando un condicionamiento de siglos.

Pero el problema y la alternativa pedagógica va más allá de esto: así como una sociedad decantada hacia el machismo no sería democrática, una educación con base en el saber no puede ser plenamente educación. Este es el problema epistemológico de fondo: que el concepto de la educación y todo lo pedagógico está sesgado de raíz, hasta el concepto mismo de educación y ser un concepto inválido, por referirse al oleaje y no al océano de la formación.

El camino evolutivo interior es siempre hacia la compleción, hacia la síntesis, hacia la complejidad y hacia la conciencia. Hay iniciativas que la han buscado y, en gran medida, conseguido con las culturas originarias en varios países latinoamericanos. Pero, pudiendo haberlo hecho, en ellas, el no saber no ha pasado al plano que le corresponde, o sea, orientándose a una educación de lo esencial. Se ha avanzado en la amplitud de la educación, en una educación con base en el ser y con la naturaleza. Pero apenas ha iniciado el camino de una educación con base en el no ser y orientada a la conciencia de vacío.

Desde el enfoque radical e inclusivo, se propone rescatar las enseñanzas directas de los maestros del Tao, de los budas, del *chan*, del *zen*, desembocando en la meditación (sin objetivos ni contenidos) y en autores contemporáneos como Nietzsche, Maharsi, Krishnamurti, Osho y otros seres despiertos, para sintetizarla con la mejor formación con base en el saber posible, en los educadores (profesores, padres o tutores, medios de comunicación, etc.) y en los dirigentes sociales y de la educación.

b) *Nuestra educación se basa en el aprendizaje*

Por desgracia, la Psicología influye mucho en la Pedagogía y en la configuración de nuestra educación, desde lo que se ocupa o se entiende que es más relevante. Como esencialmente es una ciencia de la salud aplicada, concentra la atención en cuestiones y constructos que descentran la educación de su sentido único, de su teleología, algo que corresponde exclusivamente a la Pedagogía. Hace años fue el inconsciente, luego, la conducta, la autoestima, hoy, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, las emociones..., siempre, el aprendizaje.

Esta influencia ha calado hasta tal punto entre investigadores, profesionales, sistemas educativos, organismos internacionales de educación, etc. que hoy se habla del aprendizaje como sentido de la enseñanza y destino de la actividad del alumno, así como de la acción educativa en general, algo que es un disparate objetivo. El aprendizaje no es el centro de gravedad de la educación. El logro de aprendizajes no es la metodología de la educación, del mismo modo a como entrar en una casa no equivale a quedarse fuera, en la puerta.

‘Aprender’, según la Real Academia de la Lengua Española, es “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia”. Es una acción fundamental, pero no es el único camino hacia la formación. Lo es, como ya se ha dicho, percibido desde una educación basada en el conocimiento. Pero no desde la educación plena, como fenómeno. El conocimiento se aprende, se puede adquirir por recepción, por descubrimiento, por descubrimiento durante la recepción o por recepción durante el descubrimiento. Sea desde una ruta o vericuetos u otro, se traduce en conocimiento o significados que se adquieren, se incorporan.

Ahora bien, de forma complementaria al adquirir está el desprenderse, el perder, el soltar, el olvidar, el englobar, el sintetizar, el olvidar, el desaprender, el eliminar... Mi querido abuelo y maestro Manuel Gascón Hernández, me contó un día su ‘teoría del globo’. Dice que, para que un globo aerostático se eleve, necesita presencias (lona, barquilla, cuerdas, seguridad, energía, logotipo...). Pero, si no se arrojan lastres y se sueltan cabos, el globo no podrá elevarse.

Esta ‘teoría’ es aplicable a las personas, a instituciones, a parejas, a familias, a aulas... Es acorde con las inercias de nuestra sociedad del egocentrismo, porque el ego es absorbente, se desarrolla con la incorporación, la acumulación. La pérdida no le es propia, porque es contraria a sus inercias, que son las mismas que las inercias sociales. Por tanto, el soltar, el renunciar, es una práctica rara, inusual. Por eso, el enfoque de pérdidas con las que se gana es inusitado y de la máxima pertinencia.

En efecto, la educación no es el único ámbito en el que la adquisición se tiende a interpretar como proceso completo. En la nutrición pasa lo mismo. Sin embargo, la eliminación es básica, porque sin defecación habría envenenamiento. Entender que el aprendizaje es el epicentro de la educación es como estar convencidos que la ingesta es el único o el más importante sentido de la nutrición, algo que es absurdo.

El sentido de la educación es la formación, y el de la alimentación es la salud. Por eso se debe incorporar a su proceso lo que se pierde, lo que se elimina, lo que se suelta... Carece de sentido lógico, pues, que las competencias -a la sazón, una clase de conocimiento- estén formuladas sólo en términos de ganancia con su adquisición y desarrollo, y que no haya competencias definidas en términos de pérdidas con las que se gana.

Todo lo asimilable a egocentrismo, a inmadurez, a estupidez, a necedad, a sueño de conciencia, a discapacidades intelectuales generalizadas, a adoctrinamiento, a fanatismo, a barbarie..., es preciso perderlo. No poner la atención en la pérdida es como concentrarse en rellenar una jarra de agua, y no atender la toxicidad de esa agua, que es urgente eliminar. ¿Qué sentido tiene no hacerlo? ¿Es un acto inteligente? Pues bien, este esquema es el de nuestra educación y el de nuestra civilización.

Desde la observación realizable desde la Pedagogía radical e inclusiva, la educación es un proceso que se desarrolla en varios pasos o fases fundamentales, no consecutivas o no lineales:

- Primero: La adquisición, basada en el aprendizaje. Equivale a la forma actual de entender la enseñanza y la formación. Las Ciencias de la Educación, *grosso modo*, no van más allá.

- Segundo: La pérdida, el descondicionarse, desidentificarse, eliminar, desprenderse, etc.
- Tercero: El autoconocimiento y el despertar de la conciencia.
- Cuarto: El vacío.

Del tercer y cuarto pasos es mejor no hablar.

Desde cualquiera de ellos puede pasarse al quinto, que es la reidentificación, el recondicionamiento: es cuando los árboles vuelven a ser árboles y las montañas vuelven a ser montañas. Desde fuera, no parecen diferentes a la fase 1, pero su resultado no tiene nada que ver con ella. El árbol es aparentemente el mismo, pero el primero está apenas apoyado en el suelo, y el último está fuertemente enraizado, y si ha despertado, ha dejado de ser árbol.

Una educación sólo basada en el aprender nos deja en el campamento base. Para ascender es preciso desprenderse de peso, de bultos innecesarios. Nuestra educación nos prepara para seguir acumulando en la tienda de campaña y en la mochila, o para cambiar a otra tienda o a otra mochila mayor y de más calidad. No sabe para qué está ahí.

Sólo con los ladrillos del aprendizaje, sin pilares, sin vigas, ¿cómo se construirá el edificio educativo interior y exterior? ¿Cómo resistirá? La miopía del constructor nos lleva a equivocarnos por un error molecular, estructural, permanentemente arrastrado e incuestionado. ¿Cómo puede ser que avanzar sea retroceder, que elevarse sea descender, que acopiar sea descuidarse? ¿Y si la ineficacia radical de la educación tuviera algo que ver con el material y el plan constructivo?

Desde el paradigma radical e inclusivo, la alternativa es pasar de una educación basada en el aprendizaje a una educación basada en la conciencia, que incluya el aprendizaje, pero que no se quede en él. Apunta mucho más allá, porque se orienta a una finalidad pedagógica o formativa más amplia y profunda que todas las demás: ayudar a despertar, a conocerse esencialmente y a vivir en un estado más y más consciente.

Se trata de pasar –como ocurrió entre Newton y Einstein– de un paradigma clásico a otro construido sobre las limitaciones del paradigma vigente, sin renunciar a él en determinadas circunstancias, porque lo necesita y engloba. Es el sino de la ciencia madura: sin conflictos egocéntricos, con celebración consciente, centrada en la Luna, no en el reflejo de la Luna en el agua. Sintetizando: una educación como la actual, basada en la enseñanza-aprendizaje es educación, pero la educación no es sólo eso.

Para terminar, tres observaciones:

- La primera es que el aprendizaje significativo y relevante no tiene por qué ser educativo, ya que se puede aprender desde mentiras, sesgos, adoctrinamiento, etc. Por ejemplo, se puede aprender de forma significativa y relevante prejuicios, odios, rencores, etc.
- La segunda es que no sólo aprende el alumno: aprenden todos; y si un padre, una madre o un docente no aprenden, ellos y sus hijos o alumnos podrían estar en cierto riesgo.

- La tercera es que un educador cuya formación personal o profesional se base exclusivamente en el aprender no debería educar, porque no habrá apenas iniciado el ascenso en el camino de su (auto)formación.

c) *Nuestra educación se ajusta a sus contextos locales o propios*

Centrarse en lo cercano, en lo local o lo entendido como propio es, de nuevo, algo cotidiano y, a la vez, otra anomalía pedagógica fundamental.

La acepción pertinente de 'centrarse', según la Real Academia de la Lengua Española (2015) es: "Dirigir el interés o la atención hacia algo concreto". Éste es el error. 'Tener en cuenta' sería acertar, pero 'centrarse' no equivale a hacerlo.

¿De dónde viene esta necesidad/tendencia, usualmente acompañada de procesos de identificación localista? Los animales tienen una característica que les diferencia entre especies, y es la proxemia o espacio vital (Hall, 1966). Así, los pollitos tienen su proxemia, que es distinta a la proxemia de los leones o de los caballos.

Análogamente, hay culturas humanas que precisan más o menos distancia física para comunicarse cara a cara. En efecto, en el ser humano se da lo mismo, pero con un grado de elaboración mayor debido a su complejidad cerebral.

Además, puede darse en otros planos de la experiencia, por ejemplo, el cognoscitivo. Por eso, cabe referirnos a la "proxemia cognoscitiva" (Herrán, 1997), esto es, el espacio de conocimiento compuesto por lo entendido como propio o que el propio ego entiende como suyo. Aunque se comparta por afines o precisamente por ello, define un espacio de razón privativa (mi campo, mi profesión, mi asignatura, mi línea de investigación, mis intereses, etc.) a la que cabe transferir la proxemia espacial.

Centrarse en lo entendido como propio, cercano o local, puede ser motivador, funcional, aparentemente ajustado, pero pedagógica y radicalmente puede ser insuficiente, sobre todo en los contextos en los que el ego colectivo, cercano, localista es eficaz, echa raíces y es poderoso o incluso complejo.

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, más allá de esta proxemia, más allá del ego, se descubre que la idea de 'mi/nuestro contexto educativo' o el constructo 'contexto educativo' están mal conceptualizados, mal enfocados, normalmente. ¿Por qué? Porque están poco o mal vistos, como casi todo en educación. Nos explicamos.

El contexto real es local, pero también es común y perenne. Lo común y lo perenne, que está muy relacionado con lo que describimos como resultados más externos y más internos de nuestra educación, no están normalmente incluidos en las cuestiones condicionantes de los productos locales: leyes educativas, proyectos institucionales, programaciones didácticas... Pero ¿acaso no lo saturan todo? ¿Es que por ser universales y constantes no saturan lo local? ¿No tendría sentido formativo incluir como contexto, por ejemplo, la necesidad, la ignorancia, la inmadurez, la pérdida de la biodiversidad, la desigualdad humana...?

d) *Nuestra educación se refiere a alumnos, a hijos en primera instancia*

Cuando se menta la educación, ocurre lo mismo que cuando se alude a la evaluación: la relacionamos al alumno o a los hijos, porque la tenemos asociada a ellos. Pensar así y proceder conforme a ello, garantiza un fracaso educativo radical.

Santos Guerra (1988, 2019) ha entendido que referir la evaluación sólo al alumno forma parte de la “patología de la evaluación” o de formas erróneas y muy extendidas de entenderla. Análogamente, si la educación se asocia sólo o fundamentalmente a alumnos o a hijos, estaremos cometiendo un error comprensivo grave, que se agravará más con una acción educativa consecuyente.

Que la educación tenga que ver con alumnos o con hijos es un error, si se adopta como una premisa básica o una conclusión de donde partir. Es más correcto afirmar que la educación tiene que ver con alumnos o con hijos en segundo plano, en segunda instancia. ¿Por qué? Sencillamente, porque es un efecto de la educación propia: la de los padres, la de los profesores, la de su familia, la de su centro escolar, fundamentalmente. Solamente si esta formación a priori de los educadores profesionales y naturales es suficiente y fiable, cabe referir la educación a alumnos. Pero este caso, raramente se da.

A partir de aquí, se colige que es una primera anomalía pedagógica fundamental sospechar siquiera que el efecto es la causa, aunque casi todo el mundo lo repita. La cola no es la cabeza, nunca lo ha sido, aunque así se denomine una y otra vez. Lo que ocurre es que tomar conciencia de que la educación comienza con uno mismo es incómodo para el ego, es frustrante. Frente a la inmadurez, ninguna resiliencia con base en la conciencia sale al paso. Por tanto, lo que se hace es ignorar la realidad, cambiarla, mutarla. O sea, se evita a toda costa el centrarse en uno mismo, el tomarse como sujeto objeto de la propia formación. Pocas cosas hay más duras que un trabajo pedagógico autoformativo no deseado, para el que, todo sea dicho, no nos han preparado. No nos han educado para verlo, para reconocerlo y, menos, para actuar en consecuencia, porque nuestro estanque es la inmadurez, y en él nos gusta mucho flotar.

El principal objeto de la educación es quien la piensa. El camino más corto en educación es siempre la línea curva, y esta pasa, en este caso, por nuestra propia formación. Si nos evitamos y trazamos un vector que nos une al alumno o al hijo/a, no llegaremos nunca a él, casi todo estará mal. Cuando antes de trazar ninguna línea se fija bien el compás en el papel, la educación del hijo o del alumno sucede con el doble de acierto y la mitad de esfuerzo, espontánea, automáticamente..., suponiendo que la formación técnica (didáctica) existe.

Si nos desatendemos formativamente porque no nos ocupamos radicalmente de nosotros mismos y, paralelamente, nos dedicamos a la educación inclusiva, a la creatividad, a la paz social, etc., posiblemente estaremos compensando una incoherencia y, tarde o temprano, se nos caerán las máscaras interna y externa. El darnos sin comunicar que no somos quienes decimos ser, sino a veces lo contrario, es la más triste enseñanza que se puede impartir, es, en cierto modo, traicionar la educación, es fallar a gente cercana y, de un modo especial, a nuestros hijos o alumnos.

La alternativa radical es la autoformación vectorial del ego a la conciencia, desde el reconocimiento de la propia ignorancia, inmadurez, necedad, inconsciencia, no autoconocimiento, etc. Porque, ¿qué clase de enseñanza, qué clase de investigación,

qué clase de excelencia, qué clase de estafa se está promoviendo, si la educación no comienza en uno mismo? Eso sí, sin obsesión, sin ofuscación, sin neurosis... con serenidad, con tranquilidad, con claridad..., comenzando en sí y terminando en los demás.

La vanguardia de este cambio debe venir en buena lógica de los profesionales de la enseñanza de todos los niveles, también el universitario. En Herrán y González (2002) definimos el “error número 1 de la Didáctica” como el consistente en rodearse o hacer *bypass* con uno mismo, para ocuparse de todo menos de la propia formación, a saber, la enseñanza, la disciplina, la instrucción, la orientación, los valores, el alumno, la programación, la metodología didáctica, los contenidos, las competencias, la organización, la familia, las TICs...

Al rodearse, la propia formación se hace ‘anticentro’ o base de la incoherencia en sí. Este no es el camino de la Didáctica. El camino de la Didáctica centrada en la conciencia es muy duro y muy grato a la vez, pero es necesariamente profundo. Por eso decía el maestro González Jiménez (2008) que: “La Didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse” (comunicación personal). Pero antes de ‘darse’, uno tendrá que cultivarse, que formarse. De otro modo, ¿qué se puede ofrecer? No se estará más que dando más que mostrando saberes saturados de mediocridad, cuando no de necedad, impregnada en una enseñanza normal, vulgar o superflua que cualquiera en nuestro lugar podría suministrar.

e) *Nuestra educación parte de que el alumno es el centro de la educación*

La educación normal sostiene que el alumno es el centro de la educación. Lo dicen la UNESCO, la OEI, las leyes educativas, los sistemas educativos, los proyectos institucionales... ¿Cómo no va a serlo? Todo el mundo sabe y está escrito infinidad de veces que el sol sale por las mañanas y se pone por las noches... Pero, desde la Pedagogía radical e inclusiva, es un presupuesto erróneo o grave.

Pensar y actuar conforme a la tesis de que ‘el alumno es el centro de la educación’ es una de las causas de los más graves errores, insuficiencias y desenfoces de la educación. Nos explicamos.

Cuando se declara una pandemia, ¿quién se vacuna primero? Cuando vamos en avión junto a un niño pequeño o alguien que no se puede valer y hay una despresurización que descuelga las mascarillas de oxígeno, ¿quién se pone la mascarilla primero? Puesto que se trata de ayudar al otro, comenzamos por nosotros. ¿Qué haría el lactante si la madre no se ocupase de sí primero? Estas situaciones confirman lo dicho acerca de que en educación el camino más corto es la curvatura, y que, en este caso, esa línea pasa por nosotros, por nuestro ego necesario.

Siendo así, he aquí que en estos escenarios al menos ya hay dos centros. Si pensásemos en una geometría plana, la figura de referencia ya no sería una circunferencia; sería una elipse, con dos centros. Aplicando las metáforas a la enseñanza, podríamos observar que “sin enseñanza no hay aprendizaje” (González Jiménez, 1989, comunicación personal). Por tanto, todo parece indicar que el alumno es ‘un centro’ de la educación junto a otros: el/la docente, los padres... Pero... ¿Y otro familiar muy relevante, por ejemplo, un abuelo o abuela u otro familiar? ¿No puede ser, en sentido estricto, otro centro de la educación? ¿Y la escuela? ¿Y la

universidad? ¿Y la investigación pedagógica? ¿No serían otros centros, aunque su diámetro pudiera ser menor? ¿Y la ley orgánica de turno? ¿No podría ser otro centro? ¿Y la localidad? ¿Y la nación? ¿Y la sociedad en su conjunto? ¿Y la ciencia?

¿Y el pueblo, con su cultura, su idiosincrasia, sus valores...? ¿No podría ser otro si, por ejemplo, la tradición masái va a significar que a la niña se le practique la ablación, deje la escuela y se case con un viejo de la tribu a cambio de una dote para la familia? ¿No es esta influencia propia de un significativo centro de la educación y más allá? ¿Y un poder religioso monoteísta y exaltado, si lo hubiera? Aun nefasto, por ser una fuente de adoctrinamiento y de fanatismo, ¿no habría que reconocerse como un centro de adoctrinamiento o de anti-educación? ¿Y una ideología política absorbente, despersonalizante o personalizante? ¿No sería, de hecho, otra, bien por su influencia significativa en la educación, etnocentrismo, racismo, sexismo, nacionalismo, exclusión social, etc., bien por su respeto, capacidad de escucha, de renuncia, de madurez democrática incluidas, en su caso, otro centro en torno al cual gravite la educación? ¿Y los medios de comunicación, que influyen en todo? ¿Y unas amistades? ¿Y alguien con características especiales? ¿Y unas circunstancias que lo cambian todo en un minuto? ¿Y la guerra? ¿Y una muerte? ¿Y una vida?

Una gran parte de las estrellas observables en una noche oscura manchega son sistemas binarios. Normalmente, una es más grande que la otra y, en un futuro la engullirá, pudiendo transformarse en supernova. En nuestro caso, la geometría multicéntrica podría ser plana. Pero si fuese tridimensional, se aproximaría a una mora, una grosella o a un glomérulo, con varios esferoides pegados, todos con sus centros, algunos de ellos grandes, otros, muy pequeños, otros, secos, otros con hongos, otros, podridos, otros, nacientes... De acuerdo con esta representación, el alumno sería uno de los globitos, con dos posibilidades descriptivas formales: bien ser 'un centro' entre otros, bien un centro particularmente sensible, modificable, el centro-destinatario principal, etc. Pero no 'el centro' de la educación, sin más.

En esta geometría ocurre que cada esferoide, globito o similar tiene un centro clave para su funcionamiento. Hay unos cuyo centro es la eficacia. Para otros, su centro es la madurez y la conciencia. En otros, el centro es la mentira, la estafa. Ocurre que la mora o la grosella, además, tiene un centro: este centro es la conciencia de la persona que piensa en la mora o que la medita sin pensar.

Una cosa es que cada sujeto-factor de la mora tenga un centro y otra que cada uno de ellos tenga una conciencia de centro de su esferoide. Si cada uno de los esferoides fuesen autoconscientes, primero se ocuparían de su propia educación, y sólo después actuarían con otros. Si todos y cada uno se supieran centros de la educación, se formarían y crecerían en conciencia; algunos mejorarían; otros, se autocriticarían y rectificarían; otros, quizá, se suprimirían funcionalmente, procederían a su "suicidio sistémico" (Herrán, 2011c), o sea, o se eliminarían o cambiarían profunda, radicalmente su equifinalidad, por ser nefastos para la mora, para su rama, para el tronco, para las raíces y hasta para el suelo, por el bien general.

Si cada centro de la educación fuera consciente de ser un centro de la educación entre varios centros convergentes que compartieran concepto y proyecto de educación plena o radical e inclusiva, podríamos estar en la mejor versión de una *paideia*, de una sociedad consciente y educadora en la que lo prioritario fuese la autoeducación y, como consecuencia de ello, la educación de los demás, incluidos los alumnos, los hijos,

los políticos (servidores públicos), los medios, cada ser humano, etc. Entonces sí podría hablarse de una ‘sociedad de la educación’ en ciernes.

f) *Nuestra educación se basa en la atención a la diversidad*

La sexta insuficiencia o error es que nuestra educación se basa en la atención a la diversidad. Se trata de una cuestión fundamental o un pilar de la educación inclusiva.

Como las demás, es sostenida y enarbolada por todos los organismos internacionales de educación, por sistemas educativos, por las políticas nacionales, por la mayor parte de los pedagogos expertos en educación... No sólo no se critica, sino que parece un axioma. Incluso se más allá de ella, con razón, y proponen hablar, en vez de ‘diversidad’, de “multidiversidad” (Ocampo González, 2018).

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, el camino de la compleción puede consistir en intentar mostrar que es posible y sencillo trascender la diversidad y la multidiversidad. El método consiste en partir de la educación plena, y no de lo que se entiende o se repite que la educación es.

La ‘atención a la diversidad’ o la ‘educación basada en la diversidad’ podrían trascender sus premisas, sin abandonarlas, y evolucionar en complejidad-conciencia.

Esta evolución posible tendría lugar desde su interrelación, redefinición y síntesis con una ‘atención y educación con base en la identidad’, hacia una ‘atención y educación con base en la semejanza’, y/o con su inclusión en el seno de una ‘atención y educación con base en la unicidad’, en el marco de sus interrelaciones analíticas, globales y más conscientes (Herrán, 2017d).

El paso de la ‘diversidad’ a la ‘unicidad’ será como el paso de un profundo trasfondo comparativo, a veces defensivo, a otro con base en la conciencia. La oportunidad epistemológica y aplicada que se propone consiste en poder hacerlo ya, si se considera que tiene algún sentido epistemológico o profesional, tanto para la enseñanza como para la investigación.

g) *Nuestra educación anhela ser ‘inclusiva’*

Este texto no trata directamente sobre la educación inclusiva, sino sobre la educación. Por eso, lo dicho, e incluso más de lo observado, también se refiere a la educación inclusiva. Aun así, comentamos algo sobre ella.

El constructo ‘educación inclusiva’ es una redundancia (Herrán, 2015; Herrán, 2017d, pp. 57-59). Si de educación se trata, el calificativo es innecesario: la educación es inclusiva o no es educación. Le ocurre como a la ‘enseñanza activa’, a la ‘formación integral’, a la ‘educación en valores’ o al ‘pensamiento creativo’: los cuatro sustantivos incluyen lo que les califica; por tanto, adjetivarlos de esos modos es superfluo.

Una educación que necesite calificarse de ‘inclusiva’, quizá no lo sea tanto, se encontrará a mitad de camino. La educación inclusiva lo será en mayor medida

cuando el calificativo deje de utilizarse espontánea, automáticamente. Esto ya ha ocurrido, prácticamente, con la ‘educación activa’, con la ‘educación democrática’, etc.

Sin embargo, hasta la educación inclusiva puede someterse a crítica radical. Y es que está por ver que el futuro de la educación inclusiva sea el previsto o el esperado.

Hoy la educación inclusiva es una estafa en muchos contextos (Herrán, 2017d, pp. 57-59). Muchos sistemas educativos, muchos centros escolares, muchas universidades enarbolan la educación inclusiva como bandera de calidad y equidad, pero no se practica.

Hay centros docentes en los que la mayoría de sus profesores apenas saben lo que es, la confunden con otras alternativas, la identifican con lo que hacen, sin tener nada que ver esa acción con la educación inclusiva, etc. Desde luego, en general, tampoco la practican. A veces, se practica sin sentido pedagógico, con rigidez, de un modo extremo y absurdo, dual y anti-inclusivo. En la universidad, a veces, se asimila a una parte de la institución dedicada a la acción solidaria o poco más, y se activa ‘cuando a algún profesor/a le toca algún alumno con mayores dificultades que los demás’.

Es muy poco frecuente su asunción dentro de la formación normal de cualquier docente y directivo. Es una ausencia lamentable, dentro de la casi inexistente formación pedagógica de los profesores/as universitarios. Cuando falla el centro docente e investigador, la educación inclusiva es una estafa social. La causa siempre es la formación, al que está unida también la ausencia de ego, la voluntad, la conciencia, etc.

Siempre que la educación en general y la educación inclusiva en particular se perciba dualmente, parcialmente, sesgadamente, se equivocarán. Por ejemplo:

- Una educación inclusiva que, como señalan Rodríguez Herrero y Herrán (2020), no cuente con los propios interesados en su planificación, desarrollo y evaluación, no será tan inclusiva.
- Hay autores que equiparan la educación inclusiva a ‘educación para todos, sin excepción’. Nuestra perspectiva se apoya en lo que Rodríguez Herrero llama “educación inclusiva con sentido” (Rodríguez Herrero y Herrán Gascón, 2020). Desde ella, discrepa de esta identidad (educación inclusiva = educación para todos, sin excepción en la escuela ordinaria). Sostener aquello de ‘sin excepción’ -lo que equivaldría al cierre de los colegios de ‘educación especial’- es incluir la rigidez y la dualidad en la propia educación y en sus resultados cognoscitivos sesgados, parciales, ideologizados; es promover una forma de uniformizar desde la necesidad; es negar la complejidad de la realidad y la idoneidad de contextos pedagógicos para situaciones y personas distintas, y, sobre todo, es mostrar un desconocimiento palmario de aquello a lo que se refieren.
- Hay casos de personas cuya mejor atención educativa puede darse en un centro de educación especial, de modo que, como afirma el profesor Rodríguez Herrero, una ‘educación inclusiva con sentido’ puede ser de mayor pertinencia y calidad en un aula de educación especial que en un aula ordinaria. Algunos alumnos no deben estar en aula ordinaria, por bien de su felicidad, de su educación y de los demás. Denominar a la adecuación de la educación en estos casos ‘segregación’ o ‘discriminación’ es simplicidad infantil e idiotez, todo junto y mezclado. En todo caso, es un sinsentido pedagógico y una muestra ingenuidad aplicada a lo que la educación inclusiva significa. Por eso, los políticos que no saben y los técnicos

condicionados no deberían perseverar en esta clase de decisiones duales. Quienes deberían decidir o no decidir son quienes saben de esto experimentalmente, diariamente, y son los profesionales de la educación inclusiva y de la educación especial. La herramienta clave es la evaluación formativa. Secundariamente, podrían ofrecer luz al oscurantismo del ego los investigadores en educación inclusiva y educación especial, preferentemente los pedagogos especialistas en enseñanza e innovación en estos campos.

- De las ideas anteriores se deduce que, en el marco de una ‘educación inclusiva con sentido’, “educación inclusiva no se opone a educación especial” (Rodríguez Herrero, 2018, comunicación personal). En efecto, cabe educación inclusiva en un centro de educación especial, y cabe exclusión en un centro ordinario de educación inclusiva. ¿Por qué? Porque la educación inclusiva no depende en primer plano del tipo de centro, sino del contexto cercano de la acción educativa e inclusiva con base en la conciencia. Es preciso superar las categorías *a priori* rígidas y duales, y trabajar siempre hacia la síntesis, como sugería el maestro García-Bermejo Pizarro.

Una de las razones observadas por las que la educación inclusiva no se entiende ni se desarrolla adecuadamente es porque quien se encarga de gestionarla carece de conocimientos pedagógicos (organizativos y didácticos) necesarios. *A priori*, los profesionales idóneos para gestionarla y liderarla son los pedagogos docentes e investigadores especialistas en innovación en educación inclusiva, del área de Didáctica y Organización Escolar.

La educación inclusiva no sólo se ha de referir a personas. Su inclusión debe alcanzar a temas, a cuestiones, a retos educativos. Desde la Pedagogía radical e inclusiva se propone considerar el constructo “inclusión curricular” (Herrán, 2011a, 2017d), dentro de la educación inclusiva, como una puerta para la indagación, planificación, desarrollo y evaluación de una educación inclusiva con base en la conciencia.

La ‘inclusión curricular’ no tiene por qué apuntar a ámbitos o a retos con cuya inclusión se gane. Es decir, no tiene por qué ser positiva o deseable. Por ejemplo, la ‘inclusión curricular’ del amor o de la humanidad, tan atendida por Giner de los Ríos y hoy latentes como ‘temas radicales’ (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000), es claramente positiva. Pero la ‘inclusión curricular’ de otros radicales, como el fanatismo, la barbarie, la ignorancia desapercibida, el prejuicio, etc., podría considerarse ‘negativa’, en la medida en que atendería lastres y condicionantes de conciencia egógenos, con cuya educación con base en la pérdida se ganaría en formación.

Si la educación no es educación (plena), ¿cómo va a serlo la educación inclusiva? Este es el enfoque que estamos desarrollando en este escrito. Recuérdese la metáfora del edificio. Si la educación no lo fuera verdaderamente, la educación inclusiva tampoco podría serlo. Y hemos mostrado que dista mucho de serlo.

En síntesis, parece que la educación inclusiva tiene un largo recorrido por desarrollar, que apenas ha empezado. Para avanzar es esencial no confundir los pasos dados con ninguna clase de meta cruzada. Lo normal es no acertar plenamente a la primera o en el comienzo, pero es preciso avanzar desde los aciertos.

Para favorecer su evolución epistemológica y desarrollo, es imprescindible la actitud abierta, la duda, la empatía de las personas que tienen mayores dificultades, con las

que se puede planificar, desarrollar, sentir, pensar e investigar mejor la educación inclusiva. Pero antes, debe tenerse en cuenta que de lo que se trata esencialmente es de trabajar desde la formación de todos, para la promoción de lo que de ella depende.

h) *Nuestra educación se centra en la formación y en las buenas prácticas*

Desde la Pedagogía y la educación convencionales, el interés más extendido se centra en el cambio para la mejora. Desde el paradigma pedagógico radical e inclusivo, lo que se observa y se pretende a primera instancia es otra cosa radicalmente distinta.

Desde la conciencia del significado y alcance de la 'educación plena', se reconoce lo que no es plenamente educación.

Ante un embalse contaminado, el interés lógico puede centrarse en depurar la calidad de sus aguas, desde el reconocimiento de su intoxicación. Parece lógico diagnosticar el origen de su envenenamiento, evitar que continúe su inoculación y desintoxicarlo.

Una herida abierta requiere, en primera instancia, limpiarla, desinfectarla; el cosido y la sutura, vendrán después. Análogamente, centrarse en la calidad y en la mejora de la educación sin atender esta posibilidad equivale a considerar parcial y externamente el fenómeno pedagógico.

Ante este panorama, se podría razonar así: aunque el elemento básico del embalse sea agua potable, o aunque con la herida, lo que sobre todo exista sea un resto de cuerpo saludable, la prioridad lógica podría ser atender a lo tóxico o a lo accidentado.

Sin embargo, ¿se sigue esta lógica con la educación y su sistema? La respuesta es que no, quizá por indiferencia, quizá porque no se percibe de que los venenos inutilizan la represa, o una erosión puede postrar a una persona.

Pero la realidad educativa no es la anterior. En aquellos casos, el daño era pequeño, con relación a la realidad saludable. Desde el enfoque radical e inclusivo, lo que prevalece en la educación como resultado global es la pseudo educación o la deformación. Y por parte del sector emisor, la mala práctica 'educativa' y docente.

La deformación no equivale por tanto a los resultados de PISA. Se refiere, más bien, a los resultados reales de la educación, algunos de los cuales ya hemos descrito, y que tienen que ver con el mundo, la vida, la sociedad que el ser humano ha creado fuera y dentro de sí. En síntesis, se caracteriza por el sesgo hacia la superficie, la parcialidad, la dualidad, la nesciencia, el egocentrismo, la inmadurez, el condicionamiento o multiadoctrinamiento general, el autoconocimiento confundido, etc.

Con estas mismas características, puede deducirse que las malas prácticas pueden serlo y lo son a nivel global, del discurso de los organismos internacionales, de los sistemas educativos nacionales o locales y de la acción educativa, en general, por ejemplo, institucional, de centro o de aula. Una de las fuentes de los varios pozos negros que se vierten en lo que se llama 'educación' son los condicionamientos por multiadoctrinamientos generalizados.

¿Por qué no se percibe este fenómeno normal de este modo? Habría, como con otros contenidos, dos posibilidades:

- O nuestro planteamiento está equivocado, cosa que no negamos.
- O se trata de un nuevo paradigma, que aflora fundamentos, enfoques, relaciones y significados que antes no se contemplaban con la conciencia suficiente.

Nuestra tesis es que la situación es la segunda. Desde aquí, aplicados a lo que nos ocupa, nos cuestionamos lo siguiente: ¿Por qué la atención de la educación se aplica tanto a las ‘buenas prácticas’ y apenas se investigan las ‘malas prácticas’?

Nuestra conclusión es que la razón indagadora tiene que ver con que se cuestionen cosas distintas sobre lo mismo, y con que se pueda observar o incluir en la normalidad lo que de ordinario no se percibe desde la razón común, compuesta en gran medida de conocimientos prestados. Sólo atendiendo positiva y negativamente las observaciones y las preguntas se podrá avanzar.

Nuestra hipótesis epistemológica es que las malas prácticas educativas y docentes (Herrán y González, 2002; Herrán, 2016a), que sí existen, son un tema radical, y esa es la causa epistémica por la que no se observan ni forman parte de la ciencia normal. Aun así, su tendencia lógica es a que se incrementen sus estudios, y que sus resultados y conclusiones pasen a la enseñanza y a la formación de educadores profesionales y no profesionales (profesores, medios, padres...), así como a los administradores y gestores de la educación, vía autoformación.

Por tanto, quizá tenga sentido incluir el ‘*desempeoramiento* de la educación’ junto a su posible mejora, como dos retos o fenómenos no equivalentes aplicables a procesos y a contextos educativos.

La observación de nuestra educación desde el paradigma radical e inclusivo nos informa de que hay mucho más volumen educativo que empeorar que educación que mejorar. Y que, si toda esta masa de bazofia que se hace pasar por ‘educación’ no se identifica y no se lucha por eliminar, vía complejidad de conciencia -nunca impositivamente, y menos en nombre de nadie- y en el tiempo necesario -quizá décadas, siglos-, el ser humano podría estar en riesgo cierto de sufrir y de perecer enterrado por su propia basura interna y externa, eso sí, con toda la tecnología y riqueza, en algunos casos.

Su reconocimiento requiere, por parte de los agentes educativos, algo equivalente a un ‘espíritu científico’, caracterizado por la conciencia, la humildad, la autocrítica y la voluntad. Quizá hoy sea aún demasiado pronto, pero, en la medida en que se evoluciona educativamente, estos procesos caerán, como una fruta madura. Esperemos que no sea demasiado tarde.

Por eso y con una observación causal, radical, entendemos que, desde las coordenadas del paradigma radical e inclusivo, quizá tendría sentido que...

- El Banco Mundial & UNESCO & OCDE & OEI & ALECSO, etc. emprendan una autoevaluación sobre la educación que atienden y promueven, para derivar de ello una autocrítica centrada en su *desempeoramiento* potencial sobre su parcialidad, sesgos e insuficiencias de su idea de ‘educación’. Las observaciones de la Pedagogía radical e inclusiva contenidas en este y otros

trabajos reparan en una comprensión de la educación como proceso del ego a la conciencia de la persona, para una vida más lúcida apoyada en retos pedagógicos radicales, que por definición de ‘temas radicales’ (Herrán y Cortina, 2008a), apenas se considera.

- Los sistemas educativos nacionales, religiosos, economicistas... hicieran lo propio.
- Las instituciones, los centros educativos, los orientadores (pedagogos, psicopedagogos...), los docentes... considerasen este proyecto.
- La investigación educativa se revisase radicalmente o en profundidad.

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, las prioridades de estas ‘administraciones educativas’, en tanto que ‘suministradores’ de directrices sobre la educación (Herrán, 1993), son insuficientes, por lo que, si se toman como únicas, el resultado será incompleto o incluso pernicioso. Nos referimos a ellas porque, en la medida en que globalmente el ‘modelo’ es ‘en cascada’, los niveles más concretos participarán de esa carencia radical.

Pues bien, esto es lo que ocurre con la educación en su globalidad y con los temas educativos en particular, incluyendo la educación inclusiva.

Un fragmento del clásico “Tao Te Ching”, el libro más sabio, dice (Lao Tse, 1983):

*Treinta radios tiene el cubo de una rueda.
En sus huecos radica su utilidad.
Con barro se fabrican vasijas.
Pero es su hueco
las que hacen útiles.
Se horadan puertas y ventanas para hacer casas.
Y es su oquedad lo que las harán útiles.
Por tanto, en el ser de las cosas está el interés,
pero en su no ser está la utilidad.*

El ‘ser’ y el ‘no ser’ se definen, se necesitan, realmente no pueden darse uno sin el otro. Con la conciencia, el ‘ser’ y el ‘no ser’ dejan de estar en primer plano. Entonces, se observa un tercer elemento –el contenido de la vasija–, que surge como síntesis compleja y consciente de los otros dos.

i) *La etapa clave de nuestra educación es la educación infantil (de 0 a 2 años):*

La educación convencional más avanzada defiende que la etapa crucial son los dos primeros años, como apuntaba Marta Mata, que fuera presidenta del Consejo Escolar del Estado. Decía esta maestra que: “Los dos primeros años es la vida entera”. Desde la Pedagogía radical e inclusiva, no decimos que no sea así. Pero sí se asegura que sólo así no es.

Afirmar sólo que ‘La etapa clave es la educación infantil (de 0 a 2 años)’ es otra premisa invariante, falsa, incompleta y prácticamente incuestionada de nuestra educación. ¿Por qué? Porque no es conforme a todo el fenómeno educativo en el desarrollo del ser humano.

La educación normal se centra en el niño. Ya hemos visto, cuando reparamos en la ‘teoría de la mora’, que el niño no es el único centro de la educación. Pero, aún más, en cuanto a centro, tampoco es correcto referirse sólo a ‘niño’. Nos explicamos.

‘Niño’ es, según el diccionario de la RAE (2015): “Que está en la niñez”, “Que tiene pocos años” o “Que tiene poca experiencia”. Y la ‘niñez’ es el “Período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento a la pubertad”. Por otro lado, el término ‘infantil’ es, según esta fuente, “Perteneiente o relativo a la infancia o a los niños”, e ‘infante’ es un “Niño de corta edad” (RAE, 2015). Ocurre que el concepto/fenómeno de niño se asocia a la fase extrauterina o posnatal de la vida. Antes de esta fase, hay otra prenatal, donde la educación es un hecho científico.

Desde la Pedagogía radical e inclusiva, la educación prenatal responde a las características de los temas radicales –en las que ya hemos reparado–, susceptibles de ‘inclusión curricular’. Ahora bien, en la medida en que la educación prenatal tiene como uno de sus principales centros destinatarios al feto y éste no es aún un niño/a y menos un infante, no es cierto que la etapa clave de la educación sea la infantil o preescolar, desde los 0 años de edad. Será desde que se es, o sea, desde la fase de huevo, a los -0,75 años de edad, que es desde cuando, en buena lógica científica –que es la mejor que conocemos, porque se construye desde hechos–, deberían celebrarse los cumpleaños.

Por eso, hemos aludido a la expresión ‘educación inicial’ como aquella que abarcaría, al menos, desde el periodo preconcepcivo, la concepción y hasta los seis primeros años de edad, pero no sólo desde el punto de vista del control, atención y fomento de la salud, vía información y formación, sino desde una perspectiva pedagógica y radical. Este reenfoque de la educación repercutiría en ciertos conceptos y fenómenos claves de nuestra educación (Herrán, 2015b, 2016b; Herrán, Hurtado y Cuadrado, 2016):

- La necesidad de que desde la Pedagogía se redefina el concepto de ‘educación prenatal’ para que no sólo incluya contenidos de salud y para que no se confunda con otros como ‘estimulación prenatal’, ‘aprendizaje prenatal’, ‘adoctrinamiento prenatal’, etc., que pueden ser opuestos a una educación natural y respetuosa, por una centración en las expectativas de los padres, como *mutatis mutandis* previno Rousseau (1987) para la educación de su época. Así mismo, esa redefinición diferenciaría la educación prenatal en tres planos: directo, dirigido al bebé prenatal, indirecto, desde la formación de los padres, y el social, que abarcaría el conocimiento y la elevación de la cultura general de carácter pedagógico a través de medios de comunicación, redes sociales, centros de educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universitaria, etc.
- La necesidad de trascender, como se ha dicho, el concepto de ‘niño’ como primicia de la educación, por ser un hecho científico que la educación directa comienza desde la fase de huevo, si bien la indirecta se inicia, al menos, en la preconcepciva.
- La necesidad de extender el concepto de ‘educando’ al niño/a en su fase prenatal –con independencia de que este concepto sea relativo: todos somos o podemos ser educandos durante toda la vida.
- El concepto de ‘educabilidad’ y ‘educatividad’ hasta extenderse, al menos, al momento de la formación del huevo.
- La revisión del constructo ‘aprendizaje a lo largo de la vida’, que realmente se expande al periodo prenatal, comprendido como el más crítico de todos.

- La conveniencia de definir y considerar formativa y pedagógicamente la 'educación inicial' como un periodo de varias fases educativas: (1) Preconceptiva (mediata e inmediata a -0.75 años); (2) Prenatal (-0,75 a 0 años); (3) Infantil primer ciclo (0 a 3 años) e Infantil segundo ciclo (3 a 6 años).
- Posibilidad de incluir, en todos los sistemas educativos, la educación inicial anteriormente definida. Es decir, de que el sistema educativo ayude a desarrollar la educación prenatal desde programas didácticos, bien directamente, hacia el bebé intrauterino, bien indirectamente, desde los padres, los medios de comunicación, educandos de otros niveles, la cultura pedagógica de la sociedad, etc.
- Posibilidad de que la educación inicial pueda ser el contenido básico de un pacto de estado por la educación en los sistemas educativos ordinarios.
- Posibilidad de un cambio organizativo y la ampliación de los centros de educación infantil de 0 a 3 años o 0 a 6 años a tres ciclos de educación inicial (de -1 a 0 años, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años), donde se pueda planificar, desarrollar, evaluar e investigar con directriz pedagógica y apertura mental, una cooperación interdisciplinar Ciencias de la Salud & Pedagogía para las/los maestras/os de primer ciclo de educación inicial (-1 a 0 años).
- Posibilidad de definir a los padres embarazados –con hermanitos, si hubiera, y con familia- como los primeros 'alumnos' del sistema educativo, con lo que se establecería con carácter temprano y desde su fase seminal y radical, un prometedor vínculo pedagógico familia-escuela.
- Posibilidad de que con otros profesionales de Ciencias de la Salud se desarrollen proyectos de innovación e investigación interdisciplinarios entre profesionales de todos los ciclos y áreas de la educación inicial.
- Posibilidad de que se abra una nueva especialización del magisterio en Pedagogía prenatal, para atender la educación inicial de -1 a 0 años de edad.

j) *Nuestra educación se articula en sistemas educativos nacionales*

El hecho de que la educación del planeta Tierra se organice en sistemas educativos nacionales, define la ausencia de una educación insesgada, que tendría mucho más que ver con la educación que con lo que desde todos y cada uno de estos sistemas egocéntricos se llama 'educación'.

La educación es única y compleja, como única es la ciencia. Pero esta organización fragmentada y animada por egocentrismo, la traduce en 'educaciones' altamente condicionadas por sus sistemas de pertenencia, que determinan sus intenciones primeras, a través de sus leyes orgánicas y sus currículos. Cualquier sistema educativo nacional será desde y para su sistema nacional de referencia. Por tanto, inevitablemente se orientará al adoctrinamiento nacionalista. Si el adoctrinamiento, en cualquiera de sus formas, es lo opuesto a la educación, la contradicción, la confusión o la estafa estarán servidas.

Una forma de corregir los sesgos inherentes es incluir la humanidad en primer plano, en el marco de una "educación para la universalidad" (Herrán y Muñoz, 2002) o una "educación para la unidad humana" (Muñoz y Herrán, 2003). Pero he aquí como la humanidad, comprendida como fin de la educación del ciudadano, no existe en los currícula. ¿Por qué? Porque es un tema radical. Por eso, por ejemplo, la unidad del ser humano no es un fin de la educación: porque interfiere con el sustrato y con los

moldes actuales, los debilita, los difumina... (Por lo mismo, no son fines educar para vivir en un estado más consciente o el autoconocimiento.) La humanidad, la universalidad –que incluye la singularidad, pero sin quedarse en ella– son estorbos para las pretensiones nacionalistas (centralistas o secesionistas), que definen el pasado en el presente.

De otro modo, cualquier sistema humano, por ejemplo, los llamados ‘sistemas educativos’, tienen por finalidad básica su supervivencia y su desarrollo. Un sistema egocéntrico basa su desarrollo en su acrecimiento y en la acumulación de ‘éxitos’ o resultados. Una educación para la universalidad requeriría de renuncia y proporcionaría la posibilidad de salir de la cueva, porque entendería su educación como apertura, o sea como desidentificación y descondicionamiento, hasta conectar con la universalidad desde el vacío, desde el no ser, que todo lo llena.

Si la educación no se siente desde lo más profundo de la conciencia y, en consecuencia, no se plantea, no se desarrolla y no se anhela para la humanidad, no será plenamente educación. Como la humanidad no forma parte del acervo de las diversas ‘educaciones’ nacionales, se deduce que los llamados ‘sistemas educativos’ no se ocupan de la educación. Luego, o su denominación es errónea, o se orientan a otra cosa o las dos posibilidades a la vez. De hecho, lo que ofrece a los alumnos y a los hijos es una mezcla de buena educación, con educación de cuarta división, con adoctrinamiento nacionalista, cultural, religioso, etc. que lo único que demuestra son tres posibilidades: o que nos conformamos con poco, o que nuestros hijos y alumnos no nos importan en absoluto o que no entendemos qué es la educación.

Aun así, desde la Pedagogía radical e inclusiva se propone un enfoque de síntesis entre educación desde sistemas egocéntricos nacionalistas y la educación para la universalidad o la humanidad, que incluye lo singular. ¿Cómo? Todo lo que aparece ante la vista es un recurso didáctico para la conciencia. De todo se puede aprender y desprenderse para formarse. La diferencia básica es preposicional: en vez de ‘para mi sistema nacional’, de trata de que el ego y la conciencia se orienten ‘desde mi sistema hacia la posible evolución humana’, más allá de mi sistema, en el proceso de educación para una vida más consciente.

Dicho de otro modo: lo que es inadmisiblemente ética y pedagógicamente es hurtar al niño desde muy pequeño la posibilidad de trascender la limitación inherente al derecho número 3 de los Derechos del Niño: “Derecho a un nombre y a una nacionalidad desde el día del nacimiento”, por tres razones: porque no se desidentifique al niño con su nombre: primera, porque el niño puede tener un nombre, pero no es su nombre; segunda, porque el niño nace universal, y constreñirlo en una caverna nacional por haber nacido en un lugar por casualidad es un sinsentido, y más es impedir que pueda ser un ciudadano/a universal consciente, y tercera, porque el niño no existe desde su nacimiento: ya es lo que es en su fase prenatal o intrauterina; por eso, la denominación de estos ‘derechos’ es errónea, ya que ‘niño’ se refiere a la fase vital extrauterina, lo que excluye *de facto* al ser humano en su fase intrauterina, lo cual es científicamente absurdo.

k) *En nuestra educación, las ‘reformas educativas’ equivalen a ‘reformas del sistema educativo’*

Un corolario de la conciencia estrecha y miope hacia la educación es que se confunden, por equiparación, las ‘reformas educativas’ con las ‘reformas del sistema educativo’.

Lo es por dos razones: porque no ha lugar al parangón, por estar en niveles semánticos (investigativos y profesionales) diferentes –algo similar ocurre con los conceptos ‘calificación’ y ‘evaluación’, o como ‘roble’ y ‘planta’, por ejemplo–, y porque una vez cotejados no les atribuye su significado, que, desde el paradigma radical e inclusivo, pueden ser casi contrarios.

Nos explicamos. Una ‘reforma educativa’ hace referencia, en sentido estricto, a la renovación de la educación. La educación es nuestro resultado existencial, esencial y formativo, lo que personal y socialmente somos, conocemos y hemos hecho, además de lo que no somos, desconocemos, sabemos mal y hemos dejado de hacer. Por tanto, por reforma educativa debe entenderse lo que finalmente nos ayuda a cambiar para vivir en un estado más consciente. Y la ‘reforma de un sistema educativo’ hace referencia a su remoción, casi siempre de contenido político y en menor medida pedagógico, que deja siempre por hacer la reforma de la educación (Herrán, 1993).

Las reformas educativas –asimiladas a las de los sistemas educativos– son proyectos imposibles. Al formar parte de sistemas sociales egocéntricos más amplios, no podrán ser plenamente educativas, por dos razones:

- Porque tenderán a denominar ‘educación’ al adoctrinamiento, del que la supervivencia y desarrollo de su sistema social dependen, y
- Porque tenderán a centrar su cambio en lo exterior (competencias, resultados, acción educativa, tecnologías, alumnos, profesorado...), y no en el cambio del cambio orientado al interior (Herrán, 2013a), causante de aquellos objetos exteriores (conciencia, formación de todos, descondicionamiento de la educación general y personal, renuncia, conciencia de ignorancia, de egocentrismo, de estupidez, etc.).

De todos aquellos aspectos, uno de los más claves es el que se refiere a la ‘formación de todos’. El constructo ‘sistema educativo’ es un obstáculo para esta autoconciencia, porque al calificar a un sistema social como ‘educativo’ está afirmando tácitamente que los demás sistemas, sociales y personales, no son sistemas educativos. Este hecho dificulta asumir la propia responsabilidad alícuota de cualquier sistema, en tanto que ‘educativo’ (*teoría de la mora*).

Así, la familia no sería ‘sistema educativo’, los medios, tampoco, el sistema político, tampoco, cada ser humano, tampoco, etc., lo que es objetivamente un sinsentido, si de educación se trata. Lo que ocurre es que por ‘educación’ se entiende ‘educación oficial’, o sea, la adquirida mediante las enseñanzas formales. Y esa equiparación tácita es, de nuevo, una inexactitud que nos aleja de la comprensión del fenómeno educativo. Algo así como entender que la ciencia sólo equivale a la investigación cuantitativa, una dualidad que debe superarse, si de comprender se trata.

En Herrán (1993, 2013b) se propuso un concepto de ‘reforma educativa’ por dos vías inusuales: la primera era la reforma educativa que afectara a todos los sistemas sociales, menos al educativo, que era, quizá, el sistema que menos necesidad tuviera de reforma pedagógica. Su intención sería contribuir, por acuerdo social, a la educación de la sociedad para llegar a ser más y más conscientes como ente colectivo.

La segunda era la idea flexible de una súper reforma de la educación a largo plazo que, desde una Administración educativa mundial e independiente, definiese contenidos que afectaran a la posible evolución de la humanidad en complejidad-conciencia y atendiese, por consenso, sin entrometerse en los sistemas parciales, al desarrollo educativo de esta escuela sin proyecto que es el planeta Tierra.

La ‘reforma educativa’ que lo es, hace referencia a la pérdida de ego e incremento de conciencia de cualquier ‘sistema educativo’, refiérase éste a una persona, a más de una o a sistemas sociales nacionales, supranacionales, mundiales o universales. En la medida en que un ‘sistema’ se define como un conjunto de elementos o partes con un fin común, una persona es un sistema, y también lo es un conjunto ordenado de ideas con la educación como referente o como orientación.

También lo es o puede serlo cualquier sistema social, incluido el conocido como ‘sistema educativo’, así como la sociedad, la humanidad o las humanidades que se consideren independientemente o en conjunto. El requisito es que su razón de ser o su intención sea salir de cavernas o *ismos* (nacionales, religiosos, etc.) para recorrer el camino, vía supranacionalidad (Matarranz y Valle, 2018), que transcurre del condicionamiento localista a la universalidad. La humanidad, la universalidad es la única realidad humana (Eucken, 1925). Sus particiones son entidades convencionales, porciones arbitrarias de esa misma realidad. A su conciencia puede aspirar una educación más madura, toda vez que a universalidad no se opone ninguna singularidad, porque la realza e incluso diferencia en mayor medida (Teilhard de Chardin, 1962, 1974, 1967a, 1967b, 1984).

Siendo así, ¿cómo es posible que la humanidad no ocupe lugar en nuestra educación? ¿Tiene sentido? Sí, por cierto. Tiene todo el sentido egocéntrico. No tiene, en cambio, ningún sentido educativo. ¿Tiene explicación? Sí: es un tema radical cuya toma de conciencia, hoy por hoy, no interesa, porque contraría la equifinalidad de los pequeños sistemas inmaduros que hoy forman parte del primer plano de la vida y de nuestra pseudoeducación.

1) *Desde nuestra educación, se acepta que ‘para educar, hace falta toda la tribu’*

Esta insuficiencia alude a un proverbio africano al que aluden autores como el filósofo Marina, que afirma esto: ‘para educar a un niño, hace falta toda la tribu’.

Con una mirada externa, adaptativa e instrumental, parece necesario. Aparentemente, es la mejor versión de la educación como tarea compartida. Pero, por lo que sigue, no puede serlo, con una ambición educativa más profunda o más real.

La Real Academia de la Lengua Española (2015) refiere la voz ‘tribu’, bien para denominar a un grupo primitivo, bien para designar a un grupo urbano, especialmente las pandillas juveniles violentas. Es decir, una tribu es un grupo. Y un grupo es un conjunto de seres mentalmente considerado. Tal consideración ‘mental’ lo es porque se sustenta en una identificación de persona a persona y de persona al grupo que constituye un entramado finalmente egocéntrico. Este egocentrismo es normal, en la medida en que se estructura en torno a la finalidad del grupo, su supervivencia y su desarrollo como tal.

A estas razones de ser básicas se adhieren, para desarrollarse y acrecer, procesos secundarios, como la identidad, la ideologización (política, religiosa, cultural, etc.), el adoctrinamiento, el fanatismo, la creencia o convicción de ser mejor opción que las demás, los sistemas de ideas y opiniones sesgadas hacia sí y las demás, la tradición, la historia, etc. El resultado es un sistema condicionado y funcional cuya fisiología y procesos se desarrollan sobre uno o varios programas mentales colectivos que tienden a saturar a sus miembros.

Por extensión, puede observarse que la humanidad está fraccionada en infinidad de tribus: tribus supranacionales, internacionales, nacionales, religiosas, políticas, culturales, sexuales, ideológicas, clasistas, raciales, económicas, etc. Cualquier tribu está condicionada, ‘tribalizada’, de modo que esto le permite existir en cuanto tal. Vive en su propia caverna, a cuya construcción y adaptación ha podido llamar ‘formación’ o ‘educación’. A una sociedad tribalizada le corresponde una educación tribalizada. La educación normal, nuestra educación, tiene esta característica definitoria.

La educación plena está más cerca de la apertura que del enclaustramiento, aunque se disfrace de libertad o se produzca en el entorno que se quiera. El condicionamiento es una limitación para la conciencia y para la razón, porque es el remanso del ego colectivo. En esta situación, la educación equivale, de entrada, a descondicionamiento, a la liberación de todo sesgo, a la eliminación de tóxicos. Por tanto, una tribu que antes de ‘educar’ no se ‘destribalice, adoctrinará, y, en el mejor de los casos, adoctrinará mientras educa. Esto ocurre porque los sistemas flotan en el mar de la sociedad del egocentrismo, que los individuos y los sistemas sociales nutren sin cesar.

A la vista de la realidad, se propone un enfoque de síntesis entre ‘tribus’ y ‘descondicionamiento’, de cara a la educación posible. Por un lado, puede ser conveniente que toda la tribu eduque. Pero, si lo hace –y con la referencia de la Pedagogía radical e inclusiva-, se tratará de que esta educación se aplique y empiece por sí misma, como pérdida de ‘tribalidad’ con base en la conciencia. Si una tribu no comienza a educar por sí, se cometerá el ya citado “error número 1 de la Didáctica” (Herrán y González, 2002), consistente en rodearse o hacer *bypass* consigo para ocuparse de todo menos de su propio *desempeoramiento* y mejora, desde sí misma.

Si la educación no parte de sí, quedará garantizado que todo lo que se haga estará mal. Será como si un cirujano emprende una operación sin lavarse bien las manos antes de empezar. Dará igual lo que haga: la infección por inconsciencia o por irresponsabilidad estará asegurada. Así pues, la síntesis pasa por el camino ‘duro’, por el camino curvo, porque por el rectilíneo no llegará jamás a su destino.

- m) *La innovación y el cambio educativos de nuestra educación se centran en la acción educativa, la práctica y las TIC*

‘Innovación’ es creatividad aplicada. Una ‘innovación’ es una aplicación de la creatividad. En educación, ‘innovar’ o ‘cambiar’ no son, necesariamente, finalidades en sí: innovar por innovar, cambiar por cambiar no tiene sentido. La innovación educativa es para el cambio, que a su vez es para mejorar la educación, como afirma el experto Pere Marqués (2018, comunicación personal).

Normalmente, la innovación pedagógica y el cambio se centran en la acción educativa, la práctica y las TICs. La acción educativa, ampliamente entendida, y la práctica son efectos de la educación, y las TICs son recursos para su destino formativo. Siendo así, la innovación educativa y el cambio se están centrando en los efectos y los recursos o posibilidades, que se toman, por tanto, como centros de la educación. Esto no es coherente, ni cuadra con la educación (Herrán, 2017a).

Todos deseamos la mejor práctica posible. Pero para ello es esencial que la atención no se centre en ella. Si un bailarín se centra en sus pasos, se tropezará. Para bailar, la mirada tiene que ser profunda y amplia. La profundidad sí es la causa, y tiene que ver con la propia educación. La amplitud es la apertura y el horizonte que aquella interiorización formativa permite. En tercer lugar, hay procesos intermedios que unen esa causa con sus efectos, radios que unen el centro con la circunferencia: la duda, la indagación, la reflexión...

Una 'reflexión', por ejemplo, que se suele adoptar como causa de la práctica, es la 'acción y efecto de reflexionar'. Si 'reflexionar' es "Pensar atenta y detenidamente sobre algo" (Real Academia de la Lengua Española, 2015), la reflexión es perimétrica y también un efecto de la razón. Se colige de lo anterior que el planteamiento básico de la innovación educativa y sus campos de cambio y de desarrollo son externos, superficiales. Este puede ser el hecho descriptivo.

¿Qué o quién es la causa? La propia deformación o formación, el binomio ego-conciencia, la "conciencia constante" o la posibilidad de desarrollar una "vía de conciencia" (Herrán, 1998), el darse cuenta (*awareness*), etc. Se trata, sobre todo, de fortalecer la causa y el efecto deseable. Con este fin, se ha propuesto y descrito un "cambio del cambio educativo" (Herrán, 2013a), con el fin de que la *gestalten* formativa se ordene para aprovecharse mejor pedagógicamente.

El excelente pedagogo Pere Marques desarrolla encuentros nacionales de intercambio de experiencias entre centros innovadores a lo largo de todo el año y toda la geografía española. Aparentemente, lo que los centros presentan es 'lo interesante' –a saber, innovación y cambio centrados en la práctica-metodología-TICs-, no 'lo útil'. Cuando masivamente las propuestas de innovación y cambio no son causales, radicales, sino exteriores, pudiera ocurrir que la educación se pierda de vista a sí misma. Si esto se mantiene durante mucho tiempo, puede que, al encontrarse, no se reconozca.

Por eso la contribución referencial y orientadora de la Pedagogía y la Didáctica – mejor si son radicales e inclusivas- es clave. No se ha de perder de vista el centro, la causa, y éste es la formación. La formación es el centro de la circunferencia de la innovación y el cambio educativos. Sería un error pensar que ese centro, al ser un punto virtual, no existe. No es virtual y sí existe. Sin centro, no hay circunferencia. Sin él, la educación se desnaturalizaría, se deformaría más aún de lo que ya está.

Un fragmento del clásico texto chino el "Shi Chi Shuo", del año 1600, dice: "En la naturaleza, las hojas crecen hacia arriba y las raíces hacia abajo. En ningún momento, la planta deja de nutrirse y de repararse" (Yutang, 2001). La innovación y el cambio educativos podrían ser útiles tanto para seguir creciendo como para repararse desde su raíz social o pública, esto es, la formación de los expertos en educación, sobre todo

pedagogos, y la revisión radical de la epistemología de la Pedagogía. Ambas fuentes quizá tengan que ver con lo que ocurre y con lo que no sucede.

Lo anterior quiere decir que la molécula de la causa o causas es la conciencia, es decir, la visión, la teoría, que no se opone a práctica, porque no tiene por qué abandonarla. Esto es clave. En Pedagogía suele ocurrir que la visión va seguida de 'negligencia epistemológica', en forma de indiferencia, de indolencia o dejadez. Por otro lado, en el campo formativo o personal los cambios radicales seguidos de autocrítica son la excepción. En ambos casos se precisa una madurez científica que no es frecuente, por el tipo de conocimiento que se maneja y por los grupos y tribus que, de un modo natural, prefieren tomar decisiones y decidir cambios más por simpatías que por razones epistemológicas.

Uno de los referentes epistemológicos del cambio tendría que estar mejor relacionado con el significado de 'teoría'. No sólo los estudiantes o los profesionales; incluso los expertos, con frecuencia, la oponen a 'práctica', cuando esta oposición no tiene ningún sentido. Si la 'teoría' tiene que ver con las razones y argumentos que permiten 'ver' y 'contemplar' más y mejor, la 'práctica' será más completa y estará mejor orientada cuanto mayor y mejor sea la 'visión', la 'teoría'. Cabe deducirse que la teoría nunca abandona la práctica, porque son una. Su separación arbitraria primero y unánime después es una de las causas de la orientación tergiversada de la innovación y el cambio educativos y de su deficiente entendimiento.

Se favorece, al parecer, una dinámica 'machadiana', consistente en 'hacer camino al andar', sin sentido formativo, sin brújula, sin pertrechos, sin agua ni comida, sin ropa adecuada..., y en llamar a su resultado, 'innovación educativa' o 'cambio educativo'. Y casi nunca merecería este calificativo.

n) *Se educa 'para la vida':*

Por 'educación para la vida' se entiende, normalmente, la que prepara para la vida, esto es, la que forma adaptativamente y para el desarrollo personal y social a la persona, de acuerdo con las necesidades sociales de su contexto tiempo-espacial. Abarca la instrucción, las competencias, los valores, lo emocional... Esta consigna es uno de los lemas invariantes de los discursos de los organismos internacionales de educación y de las leyes y orientaciones pedagógicas de los sistemas educativos en general. Desde la Pedagogía radical e inclusiva, la educación para la vida, tal y como se concibe, es necesaria, pero no es suficiente.

Los animales -sobre todo los salvajes y los silvestres- educan muy bien 'para la vida' a sus crías. Lo hacen evidentemente mejor que el animal humano, para el que el 'para la vida' de su educación parece una aspiración difícilmente planteable. ¿Por qué? Porque, globalmente, la vida humana es un desastre, y personalmente, deja mucho que desear.

Por tanto, desde la Pedagogía radical e inclusiva se propone, no solo educar para la vida, sino para cambiar la vida radicalmente, tanto personal como socialmente. Este 'cambiar la vida' no se refiere a una lectura externa o superficial -aunque sea eficazmente, como hizo Freire-, sino profunda, esencial, radical, personal y, además, concretamente. O sea, desde cada sujeto, desde cada conciencia, porque querer cambiar el exterior sin cambiar el interior es un empeño vano. Esta consideración

pedagógica equivale al paso desde una educación para la vida, a una educación para vivir en un estado más consciente.

Una mayor conciencia en el vivir permitirá, a su vez, la innovación y el cambio pedagógicos –comenzando por el propio–, desde la inclusión educativa de temas radicales. Por ejemplo, carece de sentido pedagógico educar para la vida sin incluir la muerte o sin tener en cuenta una educación que tenga en cuenta la muerte y la finitud. En efecto, si la vida es una con la muerte, ¿cómo se puede educar para la vida excluyendo la muerte?

La muerte no se ha incluido con una intencionalidad educativa hasta muy recientemente. Apenas hay rastro de ella en la historia de la Pedagogía, de la enseñanza y de la innovación educativa, a pesar de que los niños de 3 y 4 años tienen interiorizada la muerte en su discurso de un modo natural, en sus juegos, en sus cuentos, películas, en las “pequeñas muertes” o “muertes parciales” (despedidas, pérdidas, separaciones, olvidos, roturas, deterioros, etc.), razón por la que hablan y viven con la muerte de un modo más equilibrado que el adulto (Herrán et al., 2000).

El problema de saber vivir teniendo en cuenta la muerte no lo tiene el niño. Lo tiene el adulto, que lo proyecta en el niño sin observarse, ni analizar, ni profundizar eficazmente en su propia formación. Lo mismo cabría decir del autoconocimiento, del amor, de la universalidad, de la humanidad... Todos estos ámbitos y retos son susceptibles de formación, de investigación y de enseñanza.

Por ejemplo, se aprobó y desarrolló un proyecto de investigación I+D+i a nivel nacional titulado “Innovación e inclusión de la muerte en la educación” (Retos de la sociedad, 2017). Tales desarrollos son expansiones en la frontera de la Pedagogía que también contribuyen a ensanchar lo que por educación se entiende o a la que se puede aspirar. Por tanto, indirectamente, amplían el espectro de la educación para la vida.

Ahora bien, al tratarse de retos radicales, no se limita a responder a las necesidades sociales, porque entronca, a la vez, con necesidades educativas esenciales para la formación, que no se demandan. En esa medida, también difieren de las aportaciones de los pedagogos notables.

A modo de síntesis, desde una Pedagogía radical e inclusiva parece posible y educativamente pertinente la revisión teórica del constructo ‘educación para la vida’, para colocarlo a la altura de la formación, con el fin de que pueda ser una verdadera aspiración, un ‘para qué’ deseable, y no por debajo de ella, de modo que se utilice como argumento o referente para distanciarse, detenerse o confundirse en el camino de la educación.

Si no se educa para una vida plena, que incluye el vivir bien (Sócrates), no se podrá educar plenamente para la vida. Si no se hace, casi con certeza será porque se desconoce el significado y alcance de la educación y de la vida.

o) *El currículo de nuestra educación formal es bidimensional*

La estructura básica de nuestros currícula es bidimensional. Pudiera responder a dos ejes: Eje X: disciplinar, y Eje Y: transversal. Las dos asocian áreas, materias,

asignaturas y competencias y valores cuyo factor común es la demanda social. Las intenciones ‘educativas’ articuladas sobre ellos son insuficientes. Así, los currículos no pueden educar (Herrán, 2019b).

Geoméricamente, dos dimensiones definen un plano. El plano carece de profundidad. El currículo bidimensional podría describirse, entonces, como una propuesta que adolece de profundidad.

En unas observaciones sobre la educación de la conciencia de muerte y de finitud (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 1998; Herrán et al., 2000), el equipo de investigación se dio cuenta de que la muerte podría considerarse un “tema transversal de transversales”, ya que cortaba a los transversales clásicos (educación para la paz, para la salud, ambiental, vial, consumo, sexual...), sin ser uno de ellos, y sin ser un área o asignatura. Posteriormente, dejamos de aplicar este constructo, por dos razones: porque no era ‘transversal’, en sentido estricto, al no ser un reto demandado, y porque también cortaba a áreas, materias y asignaturas. Por tanto, se definió como ‘tema radical’, entendiendo por tal un ámbito ausente del discurso normal de la educación (contenidos de organismos internacionales de educación y de sistemas educativos), independiente de épocas, culturas, sociedades y contextos sociales, apenas enseñado e investigado en educación formal, clave para la formación y no demandado.

Posteriormente, el equipo se dio cuenta de que la muerte y la finitud era uno entre varios ‘temas radicales’ asimilables a un incremento de conciencia y asociarse a una ‘educación de la conciencia’, de modo que eran capaces de proporcionar una profundidad al currículo que no tenía. Esta propuesta definió la siguiente estructura curricular tridimensional:

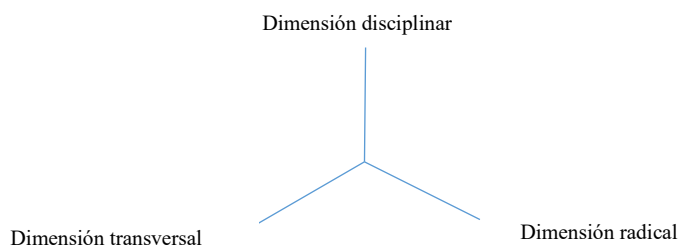


Figura 2: Dimensiones del currículo 3D, radical e inclusivo

Las características diferenciales de los ‘temas radicales’ son que no se ven, no dependen de contextos ni de épocas, no forman parte de las agendas educativas de las organizaciones internacionales de educación, ni de las leyes educativas nacionales, ni de los currícula, ni de los proyectos institucionales de centros educativos, apenas se habla de ellos, no se investigan, no se demandan, son esenciales para la educación –sin ellos, la educación plena no puede existir- y no son extraños a los maestros o investigadores más conscientes, que son los únicos que pueden desarrollar la ‘educación superior’.

Podría existir, por tanto, en educación prenatal, infantil (o preescolar), primaria, secundaria, universitaria o no formal. La educación universitaria, que muy

frecuentemente no es ni educación, porque apenas es instrucción, sólo es la 'educación posterior' de entre los niveles de enseñanza formales. No obstante, si hubiera que generalizar, la 'educación superior' equivaldría a la infantil (o preescolar y la primaria).

No se trata de complicar las cosas, sino de contribuir a su compleción. De todos modos, lo radical apenas ocupa lugar, porque no se corresponde con el 'ser de la educación' (interés: aprendizajes, conocimientos), sino con su 'no ser' (utilidad: conciencia, pérdida de ego), en términos de Lao Tse.

p) *Nuestra educación promueve la creatividad*

La creatividad ejerce un gran atractivo sobre el mundo de la educación y de la vida en general, ingeniería incluida. Se demanda "formación para la creatividad" (Marín Ibáñez, 1989). Sin embargo, es infrecuente que sobre ella se tenga una clara conciencia educativa. Si sobre la creatividad se tuviera una clara conciencia educativa, se demandaría lo contrario: "creatividad para la formación" (Herrán, 2008a).

La creatividad es una capacidad educable y secundaria, como secundaria es la flor, con relación a la planta. El sentido de la educación no puede ser hacia lo secundario. En Medicina, no hay conflicto ni confusión: la 'operación es para la salud'. La 'salud para la operación' es otra cosa más restringida, menor. Análogamente cabe afirmarse de la 'formación para la creatividad' y de la 'creatividad para la formación'.

El sentido de la formación es la educación, la pérdida de ego y la ganancia de conciencia. Sin formación basada en la conciencia, sin conciencia, la creatividad podrá ser interesante, podrá ser estudiable por la Psicología, pero una Pedagogía radical e inclusiva no podrá considerar ni estudiar una creatividad basada en la inconsciencia, porque apenas servirá para nada positivo para la educación y para la vida (Herrán, 2014b). De hecho, la creatividad es un factor principal en el terrorismo, el asesinato, la barbarie... La creatividad basada en el ego puede servir para dañar, para ganar, para medrar, para brillar... Y la creatividad también puede ser útil para crecer del ego a la conciencia, teniendo que la conciencia es el factor más importante de la educación.

Por tanto, la creatividad tiene tres destinos posibles, capaces de definir tres clases de acciones creativas, desde el paradigma radical e inclusivo (Herrán, 2006):

- Creatividad efectista o de *acción para un logro*.
- Creatividad sistémica o egocéntrica o de *logro para 'mi sistema'*.
- Creatividad complejo-evolucionista o de *'mi sistema' para la posible evolución humana*.

Una de las claves de este cambio de enfoque comprensivo de la creatividad para por la redefinición de su concepto. No se trata ya de la dificultad que el concepto de 'creatividad' entraña, ni de definir alternativas (Herrán, 2009a, 2010a, 2010b). Antes, se trata de que se pueda diferenciar claramente entre 'creatividad objeto' —la normalmente estudiada, la de los indicadores, la que estudia la Psicología y la Pedagogía normal, la de las ingenierías- y 'creatividad formativa, educativa, profunda', a saber, "la creatividad del construirse, del crearse". De este modo se podrá

aspirar a una 'creatividad total' o 'creatividad basada en la conciencia' (Herrán, 2000) como síntesis dialéctica orientada de conceptos, clases, y fenómenos asimilables a la creatividad del ser humano.

q) *Nuestra educación se basa en la ciencia & investigación empírica*

Hace muchos años, el único enfoque científico admitido como tal era el cuantitativo de tipo experimental. Luego se admitió el descriptivo (cuantitativo), aunque aún hoy algunos científicos de formación restringida niegan su estatus de científico a estudios con este diseño de investigación en Sociología o Economía.

También es de larga data la fuerte polémica entre investigación cuantitativa y cualitativa. Hoy la investigación cualitativa se admite y se respeta. Y no sólo eso: se entiende, se comprende, entre otras cosas porque no es posible responder a sus objetivos por la vía cuantitativa, y porque, a veces, la metodología cualitativa incluye un rigor, dedicación y dificultad que la cuantitativa no entraña.

En el momento actual, se vive una cierta tranquilidad prometedora en la investigación educativa, en la que lo normal es, no sólo la tolerancia epistemológica, sino la complementariedad metodológica. Y aún más, la "complementariedad paradigmática" (Hashimoto, 2014).

Sin embargo, aún existe una dualidad en investigación, cuya superación dialéctica es un paso necesario: investigación empírica-investigación ensayística, hermenéutica, indagadora o reflexiva, de tipo profundo, de tipo comprensivo. ¿Por qué? Porque no se trata de construir sólo cimientos, sólo paredes, sólo ventanas... se trata de construir la ciencia, y la ciencia necesita tanto vigas como traviesas, tanto cemento como marcos, tanto respuestas como aperturas. Quizá por eso hoy las mejores revistas científicas –al menos en el campo de la Educación– admiten investigaciones empíricas y no empíricas.

Con todo, hay en Pedagogía metodólogos/as reconocidos que creen que la investigación no interactiva que se hace en Historia no es científica, que el ensayo científico sólo sirve para llenar papeleras y que un artículo en una revista con factor de impacto (JCR) en el cuartil 1, cuajado de citas que no se han consultado y sin un gramo de reflexión, es una gran aportación para la ciencia y socialmente muy útiles (¿?). Este artículo, aunque aparentemente no tenga fisuras, es enormemente frágil, porque lo ha escrito un investigador/es despersonalizados, prekantianos, prevoltaireanos, con miedo a atreverse o sin nada que ofrecer que no sea un eco elaborado alrededor de un esquematismo rígido.

Sobre cualquier fórmula metodológica, lo que la ciencia necesita es avanzar. Desde el paradigma radical e inclusivo, el mejor medio de hacerlo es desde la formación y la evaluación autocrítica de lo que se está haciendo, unida a una apertura a la complejidad inteligente orientada a más y más conciencia. Si la ciencia sólo se concentra en una de las alas o en uno de los remos, se tropezará y caerá o girará, pero no avanzará. Así pues, se necesitan artículos empíricos y artículos ensayísticos. Mientras que sean buenas aportaciones, contribuirán indudablemente a la construcción del edificio de una ciencia con conciencia o basada en la conciencia. Desde ella, se podrá desarrollar una investigación educativa congruente, mejor orientada desde su raíz.

IV SOBRE OTRAS DESATENCIÓNES Y EXCLUSIONES DE NUESTRA EDUCACIÓN

Hacemos camino al andar y a nuestro desplazamiento lo llamamos ‘avanzar’. A lo que hacemos lo llamamos ‘educación’. Las Ciencias de la Educación y, en particular, la Pedagogía, investigan sobre ello, intentando mejorarla.

Nos ocurre lo que sucede a un grupo de amigos que decide hacer una excursión. Alguien se hace una herida, un corte, y una persona voluntaria, bienintencionada e ignorante, asume la tarea de ‘curar’. Mientras ‘cura’, produce una infección que se manifestará después de la jornada.

Si la referencia teórica o para la visión se limita a lo que se dice y se hace, será difícil percibirse de que nuestra educación se caracteriza, sobre todo, por carencias graves. Muchas de ellas se han abordado ya. En este párrafo nos detenemos en otras mermas, que se han calificado como desatenciones o exclusiones. Se emplean estos sustantivos para referirnos a aquellas que provienen bien de la inconsciencia, bien de la voluntariedad, aunque cabría una tercera vía, mixta, más cercana a la dejadez y la lasitud, generadas, a medias, entre la preconsciencia y la espontaneidad.

Más allá de lo que por ‘educación’ se entiende, de los fines consensuados de la educación, de los derechos humanos y de los derechos del niño, del discurso de los organismos internacionales de educación, de las leyes de los sistemas educativos, de lo que la sociedad demanda y necesita, de lo que se entiende indispensable para el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos, etc., encontramos desatenciones, exclusiones e indiferencias educativas esenciales.

Por eso, podemos preguntarnos, viendo nuestra educación –con la que estamos familiarizados– de forma extraña, *naïf*, ingenua... y con la referencia metafórica del árbol con sus raíces, epicentro de la Pedagogía radical e inclusiva: ¿Dónde están, en nuestra educación, el egocentrismo, la conciencia, el amor, la conciencia de muerte y de finitud, la humanidad, el autoconocimiento, la unidad con la naturaleza y la unidad humana, la duda, el despertar a una vida más consciente, la meditación...?

Aunque trabajamos en él desde 1997, nuestro equipo de investigación buscó empíricamente recientemente uno de ellos –la muerte– en nuestro currículo nacional de referencia (Herrán Gascón, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2019). El resultado global de la búsqueda fue que su educatividad estaba desaprovechada desde su escasa conciencia y exigua presencia formativa.

¿Qué es un cuerpo sin energía vital? Si a un vehículo se le extrae partes esenciales, deja de ser (plenamente) un vehículo: su validez muta, deja de servir para lo que era y puede adoptar otras funcionalidades. Si a la educación se le extirpan los ‘temas radicales’ anteriores, si los currículos no los recogen, lo más probable es que ni se piense en ellos ni se traten y que, desde esta ‘negligencia pedagógica’, lo que se haga y se pretenda deje de ser ‘educación’. Desde coordenadas comprensivas más amplias, la Pedagogía debería ser lo suficientemente valiente y consciente como para puntualizar en qué se queda

nuestro vehículo amputado, y para definir, a la vista de sus limitaciones y posibilidades evolutivas, qué es educación.

Desde una Pedagogía más consciente debería favorecerse que la educación se ocupara, fundamentalmente, de lo que más importa al ser humano, se demande social o personalmente, o no. Algo semejante ocurre cuando la Medicina facilita conocimientos conducentes a la salud. ¿Hasta qué punto son cuestionables por quien no es técnico/a en la materia? El usuario podrá opinar lo que quiera y construir sus 'importancias', como tal tiene ese derecho, pero no intervenir técnicamente. Algo semejante debería ocurrir con la Pedagogía y la educación, como ya pasa con la citada Medicina, la Justicia, la Arquitectura, la Fontanería...

Una lectura socrática o crítica del asunto –relacionada con lo que desarrollamos- tiene que ver con la errónea identificación entre 'opinión' y 'democracia'. Hoy los medios de comunicación alimentan nuestra pseudodemocracia desde la 'relevancia de las opiniones'. El mundo está desmembrado por las 'opiniones'. Lo democrático es tenerlas en cuenta, recogerlas, respetarlas. Lo que se opina es lo importante. Interesa mucho menos la fundamentación de esas u otras opiniones, a través del estudio, primero, y del cultivo de la razón propia, después.

Pues bien, si 'lo que importa' se basa en una ignorancia inadvertida o en el ego, se desembocará sistemáticamente en 'lo que nos importa', y esto podrá nublar la visión de 'lo importante'. Si aquellos retos radicales se comprendiesen, se acabarían entendiendo y, quizá, progresivamente demandando; o sea, transformando en 'temas transversales', iniciándose su camino de normalización educativa más allá de los *ismos*, los contextos y de las circunstancias.

La situación actual no es esa. Hoy la educación se ha perdido de vista a sí misma, y aquello a que nos referimos con ella, no es 'educación'. Hoy la educación no se comprende, y la educatividad de esos constructos radicales básicos -y de otros temas o factores radicales de formación-, tampoco. Los dos fenómenos, el global y el analítico, se realimentan y se concluyen mutuamente. El aplanamiento del círculo vicioso resultante evita una visión desde la altura. La miopía resultante apenas ve significantes prácticamente vacíos de significados. El resultado global es la inconsciencia esencial, el aturdimiento permanente, el sueño de la conciencia, la ignorancia ignorante, la inmadurez generalizada, la humanidad del egocentrismo, el viaje del Titanic.

La posibilidad es seguir como hasta ahora, pretendiendo mejorar los resultados de nuestra educación. La gran posibilidad es entrar por el atrio, por el espacio principal que define cada sistema consciente, en la medida en que se sepa 'sistema educativo', por ser sistemas educadores *de facto* o potenciales, y emprenda la educación radicalmente, desde sí mismo. Esto es, prácticamente, todo lo que hay que hacer. Equivaldría a comprender la 'teoría de la mora' y aplicársela. Tendrá sentido, si y sólo si parece auténticamente coherente, sinceramente útil para contribuir a la posible evolución del ser humano hacia una vida más consciente desde la educación.

Desde aquí y desde "altos niveles de conciencia" (Herrán, 1998), la atención en primera instancia al quehacer educativo, a la ética, a la justicia social, a la educación inclusiva, a la didáctica respetuosa, etc., será superflua, secundaria. La práctica consciente podrá ser variable (más o menos creativa, social o personal, constructiva o destructiva...), pero será correcta *a priori*. No se precisarán andamios. Serán innecesarios, como huero es

tener en la mente los conocimientos psicomotrices, normativos, técnicos, etc. requeridos para conducir con pericia o para bailar con fluidez.

V SOBRE OTROS EXCESOS E INCONVENIENCIAS DE NUESTRA EDUCACIÓN

El desequilibrio de nuestra educación no sólo tiene que ver con insuficiencias y carencias. Sobre todo, tiene que ver con lo que los causa, que es la fuente común de sus excesos o desproporciones.

El resultado 'deformativo' que caracteriza (disfraza) nuestra sociedad podría sintetizarse en una descompensación y desorden educativo, algunos de cuyos ejes se han podido expresar en este trabajo, además de nuestra 'cuasi educación' del día a día basada en el aprendizaje y el conocimiento. Sintéticamente, queda bien representado por la metáfora del árbol o el iceberg, que estructuran el enfoque radical e inclusivo: excesiva centración en lo externo y descuido de lo interno.

La dinámica de este par de fuerzas asocia, por tanto, excesos atencionales o prioridades que, desde el punto de vista de la formación radical (no de la existencial), no son favorables. Lógicamente, tienen más vínculo con demandas de la 'sociedad del egocentrismo' que con necesidades de la aún inédita 'sociedad de la conciencia' o 'de la educación'. Por tanto, probablemente, o bien no contribuyen significativamente a la educación, comprendida como proceso de evolución formativa del ego a la conciencia, o bien la lastran.

Observamos algunas de ellas, aunque puedan molestar a alguien, como ha podido incomodar algo que hayamos podido expresar hasta el momento, aunque contamos con ello, por ir necesariamente a contracorriente como resultado de lo que se percibe.

Las dos primeras se tienen como excesivas y la tercera, inconveniente para la educación:

a) *Excesiva presencia 'psi' en la escuela y en la universidad, que forma parte de la escuela:*

Por desgracia, la Psicología no se ha mantenido como ciencia de la salud en el campo de la educación. Al contrario, ha asumido otros contenidos y objetos de campos ajenos, minusvalorando tácitamente a las disciplinas propias y presuponiendo que era competente para hacerlo.

Por eso, ha entrado sin reparos, ni respeto epistemológico al campo de la Didáctica, de la Teoría de la Educación, de Métodos de Investigación en Educación y de otras áreas y subáreas de la Pedagogía, aprovechando la forma de organizarse el conocimiento en los países anglosajones -los mayores exportadores de ciencia y de consignas profesionales- y sin asumir que en otros contextos la Pedagogía y la Didáctica tienen una larga tradición anterior en la historia a la Psicología.

El resultado es un intrusismo *de facto*, que ha sido puesto en evidencia varias veces, con dos efectos secundarios:

- a) La excesiva presencia de la Psicología en la educación escolar ha sido en detrimento de la presencia de la Pedagogía en los que son sus objetos de estudio.
- b) Ha distorsionado los centros de interés investigadores y profesionales de un modo desafortunado, porque no han contribuido a una educación mejor y más armónica.

Al contrario, ha distraído y hecho perder muchos años de avance y rectificación a la práctica educativa y a la investigación educativa, incluso de la Pedagogía.

Los científicos que, *a priori*, menos ignoran o que mejor conciencia tienen sobre educación, enseñanza, formación, conocimiento y sus múltiples relaciones son los pedagogos, por formación inicial y horas de vuelo. Esto no ha de extrañar en absoluto: es como decir que cada técnico en su materia tiene, *a priori*, la mejor visión de ella.

Paralelamente, en los últimos años la Pedagogía ha sido objeto de calumnias y de críticas basadas en su desconocimiento y el prejuicio aplicado a ella. Con frecuencia, se le han achacado todos los males de la educación y, a veces, se ha puesto nombres y apellidos a esos ‘pedagogos’ criticados, resultando ser psicólogos metidos a pedagogos, que decidieron navegar por el Pisuerga, ya que estaban en Valladolid (Herrán, 2012a, 2018c).

Como se ha dicho, a lo largo de los años la Psicología ha influido considerablemente en la educación e incluso en parte de la Pedagogía de este país (España). Ha atraído la atención hacia constructos psicológicamente interesantes que se han traducido en desproporciones para cuya percepción ha hecho falta que pasaran los años, porque no se era consciente de ello no mientras ocurrían.

Algunos de ellos han sido el inconsciente, la conducta, el aprendizaje, la autoestima, las necesidades educativas especiales, los estilos de aprendizaje, el pensamiento del profesor... hoy son las emociones, autoestima, inteligencias múltiples, inteligencia emocional...

Otras veces, se ha contribuido a la confusión, al aludir a la enseñanza mentando el aprendizaje –por ejemplo, se habla de ‘aprendizaje cooperativo’ para referirse a la enseñanza que lo propicia, o de diseño universal de aprendizaje, para referirse a un enfoque de enseñanza (Rodríguez y Herrán, 2020)-.

La ciencia cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza, la formación y todo lo relacionado con ellos es la Pedagogía. La Pedagogía no es una parte de la Psicología, como expresaba una antigua entrada de Wikipedia que rápidamente fue sustituida. (Es un disparate similar a como decir que Medicina está incluida en la Farmacia o la Geología en la Geografía). Dentro de ella, la Didáctica investiga, en síntesis, la enseñanza para la formación. Esto significa que la Pedagogía y sus disciplinas son teleológicas, que están orientadas a la educación. A veces la insistencia en un constructo desvirtúa el para qué de la acción educativa, su sentido.

Por esta inversión del actual estado de cosas, se producen dos efectos de demanda bastante absurdos:

- a) El primero es que, cuando hay un problema de enseñanza o formativo, a quienes los medios consultan es a un psicólogo clínico o de la educación. Tal es el nivel

de cultura general pedagógica de gran parte del periodismo nacional e incluso de los científicos y universitarios (estudiantes y docentes-investigadores) de este país.

- b) El segundo es que los profesores y educadores desarrollan e incluso demandan una excesiva formación continua asimilable al factor 'psi' de la educación, y en menor medida proporcional se forman sobre temas pedagógicos y didácticos. Esto suele traer consigo el subefecto de que lo 'psi' tiene que enlazar con la enseñanza, porque es lo que les interesa, y eso casi asegura el intrusismo y la formación de dudosa calidad, en el caso de que quienes la impartan sean psicólogos/as, cuyos objetos de estudio no son los didácticos.

Por el bien de la educación y de la formación, la Psicología debería concentrarse en sus propios objetos de estudio y renunciar a practicar el intrusismo en los objetos de estudio de la Pedagogía, por su inadvertido grado de ignorancia, en general. Esto, que se comprendería en cualquier campo profesional, debe entenderse en la educación, aunque se conozca peor y, a la vez, sea objeto de la opinión y de la incompreensión no sabida de casi todos. Las dificultades para la renuncia, que también se dan en cualquier ámbito humano, tienen que ver con la sociedad del egocentrismo o de la inmadurez que nutrimos.

Es esencial que la Pedagogía y la Didáctica lideren epistemológicamente la educación que tratan, y que otras disciplinas, como la Psicología, practiquen la saludable virtud de la autodisciplina y la contención, por el bien de la educación. Es precisa una menor saturación de contenidos 'psi' y una mayor presencia de temas pedagógicos y didácticos, a saber: educación y formación, programación didáctica, didáctica de la motivación, didáctica de la creatividad, metodología didáctica (métodos y técnicas de enseñanza), recursos didácticos (con y sin TICs), evaluación didáctica, formación didáctica del profesorado, organización, innovación y cambio didáctico y organizativo, desarrollo personal y profesional del docente y mejora de su quehacer, etc.

Paralelamente, esa clave que la Psicología continúe ocupándose de sus objetos de estudio, pero no de los que no pertenecen a su ámbito epistemológico. Un ejemplo de buena o de madura cooperación basada en el respeto o reconocimiento de los objetos de estudios ajenos o limítrofes y en la centración en los propios puede venir representado por las diferentes áreas y especialidades de la Medicina.

- b) *Idiomas:*

Hace unos años, escribíamos que:

La educación ha sido y será una forma de violencia. Quizá la más sutil y compensada, la más rentable y necesaria. Pero si la enseñanza se orienta bien, el aprendizaje no sólo no ha de suponer ningún dolor, sino que puede ser algo intrínsecamente grato (Herrán, 2003).

Pudiera aplicarse al currículo de un modo general o impreciso, pero no lo entendemos aplicable para el tema que nos ocupa, ni para el siguiente. Hay ocasiones en que no es así, porque la mera enseñanza asocia violencia didáctica inevitable, aunque pueda estar disimulada.

Las personas nacen con una lengua materna, clave para su desarrollo personal y su proceso de socialización. Cuando acuden a un centro escolar o aun antes –en su fase

prenatal-, el niño y la niña se encuentran con un elemento cuya necesidad está inducida: el dominio de un idioma más de alcance internacional, por razones prácticas, casi siempre ligadas a su futuro existencial y profesional.

Pero hoy, aprender la lengua materna y un idioma diferente al materno ya no es suficiente: hay que aprender otro idioma más de alcance internacional. Además, y para reforzarlo, el dominio de los idiomas se liga a la calidad didáctica, de modo que aprender dos idiomas ya no sirve. Ahora se trata de enseñar y aprender de un modo pretendidamente bilingüe, en un idioma relevante que no es el propio. Incluso los centros más 'avanzados' ofrecen enseñanza trilingüe.

Una cosa es que un niño/a, por sus circunstancias y capacidad, sea plurilingüe. Otra distinta es asociar pluri o multilingüismo y calidad educativa. Es una asociación falsa, más centrada en el ego del adulto, con una enorme dificultad para renunciar a nada -y menos a la lengua propia, que se entiende como corazón de la cultura-, que en la formación del alumno/a.

Para un adulto con buena formación académica, este plan de enseñanza multilingüe e involuntario sería estresante. ¿Por qué no pensar que podría serlo para un niño, aunque se recubra de juegos y de buena didáctica? ¿A quién extraña que esta carga cognoscitiva tan poco natural resulte poco o nada motivadora para los alumnos menores y mayores? ¿Se ha calculado la cantidad de tiempo requerido para inducir a un aprendizaje tan difícil, laborioso y largo, para, a lo sumo, decir correctamente lo mismo de otro modo? ¿No equivale objetivamente *a priori* esta dedicación, por su destino, a una pérdida de tiempo?

No lo será para aquellas personas con facilidad y que voluntariamente quieran formarse en idiomas. ¿Por qué hay una dictadura anglófona, que hace que quienes nacen en un país de habla inglesa no tenga una presión comparable? ¿Por qué éstos tienen más tiempo para formarse en otras cosas? ¿Por qué para ellos aprender en otros idiomas es relevante sobre todo para salir de vacaciones, o ni eso, porque el mundo, la ciencia, la política, la economía, lo profesional... juegan siempre en su campo? ¿Es esto algo 'democrático'? ¿No es relativamente injusto? ¿No viene este uso de la imposición retrógrada de un antiguo imperio que ya no lo es? ¿No tendrá esta dominancia algo que ver con los resultados de rankings de investigación, de universidades, de 'educación' que la propia discriminación lingüística favorece?

Qué lástima no haber aprovechado en su día el proyecto del esperanto o interlingua... Si hubiese fructificado, en dos generaciones la humanidad estaría idiomáticamente enlazada, sin verse afectadas en su uso, en absoluto, sus lenguas maternas. Quizá estemos a tiempo. Quizá alguna brasa no se haya apagado del todo.

A favor está la sensatez o la posibilidad de que se asuma que vivir bien es actuar para favorecer a generaciones que todavía no han nacido. En contra, la necedad interna y contextual y la incapacidad para retirarse para que los continentes se formen. Dicho de otro modo: este paso decisivo requeriría humildad, conciencia, generosidad, renuncia... No obstante, si todos engrosamos la 'sociedad del egocentrismo' (Herrán, 2008b, 2017b), para la que desprenderse de algo es inadmisibile, la única posibilidad radical dependerá de la educación de uno mismo. Como, por la miopía generalizada que el egocentrismo produce, el interés global y futuro no se supedita a lo particular, se preferirá que la humanidad no se favorezca durante siglos a que el propio *ismo* retroceda un milímetro.

Precisamente por esta dificultad inherente al ser humano y dependiente de un cambio cultural y educativo, ¿no tendría sentido presionar para que la UNESCO apoye esta aspiración o esta utopía, aunque fuese como proyecto piloto? ¿No tendría esto algo que ver con directrices de la educación mundial? ¿No puede entenderse como un reto para la educación inclusiva, por consistir en la inclusión curricular y pedagógica de lo que puede hacer al planeta Tierra más humano?

Por tanto, ¿no tendría que interesarse la Pedagogía por favorecer expresamente el proyecto de un idioma universal no sesgado, no parcial? (Herrán y Muñoz, 2002). El idioma universal es un ‘tema radical’ más, que podría ser antesala de otros avances en todos los planos desde la educación de todos. Quizá con un idioma universal la vida sobre el planeta Tierra sería otra cosa, porque se ganaría en cercanía, en humanidad. Ésta sería la vía elegante o interna.

La vía obtusa o externa, aunque eficaz, sería la tecnológica. Si anteriormente hablamos de la posibilidad de que la ciencia generase tecnología para evitar el holocausto animal -por ejemplo, ‘carne cultivada’- o la tragedia del aborto -por ejemplo, ‘úteros artificiales’-, casi con certeza, como apuntábamos en Herrán y Muñoz (2002), será posible un ‘intérprete universal’ o equivalente. Es decir, una solución tecnológica que permita hablar y entenderse entre lenguas maternas, en tiempo prácticamente real. Con su generalización, la relevancia de la enseñanza multi idiomática tenderá a descender. Como será tan demandado, podría ser asequible.

c) *Adoctrinamientos:*

‘Adoctrinar’ es: “Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”, y ‘adoctrinamiento’ es la “Acción y efecto de adoctrinar”.

En alguna medida, cualquier sistema humano, incluidos los sistemas educativos, siempre adoctrinan. El ser humano, por su constitutivo egocentrismo, no puede sustraerse al adoctrinamiento.

El adoctrinamiento de esta naturaleza sobra, habría que tender a erradicarlo de nuestra educación. El adoctrinamiento es un cierre, es una inculcación, es una inclusión en cavernas -una lectura negativa de la ‘inclusión’, porque no es educativa.

‘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’.

VI ALGUNAS CONCLUSIONES

Parece que lo que se entiende por 'educación', o es incompleto, o está equivocado, o las dos cosas a la vez. Lo que se considera 'educación' es 'pseudo educación', en un sentido compatible con Cebes (1948). La educación plena no se comprende.

El problema no es que el pozo sea demasiado profundo, porque no lo es. Es que la cuerda utilizada para llegar al fondo es demasiado corta. En este y otros trabajos hemos intentado ofrecer una cuerda más larga, con la que intentar completar un poco la distancia entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno. Esa cuerda es la noción de la educación de la Pedagogía (ciencia normal), de los sistemas educativos, de las instituciones y centros de enseñanza, de los organismos internacionales de educación (UNESCO, Unión Europea, ALECSO, OEI, etc.), nuestra formación y educación, etc. Si el agua del fondo es la educación plena, se ha sacado agua de primera calidad muy pocas veces.

Todo ser humano y toda sociedad resulta en gran medida de su educación. Los resultados de nuestra educación son exteriormente desastrosos o admirables, e interiormente pobres o raquíticos. Definen una vida exterior e interior que indican que seguimos siendo el eslabón perdido entre el ser que somos y el que podríamos llegar a ser.

La educación vigente, basada en la Filosofía y el saber, está sesgada hacia la superficie y no está sirviendo para despertar. Requeriría la 'inclusión epistemológica' en la Pedagogía y demás Ciencias de la Educación de fundamentos, fines, enseñanzas pedagógicas, observaciones, métodos, etc. de quienes más lejos han llegado en el camino de la educación. Esto es, de los escasos maestros despiertos de los que se tiene constancia (Herrán, 2018a).

Los resultados de nuestra educación seleccionados, sobre todo los más interiores, son, a la vez, cuestiones comunes (universales), perennes (históricas) y locales. Sin embargo, no las recogen los manuales de Pedagogía, ni suelen formar parte del discurso formal de los expertos, ni ser objeto de investigaciones educativas, ni constan entre los fines de la educación. Su inclusión en la educación y en la Didáctica es clave para la emergencia de una educación plena, consciente, superior o, simplemente, de una educación sin calificativos que lo sea verdaderamente.

Tampoco se ligan a prioridades del Banco Mundial, de la OCDE, de la UNESCO, de la OEI, de ALECSO, de los demás organismos internacionales de educación, de los sistemas educativos, de los centros docentes, de la investigación educativa... Se concluye de esto, por ejemplo, que la educación definida y orientada por la UNESCO, como organismo más visible y reconocido, está sesgada, es parcial: todo lo que propone en sus numerosas publicaciones y eventos es y tiene que ver con la educación, pero la educación no es ni tiene que ver con todo lo que propone.

Nuestra pseudo educación incluye excesos, desatenciones, insuficiencias y errores a los que nos hemos acostumbrado. De tanta habituación y por su eficaz expansión, ni se perciben, ni se cuestionan. Los mayores errores de nuestra 'educación' son los adoctrinamientos, con los que se hacen dos cosas objetivamente extrañas: se incluyen en nuestra educación ('educación' inclusiva no formativa) hasta el punto de denominarse 'educación' sin tener que ver con la educación plena en absoluto.

Es gravísimo e inexplicable que estas espantosidades continúen formando parte de lo que se llama educación, constituyendo en gran medida lo que hemos definido como 'currículo descarado' (Herrán y González, 2002; Herrán, 2003, 2017a, 2017b, 2019b),

entendido como aquel que se planifica –a diferencia del currículo oculto- y se enseña –a diferencia del currículo nulo- como ‘educación’, sin serlo, o incluso siendo el factor más destacado de su opuesto, y que utiliza el sistema educativo y los canales de enseñanza formal para su desarrollo, como una enfermedad educativa. Paradójicamente, gravísimamente, ésta es una práctica normal, habitual, desapercibida, apenas intuida. Se apoya en una confusión entre lo que se hace y se llama ‘educación’, el adoctrinamiento y la educación plena.

Los ‘currículos descarados’ nada tienen que ver con la educación, con la formación o con la conciencia, y sí con su perjuicio e hipertrofia del ego humano y sus contextos, ambientes, personas, procesos y productos. Su principal efecto es la transmisión y potenciación de los egos colectivos que, inconsciente o preconscientemente, lo promueven y nutren, porque lo necesitan para su sobrevivencia.

Esta práctica la realizan todos los sistemas educativos, con independencia del desarrollo económico, de su posición en los rankings y de su supuesta calidad educativa, porque es algo tan extendido que no se reconoce todavía, y porque la Pedagogía continúa en estado de desidia relativa sobre sí (autocrítica radical) y sobre lo que hace (posible rectificación fundamental).

Siendo así, la pregunta es: ¿Cómo es posible que ‘todos’ los sistemas educativos estén equivocados? Eso es algo imposible... La respuesta, desde la Pedagogía radical e inclusiva, es que, efectivamente, todos lo están. La tendencia es a que este enorme error se aperciba y se corrija, por el avance en complejidad de conciencia. Es de esperar que esta evolución permita distinguir entre ‘añadidura’ o ‘programación mental personal y colectiva’ y verdadera educación, y que favorezca el reconocimiento, análisis, control, reducción y pérdida de egocentrismo, tanto personal como colectivo, tanto en los campos científicos como profesionales.

Los progresos interiores del ser humano con base en su educación podrían realizarse si desde una Pedagogía y una educación basadas en el aprendizaje y el conocimiento se pasara a una ‘nueva educación’ (Herrán, 1996) y una Pedagogía radicalmente renovada o con base en la conciencia, que contribuyese a completar la actual.

Es conveniente que el conocimiento generado sea útil para dos destinos básicos: vivir de un modo más consciente desde la ‘radicación de la educación’ (Herrán, 2019b) y fortalecer y extender el proyecto educativo compartido por la humanidad, que actualidad no existe como fin común.

La fase educativa actual es la inicial en cuanto a la inclusión de constructos y temas radicales esenciales (positivos: conciencia, autoconocimiento, universalidad y unidad del ser humano, muerte y finitud, meditación, educación prenatal, etc., y negativos: ignorancia, egocentrismo, inmadurez, inconsciencia, necesidad, barbarie, etc., por otro) en nuestros currículos y en la cultura general de la sociedad.

El cambio educativo radical no consiste en cambios centrados en la ‘práctica’, la ‘acción educativa’, las reformas políticas, la ‘innovación educativa’ convencional, la ‘reflexión’, los ‘aprendizajes’, los ‘conocimientos’, las ‘competencias’, las ‘TICs’... Tiene mucho más que ver con una renovación pedagógica y educativa de y desde la raíz, o sea, centrada en las causas o la raíz de la educación, que no están en el llamado ‘sistema educativo’.

Las causas de la educación están en quien realiza la práctica, en quien dirige la educación, en quien influye en la sociedad, en la educación y en la vida, en quienes investigan la educación...

El cambio del cambio educativo (Herrán, 2013a) es radical y natural. Consiste en centrarse en la fuente o en la causa de lo que ocurre. Si de la contaminación de un embalse se tratase, no habría duda de que habría que buscar la causa río arriba. Con la educación no ocurre lo mismo, por la miopía generalizada, que es uno de los resultados de nuestra educación.

Cuando la posibilidad del cambio del cambio se niega o no se entiende, en lugar de compensar lo desatendido o excluido, la atención se lleva a otros puntos aparentemente neutros, que anulan la posibilidad de formación profunda. Por ejemplo, a una educación con base en competencias, en lo emocional, en la metodología o las tecnologías didácticas, en la educación inclusiva, etc. Aquello a lo que se presta atención educativa puede ser necesario, pero nunca será suficiente, porque por definición pasará por alto al observador y su observación, y se centrará en lo observado. O sea, se quedará mirando a la Luna, con el peligro que eso conlleva mientras se hace camino al andar.

El problema fundamental es de conciencia, no es de acción. Con terminología científica –aunque ‘conciencia’ y ‘teoría’ sólo estén parcialmente relacionadas–, diríase que es de ‘teoría’, de visión, tanto académica (pedagógica), como de la educación de cada uno o del vivir en el día a día. La teoría de la educación de que se trata fluiría en el triángulo formado por la educación convencional basada en el aprender y la adquisición de conocimiento y la pseudo educación actual, la educación con base en la pérdida de ego y “didácticas negativas” (Herrán y González, 2002), y la educación con base en el no saber o la conciencia.

En esta área serán claves la comprensión del ego, la conciencia, la madurez, el autoconocimiento, la humanidad, la meditación, etc. Para su normalización, puede ser útil la especial atención a la investigación reflexiva que construya teoría de mano de ‘expertos/as’ y la transferencia social y divulgativa de mano de pedagogos solventes. Se pretendería incluir en el acervo de la educación común y la cultura general una lectura radical de la educación propia, para incrementar la conciencia educativa de cada sistema social y personal, y prestigiar la Pedagogía como ciencia clave para orientar la evolución interior del ser humano debida a su educación.

¿De dónde partir? De cada uno de nosotros. Por eso decía Krishnamurti (2017) que el cambio exterior comienza con el cambio interior. Ése es el camino radical o natural. Sin cambio propio, el cambio externo es ficticio. Más concretamente aún, el cambio de sí radica en el propio ego, la conciencia, el autoconocimiento, la ignorancia, la inmadurez, la estupidez... de cada uno de nosotros, en especial si somos educadores profesionales o sociales, investigadores o administradores de la educación.

Esta es la base del proceso de ‘radicación’ de la educación, que tiene como sujetos objetos principales de formación a cada uno de nosotros, no a los alumnos o hijos en primer plano. Desde este enfoque, quedará automáticamente enraizado y redefinido lo que, en nombre de la educación, se hace. Por ejemplo, la ‘educación inclusiva’, la ‘formación del profesorado’, la ‘convivencia escolar’, etc. Si lo que se hace se entiende así, la comprensión, la investigación y la acción natural, social y profesional serán más profundas, estarán mejor fundadas y enfocadas, en la medida en que se verá el fenómeno completo y sin miopía.

Desde esa mirada amplia y en las primeras fases del cambio, será inevitable reparar en la predominante 'mala práctica educativa', en su naturaleza, extensión y alcance. Para ello será esencial profundizar y avanzar en el significado de la 'educación plena', en el análisis y reconocimiento de aquello a lo que llamamos 'educación' y en la diferencia entre adoctrinamiento y educación, desde la definición del 'currículo descarado', ya anotado.

A modo de síntesis, se invita a las personas que han podido percibir alguna utilidad en estas observaciones, a considerar que todo lo dicho requiere varias acciones educativas:

- Por un lado, una tarea de 'destrucción', con una finalidad obviamente constructiva, de todo aquello que está mal hecho, porque en nombre de la educación se ha erigido o se desarrolla desde y para el ego personal y colectivo. Si un edificio está mal construido, si se ha cimentado en un suelo inadecuado..., ¿qué sentido tiene seguir ocupándose de reorganizar o de adornar su interior? ¿No tendría más sentido pautar una destrucción planificada desde la ciencia y empezar a construir de nuevas desde temas radicales como la coherencia (o el ejemplo), la conciencia, el no ego o el amor?
- Por otro, a construir desde la complementariedad. No se trata de un enfrentamiento de paradigmas o de enfoques. Se trata de 'poner junto a' (versus) uno y otro. Si bien el enfoque radical e inclusivo engloba lo mejor de lo que se hace, no lo engloba todo y sí lo reorienta radicalmente (proceso de radicación de lo externo). Por tanto, uno no puede fagocitar al otro de un modo general. Es preciso la sincronía parcial o mayor, conseguida desde la propia observación y formación.
- En tercer lugar, se invita a aceptar la complejidad y a ponerla en función de la conciencia. O sea, se propone un 'sí a la complejidad', como pauta general, pero no *a priori*. Una complejidad creciente puede ponerse al servicio del ego, y potenciar su desarrollo en complejidad, por ejemplo, valiéndose del conocimiento, del aprendizaje, de la creatividad, la cooperación, la inteligencia, la personalidad, la 'educación', etc. De ahí la pertinencia de asociar a la complejidad el siguiente constructo, la conciencia, que, aunque no significa ausencia de ego, sí centra la evolución de la razón en un sentido natural, porque la 'complejidad-conciencia' es la unidad de medida de la posible evolución humana.

Las anteriores son pautas que no deben servir para 'identificarse' (primer error) con una posible 'Pedagogía alternativa' (segundo error), sino para tomarse como referencia abierta para una alternativa a la Pedagogía y a la educación que estudia. Ojalá para ello la Pedagogía pueda ser, entonces, con el tiempo, una ciencia más conocida, más apreciada, más popular porque con una Pedagogía fuerte la sociedad entera gana.

Quien esto ha escrito lo ha construido desde observaciones que no pretenden convencer a nadie, ni buscar el acuerdo, ni colonizar mentes, egos o conciencias. Se trata de poner a disposición de quien quiera unos exámenes y deducciones sobre la educación válidos (publicados en revistas arbitradas y contrastadas durante varios lustros) y, por tanto, con una cierta confiabilidad. Se ha hecho lo posible porque no sean interpretaciones en primer plano, sino percepciones e indagaciones desde obviedades que cualquiera puede realizar y compartir. En esa medida, quizá no sean adecuadas para un debate con quien no las admita. Finalmente, no se comparten por si pudieran ser interesantes o aburridas, sino útiles.

VII REFERENCIAS

- Bacon, F. (1984). *Novum organum*. Madrid: Sarpe.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit (vol. I)*. Paris: Éditions du Seuil.
- Borges, J. L. (2017). *Borges esencial*. Madrid: Real Academia Española.
- Caballero, N. (1979). *El camino de la libertad (vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos)* (4ª ed.). Valencia: EDICEP.
- Cebes, T. E. (1948). *Caracteres morales. Enquiridión o máximas. La tabla de Cebes*. Madrid: Austral.
- Cicerón, M. T. (1967). *Obras completas*. Madrid: Librería de Hernando.
- Condorcet (1922). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Colección Universal.
- Condorcet (2001). Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid: Morata.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Einstein, A. (1980). *Mi visión del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Erasmo de Rotterdam (1999). *Elogio de la locura*. Madrid: Espasa.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida*. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo. Madrid: Daniel Jorro.
- Gibran, G. J. (1998). *El profeta*. Madrid: Editorial Alba.
- Gómez Ramos, A. (2014). La Paradoja de la Estupidez. *Espacio Pedagógico*, 21(1), 61-79.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- González Jiménez, F.E. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Félix González Jiménez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed.) (pp. 645-648). Madrid: Universitas.
- Gordon, F. W. (1961). *Sinectics*. New York: Harper&Row.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday&Co.
- Hashimoto, E. (2014). Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: 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 (1996). Hacia Otra Nueva Educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (75), 24-25.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.

- Herrán, A. de la (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12) 71-89. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110071A>
- Herrán, A. de la (2001). El derecho a la universalidad: un desafío educativo para el siglo XXI. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (27), 57-74. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7315/7641>
- Herrán, A. de la (2003). ¿Cómo favorecer la motivación del alumno? *Biblos* (14) 4-5. Oviedo.
- Herrán, A. de la (2004a). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 11-50. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>
- Herrán, A. de la (2004b). Evolución de la democracia: el egocentrismo político como lastre. *Revista Acontecimiento* (72: Monográfico: “Los Déficit de la Democracia”), 45-49. Recuperado de http://www.mounier.es/index.php?option=com_attachments&task=download&id=215
- Herrán, A. de la (2004c). Hacia una política democrática más madura. *Revista Acontecimiento* (74), 17-19. Recuperado de http://www.mounier.es/index.php?option=com_attachments&task=download&id=217
- Herrán, A. de la (2006). Hacia una creatividad complejo-evolucionista. Redefinición del concepto de creatividad desde una educación de la conciencia. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la formación. En J. C. Sánchez Huete (Coord.) *Compendio de Didáctica General* (pp. 557-606). Madrid: CCS. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/creatform.pdf>
- Herrán, A. de la (2008b). Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (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 (2008c). ¿Valores en una sociedad adolescente? Retos de una educación diferente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 3 (1, 2), 71-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203067>
- Herrán, A. de la (2009a). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (21), 43-70. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/contribucionalconceuno.pdf>
- Herrán, A. de la (2009b). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?, en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso, *La educación: un arte extasiológico* (pp. 59-94). Madrid: Fundación Fernando Rielo. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/De-la-educaci%C3%B3n-en-valores-sociales-a-la-educaci%C3%B3n-en-virtudes-humanas.pdf>
- Herrán, A. de la (2010a). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (2ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (22) 151-175. Recuperado de

- <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/contribucionalconcedos.pdf>
- Herrán, A. de la (2010b). Contribución al Concepto de Creatividad: Un Enfoque Paquidérmico (3ª parte). Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas (23) 131-162. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/contribucionalconceytres.pdf>
 - Herrán, A. de la (2011a). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. En M. Cortina y A. de la Herrán, *Pedagogía de la muerte a través del cine* (pp. 23-126). Madrid: Universitas.
 - Herrán, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
 - Herrán, A. de la (2011c). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6 (1) (en edición). <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/about/editorialPolicies#peerReviewProcess>
 - Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI* (14), 245-264. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271>
 - Herrán, A. de la (2012a). Algunos condicionantes del desarrollo de la Pedagogía que afectan al pedagogo. En A. de la Herrán (Coord.), I. Egido, N. Álvarez, M. J. Vitón, P. Aramburuzabala y J. Casesmeiro. La figura del pedagogo, hoy. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (231), 22-25. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/apuntespedagogia10.pdf>
 - Herrán, A. de la (2012b). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4), 286-334. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.htm>
 - Herrán, A. de la (2013a). 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 (2013b). *El siglo de la educación: formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
 - Herrán, A. de la (2014a). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Fundación José Luis Tejada. Recuperado de: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/creatyfri.pdf>
 - Herrán, A. de la (2014b). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
 - Herrán, A. de la (2015a). La educación inclusiva como redundancia. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (255), 14-16. Recuperado de <https://www.cdlmadrid.org/archivos/062015.pdf>

- Herrán, A. de la (2015b). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (1), 9-37. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/7195.pdf>
- Herrán, A. de la (2016a). 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 (2016b). 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.cdlmadrid.org/archivos/boletin_marzo_2016.pdf
- Herrán, A. de la (2017a). La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Acta Scientiarum Education*, 39 (3), 311-317. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>
- Herrán, A. de la (2017b). 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*. Zapopan (Jalisco): Editorial 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 (2017c). 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*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf
- Herrán, A. de la (2017d). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2017-reflexiones-pedenfradein.pdf>
- Herrán, A. de la (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1dprFjWeqkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view
- Herrán, A. de la (2018b). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: filosofia e educação* (23, n. especial, dossiê Educação, Ética e Religião), 2-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1>
- Herrán, A. de la (2018c). Prejuicio, Pedagogía y pedagogos. *Revista virtual REDIPE* 7(7), 33-38. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2018-Pedagog%C3%ADa-prejuicio-REDIPE.pdf>
- Herrán, A. de la (2019a). ¿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). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. de la (2019b). Por qué los currícula no pueden educar. Una mirada desde la Pedagogía radical e inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (502) 75-80. Recuperado de

<http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/11/curr%C3%ADculoahg.pdf>

- Herrán, A. de la Rodríguez Herrero P. y Miguel Yubero V. de (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de educación* (385) 201-226. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/esta-la-muerte-en-el-curriculo-espanol--is-death-in-the-spanish-curriculum/investigacion-educativa/22975>
- Herrán, A. de la y Coro, G. (2011). Análisis crítico sobre algunos efectos de la cultura de la evaluación nomotética en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (57), 217-231. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661081/analisis_herran_RIE_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Herrán, A. de la y Cortina M. (2008a). Hacia una evolución curricular. En A. de la Herrán y M. Cortina, *La muerte y su Didáctica. Manual para Educación Infantil Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Madrid: Universitas (e.o.: 2006).
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008b). *La muerte y su didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Muñoz Diez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (1998). La educación para la muerte como tema transversal de transversales. *IV Congreso Mundial Educación Infantil*. Madrid, 4-8 de diciembre. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d052.pdf>
- Herrán, A. de la, Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los Caracoles se Mueren Siempre? Cómo tratar la Muerte en Educación Infantil*. Madrid: De la Torre
- Huang di (2010). *Los cuatro libros del Emperador amarillo*. Madrid: Trotta.
- Hurtado, M., Cuadrado, S. y Herrán, A. de la (2015). Hacia una Pedagogía Prenatal. Una Propuesta Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (67/1), 151-168. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6809Hurtado.pdf>
- Ingenieros, J. (2013). *El hombre mediocre*. Madrid: Tecnibook.
- James, W. (1907). *The energies of man*. New York: Scribners.
- Josephson, M. (1959). *Edison: A biography*. New York: McGraw-Hill.
- Jung, C. G. (1971). *Memories, dreams, reflections*. New York: Random House.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. México: Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (2017). *La revolución interior: transformar el mundo*. Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (2019). *La libertad interior*. Barcelona : Kairós.
- Lao tse (1983). *Tao te ching*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- Lao Tse (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Lie zi (1989). *Lao zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Locke, J. (1987). *Ensayo sobre el entendimiento humano (compendio)*. Madrid: Aguilar.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª de.). Barcelona: Kairós.
- Marín Ibáñez, R. (1989). *Formación para la creatividad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana (Cuba): Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1965). *Obras completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Matarranz, M. y Valle, J. M. (2018). Educación y supranacionalidad: aproximación a los conceptos básicos. *Journal of supranational policies of education* (8), 93-107. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/jospoe2018.8.006>
- Mayor Zaragoza, F. (1998). Retos y Perspectivas de la Educación en el Umbral del Siglo XXI. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (100), 2-3.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). Educar para la Individualidad. Una Formación Permanente y de Calidad para el Siglo XXI. *Acade* (28), 18-22.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Acto de presentación del libro “Educación para la universalidad. Más allá de la globalización”. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Mayor Zaragoza, F. (2019). Entrevista a D. Federico Mayor Zaragoza. Ex Director General de la UNESCO. *La rosa de los vientos con Bruno Cardeñosa*. Onda Cero, emisión del 03/11/2019.
- Muñoz Diez, J. y Herrán, A. de la (2003). *Educación para la unidad humana: una alternativa a la crisis mundial*. Loja (Ecuador): UTPL.
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.
- Ocampo González, A. (2018). Tarea crítica de la educación inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente. *Ciclo de conferencias internacionales. Tarea Crítica de la Educación Inclusiva*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), 12/09-21/11. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8hugA5na9Jw>
- Orwell, G. (2013). *1984*. Barcelona: DeBolsillo.
- Osho (2004a). *El libro del ego*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004b). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2012). *Cambio. Cómo convertir una crisis en una oportunidad*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1987).
- Platón (1987). *La república*. Madrid: Alhambra.
- Platón (2003). *Apología de Sócrates. Fedón*. Madrid: CSIC.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid: Espasa. Recuperado de www.rae.es
- Rodríguez Herrero, P. y Herrán, A. de la (2020). Del ‘diseño universal del aprendizaje’ al ‘diseño universal de la enseñanza formativa’: Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla A. de la Herrán y C. Domínguez Garrido, *Didáctica centrada en la persona*. Madrid: UNED.
- Rojas, E. (1990). Indicadores de madurez de la personalidad. *Cuadernos Empresa y Humanismo* (23), 1-13.
- Rousseau, J. J. (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Saint-Exupéry, A. de (2003). *El principito*. Barcelona: Quinteto.
- Santos Guerra, M. Á. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y aprendizaje* (41), 143-158.
- Santos Guerra, M. Á. (2019). Errores a troche y moche en la evaluación educativa. 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. 131-156). Barcelona: Octaedro.

- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- Savater, F. (2000). *Contra las patrias*. Barcelona: Tusquets.
- Schopenhauer, A. (2009). *Parerga y paralipómena*. Madrid: Valdemar.
- Schrödinger, E. (1947). *¿Qué es la vida?* Madrid: Espasa Calpe.
- Séneca, L. A. (1984). *De la brevedad de la vida*. Madrid: Sarpe.
- Séneca, L. A. (2012). *Cartas a Lucilio*. Barcelona: Juventud.
- Teilhard de Chardin, P. (1962). *El porvenir del hombre*. Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1967a). *La activación de la energía* (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).
- Teilhard de Chardin, P. (1967b). *La energía humana* (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).
- Teilhard de Chardin, P. (1974). *Ser más* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis (e.o.: 1955).
- Voltaire (1892). *Obras completas*. Valencia: M. Senent.
- Yamamoto, Y. (1989). *Hagakure. Breviario del samurai*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Yutang, Lin (2001). *La importancia de comprender*. Barcelona: Apóstrofe.
- Zhuang zi (1999). *Zhuang zi: Maestro Chuang tse*. Barcelona: Kairós.