

Herrán Gascón, A. de la y Rodríguez Herrero, P. (2023). Parte II. Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina Rivilla y A. de la Herrán Gascón (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-220). Octaedro.

## **Parte II**

### **Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General**

#### ***Some meditations to restart General Didactics***

**Agustín de la Herrán Gascón  
Pablo Rodríguez Herrero**

#### **Resumen**

La Didáctica General es una disciplina clave en el marco de la Pedagogía. En este ensayo se escribe para su evolución epistemológica y profesional y, quizá con ello, para un mejor futuro pedagógico. El trabajo parte de que sus mayores problemas y posibilidades no se están viendo, ni detectando como tales. Tienen que ver con la idea de educación, con su tradición socrática, con la formación de quienes a ella nos dedicamos (desde la investigación o la enseñanza), con lo que más importa al ser humano, dentro de la enseñanza, el currículo y la formación, etc. El objetivo del trabajo es sistematizar algunas bases pedagógicas y didácticas que puedan enriquecer lo mucho y bueno que se hace, porque se entiende radicalmente incompleto. Se propone reiniciar o refundar la Didáctica General, para incorporarle una mayor hondura, íntima e isomórficamente enlazada con la formación de quien la observa. La metodología se basa en la indagación de lo examinado, a través del enfoque radical e inclusivo. Esta perspectiva pretende actualizar raíces de lo que estudia, relacionándolas con lo comúnmente considerado. Los resultados son observaciones susceptibles de complementariedad epistémica y aplicada, incluibles el corpus de la Didáctica General para su evolución como disciplina científica.

#### **Palabras claves**

Didáctica General, Pedagogía, educación, formación, enseñanza, ego-conciencia.

## **Abstract**

General Didactics is a key discipline within Pedagogy. In this essay, we write for its epistemological and professional evolution and, perhaps, for a better future. It starts from the thesis that its greatest problems and possibilities are not being seen. They have to do with the idea of education, with its limited historical tradition, with the training of those of us who dedicate ourselves to it (from research or teaching), with the systematic relegation of what is most important to the human being, within teaching, curriculum, and training, etc. The aim of the work is to systematise some pedagogical and didactic bases that can enrich the much good that is done in the discipline, and which we understand to be radically incomplete. It is proposed to restart or re-found General Didactics, from a greater depth, intimately and isomorphically linked to the training of those who analyse it. The methodology is based on the enquiry of what is examined, through a radical and inclusive approach. This perspective aims to update the roots of what it studies, relating them to what is commonly considered. The results are observations, susceptible of epistemic and applied complementarity, which can be included in the corpus of General Didactics for its evolution as a scientific discipline.

**Keywords:** General Didactics, Pedagogy, education, training, teaching, ego-consciousness.

# 1 Presentación

## Introducción

Intuimos que la Didáctica General envejece prematuramente, por falta de renovación celular. No es disparatado pensar en la posibilidad de reiniciarla o refundarla. ¿Refundar qué? Una tentación nos lleva a pensar que hay que comenzar por el principio: la formación docente. Con certeza, sería un error, al menos, desde nuestra forma de entender los cambios educativos de calado. ¿Por qué? Porque la formación docente no es el verdadero principio, sería un objeto más y no materia íntima de cambio didáctico. Siguiendo postulados de la Mecánica Cuántica o de cualquier observador lúcido, el exterior depende de lo interior y la educación comienza por cada sí mismo. Reparar en la Organización Escolar, la formación del profesorado, el alumnado, la ley educativa de referencia, el currículo, la metodología didáctica, las TIC, la evaluación... define una racionalidad convencional, un modo de proceder normal que no escapa a lo que siempre se ha hecho para 'repensar' sin cambiar sustancialmente la educación ni la enseñanza. Así, seguiremos haciendo *bypass* con nosotros mismos, para ocuparnos de lo exterior, y no por acción consciente, sino por reacción pre-indagatoria, de forma que la Didáctica seguirá siendo una disciplina pedagógica invertebrada y en riesgo de desnaturalización, por sus problemas y retos (Herrán, 2023).

El anhelo u objetivo de este trabajo es formular y disponer, hacia el fondo y la apertura, un sistema de bases pedagógicas y didácticas que puedan enriquecer radicalmente lo mucho y bueno que hacemos, porque se considera incompleto. Para ello, se pretende definir, gradualmente, un sistema de observaciones, razones críticas y pensamientos que lleven a reconsiderar la Didáctica General desde el núcleo de la formación de quienes a ella nos dedicamos, investigamos y desarrollamos, así como desde la "educación plena".

El ensayo es un intento de indagación o investigación hermenéutica, desarrollo y transferencia epistemológica sobre la Didáctica General o "Polivalente" (Herrán y Paredes, 2008), realizado desde el "enfoque radical e inclusivo de la educación" (Herrán, 2014b). Este enfoque es un modo sencillo de disponer la razón para comprender lo observado con mayor profundidad. Se apoya en una metáfora, como solían hacer Lao Tse (1983), Platón (1987) o Comenio (1984) en sus escritos. En nuestro caso, se trata de la metáfora de un árbol, un iceberg o la Luna. Al divisarlos, casi todo observador percibe lo mismo, incurriendo en un posible error interpretativo de *pars pro toto*, al identificar el objeto con lo que se aprecia de él. No se suele ser consciente de sus raíces, al no percibirse, pese a ser su parte más vital, y el sostén y sistema nutricional de todo el ser.

La distancia entre lo observado y la realidad –contrariamente a la tesis de Hegel (2005), para quien lo racional es lo real y ambos se encuentran en la realidad autoconsciente- es una premisa del enfoque radical e inclusivo. Es acorde con la limitación perceptiva humana, por la cual nuestros sentidos no captan más allá de un bajo porcentaje de la realidad que nos rodea. Pues bien, la limitación orgánica humana es transferible a la dificultad de observar, razonar o pensar, particularmente, fenómenos complejos como la educación, la formación y la enseñanza. Para paliar la

dificultad, se ha recurrido al tiempo de observación y a las observaciones reiteradas en el tiempo, como modos de proceder a favor de una mayor fiabilidad y conciencia y, en lo posible, con menos sesgo o ego aplicado.

Con este exigente filtro interpretativo, se reflejarán en las siguientes páginas observaciones apreciadas durante 30 años, que se desarrollarán durante todo el ensayo como resultados sucesivos. La mayoría de los contenidos se definirá en pequeños textos interrelacionados, como recurso estilístico compatible con su complejidad; otros, requerirán algún espacio mayor. Las observaciones se desarrollarán desde la sinergia de cinco ámbitos de referencia complementarios, en interacción permanente: (1) el ser humano, la humanidad y las sociedades, en general, (2) la Pedagogía y su objeto de estudio principal, la educación, (3) la Didáctica y sus objetos de estudio básicos, la enseñanza y la formación, (4) la posible evolución humana, interior y global, y (5) cada persona en particular, como observadora necesaria.

Este modo de indagar es útil para objetivar lo oculto y fundamental a la vez. En la medida en que se traduce en observaciones distintas, no convencionales, ingenuas, destructivas (con última finalidad constructiva), convencionales, extrañas... puede admitirse que se basa en la conciencia (*awareness, realise*). El núcleo de la formación es como una estrella binaria, en la que la Pedagogía y la Didáctica raras veces reparan, pese a tratarse de “ámbitos básicos de la formación”: la conciencia y su lastre principal, el egocentrismo (Herrán, 1995). Suele ocurrir que el egocentrismo dificulta la observación de la conciencia, que suele ser la estrella de menor tamaño. Puede comprenderse que la conciencia es el factor más relevante de la formación o de la educación, junto al egocentrismo.

De una forma ingenua, nos preguntamos cómo, siendo la conciencia “el problema más importante en las Ciencias Biológicas”, desde la perspectiva de los procesos cerebrales que la causan y desarrollan (Searle, 2007, p. 30; Stapp, 2011), puede continuar tan lejos de la Didáctica y la educación? ¿Podría tener que ver con que la conciencia apenas se menciona en publicaciones de referencia sobre Neuroeducación (Mora, 2018) o de Neurodidáctica (Figuroa, Bernal y Thorné, 2021)? Apelar a la conciencia y al ego humanos, en su aplicación a la educación y a la formación de educadores, equivale a imaginar, en parte, el futuro de lo que se trata, en este caso, la didáctica. Nuestro anhelo no es aportar observaciones, indagaciones o resultados para pasado mañana, sino hacer lo posible por identificar y detenernos, preferiblemente, en lo perenne, con la mirada puesta en un mejor futuro de la Didáctica General.

## **Una mirada radical aplicada a la Didáctica General**

La Didáctica General es una ciencia pedagógica fundamental, relacionada con necesidades, intereses y decisiones de cualquier docente o educador. Su razón de ser y su sentido es la formación, la educación de alumnos o estudiantes. Su desarrollo se enraíza en la formación del docente y se desenvuelve en la comunicación didáctica.

La evolución epistemológica de la Didáctica depende, en gran medida, de la idea de cambio educativo. Cuando de cambio pedagógico se habla, suelen venir a nuestra

mente, sobre todo, cambios en la práctica, organizativos, metodológicos y tecnológicos aplicables. Cuando esto ocurre, la noción de cambio se identifica con su desarrollo exterior, por lo que se subraya una concepción superficial e instrumental de la Didáctica. Al hacerlo, se desconsidera implícitamente, en primer plano, su profundidad y enraizamiento formativo.

La Didáctica General responde bien, como otras disciplinas científicas, al enfoque radical e inclusivo y a la metáfora del árbol o del iceberg. Con este *input*, parece identificarse con su porción visible o aérea. Sin embargo, no es solo lo que asoma sobre la tierra o el mar, en absoluto. Por su naturaleza pedagógica, teleológica y sus objetos de estudio, incluye una gran porción enterrada o sumergida, de cuya acción depende lo que todos ven o reconocen como *corpus* científico normal o habitual. Sus raíces se funden en la formación o educación de quien la considera, enseña o investiga.

La metáfora del iceberg o del árbol define dos clases de pedagogos ocupados de ella: quienes entienden que el núcleo de la Didáctica es lo que se aprecia a simple vista o sobre el suelo, y quienes lo equiparan a sus raíces, aunque no se vean. De aquí se desprenden cuatro actitudes que pueden asociar el “cambio radical” con la Didáctica:

- La primera asocia tecnologías digitales a cambio educativo (Area y Adell, 2021). Nada que objetar sobre esta posición, que es rigurosa, hasta el límite de su enunciado.
- La segunda es una distorsión de la anterior. Vincula, erróneamente a nuestro parecer, cambio educativo con tecnologías digitales, así como con metodologías, reflexión sobre la práctica y la práctica misma. En este espacio se sitúa la mayoría de las concepciones didácticas, tanto profesionales como investigadoras.
- La tercera es la que asocia el cambio de la educación al aprendizaje futuro, incluidas las TIC, la práctica, etc. Lo ilustra estas líneas de García Aretio (2012): “Deberíamos adelantarnos y preparar a los estudiantes para lo que no se sabe hoy y también disponerlos para lo que podrá saberse mañana. ¿Hablamos entonces de un cambio radical?” (p. 1).
- La cuarta, que es la que asumimos en este ensayo, observa la posibilidad de un “cambio radical del centro de gravedad de la innovación educativa” (Herrán, 2009b) o del cambio de la idea de cambio en Pedagogía y en Didáctica (Herrán, 2013a). Dos corolarios: “la clave de la educación no está en las nuevas tecnologías” (Herrán y Fortunato, 2017), y la propia formación (o deformación) es la causa radical de lo apreciable o asociable a la acción, interna o externa.

En los árboles, las hojas no forman parte de la raíz, pero su vistosidad depende de ella. Análogamente, la práctica, las TIC, la metodología, la reflexión o el pensamiento del profesor son efectos de la formación. La formación tiene más que ver con la posición del dibujante o la fijeza del compás en el papel, que con el trazo resultante. El interés final está en el trazo. Por eso mismo, este no puede ser el centro o causa de la acción o la enseñanza.

Desde esta diferenciación entre lo causal y lo consiguiente, consideraremos como parte de los posibles cambios relevantes en la Didáctica General, tanto los asimilables a la auto formación -más asociados a su fundamentación y orientación- como a la

práctica. En este conjunto de pensamientos o razones, nos centraremos más en los primeros.

Un corolario de las líneas precedentes es una observación de Perogrullo. Esto es, que la Didáctica General no es un ser autoconsciente; su desarrollo no depende de ella misma, sino de la formación de quienes se dedican a su “comprensión edificadora” (Arboleda, 2019). No solo eso. La actual Didáctica General es el resultado principal de contribuciones, atención y dedicación de quienes la enseñan, investigan, elaboran, renuevan lo mejor posible..., pero también de quienes viven a su costa, la socavan y dañan, por intereses personales o profesionales, o por la más negligente indiferencia. Este fenómeno no es privativo de la Didáctica o la Pedagogía; algo semejante ocurre con otras disciplinas científicas.

### Coordenadas didácticas de la observación y acción radical e inclusiva

La causa de una observación es independiente del ámbito observado. Se refiere a la razón primera de la indagación. Contrariamente a la propuesta directriz de la Mecánica Cuántica, no solo depende del observador, interpretado como referencia. En efecto, en el observador hay un núcleo formativo cuyo centro es el binomio ego-conciencia y otros ámbitos auto educativos radicales. La raíz del enfoque radical es este núcleo, que se refiere a lo esencial en cada ser. Este ser es una entidad evolutiva, un ‘siendo’, por lo que cualidades como el enriquecimiento o la evolución interior son aspectos nucleares dinámicos que lo representan mejor. De hecho, la evolución interior coincide con lo que la educación ha hecho de cada persona (Kant, 2003; Beade, 2011). La educación nunca debió separarse de la evolución interior de la persona, porque la define intrínsecamente.

Normalmente, cuando se define ‘educación’ en contextos pedagógicos o didácticos (León, 2007; Touriñán, 2018, 2020), se asocia al área social, cultural y personal y se elabora pensando en educandos (alumnos, hijos u otros). Desde la perspectiva radical e inclusiva, esa lectura puede y debe indagarse más, de nuevo, hacia su causa. Esta es la educación de cada uno, observada en su hondura y en el proceso evolutivo vectorial que transcurre del ego a la conciencia. No equivaldría, por tanto, a la autoeducación de Gadamer (2000), con base en el conocimiento, sino algo más profundo, dinámico y orientado, incluso, con 7 peldaños de una “escalera formativa” (Tabla 1). En ella se relacionan enfoques formativos y niveles de profundidad, objetos de estudio y finalidades didácticas, aprovechables como elementos para una taxonomía educativa con base en la conciencia:

Tabla 1. La escalera formativa: enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad

NIVELES DE COMPLEJIDAD	ENFOQUE O PROCESO FORMATIVO	NIVELES DE PROFUNDIDAD DE CONCIENCIA	OBJETOS DE OBSERVACIÓN O DE ESTUDIO	FINALIDADES PRINCIPALES
I	Nivel 1: Observación reflexiva de la enseñanza	Exterior	Alumno, organización, currículo, planificación, metodología, aprendizaje, instrucción, formación, evaluación, etc.	Conocer y evaluar la enseñanza y lo relacionado con ella

<b>II</b>	Nivel 2: Análisis reflexivo, crítico, creativo, autoobservación, autoanálisis	Interior de lo exterior	Actuación docente, análisis de interacción, pensamiento del profesor, decisiones, sentimientos, emociones, etc.	Entender e interpretar la comunicación didáctica
<b>III</b>	Nivel 3: Indagación e investigación de la enseñanza en su contexto	Exterior de lo interior	Investigación de la enseñanza reflexión, colaboración y evaluación, autoevaluación, deliberación, etc.	Innovar y comprender la enseñanza
<b>IV</b>	Nivel 4: Desempeoramiento	Exteriorizante	Condicionamiento, identificación, hábitos egocéntricos, inmadurez	Disolver o perder ego, mala praxis
<b>V</b>	Nivel 5: Interiorización didáctica	Interior de lo interior	Conciencia aplicada, egocentrismo (personal y colectivo) y sus efectos, madurez personal, autoconocimiento, etc., analizados desde el exterior.	(Trans)formarse, para mejorar la enseñanza
<b>VI</b>	Nivel 6: No acción consciente	Vector de lo interior	Observación meditativa, silencio, retirarse, dejar fluir	Actuar consciente, naturalmente, acción sin acción ( <i>wu wei</i> ) (Lao zi, Chuang Tse, Lie zi, Rousseau)
<b>VII</b>	Nivel 7: Conciencia	Centro de lo interior en lo exterior	Meditación profunda, cuerpo, mente y ser, autoconocimiento esencial desde la experiencia de ser uno mismo	Ser, meditación sin fin en sí misma (Dürckheim, Kapleau)
<b>VIII</b>	Nivel 8: Vida consciente (re vivir todos los niveles)	Centro y periferia	Conciencia ordinaria y extraordinaria, a la vez	Ser normal y corriente

Fuente: Herrán (2014b, p. 198, actualizada)

Pueden distinguirse algunas posibilidades o gestos que pueden ayudar a ver en profundidad en educación y en Didáctica:

- Intuir la posibilidad de que el observador aprecie lo observado desde la desorientación o el error, sin apercibirse de ello. O sea, de que todo lo que haga sea incompleto, erróneo o está desorientado.
- Reconocer la propia miopía, parcialidad o sesgo en la mirada, sobre todo causada por limitaciones funcionales, por adherencias a conocimientos sesgados y otras inercias. A propósito de ello, José Luis Sampedro decía, en una entrevista póstuma, que: “hay que tener mucho coraje para asomarse a los abismos de la inseguridad, para abordar las carencias” (Navarro, 2013).
- Intentar compensar el déficit visual propio, vía humildad y vía creatividad formativa. La primera se basa en la conciencia de que no se sabe lo que no se sabe (Confucio, 1969). Para la segunda hay decenas de modos de prueba y acción. Por

ejemplo, considerando de forma extraña lo familiar (Gordon, 1963), observando lo mismo de otro modo, con otros ángulos u ojos, desde otra referencia, distanciándose, aproximándose, innovando periférica o fundamentalmente, innovando la innovación, practicando la recurrencia como innovación paradójica, viendo lo que otros no ven, pensando lo que otros no han pensado sobre lo que todos ven, como dijo e hizo Schrödinger (1947), etc.

- Reconocer que lo observado es parcial, incompleto o está condicionado. Llevará a tomar conciencia de la dualidad, de donde cabría deducir lo que falta para una mayor compleción.
- Detectar y superar dualidades, parcialidades y condicionamientos observados, procurando trascender uno de los principales hábitos egocéntricos-moleculares del ser humano, en el que ya reparó Dewey (1910), al observar que el ser humano vive, normalmente, en la dualidad. En el texto Herrán (2003b) se ofrecen varias técnicas para superar dualidades.
- Evolucionar del ego a la conciencia, mejor, con ayuda de la meditación. Esto cambia la mirada profunda, básicamente. Es la posibilidad o el gesto del mejor investigador posible en Didáctica, enseñanza y formación. La evolución interior o educativa, afila la mirada y la razón.

La mirada que ha superado propias limitaciones y obstáculos tiende a ser fértil y lo más consciente posible, puede descubrir problemas, abre y completa la investigación habitual y la futura, se dirige a campos y objetos de estudio de naturaleza diferente, si bien complementarios al conocer y el hacer habituales (Tabla 2):

Tabla 2. Acciones didácticas y campos científicos

Enfoque	Radical e inclusivo			
	Descriptivo	Explicativo	Transformador	
<b>Acción</b>				
<b>Conocer</b>	Campo centrado en los fenómenos	Campo centrado en el entendimiento y la interpretación	Campo centrado en la crítica y la creatividad	Campo centrado en la Complejidad, la complementariedad y la síntesis
<b>Hacer</b>	Campo centrado en los sucesos y personas	Campo centrado en la eficacia y los proyectos	Campo centrado en la construcción crítica del conocimiento y la transformación de entornos	Campo centrado en el movimiento y la coherencia
<b>Ser</b>	Campo centrado en lo existencial	Campo centrado en el desarrollo personal y social	Campo centrado en la indagación, la ética y la mejora social	Campo centrado en la interiorización y el compromiso
<b>Evolucionar</b>	Campo centrado en el desarrollo de lo esencial	Campo centrado en el crecimiento personal y social	Campo centrado en la comprensión, la pérdida y la conciencia	Campo centrado en la evolución del ego a la conciencia, mediante la educación

Fuente: Herrán (2014b, p. 184, actualizada)



## Coordenadas para la observación del sesgo en educación

La verdadera tendencia es a no cambiar de posición, a no considerar otras perspectivas o a negarlas, sobre todo si requieren acomodación de esquemas. La inclusión de nuevas perspectivas en las corrientes epistemológicas principales permite avanzar en complejidad de conciencia, redefinir facetas y tópicos habituales y ofrecen nuevas oportunidades de quietud. El efecto formativo es comparable a cuando se descubre que la cara oscura de la Luna no existe, que la cara alejada de la Luna recibe más horas de luz que la cercana o que al observar la Luna ocurre como con la educación: que siempre nos muestra la misma cara.

Al hilo de esto, ¿sería posible acceder a una referencia de observación 360° que facilitase la conciencia más cabal del fenómeno didáctico? En la medida en que el enfoque radical e inclusivo intenta traer ante la vista lo ordinariamente atendido y lo extraordinario del fenómeno observado, incluye este anhelo. Es por ello por lo que en alguna ocasión se ha denominado no parcial o total. Pero la Luna es mucho más que su superficie. De aquí que el reto de ver más no es compatible con el observar completa y superficialmente.

¿Por qué? Por dos razones meta epistemológicas relevantes: la primera es que nuestra motivación es científica con base en la conciencia; por tanto, nuestro proceder no se aparta 1 mm de la doctrina científica deseable, que busca generar conocimiento de toda la realidad. La segunda tiene que ver con el significado de 'realidad' asociado a la ciencia: en todas las ciencias, predomina un sesgo hacia la superficie, que, en el caso de la Pedagogía y la Didáctica, solo ha fortalecido una de las alas de la educación, impidiéndole el vuelo.

Más allá del tejido de la ciencia, observando la Historia de la innovación educativa, descubrimos, sin demasiado esfuerzo, que la educación y la enseñanza normales están escoradas. Cuando, en el momento presente, contemplamos las directrices educativas globalizadas y hegemónicas promovidas por UNESCO, OCDE, Banco Mundial, Unión Europea, ALECSO, etc., estudiadas por la Pedagogía y la Didáctica y desarrolladas en los sistemas educativos, descubrimos, idénticamente, que adolecen de sesgo.

¿Qué sesgo es este? El promovido por el occidentalismo (*ismo* de Occidente), desde la interpretación de Sócrates o de San Agustín. Los *ismos* son elaboraciones del ego individual y colectivo (Herrán y Muñoz, 2002). La educación occidental es heredera de Sócrates y de la tradición judeocristiana. Este es el sesgo atendido, que, hasta científicamente descansa en el "catecismo" de Comte (1982).

Pero hubo una educación sublime, que elevó el espíritu humano o hizo llegar a ser a algunas personas hasta cotas insondables, con los medios actuales. Por su potencialidad educativa, su altura humana y su nula avidez adoctrinadora *a priori*, destacamos estas figuras y tradiciones principales del Oriente clásico: los maestros del Tao (Lao Tse, 1983; Zhuang Zi, 1996; Lie Zi, 1987) y Siddhartha Gautama (considerado el primer ser plenamente despierto o buda) (Buda, 1997; Osho, 2007a; Rawding, 1991; Shearer, 1993) y parte de sus sucesores, desde Bodhidharma hasta la actualidad, los maestros del *chan*, en China y del *zen*, en Japón y Corea.

Sendas herencias –la socrática y la del buda y maestros del tao- son distintas y altamente complementarias: la primera se basa en el saber, el conocimiento, el aprender y la acumulación, y la segunda, en el binomio ego-conciencia, el descondicionamiento y la pérdida y el autoconocimiento esencial. Su síntesis, que propusimos en Herrán (2018), define una epistemología no parcial, más completa que la actual y apta para apoyar una educación más capaz y alta, por disponer de raíces más largas y más fuertes. En esta medida, puede colegirse que el enfoque radical e inclusivo actúa como catalizador e intérprete del proceso de convergencia y unidad potencial, en su fase inicial.

## **Aplicación del enfoque radical e inclusivo a la Didáctica General**

El enfoque radical e inclusivo aplicado a la Didáctica, se refiere, no solo a su *corpus*, sino a su profundidad, incluyendo su razón radical, o sea, la formación profunda del pedagogo-científico responsable de su enseñanza e investigación, que se concreta en su ego-conciencia y en otros ámbitos formativos radicales.

La parte externa del árbol –lo que todos ven- coincide con el discurso científico normal, convencional de los textos de referencia de la Didáctica (Moral y Herrán, 2021). Este *corpus* integra tanto lo exterior como lo interior de lo interior, social y personal, del árbol de la enseñanza y de la formación. Pero ignora, relega o excluye lo interior de lo interior, personal y social. Por ejemplo, no incluye planteamientos, ni temas “radicales” (Herrán, 2014b), ni se incluyen las raíces fundamentales de la formación (conciencia, egocentrismo, autoconocimiento esencial). De aquí se desprenden dos tareas básicas, que intentaremos realizar: evidenciar y habilitar raíces epistemológicas para la normalidad pedagógica y didáctica, e impulsar procesos de radicación o de relación significativa entre aquellas raíces y el corpus normal de la Didáctica.

Si la didáctica estudia la enseñanza para la formación, y la enseñanza es la actividad molecular de la educación, sus raíces deberían ser coincidentes. La ausencia de formación radical dificulta imaginarlas. Sin embargo, su interiorización afecta centralmente a la profesión docente o a la educación familiar. Gravitan en la formación del profesor o educador y su desarrollo profesional y personal, la educación del alumno y un presente universal abocado a un mejor futuro, generado desde la educación de todos.

Esta elevación educativa personal y social, es accesible desde una educación lo más completa posible, desde un reconocimiento de la acción de liderazgo pedagógico de los profesionales de la educación. Una educación condicionada, sesgada o parcial es incompleta, una estafa como educación, una *contradictio in terminis* para el investigador, pedagogo o educador profesionalizado o consciente, de tal modo que su compleción y equilibrado se convierte en la tarea preliminar más urgente.

Esa empresa podría iniciarse, externamente, si la escora fuese lateral –por ejemplo, una educación condicionada por la religión, el nacionalismo, el ejército, el sexismo, el racismo, el clasismo social, etc.-. O, profundamente, si el sesgo deformante transcurriese hacia la superficialidad –por ejemplo, por ignorancia, estulticia, miopía, inconsciencia, inmadurez generalizada, etc.-. No obstante, la causa común es siempre

es la misma: la propia formación, con base en el ego-conciencia, apoyada inicialmente en la propia visión. Si la visión es normal, no podrá profundizar. Quedará sobre la realidad, como un corcho, flotando entre sucesos y acontecimientos. Al hacerlo, no verá nada, porque, en educación, solo cuando se profundiza aparece un horizonte evolutivo.

Si la Didáctica (ciencia normal) hipotecase recurrencias parciales, conservadoras o progresistas, incompatibles con la necesaria destrucción (constructiva), su camino podría ser, incluso muy científico -en cuyo caso se parecería al de cualquier ciencia-, pero, además, muy contradictorio. La didáctica o la pedagogía, por sus objetos de estudio, no son cualquier ciencia social. La diferencia está en la hondura de sus objetos de estudio y en las características que, eventualmente, deberían incorporar sus responsables. La desatención de este factor causal o radical define, un poco, su fase de evolución actual.

Decía el catedrático de Didáctica General y maestro González Jiménez (1992) que: “La didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse” (comunicación personal). Las implicaciones de esta observación significan que la profesión docente ha de apoyarse en una formación, a la vez, técnica y profunda. Por profunda nos referimos a la necesidad de incorporar a la práctica, no solo un profesional reflexivo, sino una persona lo más competente, consciente y madura posible (Herrán, 2009b, 2011).

Ello requiere ir más allá de los perfiles (contornos) reflexivos o críticos y trascender, de una vez, los ‘paradigmas’ habermasianos. Resulta extraño, cuando menos, apreciar cómo estos ‘paradigmas científicos’ han condicionado el conocimiento pedagógico, dominando el análisis y la práctica de la educación, cuando Habermas (1989) no pensó en la educación al formularlos. No se trata de trascenderlos para enfrentarse desde la parcialidad, sino para incluirlos en una posible cuarta opción, cuyo sentido es evolucionar en complejidad de conciencia, para que la distancia entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno se acorten más y más. El cuarto camino se refiere a la fuente de la educación, es decir, a la formación profunda de quienes se ocupan de la Didáctica y la enseñanza y la formación de los demás (Tabla 3).

Tabla 3. Paradigmas consensuados y radical e inclusivo

<b>Paradigmas científicos</b>	<b>Positivista</b>	<b>Interpretativo</b>	<b>Sociocrítico</b>	<b>Radical e inclusivo</b>
<b>Temas</b>				
<b>Enfoque</b>	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Complementariedad de lo anterior, funcionalidad
<b>Centro de gravedad</b>	Resultados	Personas, procesos, significación	Problemas, injusticias sociales	Lo anterior, más formación basada en la conciencia

<b>Criterio básico de calidad</b>	Resultados	Procesos	Cambio social	Lo anterior, más evolución personal y social (del ego a la conciencia)
<b>Base del conocimiento</b>	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Crítica transformadora	Lo anterior, más conciencia, lucidez del ego y la conciencia
<b>Proceso básico</b>	Aplicación pedagógica	Acción reflexiva	Comprensión socioeducativa	Lo anterior, más educación radical
<b>Ámbito de referencia educativo</b>	Ciencia aplicable (del contenido de enseñanza y pedagógica)	Aprendizaje del alumno y sus características	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más evolución posible del ego a la conciencia y autoconocimiento esencial

Fuente: Herrán (2014b, p. 183, actualizada)

Con el fin de ir más allá de la dualidad asociada a las racionalidades didácticas, en un trabajo anterior, percibimos algunas de ellas con una perspectiva sucesivamente evolutiva e inclusiva, preguntándonos:

*¿Por qué un profesor va a ser solo acientífico y rutinario, si pudiera ser, además, tecnólogo? ¿Y por qué solo tecnólogo, cuando podría ser, además, reflexivo? ¿Y por qué solo reflexivo, cuando podría ser, además, crítico y transformador? ¿Y por qué solo crítico y transformador, cuando podría ser, además, autocrítico? ¿Y por qué solo autocrítico, cuando podría ser coherente? ¿Y por qué solo coherente, cuando podría aspirar a ser menos egocéntrico? ¿Y por qué solo menos egocéntrico, cuando podría aspirar a ser más maduro? ¿Y por qué solo más maduro, cuando podría aspirar a ser más consciente? ¿Y por qué solo más consciente, cuando podría aspirar a aproximarse al autoconocimiento esencial, mejor mediante meditación sistemática? (Herrán, 2014b, p. 189)*

Se promueve un profesor:

- con racionalidad compleja, consciente y orientada a la evolución personal propia, del alumno y social en su tarea;
- competente, capaz de investigar sobre su propia enseñanza y en el marco de su equipo o comunidad de aprendizaje;
- capaz de innovar y de participar en proyectos de innovación educativa en su contexto;
- más consciente de sí mismo, de su profesión y su enseñanza;
- capaz de eliminar su propio egocentrismo, personal, de equipo e institucional;

- con mayor madurez profesional (síntesis de madurez personal y desarrollo profesional), capaz de evolucionar de su egocentrismo a su conciencia y su autoconocimiento esencial, y de integrar su ser en su profesión y autoformación, y
- capaz de renovarse pedagógica y conscientemente, tanto interior como exteriormente, armonizando todas las cualidades anteriores.

Obsérvese que el modelo consensuado de profesor reflexivo y crítico se centraría en la mitad de los requisitos o cualidades [Figura 1].

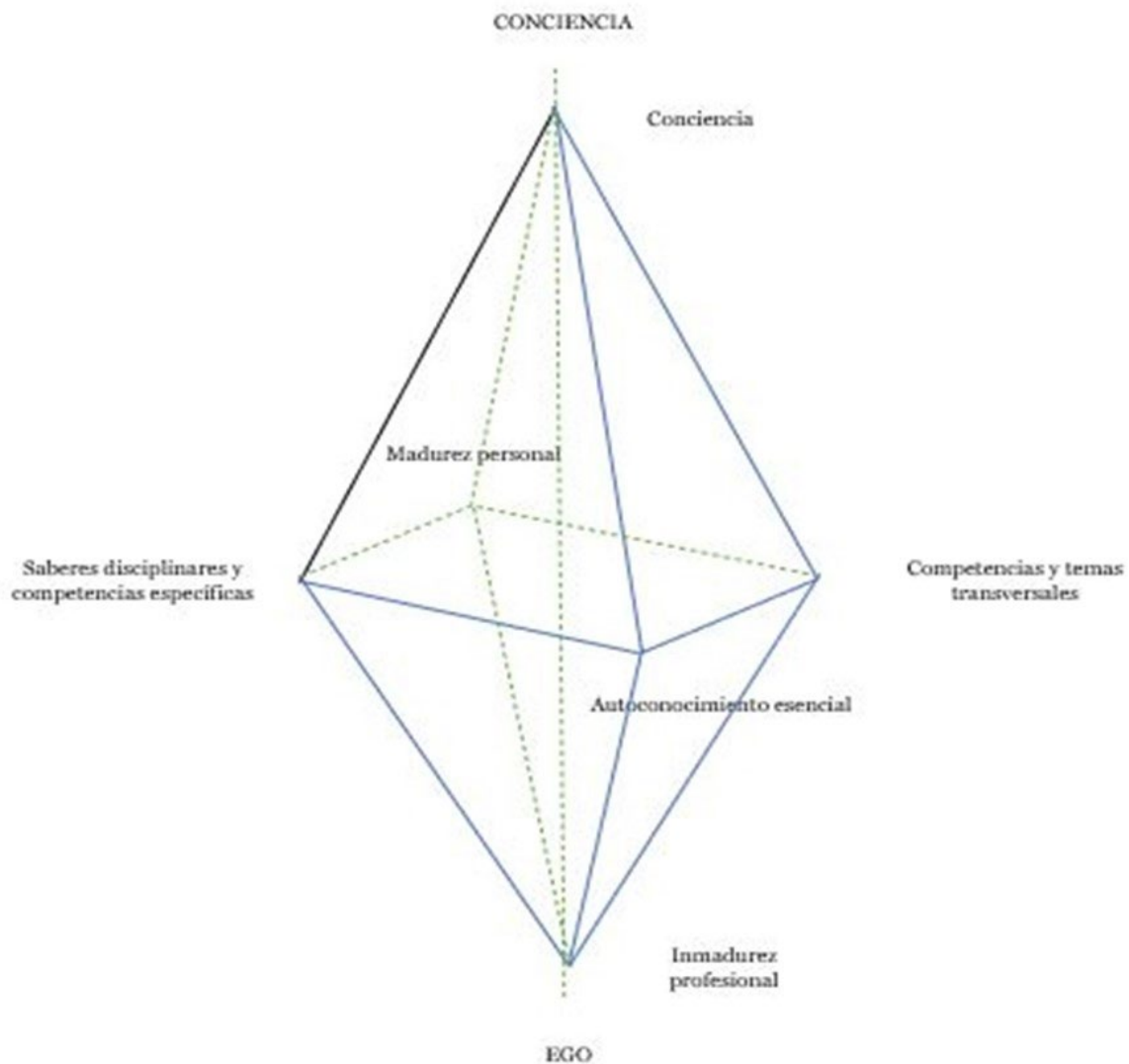


Figura 1. Referentes formativos del profesor según el enfoque radical inclusivo

Puede que estos esquemas favorezcan la formación de investigadores y docentes meditativos, eventualmente más lúcidos, con un más bajo nivel de ego, inmadurez o necesidad. Sobre todo, confiamos en incluir factores formativos que ayuden a evitar la peor versión de un responsable de la Didáctica General y, por extensión, del área de

Didáctica y Organización Escolar o de la Pedagogía (por enseñanza, investigación, transferencia o gestión), a saber, la práctica de la incoherencia con base en el ego. La estafa didáctica suele referirse al pensamiento reflexivo, la innovación, la colaboración, la cooperación, la evaluación, la crítica, la transformación, la creatividad, la educación inclusiva, etc.

La experiencia nos enseña que estos constructos/fenómenos pueden convertirse en telas de araña en las que el ego docente (Herrán y González, 2002) queda atrapado, de modo que los disfraces reflexivos, creativos o renovadores quedan retratados por su inautenticidad. Cuando esto ocurre, la Didáctica sobresale por enseñar lo opuesto. No hay un mensaje peor para la disciplina o para su futuro. Una vez más, el problema nace de una formación radical o profunda que, ni se está viendo, ni se está atendiendo.

## 2. Algunos lastres para la evolución de la Didáctica

### Introducción

Se intentan reflejar obstáculos y lastres para el avance de la formación y la educación, y, por tanto, centrales en la posible evolución de la Didáctica. Pueden concretar referentes para programas y procesos de desempeño y mejora, orientados al alcance de situaciones menos malas y mejores que las que caracterizan el presente.

Se describirán, de modo breve, como un sistema de razones orientado a fundamentar una Didáctica basada en la conciencia. El objetivo específico de esta parte es definir factores que condicionan y entorpecen, contextual o directamente, la educación, la formación y la enseñanza, por lo que afectan de forma directa a la comunicación didáctica y a la Didáctica, como disciplina, así como a su expansión epistemológica.

### Aspectos contextuales como condicionantes de la Didáctica

La sociedad está compuesta de sistemas egocéntricos. Cada ciudadano se identifica con cientos de sistemas egocéntricos a la vez. Con algunos, la relación es de apego y adhesión; con otros, puede ser de ofuscación y fanatismo. Lo habitual es no experimentar un sentido no egocéntrico reconocible, nombrable, asociado a la universalidad o a la humanidad, porque esta organización egógena asegura la ausencia de un norte común o coincidente. Hay piezas para ello, pero no cimientos, desarrollo, pero no evolución interior.

El sinsentido social lo comparte con la ciencia y con la educación, que, sobre todo, basan su hacer en la miopía. Una hipótesis causal es que una noción de educación menos funcional estaría fuera del interés general. Como no se quiere comprender su significado, relevancia y alcance, cobran prioridad los resultados, los efectos. Por ejemplo, desde evaluaciones externas tipo Pisa, se da valor a determinados frutos o competencias instructivas. Lo causal, lo que subyace y su sentido trascendente, pierden relevancia en una sociedad exteriorizada y materialista.

Es falso que estemos en la sociedad del conocimiento. Y no tanto ya porque, a nivel global, estamos en la “sociedad del acceso a la información” (Mayor Zaragoza, 1998), sino porque el conocimiento no se desea. Mejor dicho, se desea el conocimiento sesgado, afín a las premisas, prioridades e intereses de nuestros pequeños o grandes egos ideológicos, nacionales, parciales, ¿educativos?, etc. También es falso que una ‘sociedad del conocimiento’ equivalga a ‘sociedad de la conciencia o de la educación’.

Desde el enfoque radical e inclusivo, los organismos internacionales de educación intentan contribuir a la mejora de la realidad educativa y social, con una mirada periférica o con una estrategia desenfocada, que no incluye razones causales:

- (1) Su enfoque es social, económico y político, no personal y educativo radical. En palabras de Emerson (2009), pudiéramos decir que “mejoran la sociedad, pero no mejoran al hombre”.
- (2) Se centra en efectos sociales, no en causas primeras personales y sociales.

- (3) Proponen una educación basada en la suposición de que los destinatarios son los países en desarrollo económico, no todos, ni los más desarrollados, que requerirían una educación radical con base en el ego y la conciencia.
- (4) Responden a necesidades demandadas, no atienden necesidades profundas no demandadas y no tan visibles.
- (5) Desarrollan planes y respuestas educativas situadas, cuando pudiera ocurrir que la educación más necesaria pudiera ser universal y perenne.
- (6) Aspiran al desarrollo existencial de los sistemas sociales y educativos, no a la evolución esencial de las personas y de sus sociedades.
- (7) Sus fines educativos son necesarios, pero miopes (cercaños, inminentes y superficiales). Por ejemplo, no incluyen el despertar de la conciencia humana o la unidad del ser humano, a largo plazo, entre otros fines de la educación inéditos (Herrán, 2019). Por eso, no son suficientes, si de educación plena se trata.

El contexto social se corresponde isomórficamente con el contexto interior o formativo de sus componentes. Por ejemplo, es un hecho que apenas hay sistemas sociales no egocéntricos, de un modo correspondiente a como las personas despiertas apenas existen. La inercia es a la mediocridad (Ingenieros, 2013) de los muchos, pese a las acciones “salmónicas” de los poquísimos inquietos.

¿Por qué? Ni nuestra educación (hegemónica, globalizada), ni la filosofía, ni la ciencia, ni la sabiduría sirven para despertar y orientarse esencialmente, en el sentido de la autoeducación profunda. Al contrario, la sabiduría, la filosofía, el saber, la competencia, etc. son compatibles con la estupidez y la necedad, incluso en altas dosis, como apuntó con su teoría Bonhoeffer (Gómez Ramos, 2014). Somos, por tanto, incluso en los mejores casos, un resultado formativo incompleto y sin posibilidad de completación o culminación educativa, por esta vía.

Desde el ego, con frecuencia se entiende el contexto como medio para fines propios, un condicionante de la acción y una excusa para mantenerse dentro de la caverna (Platón, 1987). Desde una perspectiva crítica, el contexto cavernario es el gran objeto de cambio. Desde un enfoque radical e inclusivo, la experiencia didáctica transcurre entre un estado de condicionamiento o inconsciencia, y otro de plena conciencia, casi inédito.

Esto es pertinente y relevante ante una especie, como la humana, con riesgo real de autodestrucción, vía estulticia. El equilibrio y el sentido de la Tierra tendrían que asociarse a una sociedad educada, primero, y educadora, después. La tarea es perenne, universal y a largo plazo. En buena lógica, podrá ocurrir desde dos referentes: primero, una comprensión más consciente de la educación, interpretada como el factor del que todo depende, y segundo, desde todos sus participantes y sistemas consciente, sean individuos o sistemas sociales.

Dicho de otro modo, será educadora si busca antes su propia educación, asumiéndose como sujeto formativo de sí misma o eslabón perdido de su evolución posible. En este caminar, el liderazgo flexible de una pedagogía y una didáctica radicales puede ser un gran apoyo orientador y evaluativo, para avanzar de la sociedad del egocentrismo a una sociedad de la educación o para una vida más consciente.



En una sociedad muy consciente, la sintonía y el respeto por la naturaleza son automáticos, espontáneos, más allá de los contextos cercanos y los sistemas menores o locales alinean sus prioridades en una aspiración universal. Es entonces cuando el adulto, siguiendo las enseñanzas de Nietzsche (1972), después de haber podido ser camello y león, se vuelve niño, un niño de 4 años, que prefiere formar parte de la humanidad, que de una parte de ella.

## **La Didáctica está mal apoyada**

En su “No tan alto”, Neruda (2018) escribe: “De cuando en cuando y a lo lejos / hay que darse un baño de tumba. / Sin duda todo está muy bien / y todo está muy mal, sin duda”. Es una apreciación plenamente transferible a la didáctica, por dos razones: porque, en la medida en que estudia la enseñanza para la formación –no solo, por tanto, para el aprendizaje significativo y relevante- adolece de inclusión de lo esencial. Y porque refleja un estado en el que coexisten fortalezas y debilidades, incluso escandalosas.

Como yo la veo, la pedagogía es como un edificio de varias secciones y pisos. Una parte de él está ocupada por la didáctica. En sus diferentes estancias, los pedagogos especializados desarrollan sus objetos de estudio lo mejor que saben, desde su entrega personal y profesional, trabajo individual y en equipo, proyectos de investigación y revistas exigentes, como en cualquier otra ciencia. Por un mal dimensionamiento de los cimientos, que limita sus dimensiones y peso, el inmueble corre el riesgo de ir cediendo y hundirse. La situación es de larga data, no se ha producido de manera inmediata, es moderadamente preocupante, si bien solucionable, reforzando la estructura del edificio. Se escuchan quejas, pero se refieren al aislamiento, a las ventanas, a los tabiques... A pocos preocupa, mientras no aparezcan grietas. La hipótesis es que ya las hay y están en los cimientos.

Se atribuye a Hemingway la frase: “Todo es correcto hasta que es equivocado. Ustedes deberían saber cuándo es equivocado”. Esta expresión tiene sentido entre personas humildes, cuestionadoras, científicas, “dudantes” (Russell, 1956), con ego bajo y capaces de advertirlo. Cuando algunas de esas cualidades no se dan, se ve poco, se niega lo poco que se ve e, incluso, la visión de los demás. Entonces, los avisos del vapor Mesaba al trasatlántico *Titanic*, sobre icebergs en la zona, se disuelven en la necedad, que es un opuesto a la responsabilidad y a la conciencia. Y cuando la acción postrera sucede a la ceguera, no es que se puedan cometer errores, es que todo lo que se haga estará mal.

El ser humano, en general, adolece de poca visión y falta de hondura. Puede estar relacionado con la educación recibida y el estilo de vida. En ciencia, la profundidad es algo mayor, si bien está constreñida por el predominio de metodologías empíricas, cuantitativas o cualitativas, basadas en la respuesta. La Didáctica, salvo excepciones, no es una excepción. No ha llegado al fondo del pozo, no porque este sea demasiado profundo, sino porque su cuerda es demasiado corta o el cubo está deteriorado. Se necesita un cambio en la cuerda: de fibras situadas y etnocéntricas, a otras universales y perennes, trenzadas con las situadas. Y también en el cubo: de confeccionarlo con material de educación de tercera división y otros ingredientes

deformantes, a elaborarlo con elementos de la mayor calidad educativa posible o conocida en la Historia de la Enseñanza y de la Formación.

Pueden identificarse dos graves faltas de apoyo en el edificio de la Didáctica. La primera tiene que ver con la educación y la segunda, con el aprendizaje.

- *Sobre la educación:*

La pregunta clave es ¿qué es la educación?, porque distintas respuestas van a cambiar el sentido de la enseñanza. Nos referimos a la educación como fenómeno humano complejo y consciente. El fenómeno, en el sentido de la escuela alemana, hace referencia a lo que ocurre, incluyendo su estructura. Pero al observar la educación con el filtro hermenéutico del “enfoque radical e inclusivo”, se aprecia que está fuera de foco social y pedagógico. ¿Por qué? En el arte de la fotografía se sabe que, quien observa una fotografía, busca la zona enfocada. La educación está desenfocada porque no se comprende que no se comprende, ni desde la Didáctica, ni desde la Pedagogía, ni desde la sociedad. De ahí que la Pedagogía y la Didáctica, estén así mismo desenfocadas.

Se llama formación a un sucedáneo, a una pseudoeducación. Nos hemos convencido de que esa conquista es una meta razonable que, además, no corresponde a una teoría desde la Didáctica, sino desde la Pedagogía, con la que algunos han abierto una grieta. Desde la Didáctica, hemos decidido no repensar, ni actualizar a Cebes (1995), el discípulo de Sócrates que diferencia entre la educación y pseudoeducación en su tiempo. Tampoco buscar expresiones de alta o de gran educación en los propios y en otros contextos históricos y culturales, ni explorar la enseñanza que las facilitó o que derivaron de ellas.

Estas son algunas causas por las que, casi, no existen personas plenamente educadas en nuestra sociedad. Lo que sería impensable en cualquier centro y sistema de salud –que sus usuarios salieran de él a medio curar-, es lo habitual en los centros de enseñanza y en el sistema educativo. Nuestro ‘sistema de garantía de calidad’ no garantiza que nuestros mayores y más fiables exponentes (doctores, catedráticos, etc.) sean las personas mejor educadas o con la mejor formación de nuestra sociedad.

De otro modo: la educación definida por los organismos internacionales o por la Pedagogía o la Didáctica, desde su perspectiva de ciencias normales, en un sentido *kuhiano*, no es la “educación plena”. Esa ‘educación’ forma parte de la ‘educación plena’, pero la ‘educación plena’ o ‘superior’ no equivale solo a ella en absoluto. Es, más bien, una falsedad, una traición pedagógica, en sentido estricto. Conceptuamos “educación plena” o “educación superior” como la que desarrolla un educador/a muy competente, muy consciente y con un bajo egocentrismo. Es independiente del nivel de enseñanza o de si esta es formal, no formal o informal. Intentamos que la normalidad de la Pedagogía y la Didáctica se redefina y amplíe hacia lo extraordinario o no convencional, si bien esta acepción, como estamos justificando, se ajusta a fenómeno.

Con relación a esta, la educación normal, basada en el aprendizaje, los saberes y conocimientos, parece un logro alicorto (Herrán, 2022) compatible con toda clase

de adoctrinamientos. Lo propio de la educación no es aletear, ni saltar, ni cacarear, ni estar cuajada de pulgas. Se trata de volar. Queda mucho para verlo, moriremos sin haberlo probado. De seguir así, ni siquiera nuestros nietos se aproximarán a esta clase de excelencia, que resulta de leer comprensivamente la realidad de otra manera. Pero apuntamos a ello.

Este es el primer mal apoyo de la Didáctica: que, en vez de ir a máximos, trabaja en el seguro estrato de la mediocridad educativa.

– *Sobre el aprendizaje y el conocimiento*

Otra razón por la que la educación no se reconoce a sí misma es porque se ha condensado en el aprendizaje y el conocimiento. Esta identificación y centración está tan extendida y se cuestiona tan poco, que apenas se percibe. Parece difícil distanciarse de ella, para observar su parcialidad, su incompletitud.

El ser humano está unido al conocimiento y al saber desde su propia denominación científica: *Homo sapiens sapiens*. Solo unos pocos han trascendido esa inercia aparente, que gobierna el ideal de sabiduría y de nuestra educación. Una síntesis didáctica de su enseñanza común apunta a la conciencia de lo que se ignora como base propulsora de la vida, el saber, la enseñanza y la educación de la razón.

Ante la observación de una taza de té, pueden deducirse cuatro estilos didácticos:

- El primero es el que se fija en la materia o "ser" de la taza, que, incluso, podría ser una artesanía valiosa. Esta es la vía del *Homo sapiens sapiens* o de la educación ordinaria, orientada a la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes, desde los intereses y conocimientos previos disponibles.
- El segundo es el que repara en la oquedad o 'no ser' de la taza. Esta es la vía del *Homo sapiens sapiens ignorans*, cuyos paradigmas podrían ser Confucio (1969), Sócrates (en Platón, 2003), Newton (1686), Edison (en Josephson, 1959), etc. Se apoya en la premisa de que se conoce nada, en relación a lo que se ignora, de modo que ser consciente de la propia ignorancia o no saber es el humus básico de la enseñanza, conciencia, la formación o la educación mínimamente respetuosa con la realidad objetiva.
- El tercero es el que se apoya en la conciencia de que el vacío de la materia que compone al observador y a la taza es el mismo que llena su interior y su exterior y el del universo en evolución autoconsciente. Esta es la vía de educación de Lao Tse, el buda #1 o del *Homo Conscius*, que coincide con el anhelo del súper hombre (*Übermensch*) o de ser humano con la conciencia de niño, que sucede a la conciencia de camello y de león (Nietzsche, 1972).
- La cuarta es la forma de vida del ser despierto o de la persona normal y consciente, que utiliza la taza de té para beber.

La causa de la pseudo o cuasi educación generalizada radica en el llamado "paradigma del aprendizaje y el conocimiento", asociado a las TIC (v.e. Esteve y Gisbert, 2011). Desde este referente epistemológico y didáctico, (1) se estimula la educación activa del estudiante, desde una planificación docente *ad hoc*. (2) La educación, los modelos educativos, la institución, el profesorado, la enseñanza, la metodología didáctica, las TIC, etc. se centran en el estudiante. (3) Se le prepara

para responder a los nuevos retos de la sociedad, desde una adecuada educación basada en competencias, que incluyen una satisfactoria alfabetización digital.

La formación observada desde el filtro radical e inclusivo va a traer como consecuencia que las premisas anteriores van a ser educativamente insuficientes y, por tanto, criticables. En efecto: (1) la educación activa del estudiante, desde una planificación docente *ad hoc*, puede ser un planteamiento necesario, pero no suficiente, si lo que se llama 'educación activa' no apunta a una educación para una vida más consciente, más allá del aprendizaje y el conocimiento. (2) La atención centración en el estudiante de la educación en el estudiante, la institución, la docencia, etc. puede describir un procedimiento incoherente, si la formación del educador no ha sido antes objeto de atención centrada y primera. De otro modo: la comunicación didáctica comienza en el educador, no en el alumno. (3) Preparar al alumno para responder a los nuevos retos de la sociedad, puede equivaler a preparar a un buen borrego. El para qué de la enseñanza y de la educación no puede colocarse solo fuera de sí mismo, ni siquiera en términos de saberes o competencias, incluida la digital. La educación de la conciencia trasciende el interés existencial (externo, social, eficaz, ligado a la adquisición de aprendizajes) y repara en lo esencial (interiorizarse, hacerse más y más consciente, evolucionar como persona, etc.).

## **Los sistemas 'educativos' y los currículos no pueden educar**

### – *Sobre los sistemas educativos:*

La percepción de la educación es parcial, periférica y miope. Sin profundidad, no hay enraizamiento, horizonte en la educación. La edificación educativa y didáctica es somera y peligrosa.

Lo que se cultiva y desarrolla no es tanto 'educación', aunque así se llame, cuando 'pseudo educación' o 'cuasi educación'. La educación no sirve para educar, entendiéndose, profunda, ambiciosa, plenamente. Para hacerlo, se han definido en casi todos los sistemas sociales, unos 'subsistemas educativos' incapaces, *a priori*, de educar plenamente, por las razones que siguen.

Su estructura se basa en el ego (nacional, económico, ideológico, religioso, cultural, militar, etc.) de sus suprasistemas de referencia, en función de cuya supervivencia y desarrollo, procede, a través de los currículos. De otro modo: la contribución de los sistemas educativos está sesgada existencialmente en múltiples sentidos extra pedagógicos. De otro modo: la educación esencial, plena, profunda o superior no puede ser alimentada por los sistemas educativos ordinarios. ¿Por qué? Porque son constitutivamente egocéntricos, y porque la educación con base en la conciencia y lo esencial actuaría con ellos como disolvente universal del ego estructurante, en el transitar evolutivo del ego a la conciencia.

Con relación al constructo 'sistema educativo', se hacen tres propuestas encadenadas:

- Transferir la condición de ‘sistema educativo’ a los demás sistemas sociales (justicia, familia, política, medios...), en la medida en que todos pueden enseñar, educar o deformar, como ‘sistemas educativos funcionales’. El mero hecho de que haya un sistema social calificado como ‘educativo’ se traduce, automáticamente, en que los demás no lo son, ni se espera que lo sean. Esto es absurdo, contrario al interés general, porque deposita la responsabilidad de la educación, de la que todo depende, en una porción localizada. Estamos procediendo, por tanto, del modo opuesto al liderazgo pedagógico distribuido o compartido en las escuelas, que podría influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2010, p. 101, adaptado). Estamos imaginando al sistema social en pleno proceso de “escolarización de la sociedad” (Herrán, 1993a), donde cada sistema nacional, primero, y el mundial, después, pueda tomar conciencia de la Tierra como escuela común (Comenio, 1984), en la que aquella distribución de responsabilidades pudiera ocurrir, aunque fuese incipiente.
- Si todo depende de la educación, la educación es evolución interior y todo es evolución, porque nada escapa a ella, el sentido social apunta, precisamente, a que cada sistema educativo funcional asuma su alícuota de educación ocupándose, primero, de la suya propia, comprendida como evolución del egocentrismo a la conciencia.
- Los sistemas educativos autoconscientes no solo son sociales: cada persona es un conjunto de partes con un fin común. Si su vida estuviera enfocada, no a aprender, no a saber, sino a despertar –como, por ejemplo, ocurría en el Japón de Dogen-, la persona consciente podría definirse como un sistema educativo pleno y potencial, en sentido estricto, si bien a escala molecular.

Una cautela: cualquier sistema didáctico, sea social o personal, formal o no formal adoctrinará, si antes no se ha educado suficientemente y no es coherente con esa educación alcanzada. Formarse, en este contexto, equivale secundariamente a aprender y, prioritariamente, a liberarse de condicionamientos y evolucionar en complejidad de conciencia.

– *Sobre los currículos:*

Ningún currículo puede educar, se entiende, plenamente. La causa, ya se ha apuntado: es un instrumento solidario con su sistema social y egocéntrico de pertenencia, normalmente administrado (por tanto, también “suministrado”, Herrán, 1993a) por egos sesgados y parciales que, mientras educan, adoctrinan, si pueden, nacional, ideológica, religiosa, culturalmente...

Los currículos adolecen de excesos y carencias que, a nuestro juicio, los alejan de la educación y los acercan a la deformación, a la fragmentación:

- Algunos lastres o sobreabundancias estarían relacionados, a nuestro juicio, con la educación plurilingüe, con el excesivo *psicologismo* de la educación, con la inclusión de la religión y de otros adoctrinamientos políticos, ideológicos y rictus no pedagógicos en la enseñanza, con hipertrofias, como el enfoque competencial, etc.
- Y las escaseces o déficits tendrían que ver con la falta de liderazgo consciente de una Pedagogía y una Didáctica radicales, con la falta de inclusión formativa

y curricular de ámbitos educativos radicales, hoy lejos de lo que se tiene como necesario para la educación y, por tanto, lo por venir, etc.

En síntesis: tanto por saturaciones como por insuficiencias, los currículos globalizados y competenciales, normalmente, no están alineados con una idea ambiciosa y completa de educación. Son bidimensionales (planos, disciplinares y transversales). Como hace el papel, "se mueven con los vientos que soplan, ora hacia allí, ora, hacia allá", siendo compatibles con esta cualidad de la estupidez humana apuntada por Séneca (2012) y manipulables por imperativos ideológicos.

No discriminan entre adoctrinamiento y educación. Al revés, su bidimensionalidad puede mostrarse como "currículo descarado" (Herrán y González, 2002; Herrán, 2003, 2017). En entornos de exclusión totalitaria o teocéntrica, se puede enarbolar de educación en valores y de democracia. Y en las democracias occidentales, pueden llamar 'educación de calidad' a la mezcla de educación y adoctrinamiento, si disponen de dos o tres indicadores instructivos y competenciales bien evaluados por evaluaciones externas. La crisis de miopía curricular pudiera tener que ver con su escaso enraizamiento, con que adolezcan de la profundidad que pudiera facilitar un currículo 3D, apuntado en la Figura 2 y descrito en la Tabla 4:

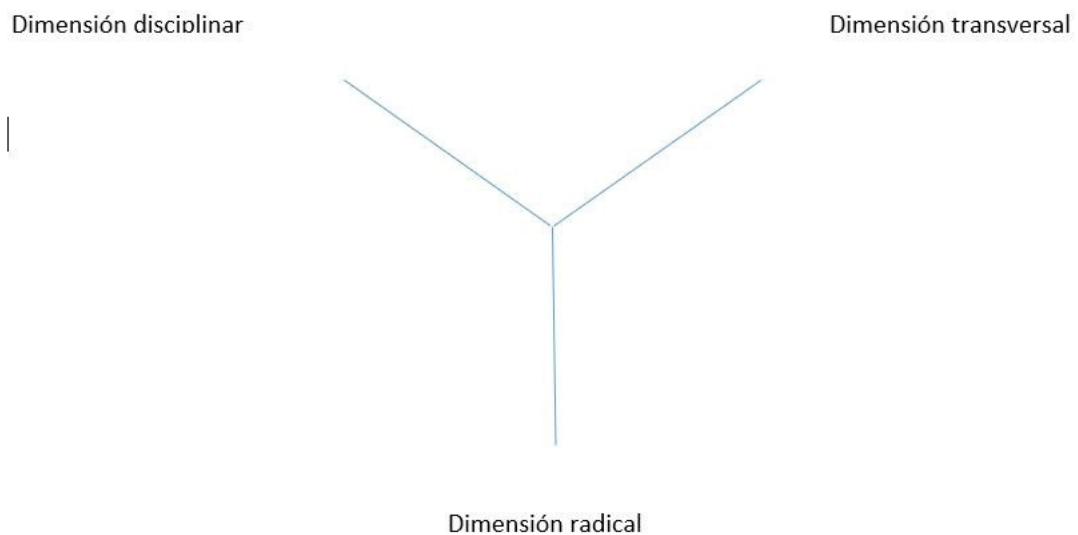


Figura 2. Dimensiones del currículo 3D radical e inclusivo (Fuente: Herrán et al., 2000, adaptado)

Tabla 4. Claves curriculares de los enfoques formativos consensuados y del enfoque radical e inclusivo

Enfoques curriculares	Conservador	Progresista	Sociocrítico	Radical e inclusivo
-----------------------	-------------	-------------	--------------	---------------------

Temas				
<b>Carácter curricular</b>	Predeterminado, disciplinar	Experimental (personal y social), de aprendizaje y valores	Ámbito a cuestionar y reconstruir con valores críticos y transformadores	Tridimensional: disciplinar, transversal y radical
<b>Finalidades</b>	Incrementar el conocimiento (saberes disciplinares), dominar las “asignaturas”	Aprender a buscar, razonar, crear, criticar, investigar, evaluar entornos	Ciudadanía Competente para una sociedad justa, democrática, inclusiva, diversa: (neomarxismo, feminismo)	Lo anterior, desde una formación del ego a la conciencia (personal y colectiva)
<b>Centro de gravedad</b>	Contenidos (disciplinares)	Aprendizaje competencial	Sociedad, minorías (injusticia, inclusión)	Lo anterior más evolución Humana (interior, educativa)
<b>Evaluación predominante</b>	Final, estandarizada	Continua, formativa	Participativa, negociada	Lo anterior, más autoevaluación con base en la conciencia

Fuente: Herrán (2014b, p. 201, actualizada)

## Para una Didáctica de las cavernas

La alegoría de la caverna, de Platón (1987), puede interpretarse como una vacuna o formación básica contra el adoctrinamiento, un opuesto a la educación. Vivimos en infinidad de cavernas (o sistemas de condicionamientos) a la vez.

Unas cavernas son personales. Suelen adoptar la forma de “caparazón”, en que algunos viven y llevan auestas a todas partes, como los cangrejos ermitaños. Otros, son sociales, con toda clase de contenidos. Vivir así es un *modus vivendi* muy extendido. Por eso, apenas nos damos cuenta de que tenemos la vista acostumbrada

a la penumbra. Lejos de ser una mala noticia, indica que el ojo se adapta para recoger luminosidad y ver lo más posible.

También se observan personas identificadas, hasta la dependencia y con grados de fanatismo variables, con sistemas egocéntricos, sociales, educativos, institucionales, ideológicos, deportivos, religiosos, clasistas, en general. Observadores y observados tenemos la mirada, el sentir y la razón condicionadas por los egos personales y colectivos. Por eso, las acciones y sus derivados son, en su mayoría, parciales. Es más, al ser el egocentrismo la cualidad o factor principal de las personas y de las sociedades, apenas hay espacios a la vista fuera del ego, de modo que toda propuesta que vaya más allá del ego se alejará de la normalidad o se calificará como extraordinaria o rara, por ser difícilmente asimilable a lo ya conocido o compartido.

Lo normal es vivir condicionados, semidormidos en cuanto a conciencia se refiere. Las cavernas son habitáculos generadores de sopor, de aire sucio y de olores pútridos a los que, no obstante, es posible acostumbrarse. Algunos pedagogos y educadores han indagado en este hecho, desde miradas propias y complementarias: desde Siddhartha Gautama (Buda, 1997; Osho, 2007a; Rawding, 1991; Shearer, 1993), Séneca (2012), Martí (1961, 1965), James (1907), Maharsi (1986, 1987), Jung (1983), Krishnamurti (1981, 1982, 2008), Caballero (1979), Mello (1987a, 1987b), Blay (2006), García-Bermejo (1989), etc. Sus tesis son altamente coincidentes entre sí, se validan mutuamente. Uno de los más didácticos y básicos fue el pedagogo José Martí (1961):

La mayor parte de los hombres ha pasado [su vida] dormida sobre la tierra. Comieron y bebieron; pero no supieron de sí. La cruzada se ha de emprender ahora para revelar a los hombres su propia naturaleza, y para darles, con el conocimiento de la ciencia llana y práctica, la independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro y el orgullo de ser criatura amable y cosa viviente en el magno universo. (p. 99)

El problema es que, si la razón condicionada es de un educador –cualquier persona puede serlo, potencialmente- o pedagogo, condicionará al enseñar, incluso al investigar. En cambio, una razón liberada, con mayor probabilidad, educará. Educar es abrir, no teñir, ni trabar. Parafraseando a Einstein (1980): “La mente es como un paracaídas: solo funciona si se abre”, proponemos: “La educación es como un paracaídas: solo es útil si sirve para interiorizarse, liberarse, abrirse, ampliarse, indagarse”. Si la enseñanza no produce, al menos, este efecto formativo, no estaremos siquiera en didáctica, sino en un sucedáneo conformista y mediocre.

Lo que nos hace permanecer aletargados, adormecidos al fondo de la caverna o en burbujas, interiores y exteriores, es el ego. El ego es acumulativo. Le es difícil autocriticarse, rectificar, ceder, dar. Por eso, lo normal es que las burbujas se unan, aumenten de tamaño y terminen por explotar, salpicando a otros. La conciencia de quienes permanecen mirando a las sombras del fondo confunden reflexión y pensamiento verdaderamente reflexivo. Dewey (1910) incluía, entre las características del pensamiento reflexivo, ser capaz de renunciar hasta a lo más querido. No querer o poder renunciar a lo que condiciona la razón equivale a vivir atrapado, condicionado.

Lo que se ve al fondo de la caverna es ilusorio, una sombra, una ofuscación desde la que se puede interpretar cualquier cosa, incluso ficción o falacia. Arriano (2018) prevenía contra las fantasías, entendidas como materia cavernaria: desde la virtud,



“Tus fantasías no te cautivarán nunca”, puedes des identificarte de ellas, decía. La búsqueda de la virtud es un anhelo que ha de entenderse como medio para el bien, para ser buena persona y vivir bien. Se basa en una razón educada, que incluye la inteligencia, la disciplina, el valor y la ética. Las sombras y no la virtud definen la normalidad, que no va más allá de la mente. Por eso, toda acción mental es ordinaria y eminentemente egocéntrica. En zen, en vez de a sombras, se ha aludido al reflejo de la Luna en el agua (Deshimaru, 1980).

Son excepción quienes son solo conciencia, sin apenas ego. Como alternativas directamente provenientes de la conciencia, para el caso de personas muy interiorizadas o educativamente muy avanzadas, distinguimos tres acciones didácticas compatibles y muy próximas: la acción desde la no acción, la acción inconsciente y la acción despierta. Pueden observarse, con cierta frecuencia y dependiendo de la escuela, por ejemplo, en la comunicación didáctica esencial entre un maestro zen y sus discípulos. No obstante, lo normal es que el maestro sea un docente, un educador profesionalmente competente, cuyo yo sea tanto ego como conciencia, y cuya vida se desarrolle en conciencia ordinaria. A esta persona normal o frecuente dirigimos, principalmente, nuestro escrito.

¿Podría definirse una “didáctica de las cavernas”? ¿Y un currículo basado en cavernas? Enseñar educando (Arboleda, 2020<sup>a</sup>; Touriñán, 2020) consiste, ante todo, desde una perspectiva socrática (Platón, 1987), en ayudar a liberarse o en destruir las cadenas, sociales e internas, de quienes están atados, desde que nacieron, al fondo de la caverna.

El primer paso para hacerlo es liberarse y educarse primero uno mismo. Si no, lo que se diga y se haga será un mal teatro, una farsa. Las peores cavernas son las que no lo parecen. Por ejemplo, la filosofía puede ser una caverna para pseudofilósofos, que se valen de ella para fines egocéntricos. La Didáctica pueden ser caverna de pedagogos incoherentes, que desprestigian la educación desde su ejemplo, o de docentes que adoctrinan en su nombre para enclaustrar a sus alumnos.

Sócrates, el pedagogo, es quien sale de la caverna. Pero no se va, como no se va un barquero, ni abandona. Se queda, para ayudar a los hombres a salir de otros úteros. Emula, desde su didáctica, a su madre, partera. Permanece, a riesgo de que los del fondo no le comprendan o le maten allí mismo, como ocurriría después. Sócrates pone en práctica la *paideia* (educación) y *aletheia* (verdad) con su diálogo, primer método de enseñanza de Occidente.

Sin Sócrates, no hay diálogo; sin diálogo, no hay *mayéutica*, ni cambio cognoscitivo debido a la conciencia. Por eso, tanto Sócrates, como su linaje didáctico radical - Antístenes, Diógenes de Sinope, Crates de Tebas, Hiparquia, etc.- no son tanto filósofos, como pedagogos o didactas radicales, quizá, los primeros y más directos de Occidente. En estos y otros casos, donde se enseña para una educación del otro, basada en la conciencia más allá de las cavernas, la Filosofía queda atrás, inerte, como la vieja piel de la serpiente o la crisálida hueca de la mariposa, porque ha mutado en Didáctica radical.

Una vez “educado el educador” (Krishnamurti, 1982), ¿qué conlleva enseñar para ayudar a liberarse a los demás? Enseñar a liberarse es acompañar y dialogar,

asociando la acción educativa con la pérdida (descondicionamiento) de ego personal y colectivo, como identificaciones, ataduras, apegos, etc., a favor de una progresiva autonomía educativa. La liberación es un efecto de la conciencia personal y un acto voluntario.

El acompañamiento didáctico se puede extender del fondo a la salida. También se puede acompañar, en su caso, del exterior al interior de la caverna (recondicionamiento), si la liberación es no dual, o sea, si es acción y no reacción y se desea volver a entrar, por alguna razón. Sin embargo, desde el exterior de la caverna hacia el horizonte, el pedagogo, como le ocurre al barquero, no podrá enseñar, ni acompañar más, porque su razón de ser no es irse, sino educar para vivir más conscientemente, al menos, hasta que presienta terminar, como hizo Lao Tse.

La formación de quienes, voluntariamente, permanecen entumecidos dentro de la cueva, ha pasado por el lecho de Procusto. En la cama de hierro, esos ecos perdieron su voz. Dinamitaron el puente formativo hacia sí mismos. ¿Qué hacer? Con o sin ayuda educativa, deberían comprender a Nietzsche (1965), para darse cuenta de que, si no se liberan, no pasarán de la condición de “esclavos” y “camellos”, compatible con la mediocridad (Ingenieros, 2013) y la necedad (Erasmus de Rotterdam, 2011), e incompatible con la responsabilidad y función de educadores o pedagogos.

### **Para una Didáctica de la mediocridad y el aborregamiento**

Nuestra didáctica y educación son compatibles con el aprendizaje y desarrollo de competencias, una ciudadanía inclusiva, responsable y madura, aspirante a democrática, la búsqueda de la excelencia, el talento, la equidad, el espíritu crítico, la creatividad, el emprendimiento, la educación emocional y de los sentimientos, en valores, la paz, la no violencia, etc.

Con el filtro hermenéutico del enfoque radical e inclusivo, cuya utilidad es ver radicalmente y de un modo diferente para intervenir en la realidad y mejorarla, ¿qué podemos observar, que aporte a la educación y a la didáctica? Por ejemplo, que mucho más abundante que las anteriores aspiraciones es la mediocridad, que la mediocridad satura a la sociedad entera, que puede afectar, por tanto, a educadores, pedagogos, alumnos, que sus resultados personales y sociales pueden reconocerse y que apenas ha sido estudiada, como tema radical negativo, por la didáctica. Al contrario, aprendizajes, conocimientos, saberes y hasta la supuesta educación (pseudo educación) están saturados de ella. Por tanto, nos preguntamos, de forma ingenua, *naïf*: ¿cómo es posible que, siendo tan abundante, la didáctica no se haya hecho eco aún de su presencia y no se hayan deducido implicaciones para la enseñanza y la formación de educadores y de alumnos?

Esta cuestión es transferible a todo tema radical. Se incluye en este texto, por entenderse asimilable a algunos lastres para la evolución de la didáctica. En tanto que radical, su aplicación primera no es en el alumno, sino en el educador o pedagogo responsable de la Didáctica, bien desde la investigación, enseñanza, gestión o transferencia.

La mediocridad es un producto social y educativo. No responde a los extremos, sino a la mayoría central o normal, que define los extremos. No la conforman ni los budas, ni los ineptos, ni los genios, ni los muy torpes. En el medio, en la mediocridad nos englobamos casi todos. Ingenieros (2013) la asocia a normalidad, pero también a falta de personalidad. Por ello que sea también vinculable a grados de ignorancia, necedad y egocentrismo, en la medida en que son cualidades normales y extendidas social y personalmente, como apuntaron Gracián (2001) o Erasmo de Rotterdam (2011).

Pensando en profesores y pedagogos, mediocridad en didáctica equivaldría a optar por ser ecos y no voces, a promover la “epistemología de la lavadora” y no la de tender la ropa al aire y al sol, a valorar a los demás según se procede normalmente, o a prenderse de ubres recurrentes (autores, conceptos, modelos, interpretaciones políticamente correctas, etc.), en vez de destetarse e innovar “desde sí”, y no “hacia otros” .

El mediocre no piensa desde sí, sino desde programas mentales compartidos, cuyo aval, frecuentemente asociado a instituciones, le da seguridad. Esos “programas” son otras cabezas, ideologías, *ismos*, etc. Realmente, ni su cabeza, ni su corazón le pertenecen. Por eso, el educador o pedagogo mediocre adolece de visión y de conciencia autocrítica más allá del ego, como medidas auto protectoras. En vez de valorar a otros mejores, tiende a envidiarles y a rechazarles. Al mismo tiempo, cree que su eco es voz, que su superficialidad es insondable y que su personalidad es única y notable.

Dos expresiones habituales de mediocridad, que pueden interferir con la formación de educadores y pedagogos, son la inautenticidad y la incoherencia. Así, el educador o investigador que oculta su persona con personajes tiene más difícil establecer una comunicación educativa sincera y diáfana con alumnos o compañeros, que quien se filtra antes de comunicarse. Por otro lado, cuando el propio comportamiento invalida las palabras, lo que se comunica didácticamente es enseñanza contradictoria y villanía didáctica, que desprestigia al entendido como agente estafador (institución, profesión, etc.).

El educador o pedagogo mediocre es un sobreviviente de Procasto. Por eso, pueden diferenciarse mediocres de tres tipos: amputados, estirados y mixtos. El primero, renuncia a lo que opina y el segundo, enseña lo que no cree. El tercero tiene características de ambos. De otro modo: el mediocre tiende a refugiarse en la normalidad, apostando por el máximo común divisor y refugiándose en su moderación. La identificación con este hábito impide o limita la innovación didáctica y la renovación pedagógica, que pueden percibirse como atentados al *statu quo*. Si tiene poder, lo ejercerá delimitándola, inmovilizándola. Su testimonio podría concretarse, sistemáticamente, en un: “Sí, pero... no”. Por ejemplo, en un contexto de innovación educativa, admitirá la innovación metodológica y asociada a recursos, pero negará la innovación curricular o la epistemológica. Otra posibilidad será identificar “innovación educativa” con lo que así ha sido entendido por acepciones, tópicos, autores y tradiciones normales, convertidas en *corpus científico*, y tenderá, en consecuencia, a rechazar otras formas de innovación o incluso temas, con independencia de su potencial tanto o más creativo.

¿Qué lleva al mediocre a perseverar en su estatus? ¿Qué le permitiría superar en parte su condición? Si aplicamos la máxima de que la formación basa la acción, en esa formación podrían encontrarse causas relacionadas. La mediocridad, a veces, es un episodio reparable con formación y experiencias que permitan la experiencia de la salida de la caverna de sí mismo. El problema es cuando la persona se ha acomodado y se ha acorazado al fondo de la cueva, de modo que todo indica que seguirá en la misma posición, porque entiende que no le va mal así. Suele ser el resultado de un trueque existencial: autonomía y libertad creativa a cambio de un relativo bienestar existencial, aceptación, reconocimiento y aceptación de algún grupo, etc. En estos casos, un factor que acompaña a la decisión es la inautenticidad didáctica de fondo. Puede haber ocurrido que esa persona haya sido, para sí y para los demás, más un “personaje” (Blay, 2006) que sí mismo. Quizá, la formación didáctica haya sido periférica y adolecido de hondura.

Desde la perspectiva del enfoque radical e inclusivo, la mediocridad no se supera nunca del todo, como no se pierden del todo la ignorancia o la inconsciencia. De hecho, la mediocridad es un factor incluyente que satura la vida y la mayoría de las actividades humanas, como la educación y la didáctica. La mediocridad asegura una vida preservada en la clausura de lo resguardado. En el plano intelectual, puede equivaler a no “atreverse a saber” (Horacio, 2016; Kant, 2013), a renunciar a “desobedecer” (Fromm, 1987) o a dejar de luchar por liberarse del fanatismo, de la superstición y de una vida intelectual o personalmente inhibida. Estos hábitos negativos no apuntan, a nuestro juicio, al perfil idóneo de un responsable de la didáctica.

Ante unos alumnos, definir conciencia de la mediocridad es tan importante como darse cuenta de que, sin soltar lastres o retirar cabos, el globo no podrá elevarse. Insistimos en que, al menos, es tan relevante considerarla como aquellos logros positivos, deseables, generalmente compartidos y aclamados, tanto por coros de voces, como de ecos.

La persona mediocre vive aborregada: en rebaño, bajo la disciplina del pastor y del perro. Es domesticable, imitativo, adaptable. Una eventual “didáctica del aborregamiento” o “del borreguismo” está relacionada con la mediocridad. El borreguismo es el *ismo* del mediocre. Le es de aplicación lo dicho en el apartado anterior. La “didáctica del aborregamiento” podría interpretarse como una lectura social de la “didáctica de la mediocridad”.

El aborregamiento puede ser pasivo o activo. El pasivo puede identificarse con actitudes como la apatía o el pasotismo. El activo se asimila más a *ismos* con intenciones de adoctrinamiento. Puede ser algo más reflexivo, pero, por volar en bandada, sin la libertad del ave sola, tiende a caer en la estulticia. Esto es, en el “dejarse llevar” por “conocimientos sesgados” (ideas, creencias, prejuicios, opiniones, etc. de otros) -tal y como expresa la carta XXXVI a Lucilio (Séneca, 2012; Gómez Ramos, 2004)-, e incluso con promoverlas.

Su medio idóneo es la pseudo democracia, cuajada de ofertas de programas mentales colectivos, que reducen la visión o la conciencia a lo que abonan. Pueden desarrollarse hacia el fanatismo, que asocia más irreflexión y más errores de

ofuscación. Dos ejemplos son la condena a Sócrates o la 'distinción' de Hitler como "Hombre del año" por la Revista *Time* en 1938.

El "borrego" es renuente al cambio, por el riesgo, la comodidad o la identificación entre progreso e inmovilismo real. Juega a caballo y a partido ganador, porque apuesta por la normalidad. Por ello, tiende a consolidar tradiciones, a afianzar la homeostasis, a recurrir "a lo de siempre", a "aquí siempre se ha hecho así", etc. Esta inercia o este hábito, promovido desde la didáctica, puede acabar oprimiendo a otros sectores, menos comunes o más innovadores, a quienes puede avasallar o ignorar, minusvalorar, etc., porque alteran su equilibrio, su incertidumbre. En este sentido, por ejemplo, en un aula, en un centro o en el contexto de una ciencia, puede ejercerse una eventual "tiranía de las mayorías", de modo que se hace preciso proteger al heterodoxo (Mill, 1859). De lo anterior se deducen otros campos educativos, ligados a actitudes, al ego y a la conciencia, interesantes de considerar en la educación, a través de la comunicación educativa.

La didáctica del aborregamiento asocia premisas útiles para la enseñanza y la formación:

- El aborregamiento se refiere a una situación temporal de adhesión, generalmente en torno a un *ismo*, que puede cronificarse o de la que se puede salir.
- La salida del aborregamiento pasa por la toma de conciencia de la situación. Para ver mejor, puede ser útil distanciarse de ella.
- El distanciamiento permite comparar su causa con otras formalmente comparables.
- La enseñanza y el proceso formativo, en sentido estricto, tiene más que ver con observar, describir y descondicionarse que con aprender nuevas razones y conocimientos significativamente. Esta fase es de duración variable.
- Una vez en proceso de desidentificación, puede preverse la posibilidad de optar por alternativas o elaboraciones sintéticas que trasciendan la complejidad del viejo condicionamiento, produciendo su abandono espontáneo. Análogamente, cuando se aprende a multiplicar, se abandona la adición.
- Puede ocurrir que, con un golpe de ala, la persona se eleve y vuele sola hacia nuevos horizontes formativos. Pero también puede pasar que opte por re-identificarse con la fuente de borreguismo. Lo hará con mayor conciencia, de modo que, por multiplicar bien, sumará mejor.

¿Por qué podría volver a entrar en la caverna? Algunas posibilidades no excluyentes más motivadas por el ego son:

- Porque el qué dirán los del fondo, que son mayoría, e influyen en su decisión, porque: "el mediocre teme a la opinión pública, nunca tiene la osadía de ponerse en contra de ella" (Ingenieros, 2013).
- Para agradar a algunos de los que están al fondo, con quienes no quieren perder el vínculo, por lo positivos que fueron en el periodo de identificación anterior.
- Por miedo a quedarse solo y a vivir solo, por falta de herramientas, recursos o competencias.
- Por falta de voluntad o de valor o por exceso de comodidad: juzgan más sencillo volver a entrar a la caverna que iniciar un camino hacia la virtud, en soledad lúcida. El mediocre "No cosecha rosas, por temor a las espinas" (Ingenieros, 2013).

- Por falta de energía o de motivación para el emprendimiento. En términos de Nietzsche (1972), aunque se haya descubierto al león interior, se prefiere ser camello de corral.
- Por inmadurez: no han llegado a “individuarse” (Jung, 2005), no saben ser sin otros.
- Por una interpretación sesgada de ‘lo democrático’, que equipara a apoyar lo colectivo y a amputar lo individual, a igualar por abajo y evitar sobresalir.

Algunas posibilidades no excluyentes más motivadas por la conciencia son:

- Porque su conciencia y bajo ego le permitan un estatus de verdadera complejidad, esto es, estar dentro y fuera a la vez. Por ejemplo, el caso de García-Bermejo (1989).
- Por afecto, agradecimiento o adhesión a su *ismo* original, que no quiere dejar atrás. Por ejemplo, el caso de Teilhard de Chardin (Herrán, 1993b).

La mediocridad y el borreguismo son tendencias casi irrefrenables para cualquier persona, a lo largo de su vida. Lo son también para cualquier niño, adolescente, ciudadano, profesor, pedagogo. Sus bases moleculares son la ignorancia y la inconsciencia. Todos participamos de ellas. Lo relevante para la Didáctica, para la formación radical o propia, es ser consciente de ello y actuar en consecuencia. En esa medida: “No desbaratar la propia ignorancia es perecer en vida” (Ingenieros, 2013), y trascender el rebaño social y el aborregamiento interior son imperativos didácticos. En palabras necesarias de Sampedro (2011), favorezcamos el pensamiento libre, no el dogmatizado, considerado del modo en que se quiera. Lo suficiente es que, además de ser libre, sea lo más consciente posible. Esto debería ser prioritario en enseñanza, luego en didáctica, si de verdadera y completa formación se trata y si se anhela sincera, intensamente.

### 3. Algunas insuficiencias o errores radicales

#### Introducción

Vemos poco. La mayoría de los seres humanos somos parciales y miopes. O sea, vemos bien una parte y solo de cerca. Esta circunstancia obliga, con frecuencia, a bajar la mirada y la cabeza. Este hábito condiciona la conciencia, la visión. ‘Ver’ es la acción fundamental de la conciencia, y es lo que, básicamente, se gana con la ciencia o con la educación. En efecto, la visión genera teoría, y a la inversa, lo que debería permitir caminar con más seguridad, fundamento y sentido (*episteme*) en todos los campos científicos, profesionales o artísticos, así como en la vida.

“Ver” es la base funcional de la vida consciente para ser, situarse e intervenir en el mundo. “Ver más” justifica la enseñanza formativa, entendida como el anhelo de comunicación educativa, abierta y no condicionada. La enseñanza educativa se opone a la condicionante o al adoctrinamiento. Puede desarrollarse en diferentes estadios: ver, interpretar, comprender, “comprender y edificar” (Arboleda, 2019, 2020a, 2020b) y ser consciente.

En pedagogía y en didáctica, se da la circunstancia de que, por apego a la normalidad epistemológica, no se están viendo ni incorporando observaciones fundamentales. Una causa básica por la que se ve mal es por la incidencia del ego en la razón. El ego es acumulativo y lo que proviene del ego siempre está escorado. Por eso, la formación requiere perder, soltar, eliminar. Dewey (1910) hablaba de “renunciar hasta a lo más querido” como característica del pensamiento verdaderamente reflexivo. En didáctica, hemos incorporado enseñanzas del pedagogo estadounidense, pero esta, contraria a la inercia inherente a la sociedad del egocentrismo, apenas se menciona e incluso se destaca por enseñar lo opuesto.

El enfoque radical e inclusivo intenta ayudar a ver lo que normalmente no se ve, ni, por tanto, se interpreta. Desde sus avances en los últimos años, se deduce que el corpus de la pedagogía y de la didáctica requieren cambios profundos, en términos de visión, comprensión y complejidad de conciencia. Desde una lectura *vigotskyana*, podría formar parte de su “zona del próximo desarrollo”. Con esta hipótesis finalista, se relacionan algunas tesis del enfoque, que afectan de lleno a la didáctica, desde la premisa de que no se están viendo ni aplicando o que, al menos, su visión todavía no está siendo compartida. También se incluye la hipótesis de que, para algunas personas, el intento apenas sea un espejismo. Eventualmente, se tratará de una ilusión de la que pocas veces se habla y de la que en menos ocasiones se plasma en textos de referencia de la didáctica (Moral y Herrán, 2021).

#### La educación y la formación están mal enfocadas

El desenfoco es social, pero también es interno, técnico, científico. Es propio tanto de los sistemas educativos como de la pedagogía y la didáctica. Lo es también de los organismos internacionales que condicionan la educación internacional (BM, OCDE, UNESCO, etc.). La visión externa de la educación y la formación de los tres puntos de vista es compartida. Eso significa que se está observando lo mismo, *mutatis mutandis*.

Lo comúnmente percibido equivale –de acuerdo con la metáfora básica del enfoque radical e inclusivo- a su porción manifiesta. Dentro de lo observado podrían incluirse competencias claves, saberes, motivación, educación emocional, valores sociales y democráticos, metodología didáctica activa, incluidos recursos, con o sin TIC, enseñanza y aprendizaje significativo y relevante, capacidad crítica y creatividad, autonomía, evaluación didáctica formativa, etc.

Su porción sumergida o sus raíces no se están viendo, ni incluyendo en lo que se considera “educación” . El resultado es una representación que, con relación al fenómeno, responde a un error de *pars pro toto* (en el que se interpreta una parte por el todo). Lo que no se ve, ni se incluye como raíz de la educación es su porción enterrada, a la sazón, su parte más vital. Sostiene y nutre a todo el ser, actúa como reserva de nutrientes, actúa como estructura para la comunicación con otras plantas y seres del ecosistema, etc.

El problema general, en cuanto al enfoque de la educación y la formación, es que no consideran su porción radical, que queda fuera de las dimensiones disciplinar y transversal de la formación, es decir, de lo que cabe considerar ‘educación social y científicamente demandada’. No obstante, lo grave no es que lo anterior ocurra, sino que el hecho posible se ignore. Y que, por tanto, no se incorpore como punto de partida formativo en contextos y procesos educativos.

### **No se comprende qué es la “educación plena”, ni su alcance**

Hoy, a lo que se hace como “educación” se llama “educación” . Hace unas décadas, en Medicina, antes del descubrimiento de la asepsia, a infectar se llamaba curar.

Lo que desde nuestros sistemas educativos se consideran ‘niveles de excelencia’ (grado de Dr o PhD, catedráticos, titulares, etc.), lo son desde un modelo formativo parcial: el enfoque de sabiduría (aparentemente, postfilosófico). Por eso, se ha ensalzando a Darwin, a Neruda, a Picasso... En la Historia de la Educación y de la Innovación Educativa ha habido personas que, *mutatis mutandis*, han llegado a cotas educativas muy superiores a nuestros excelentes. Algunos pudieron ser el primer buda, los maestros del Tao, Sócrates, Antístenes, Diógenes de Sinope, Maharsi, Krishnamurti, Gurdjieff, Nietzsche, etc.

De esta observación se puede deducir un concepto/fenómeno actualizado de “educación plena”, más profundo y completo que el actual, como la propia de quien es notablemente competente y consciente a la vez, siempre que su nivel de egocentrismo y sus derivados (inmadurez, estupidez, egoísmo, parcialidad, soberbia, etc.) sea bajo.

### **Una educación basada en competencias es una *contradictio in terminis***

Que la Medicina renuncie a curar plenamente es análogo a que la didáctica o la pedagogía deserten de educar plena o enteramente, sin siquiera verlo o intentarlo radicalmente. Si la educación renuncia a educar plenamente, a favor de una preparación eminentemente funcional y profesionalmente significativa, estará



orientando su potencial a la rentabilidad y desarrollo de los sistemas formales de pertenencia, actuales y futuros, no a la educación a la que se debe, con lo que la actuación de la ciencia podría ser calificada de negligente o abandonada.

La plena educación no es incompatible con las competencias. Al contrario, la compone. Interpretar las competencias como saber proceder y demostrarlo, es un paso adelante que ya elogiaba Gracián (2001): “Saber y saberlo demostrar es saber dos veces”. Pero, una cosa es el dedo que apunta a la Luna, y otra, la Luna misma. O sea, es excelente incluirlas y darles notable importancia, pero sin renunciar a la educación más elevada. ¿Cuándo puede asegurarse que ocurre esto? Se está renunciando a la educación, cuando lo que se toma como educación se basa en ellas, cuando el resto de los elementos y factores curriculares están enfocados a través de ellas o cuando se pretenden, principalmente, sobre otras posibilidades formativas. En estos casos, bien la enseñanza, sintéticamente, se torna pedagógicamente contradictoria, bien prioriza, analíticamente, el saber hacer y la acción sobre el ser, el saber, el no saber y el no ser (Herrán, 2018). Lo anterior no entraña problemas de cara a la formación técnica de profesionales. Pero la educación no es equivalente a esto. La crítica supone, por tanto, una moción a la totalidad hacia lo que estamos haciendo, pretendiendo, y dejando de hacer y construir desde la didáctica, la educación y la enseñanza.

Desde otra perspectiva: la formación en competencias es una necesidad ineludible. Pero es contradictorio centrar la formación en competencias, hablar de una formación centrada en competencias o basar la educación en un modelo o enfoque competencial. Han ocurrido más veces estas hipertrofias evolutivas, a veces, por una inadecuada y difícilmente explicable influencia de la psicología en la didáctica. Pero, ni la conducta, ni las emociones, ni las tomas de decisiones, ni tampoco los objetivos, ni las competencias, ni la metodología, ni los recursos (con o sin TIC), ni el pensamiento del profesor, ni la práctica reflexiva, etc. están en la base de la educación y la enseñanza, ni tiene ningún sentido basar la educación en ellos o en otros ingredientes parciales (Herrán y Álvarez, 2010).

En el centro de la comunicación didáctica está la formación de todos. Mejor, si es comprendida con hondura y ambición didáctica, no solo como resultado de observarla epidérmicamente. Por eso hemos propuesto el concepto de ‘educación plena’ como la propia de quien es muy competente y, así mismo, muy consciente. Esta es una novedad epistemológica cuyo sentido es el cambio radical de la Didáctica, de la Pedagogía y de la educación.

El dilema actual es equivalente a cuando la Física se identificaba con la Mecánica Clásica, y se pensaba que la vida funcionaba como un reloj. Los currículos con base en competencias, descriptores, estándares de aprendizaje evaluables, indicadores de logro y niveles de desempeño representan lo que podría denominarse “paradigma del Big Ben”, o sea, el grado más alto de currículo tan excesivamente amplio y aparatoso como detallado y cerril. Son más maquinarias de relojería didáctica que aperturas a una educación basada en una verdadera autonomía pedagógica. ¿Y si la pedagogía, la didáctica y la educación compartieran alma newtoniana, y no hubiesen pasado aún por Einstein, Heisenberg, Bohr, Eddington, Penrose...?

## **'Educar para la vida' es insuficiente**

Es un hecho que “esta vida” es un resultado de la educación y de la falta de educación desarrolladas durante siglos. Puede observarse en dos planos de realidad: por un lado, el global, o sea, un planeta Tierra desigualmente iluminado (de noche y de día), inmaduro, neurótico, lleno de muros y de grietas, a causa de un egocentrismo que parece organizarse y acelerarse. Por otro, el personal, casi en su totalidad, codicioso y mediocre.

Entre ambos polos, ¿qué sentido tiene “educar para la vida”? Si la vida globalmente es un desastre y personalmente es un erial, la gran oportunidad es “educar para cambiar la vida, y mejor, radicalmente”. Esto equivale a “educar para una vida más consciente” que, por tanto, incluya la muerte y otros ámbitos formativos radicales, la mejor preparación disciplinar, el mayor desarrollo competencial y que enseñe y forme para el menor grado de necesidad, inconsciencia, inmadurez y egocentrismo posibles.

## **Los fines de la educación no son los fines de la educación plena**

Los llamados fines de la educación (Walter y Soltis, 2004; Monarca, 2009) no son los fines de la educación plena. De hecho, estos consensos son incompletos o inválidos para una “educación plena”. En Herrán (2019a) se proponen tres conjuntos de “fines de la educación” diferentes: 17 fines de la educación asimilables a insuficiencias, errores, sesgos y huecos (ausencias) de la educación normal o ‘nuestra educación’, siete fines de la educación asimilables a propuestas de diagnóstico radical que no se hacen, incluyen o no están normalizadas en nuestra educación, y un fin con 33 alternativas radicales que hoy no están desarrolladas por la pedagogía, ni incluidas o normalizadas en nuestra educación. De ellos, los más relevantes son cuatro, y tienen que ver con la reducción y control del egocentrismo, el mayor despertar de la conciencia, la vida más consciente y la unidad del ser humano. Se proponen para una apertura y radicación o enraizamiento de la educación, acorde con las mejores versiones de “persona educada o formada” que ha generado la Historia de la Educación, si bien en esferas culturales distintas a los occidentes (por ejemplo, chamanes de pueblos originarios, Lao Tse, Zhuang zi, Siddhartha Gautama, Bodhidharma, etc.) u occidentales, pero entendidos como extraños o incompatibles (v. g., la escuela de los perros de Antístenes o Diógenes de Sinope).

## **Cuestionar la relación entre aprendizaje, conocimiento y educación**

Los aprendizajes y los conocimientos son suficientes para los fines de la educación convencionales. Pero no para los fines de la educación anteriormente apuntados. Aun así, para la educación, no se contempla otra posibilidad. Lo usual es entender que el aprendizaje es el único medio, camino e incluso sentido y fin de la enseñanza y el único camino (método) de la educación. En este sentido damos tres ejemplos, de niveles de concreción diferentes:

- Nivel internacional: Con relación al primero, la “Clasificación internacional normalizada de la educación CINE 2011” (UNESCO, 2013, p. 6) permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de

educación y campos de estudio. Su elaboración es el resultado de un acuerdo internacional adoptado formalmente por la Conferencia General de los Estados Miembros de la UNESCO. Se ha concebido como marco de referencia para la clasificación de actividades educativas, tal como son definidas en los programas y las certificaciones otorgadas por estos, en categorías consensuadas a nivel internacional. En ella, aprender va ligado a actividad, y actividad a mente. Las definiciones y conceptos básicos de la CINE se han formulado de modo que sean universalmente válidos y aplicables al espectro total de sistemas educativos (UNESCO, 2013, p. 8). En ella se define ‘actividad educativa’ como toda actividad intencionada que implique alguna modalidad de comunicación destinada a producir aprendizaje, y ‘aprendizaje’ como la adquisición o modificación de conocimientos, informaciones, actitudes, valores, destrezas, competencias y la promoción de cambios en el nivel de comprensión y comportamiento por parte de una persona a través de la experiencia, la práctica, el estudio o la instrucción.

- Nivel nacional (UE): La Comisión Europea publica la última revisión de las competencias claves, de aplicación nacional, asociando su planificación y desarrollo al “aprendizaje durante toda la vida”. Émula de la UNESCO, pareciera conceder más protagonismo al aprendizaje que a la educación. Por ejemplo, si bien alude a la “educación inclusiva”, expresa que su fin es “mantener y adquirir competencias que permitan la plena participación en la sociedad y el éxito de la transición en el mercado laboral”.
- Nivel institucional: El tercer ejemplo se concreta en la convocatoria de proyectos de innovación docente de una universidad pública, la Universidad Autónoma de Madrid. En su texto, puede leerse:

En el contexto universitario actual, el éxito de todo cambio que realicen los profesores se tiene que medir en términos de la mejora del aprendizaje de los estudiantes, y esa mejora ha de verse traducida en el desarrollo de las competencias generales, específicas y transversales de la titulación o materia en la que se propone el cambio (Vicerrectorado de Docencia, Innovación Educativa y Calidad, 2019, p. 1).

En este contexto, la identificación entre cambio docente y mejora del aprendizaje y competencias está condicionada porque, por razones no fáciles de comprender, la formación docente, la docencia y la innovación educativa son temas tradicionalmente gestionados por psicólogos, cuya mirada no es didáctica, ni plenamente formativa.

### **El aprendizaje y el conocimiento no definen el único camino (método) para la enseñanza y la educación**

El mismo condicionamiento psicológico no pertinente es el que califica a las técnicas de enseñanza orientadas a generar un aprendizaje cooperativo como ‘técnicas de aprendizaje cooperativo’ –incurriendo en un error sobre un error didáctico a priori- o referirse al “diseño universal de aprendizaje” (DUA) (CAST, s/f; Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2011), cuando lo que debería ser es una planificación de enseñanza universalmente accesible a la formación (Rodríguez y Herrán, 2020).

El caso es que casi nadie cuestiona los presupuestos desde y para el aprendizaje, aunque constriñan, condicionen y sean compatibles con la introducción más adentro de la caverna, donde cada vez se ve menos y huele peor. Con relación al aprendizaje,

decía Vygotsky que no toda actividad de aprendizaje “per se” produce crecimiento (Ferreiro Gravié, 2021). Pero no es solo a esto a lo que nos referimos.

Por un lado, no todo aprendizaje ni conocimiento son educativos, *a priori* (Herrán y González, 2002). En efecto, se pueden enseñar mentiras, medias verdades, se puede aprender muy significativamente y de forma relevante a odiar, se puede adoctrinar en nombre de la educación, etc. Por tanto, solo aparentemente es formativo que “El conocimiento llama siempre a más conocimiento” (González Jiménez, 2008). El “conocimiento sesgado” (Herrán, 1995, 1997) también llama siempre a más conocimiento sesgado, de modo que satura una querencia mayor y creciente, que conduce a la deformación. Análogamente, la curiosidad puede considerarse antesala de la formación, *a priori*. Pero nada más lejos de la realidad. Tampoco es algo que deba ser educativo. En efecto, el conocimiento puede dificultar, a modo de lastre o de barrera, la educación profunda. Y, en niveles avanzados de autoformación, la curiosidad puede ser un obstáculo para la meditación (Osho, 2010, p. 35).

Por otro lado, el no conocimiento, el no saber, la pérdida de significados, su eliminación, la meditación, la detención de la mente, el autoconocimiento esencial... definen un horizonte educativo real, a la vez olvidado, desatendido, excluido e imprescindible para la autoformación plena. Requiere un enfoque pedagógico radicalmente diferente y complementario, con una formación exquisita centrada, al menos, en los autores de la enseñanza sublime (el primer buda y los maestros clásicos del Tao).

Tales razones pueden no resultar extrañas a educadores y pedagogos. Pero no se consideran desde organismos supranacionales o internacionales de educación, sistemas educativos, leyes orgánicas, proyectos institucionales, enseñanza formal, incluida la formación del profesorado, etc. Antes de aprender es preciso formar para no adoctrinar y dotar a los que aprenden de los medios para distinguir un nutriente de un tóxico, como ocurre, por ejemplo, con los alimentos.

Por tanto, si, ni todos los cuervos son negros –hay albinismo en córvidos-, ni todos los troncos son marrones –piénsese en el eucalipto arco iris-, es falsa la actitud y percepción común, presente en manuales y textos de referencia en Didáctica, de que el fin de la educación es el progreso de la persona mediante el aprendizaje (Walter y Soltis, 2004) o de que las organizaciones educativas de referencia son las escuelas que aprenden (Senge, 2000). ¿Por qué?

### **Aprender es necesario, mas no suficiente para la formación plena**

Como no ve otra cosa, nuestro modelo educativo pone énfasis en el saber, disciplinar y competencial, y se orienta al aprendizaje durante toda la vida y al emprendimiento, sin olvidar la sabiduría, como referencia filosófica subyacente. Por eso, también, la educación universitaria se llama “educación superior”, no siendo, siquiera, educación. ¿Qué tiene de “superior”? La “educación superior o plena” requiere la presencia de un maestro o maestra consciente, con independencia del nivel de enseñanza. Pudiera darse en la universidad, en un aula de educación prenatal o en un hogar.

El conocimiento adquirible vía aprendizaje es una buena base para formarse inicialmente. Comparte fundamentos gnoseológicos con la filosofía; entre otros, no mostrarse como un producto limitado, no solo falible y completable con su antagónico. He aquí que las cosas y los fenómenos se definen desde sus contrarios. Así, el egocentrismo se complementa con el amor y la materia con la antimateria. Sin embargo, no parece formar parte de la educación el concepto o fenómeno del “no saber”, capaz de generar una epistemología de la didáctica formalmente comparable a la habitual, con base en el aprender y el conocimiento, ni tampoco su posible síntesis (Herrán, 2018).

Aprender (adquirir, asimilar, acomodar, modificar) conocimientos, bien por recepción, bien por descubrimiento, no es perderlos. Análogamente, sumar no es restar, ni nutrirse es evacuar. Sin embargo, la vida de todos los seres vivos requiere, a la vez, nacimiento y muerte celulares, de modo que la pérdida de la vieja piel –más evidente en insectos y reptiles- es un indicador de crecimiento. Sin embargo, al trasladar la observación al campo de la educación, sorprende que su base única sea el aprender, el adquirir conocimiento, saber, competencias, y, desde ahí, el (saber) ser, en el (saber) pensar, en el (saber) hacer, en el (saber) ser...

Ante esto, dos observaciones: una antitética y otra global y radical:

- La primera es que la acción complementaria a aprender no es desaprender, sino perder, soltar, eliminar, descondicionarse, desprogramarse, salir de la caverna (Platón, 1987), “no saber” (Herrán, 2018), detener el pensamiento en la meditación, etc. A veces, la persona se cree liberada, porque confunde cadenas y alas. Lo negativo es que, al empezar a liberarse, le apretarán más los grilletes, que le inmovilizarán. Lo positivo es que se ha imaginado en un estado distinto. En fases avanzadas de la educación, perder, soltarse y salir es despertar, vaciarse, hacerse más y más conscientes de sí mismo, del otro, de la vida y de la evolución humana.
- La segunda es la pregunta que se hace Ibarra (2022), junto a Ibarra (2020), Soria y Giner (2021) o a nosotros mismos (Herrán, 2014; Herrán y González, 2002; Herrán y Rodríguez, 2021), y que tiene que ver con la lamentable y desapercibida psicologización de la educación:

*¿Por qué resaltar el énfasis en la comunicación dirigida al aprendizaje presente en los modelos educativos? Porque es necesario explicitar la pretendida reducción de las actividades de las instituciones educativas, y sus agentes, al logro de aprendizajes. Es indeseable normalizar aquello que es, en cierta forma, una imposición que trasciende fronteras. Esa coacción lleva a comprender la educación con el único recurso de la psicología de la educación (Ibarra, 2022, p. 4).*

El psicologismo de la educación no es una influencia neutra. Ibarra (2022) recuerda que no pocos pedagogos establecieron fines más amplios y ricos que el sólo aprender. Así, recuerda que Dewey propuso como fin educativo prepararse para la vida democrática. Freire clamó por emanciparse. Gramsci precisó al ser humano deseable como un ingeniero norteamericano, un filósofo alemán, un político francés o un artista del Renacimiento italiano. En definitiva, observa que la pedagogía y la filosofía incitan a advertir el grave peligro de llegar a ser sólo una parte mínima de lo que se puede ser, a no trascender a sí mismo al vincularse con algo valioso, según Ortega y Gasset (Ibarra, 2022, p. 4, adaptado).

Pese al valor formativo de lo anterior, la observación de Ibarra (2020) es incompleta, observada desde un enfoque radical e inclusivo de la Didáctica General. Aunque enriquecería la miopía psicologista asociada al aprendizaje significativo y relevante, no conectarían la enseñanza y la formación con la educación plena. De ahí que, como sustrato y tarea inicial, podría ser oportuna o necesaria una actitud normalizadora, transcultural e inclusiva similar a la de Jaspers (2001). Y es que, posiblemente debido al epistemicidio -por ignorancia o exclusión, sin ambages- del legado pedagógico-didáctico de maestros del Oriente clásico, no se repara en fines didácticos y educativos radicales o en la formación profunda de la persona apoyada en la meditación. Se hurta, así, de la enseñanza educativa una educación basada en la conciencia que pudiera incluir desde los educadores naturales y profesionales, personales y sociales, precisamente lo que más nos falta, a saber: la identidad de humanidad y la unidad del ser humano (educación para la universalidad), la conciencia más allá del ego, el autoconocimiento esencial, el amor, comprendido como opuesto al egocentrismo generalizado, la comprensión e integración lúcida del sufrimiento humano y sus razones, la ignorancia, inconsciencia, dualidad, parcialidad, miopía, sesgo, condicionamiento y adoctrinamiento generalizados, etc. Estas notas apuntan a un reinicio de la Didáctica General basada en su radicación o enraizamiento en lo que forma parte del fenómeno didáctico y formativo posible. Se apunta a un cambio real de paradigma (radical e inclusivo, complejo-evolutivo o como se quiera llamar); en su caso, el único nacido de la Pedagogía y la Didáctica que, como verdadero paradigma, pudiera alcanzar a toda la sociedad y a sus miembros, vía educación. Esto es, una posibilidad de evolución epistemológica, mas, en nombre de nadie, de ningún *ismo*, desde una elaboración científica e indagadora abierta a la duda y, en caso necesario o conveniente, a su anulación y olvido.

### **Conciencia de incompleción formativa**

Si, como sugería Gordon (1963) para su sinéctica, se observa el panorama familiar como si se tratase de un suceso extraño, podríamos formular una pregunta ingenua o *naif*: ¿Es que nuestra educación ignora el no saber y la educación derivada? A juzgar por lo que hay y se anhela, diríase que sí. Una hipótesis –discutible- es que nuestra educación está históricamente condicionada o limitada por su tradición socrática.

En el campo del no saber, las reglas cambian. La clave no es adquirir, sino detener y perder. Por ejemplo, la curiosidad es clave para el aprendizaje y el saber, pero es un impedimento para el no saber. Con curiosidad no se puede meditar. Si lo que motiva es la curiosidad, no se podrá meditar, solo parecerá que se medita. “La curiosidad es como el picor de cabeza. Si te rascas, sientes alivio..., pero no te rasques demasiado” (Osho, 2010, p. 35).

En síntesis, con la referencia puesta en una educación profunda y lo más completa posible, nuestra posición es que el aprendizaje y el conocimiento son necesarios, pero

no son suficientes. ¿Por qué tomar como referencia la “educación plena”? La respuesta es técnica, pero, al mismo tiempo, coincide con el sentido común: por la misma razón por la que en un hospital la referencia es la salud, y no la medio-enfermedad o media curación. De otro modo: no puede haber otra referencia más que esta, si en la formación del docente o del educador se han visto casos o personas con un nivel educativo incomparablemente superior al propio de la mediocridad (Séneca, 1984, 2012). ¿Por qué conformarse con ella?

## **Autoconocimiento y pseudo autoconocimiento**

El autoconocimiento esencial es el epicentro del estado consciente, de la verdadera naturaleza del ser o de la identidad original. Va acompañado de despertar y de vida en un estado consciente. El autoconocimiento esencial (Herrán, 2003a) no es lo que la psicología, la pedagogía y la psiquiatría han conceptualizado como tal, porque, finalmente, sus investigaciones se han perdido en el laberinto del yo existencial, la personalidad, las emociones, el pensamiento, la mente, las características autoconceptuales, las percepciones de los demás, etc.

El constructo autoconocimiento se ha entendido y elaborado mal. Una causa es no haber sido respondido por Sócrates y haberle seguido, aun desde su falta de claridad. Y, segundo, por articularse como respuesta a dos preguntas erróneas o insuficientes: “¿cómo soy yo?”, que responde a autoanálisis, y “¿quién soy yo existencialmente?”, que confunde lo existencial con lo esencial y responde a la cuestión solo circunstancial, social o externa, creyendo, así, que el mar es el cielo o el perímetro es el núcleo.

Por esos caminos no se llega al autoconocimiento esencial, sino a otro espacio, una suerte de representación no experimental que se llama “autoconocimiento”. Enfocar directamente el autoconocimiento requiere hacerlo desde la conciencia e individualidad y desde la pregunta “¿quién soy yo esencial, profunda, realmente?”, a través de la meditación y durante mucho tiempo. Una importante pérdida experimentable por esta vía es la toma de conciencia de que aquella identificación con un cuerpo –además de con lo acompaña: un nombre, una identidad familiar, sexual, cultural, ideológica, etc.- no tiene nada que ver con nuestro ser esencial.

En síntesis, desde el saber y la personalidad, la educación se ha confundido de camino y, siguiendo a Kant (1989) o a Ortega y Gasset (2005), han inducido a una gravísima confusión a profesionales y a investigadores de la formación. Éste es el error pedagógico más grave cometido, sostenido y desapercibido del ser humano, en general, con incidencia directa en su educación y en la educación de los demás. Está directamente relacionado con el fracaso radical de la Pedagogía, gracias, bien a la aparente incompetencia de Sócrates para explicar qué es el autoconocimiento esencial y cómo acceder a él, bien a no haber seguido el camino educativo de quien metodológicamente sí mostró qué es y cómo hacerlo.

## **Casi al final del camino formativo**

Muy pocos en la historia del ser humano han llegado al final del camino educativo, que se inicia, pero no se termina con el saber. Análogamente, muy pocos son los jugadores de fútbol de altísimo nivel. Pero precisamente por ello, se les toma como referencia. Para aproximarse a la educación plena, han transitado del ego a la conciencia, del yo existencial al ser esencial (Herrán, 1997, 1998b) o, como dice Osho (2004a), de la mente a la no mente, del ego al no ego, de la personalidad a la individualidad: “La mayor aventura que afronta un ser humano es el movimiento de la mente a la no mente, de la personalidad a la individualidad. La no mente tiene individualidad; la mente es social” (p. 181).

Quienes han despertado, en cuanto a conciencia se refiere, se han denominado budas o “despiertos”. Su camino final ha sido interior y en aislamiento: meditación, soledad, vacío, totalidad: “alcanzaron esa verdad, pero mediante profundos estados de meditación, olvidados del mundo y de los demás, completamente solos, en lo profundo de su propio estado consciente y alcanzando el más hondo núcleo de él” (Osho, 2004a, p. 179).

En todos hubo un momento en que tomaron conciencia de una razón equivalente a que el aprendizaje, el conocimiento, los saberes, la ciencia, el arte, el estudio..., normalmente, si no se adoptan como “vías de conciencia” (Herrán, 1998b), exteriorizan a la persona, le alejan de su ser real. Por eso dice Lao Tse (1983): “Por el estudio, el conocimiento se acumula día a día. Por el Tao, el conocimiento disminuye día a día”. De otro modo: a través de un cultivo exterior, mediante aprendizaje de saberes y conocimientos, la educación plena es imposible, porque consolida progresivamente un centro de gravedad fuera del ámbito del ser esencial. La persona exteriorizada fortalece el ala de lo existencial y debilita la esencial. No trasciende su razón, que es su refugio. No ha comprendido ni emprendido el viaje de su formación esencial, porque no puede volar.

### **Autoformación y formación esencial**

Se dice que, o la formación es autoformación (Gadamer, 2000), o no hay formación. Esto es inexacto. Es del todo necesario matizar la autoformación a la que nos referimos. Puede ser pseudo formación, si está sesgada hacia la corteza de las cosas y de los fenómenos y, por tanto, estar escorada o ser limitada o contradictoria. Para que la formación sea plena, la autoformación ha de contribuir a la transformación evolutiva del ego al estado consciente.

¿Cuál es la utilidad formativa del saber con relación a lo esencial? El saber, por sí solo, sirve para desarrollar la acción existencial, que suele gravitar más en torno al ego o al ego y la conciencia a la vez. Pero no es altamente útil para propiciar y mantener un estado consciente o para la acción despierta o esencial. Sí puede servir para desarrollar una vida en estado consciente y, por ende, centrada en lo esencial que incluya lo existencial como contexto circunstancial o provisional. Entre el saber y el estado consciente hay una diferencia de visión, de conciencia. El saber o el conocimiento pueden servir para ver, observar y observarse inicialmente. Es como cuando se anticipa un viaje; no es lo mismo preverlo que experimentarlo, ambas experiencias están en planos diferentes.



## **Fases de una educación basada en la conciencia**

Una educación basada en el aprendizaje es como el juego del tenis basado en el *drive* o golpe de derechas. Puede reconocerse su carácter básico, pero es un absurdo contrariado por la realidad, que apunta a lo contrario. En efecto, el aprendizaje o el *drive* forman parte de la base de la educación o del tenis, pero ninguno de los dos equivale a ello, si el referente es lo que hemos considerado “educación plena”. Una educación basada en la conciencia incluiría un aprendizaje significativo y relevante con una orientación educativa, pero no se quedaría ahí.

La educación de la conciencia, en su completo transitar, incluye varios estadios o fases, donde solo la primera pudiera asimilarse al planteamiento educativo convencional, basado en el aprendizaje y el conocimiento. Esta es la posición habitual de la Didáctica, de la Pedagogía, de los organismos internacionales de educación, de los sistemas educativos y sus leyes de educación... Desde el enfoque que nos sirve para observar los fenómenos con mayor compleción, deducimos que la educación plena o superior es más amplia, porque incluye más etapas, fases o estadios. Una vez se accede a estadios posteriores, lo habitual es poder estar en varios estadios a la vez, dependiendo del ámbito de aplicación. Es algo análogo a cuando, quien puede multiplicar, cuando lo necesita, suma:

- a) Adquisitiva, desde el aprendizaje y el conocimiento.
- b) Toma de conciencia del condicionamiento.
- c) Descondicionamiento o desidentificación.
- d) Recondicionamiento o síntesis.
- e) Meditación.
- f) Autoconocimiento esencial.
- g) Vacío.
- h) Totalidad.

## **Factores de una educación basada en la conciencia**

En cuanto a los factores o ingredientes de la educación formal, pensando en los alumnos, lo habitual es asumir el modelo de Díaz Allué (1996, comunicación personal): “educación = instrucción + orientación = formación”. En la medida en que esta educación puede equivaler a la ‘educación demandada’ y que no toda necesidad educativa se demanda, la propuesta realizada desde el enfoque radical e inclusivo es esta:

“educación plena = saberes disciplinares + virtudes-valores + temas transversales + competencias + enseñanza de temas o ámbitos radicales = formación superior”.

Los saberes académicos pueden ser disciplinares, multidisciplinarios, interdisciplinares, transdisciplinares o metadisciplinares (Herrán, 1999). La educación en valores puede concretarse incluyendo las virtudes, un constructo menos manipulable y más concreto (Herrán, 2009c). Las competencias requieren variedad metodológica y metodologías didácticas pertinentes. La enseñanza de temas o ámbitos radicales requiere, esencialmente, que el educador o el agente de Didáctica

se olvide de sus alumnos, el currículo, la organización, su práctica... y se ocupe, en primer plano, de su propia formación educativa profunda.

Ese es el sentido didáctico principal del enfoque radical e inclusivo de la formación y la razón por la que no ocupa lugar en la enseñanza. ¿Acaso un sistema radical más denso y fuerte estorba en algo la vida de un árbol?

### **La prioridad en Didáctica (radical) no es la práctica**

Este título contradice uno de los dogmas de la didáctica, tanto desde el punto de vista de los alumnos, los docentes, la didáctica y la pedagogía, a saber, que la prioridad de la Didáctica es la práctica de la enseñanza o docente (v.g., Moral, 2010). Esta consideración define uno de los principales problemas de la Didáctica, además de fijar un sinsentido profesional. Es como sostener, como se dijo, que la prioridad es el trazo del compás, la buena práctica médica o llegar en coche al lugar de destino. El trazo del compás dependerá de que este se fije en el papel. Una vez fijo el punzón, el trazo se realizará, normalmente, bien, espontánea, automáticamente. Análogamente, para la buena práctica médica se requiere formación, y llegar al lugar de destino precisa conducir con prudencia, etc.

Cualquier forma de práctica es un efecto de la formación. El camino más corto hacia la práctica nunca es la línea recta. Si se pretende en primer plano, podremos describir una trayectoria errónea e incluso errática durante años, porque se centrará en los efectos, no en las causas del objeto. Lo mismo cabría decir de la reflexión o los cambios formativos. El problema más grave de la Didáctica no asocia, vía práctica reflexiva, resultados empíricos y evidencias sobre la práctica con necesidades didácticas (v. g., Hattie, 2011), porque no vincula enseñanza o comunicación didáctica con aprendizaje del alumno. El problema básico de la didáctica es el que asocia sociedad límite (desequilibrada, egoísta), educación basada en el aprendizaje y educación basada en la conciencia, esto es, desde la autoformación radical del educador o pedagogo.

Se recurre a calificar la formación porque, aunque sea un fenómeno único, las interpretaciones no suelen estar a su altura. Por ello, desde la limitación de las lecturas, se distinguen varias posibilidades, sintetizables en dos: formación periférica (tecnológica, práctico-reflexiva-crítica) y formación profunda. Lo habitual es que la formación didáctica se identifique con la periférica, incluyendo en ella la disciplinar previa o posterior a la didáctica, si existiera. Nuestro esfuerzo consiste en facilitar la conciencia de otra posibilidad formativa, ajustada al fenómeno, complementaria a los modelos formativos convencionales, asimilados a los paradigmas habermasianos (Tabla 5).

Tabla 5. Enfoques formativos consensuados y enfoque radical

---

<b>Enfoques formativos</b>	Conservador	Progresista	Sociocrítico	Radical e inclusivo
<b>Temas</b>				

---

<b>Fundamento</b>	La herencia cultural y científica es la base de la educación.	“Se aprende lo que se hace, se hace lo que se aprende” (Dewey)	La escuela reproduce desigualdades, puede contribuir a una sociedad más justa y democrática	Los anteriores, más: el principal reto de la educación es superar un problema de inmadurez social generalizado y de conciencia debilitada, sesgada
<b>Prioridad</b>	Transmisión del acervo cultural y científico de la civilización occidental	Problemas concretos, funcionalidad	Igualdad, libertad, emancipación	Lo anterior, más una educación para el descondicionamiento, la conciencia y la unidad del ser humano
<b>Modelos de enseñanza</b>	Lineales, secuenciales, analíticos, disciplinares	Circulares activos, competenciales	Dialécticos, emancipatorios, transformadores. competenciales	Los anteriores, más espirales y evolutivos, basados en la complejidad-conciencia
<b>Técnicas de enseñanza representativas</b>	Expositivas	Participativas	Transformadoras	Lo anterior, más conscientes, meditativas
<b>Requisitos formativos</b>	Disciplina, estudio, esfuerzo docente y discente	Partir de la experiencia e intereses, retirada del docente ( <i>wu wei</i> )	Conocer la diversidad, las minorías, empoderar, Activismo	Lo anterior, más interiorización, meditación y autoformación del ego a la conciencia
<b>Alumno pretendido</b>	Culto, conocedor, capaz	Competente, autónomo	Crítico, transformador social, competente	Lo anterior, más interiorizado, maduro, consciente, humilde, “dudante”, con ego bajo o controlado, universal.
<b>Finalidad formativa</b>	Transmisión del acervo cultural, científico y artístico a la generación siguiente	Aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser	Ciudadanía crítica, sensible, para intervenir en su contexto	Lo anterior, más evolucionar y crecer en todos los planos, ganar en conciencia, perder o controlar ego
<b>Acceso al conocimiento</b>	Ciencias, humanidades, artes, valores sociales, virtudes personales	Participación, acción, descubrimiento y resolución de situaciones, problemas, proyectos y retos basados en el interés del alumno	Diálogo, empatía, toma de conciencia crítica: injusticia, déficits democráticos o de respeto, opresión, exclusión, transformación de los contextos	Lo anterior, más cambio interior para el cambio exterior, ejemplaridad, coherencia docente, currículo radical
<b>Proceso básico</b>	Eficacia	Significación	Emancipación	Lo anterior, más conciencia
<b>Importancia del contexto en la enseñanza</b>	Escasa	Relevante	Contexto como objeto de cambio	Relativa o ninguna

<b>Organización propia. Orientación organizativa. Paradigma organizativo</b>	Centro convencional, organización eficaz, bien evaluado nomotéticamente	Centro convencional. Organización con pedagogía activa, alternativa, inclusiva	Centro con pedagogía alternativa, democrática, participativa, con entorno.	Centro educativo libre, en la medida de lo posible, descondicionado, no adoctrinador, no sesgado, organización madura
<b>Condicionante didáctico y organizativo</b>	Demanda social, normatividad, evaluación nomotética	Demanda social, subjetividad, vivencia, interés, desarrollo personal	Demanda contextual a transformar. Equidad, democracia	Lo anterior, más necesidades educativas radicales, no demandadas
<b>Referentes de la formación del profesorado</b>	Acervo cultural e investigación científica	Reflexión sobre la práctica investigación e innovación didáctica	Concientización transformadora, compromiso político y social	Lo anterior, más ego docente y mala praxis, conciencia docente, humanidad. Enseñanzas de maestros/as conscientes
<b>Desarrollo profesional y modalidades de formación docente</b>	Lectura, estudio, escritura, cursos convencionales, formación en centros	Formación en centros (previa o posterior innovaciones educativas planificadas), investigación-acción, <i>coaching</i> reflexivo, etc.	Comunidades de aprendizaje, investigación-acción crítica, cooperativa en proyectos transformados, diálogo, etc.	Lo anterior, más cultivo personal, interiorización y meditación
<b>Partenaires formativos</b>	Experto	Pares, <i>coachers</i>	Pares críticos	Personas más conscientes (alumnos, colegas, amigos, parejas, etc.)
<b>Profesional de condensación (simbólico)</b>	Ingeniero	Artista	Político	Barquero

Fuente: Herrán (2014b, pp. 199, 200, adaptado)

## El alumno no es el centro de la educación

Que el alumno no es el centro de la educación es un corolario deducido de lo anterior que, no obstante, también contradice lo que por todos lados se afirma (v.g., Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022). Esta premisa lleva a desarrollar una educación casi siempre aplicada al alumno, sin percatarse de lo ya advertido: que, en educación y, se piense lo que se piense, el camino más corto suele ser curvilíneo, no rectilíneo. Es más, la linealización de los procesos –por ejemplo, identificarse con la idea de que el alumno es el centro de la educación y, en consecuencia, comenzar por el- ha podido ser, de hecho, una de las causas más comunes del fracaso de la educación.

El alumno no es “el” centro de la educación, sino “un” centro de la educación. Hay otros centros de y en la educación. Precisamente por eso, en cualquier contexto educativo y didáctico, se ha de comenzar por el educador (profesor, padres, gobernantes, jueces, líderes sociales, etc.). Si en un avión hay que ponerse mascarillas de oxígeno, quien primero se la ha de poner es el adulto sereno y lúcido, no el niño, ni la persona mayor que va a nuestro lado y no se puede valer.

La razón egocéntrica, inmadura, impulsiva o egoísta nos lleva a creer que el niño y el viejo son el centro de la situación y que, por tanto, es preciso colocársela antes a ellos. Si se procede así, el desmayo de ambos podría hacer su aparición y el desastre estaría servido. Solo si nos colocamos la máscara de oxígeno primero estaremos en condiciones de ayudar consciente, radicalmente a nuestros hijos o a otra persona a salir adelante. Solo si nos ocupamos de nuestra propia formación podremos educar.

### **Un error de la educación es centrarse solo en el contexto cercano**

Un error fundamental es centrar la educación en lo que se entiende como contexto propio, cercano o local. La enseñanza es un proceso situado, si la observamos desde el prisma de la diversidad y el aprendizaje. Si se aprecia desde la identidad y la conciencia, será, además, no situado, o sea, perenne y universal a la vez. Si se observa desde todos, será situada y no situada, a la vez.

Fijar la vista demasiado tiempo en lo cercano fomenta la miopía y olvida lo que está tan extendido, que pasa desapercibido. Centrarse en lo local, en lo adyacente, en lo entendido como propio, lo nacional, lo internacional o supranacional, etc. no desarrolla la unidad del ser humano, porque fomenta y matiza los egos colectivos. Tiene mucho más que ver con la entrada y habituación a las cavernas que con la salida. Por tanto, *a priori*, se vincula más con el cierre que con apertura, más con el adoctrinamiento que con educación. A la inversa, una educación que, arraigándose en lo propio (historia, idiosincrasia, lenguas, etc.), no fomente la unidad del ser humano, no estaría realizando plenamente su función.

### **El problema Nº 1 de la Didáctica y la formación**

Al hilo de lo anterior, hace unos años (Herrán y González, 2002) definimos, como “problema Nº 1 de la Didáctica”, el que los docentes se ocuparan de todo (alumnos, organización, currículo, asignatura, la práctica, la metodología, los recursos, incluidas las TIC, la reflexión, etc.) menos de su formación profunda, entendida como proceso evolutivo desde el ego a la conciencia.

Si la didáctica no es solo una forma de hacer, porque sobre todo es una forma de darse, como decía el maestro González Jiménez (1992, comunicación personal), requiere indagar en la auto formación profunda, o será epistémicamente incongruente. No alcanzar en esa indagación el ego o la conciencia docente es quedarse en las puertas del interior. La interiorización es imprescindible para observarse, reconocer y eliminar la mala práctica, así como para evolucionar en el camino de la educación, en términos de complejidad de conciencia y formación efectiva.

De fuera a dentro, caben distinguirse varios niveles no lineales de formación y consecuente profesionalización docente, como si de hojas de una cebolla se trataran:

- a) Formación curricular en el ámbito disciplinar;
- b) Formación curricular en el ámbito transversal: valores, virtudes;
- c) Formación curricular en el ámbito transversal: competencias;
- d) Formación en el ámbito organizativo: estructura el centro, órganos;
- e) Formación en el ámbito organizativo: planificación de la educación y la enseñanza;
- f) Formación en el ámbito didáctico metodológico;
- g) Formación en el ámbito didáctico centrado en la diversidad;
- h) Formación en el ámbito didáctico centrado en la identidad;
- i) Formación en el ámbito didáctico centrado en la semejanza;
- j) Formación en el ámbito didáctico centrado en la unicidad;
- k) Formación en el ámbito didáctico autoevaluativo: reflexión y cambio de la práctica;
- l) Formación en el ámbito didáctico autoevaluativo radical: observación y cambio centrado en la conciencia;
- m) Formación en el ámbito didáctico autoevaluativo radical: mala práctica educativa y docente, centrada en el ego;
- n) Formación en el ámbito didáctico autoevaluativo radical: autoconocimiento esencial;
- o) Formación en el ámbito didáctico autoevaluativo radical: otros temas radicales,
- p) Formación en educación plena o superior.

Hoy, la reflexión y el cambio educativo se centran en unos niveles formativos y quedan otros como parte de la 'zona del próximo desarrollo' epistemológico y profesional.

### **La reflexión sobre la práctica es insuficiente, para la formación docente profunda**

Para la formación profunda del profesorado y de los educadores en general, la reflexión sobre la práctica, con enfoque crítico o menos, no es suficiente. Como esta es la puerta por donde fluye la formación habitual, el resultado observado, con un enfoque radical e inclusivo, no solo es inesperado, sino que se torna en una moción a la totalidad de la formación habitual o realizada hasta el momento (Herrán y Fortunato, 2019).

De otro modo: se dice que se forma a los docentes; pero no se está haciendo, en general, con la profundidad necesaria. La Pedagogía y la reflexión educativa y formativa, no se renueva, esencialmente: es más de lo mismo, normalmente. La atención se está poniendo, una y otra vez, en la reflexión docente, en la práctica, en la metodología didáctica, en las TIC, en la educación inclusiva, etc. Quedan fuera, sistemáticamente, la formación profunda, el estudio sobre ámbitos básicos: el ego docente, la conciencia docente y el autoconocimiento, la mala práctica, otros retos radicales, etc.

Para la auto formación con base en la conciencia del profesorado se precisan la mejor formación específica y didáctica posibles, flexibilidad, humildad, madurez profesional y comprensión suficiente para emprender el camino evolutivo 'del ego a la conciencia',

desde la observación primero propia y luego, ajena. El ego (propio o compartido) es la principal fuente de dificultades para crecer, desde y en la propia educación, que, procesual y finalmente, tienen casi todo que ver con lo que somos y no somos isomórfica y socialmente. Por tanto, un lema en el sentido correcto del vector formativo esencial podría ser: 'formándome y cambiando mi aula del ego a la conciencia, puedo ayudar a cambiar la sociedad'.

### **Cambio docente debido a la conciencia o al ego**

El cambio docente se corresponde con el plano formativo considerado. Cuando en una casa hay cambios, no solo puede cambiar la pintura, la fachada, las ventanas, la puerta... puede cambiar el camino de acceso, la instalación eléctrica, de agua o de gas. También pueden cambiar y reforzarse los cimientos, si bien no en todos los casos es posible. Lo quiere decir, como se ha apuntado, que el cambio educativo puede referirse a la arborescencia de la profesión docente (práctica, metodología de enseñanza, recursos, con o sin TIC, innovación en organización escolar, etc.) y/o a sus raíces.

Entre ellas, destacan los cambios debidos al ego y a la conciencia. El cambio docente motivado por el ego, refuerza intereses miopes, ganancias sesgadas o adoctrinamientos más o menos disfrazados o descarados (compartidos, que se ocultan), alejados de la naturaleza y del sentido de la educación propia y de los demás. Con relación al ego, los cambios pueden centrarse en su control, pérdida y eliminación, esto es, ser negativos, de modo que la educación gana con su pérdida. Así, pueden atender barbaries, racismos, clasismos, sexismos, necedades, pueden tratar la estupidez, los egoísmos, miopía, parcialidad, dualidad, etc.

En los cambios orientados a la disminución de conciencia, predominarán, como resultados indirectos, incrementos de tribalización y borreguismo, o mayores centraciones en *ismos*, desde los que pueden asegurarse condiciones para procesos de programación mental compartida y condicionamientos eficaces. En los cambios en los que se potencie la complejidad de conciencia, puede ocurrir que, mientras esta se incrementa, se acreciente así mismo la visión sobre aquello de lo que se trata y/o sobre la vida, en general.

Este fenómeno es compatible con que se desarrolle, asimismo, el egocentrismo e inmadurez profesional y personal. Es decir, cabe la posibilidad de que, si la variable ego no se atiende, no se controlen, ni descendan, sino que se mantengan o incrementen los niveles de ego. En ese caso, cabría hablar de pseudo conciencia o de conciencia egotizada, a la sazón, factor básico de educación de mala calidad, que apenas servirá para aparentar, engañar e incluso engañarse. La consecuencia para la didáctica es no trabajar independientemente, ni solos, sino relacionados y conjuntamente, procesos que favorezcan la pérdida y el control del ego, y la complejidad y la evolución de la conciencia.

### **Superar la dualidad profesor-alumnos**

Lo habitual es entender que, en la comunicación didáctica, hay dos participantes que se comunican: el docente que enseña (activa, sugerente y útilmente), y los alumnos que aprenden (de forma significativa y relevante, es decir, de un modo útil para la vida y su futura profesión). Además, en la comunicación didáctica cabe distinguir un contexto humano (mediato), un contexto geográfico y social (cercano), un contexto epistemológico, competencias, contenidos de diferentes clases, condiciones educativas, un modo de plantear y realizar la enseñanza (metodología didáctica, evaluación, etc.), un nivel de innovación educativa de referencia, etc. Esto suele formar parte de lo obvio.

Lo relativo a los participantes, suele darse por sentado. Esta premisa la sostiene la normalidad pedagógica y didáctica. Desde el enfoque radical e inclusivo, lo anterior es solo aparente, dual y superable dialécticamente. El fenómeno complejo incluiría más observaciones:

- a) Generalmente, el docente sabe que el alumno no sabe, técnicamente, de aquello que trata la enseñanza. Esta situación define la normalidad, por tanto, se ajusta a realidad, justifica el acto didáctico y requiere la *auctoritas* del profesor, contextualizada con otros rasgos, como la diferencia de edad, la diferente formación y experiencia, el conocimiento metodológico y de recursos formativos, su carácter, otras singularidades, etc. Sobre todo, cuanto mejor sea la comprensión de contenido y la didáctica (polivalente y específica) del docente, mejor será, *a priori*, la enseñanza, lo que redundará en enriquecimiento cognoscitivo a través del aprendizaje, para su formación.
- b) Desde una perspectiva centrada en lo que docente y alumnos no saben (v.e. Confucio, 1969; Sócrates (en Platón, 2003); Descartes, 2010; Newton, 1686; Edison, en Josephson, 1959), la realidad objetiva es que ambos son, eminentemente, ignorantes, sean conscientes de ello, o no. Cualquier docente y cualquier alumno comparten esta condición con cualquier Premio Nobel, incluso aplicado al ámbito de su trabajo e investigación. Lo hacen, porque comparten la formación como sentido común. Siempre les será de aplicación la máxima sobre su predominante ignorancia, lo que redefine las condiciones funcionales *a priori* de todo docente y discente, en una enseñanza consciente de ello. Pudiendo ser así, unos y otros podrían ser, con toda propiedad, estudiantes o alumnos de su circunstancia y de saberes distintos, y converger y encontrarse en el común proyecto de su formación.
- c) De lo anterior se colige, de la mano de Sócrates, que lo grave no es su ignorancia, sino la ignorancia de su ignorancia. Lo relevante, desde coordenadas absolutas, es lo poco (casi nada) que se sabe. Y, desde coordenadas relativas, que ambos pueden ser excelentes maestros y estudiantes, agentes y recursos para la enseñanza y formación de todos, desde su responsabilidad y flexibilidad profesionales.
- d) Una comunicación educativa radical, no solo se basa en el saber (específico, didáctico, etc.). Puede basarse en el saber, en la ausencia de ego, en la conciencia... En este caso, lo relevante no solo será aprender (adquirir significados), sino perder, eliminar, descondicionarse, etc., para crecer, meditar (observar sin interpretar ni valorar), madurar, etc. En síntesis, en transitar –todos– del ego a la conciencia. Este proceso será más fértil, si los miembros del grupo entero se implican en este proyecto formativo profundo, en cuyo caso, todos serán enseñantes y todos serán discípulos. Y más educativo aún, si el elemento “n+1”



(grupo, ambiente, clase, proyecto...) se desarrolla y personifica facilitando la experiencia de eventuales “estados de conciencia compartidos” (Herrán, 1995, 1998b), durante esa formación.

- e) Para enseñar algo, primero hemos de formarnos. Luego, ha de tenerse, elaborarse, madurarse, interiorizarse, practicarse. Entonces, como decía Confucio (1969), tendrá algún sentido educativo mostrarse, hablar de ello, enseñarlo a los demás. Se desprende de esto que el buen educador es el primer alumno de sí mismo.
- f) El buen educador también es un buen discípulo de los otros (docentes, alumnos, padres, en su caso, directivos, etc.). Lo anterior solo es posible con un ego bajo o controlado, bien apoyado en el eje de su formación y en la conciencia. El buen pedagogo está rodeado de maestros (Confucio, 1969). Ser maestro no depende de que lo sean los demás, sino de cómo los considere. Por eso, hasta el necio o el molesto puede serlo, si el docente tiene la formación necesaria. Entre quienes son maestros, hay muchas más oportunidades de formarse con la maestría de los niños.
- g) Si un educador es más conciencia que ego, será tan estudiante y tan centro de la educación como cualquiera de sus alumnos. Si los alumnos son más conciencia que ego, podrán ser ‘maestros’ y enseñantes de todos, no solo con relación a contenidos de enseñanza y competencias, sino en cuanto a educación radical de todos.
- h) Si un educador es más ego que conciencia, se encontrará con la dualidad: en su clase habrá dos clases de participantes: el docente, que “enseña”, y los alumnos, que “aprenden”. Este caso responde a la inmensa mayoría. ¿Por qué? Porque es cierto y deseable. En un contexto de comunicación radical e inclusiva, lo anterior será del todo cierto, pero parcialmente. Esto es, no solo ocurrirá lo apuntado. En efecto, por un lado, si un educador y unos alumnos son más conciencia que ego, el docente enseñará; pero, además, aprenderá, eliminará o se descondicionará, crecerá interiormente (del ego a la conciencia) y podrá mostrarlo, y se formará, con lo que mejorará su enseñanza. Y los alumnos, aprenderán, pero, además, eliminarán o perderán significados sesgados y podrán enseñar y contribuir, intuitiva o con plena consciencia relativa, a la educación de todos.

### **La educación no solo transcurre de la cuna a la tumba**

La “educación durante toda la vida”, inicialmente traducido como *Lifelong Education* y hoy casi identificado con *Lifelong Learning*, debería abarcar desde la concepción al fallecimiento. Sin embargo, poco se habla del educando uterino, desde la Pedagogía y Didáctica prenatal, o de la educatividad de la muerte y la finitud, desde la Pedagogía y Didáctica de la muerte.

En efecto, por un lado, la educación prenatal, abordada tanto desde la Pedagogía Prenatal como desde Ciencias Médicas, Biológicas y de la Salud, podría aportar a la sociedad una mejora educativa significativa, a un costo reducido (Herrán, 2015b; Hurtado, Cuadrado y Herrán, 2015; Herrán, Hurtado y García Sempere, 2018).

Por otro lado, ni siquiera las vidas terminan con los fallecimientos. La vida no consiste en vivir, ni la “educación para la vida”, que caracteriza (disfraza) nuestra educación, tiene sentido. Se trata, como proponían Sócrates (en Platón, 2003) o Diógenes de

Sinope (Laercio, 2008), de “vivir bien”. Desde aquí, puede observarse que: “Hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende. Y la vida que trasciende nunca muere del todo” (Gascón, 1997).

## **La creatividad no se comprende radicalmente**

La creatividad se define de múltiples modos; de demasiados modos (cientos), para tratarse de un mismo fenómeno (Herrán, 2009a, 2010a, 2010b). Globalmente, los expertos y profesionales de la educación y la creatividad se refieren a ella clasificándola en dos tipos: la exterior, asociable a capacidades educables, hoy asimilables a competencias (Barron, 1976; Bono, 1974; Beaudor, 1980; Beyer, 1985; Boden, 1991; Arieti, 1993), y la interior y exterior a la vez, relacionada con la educación profunda de la persona, vinculable con la conciencia y la acción creativa (Blay, 1989; Borrajo, 1998; Bohm y Peat, 1998; Herrán, 2000, 2003c, 2006; Ferrer, 2003; Osho, 2007b; Cabrera, 2007).

Hace unos años, conceptuamos “creatividad total” como la síntesis entre la creatividad exterior y la interior (Herrán, 2000). La más comúnmente entendida es la exterior u objetal: es la creatividad de los indicadores, de las elaboraciones memorables o llamativas (Guilford, 1962; Guilford, Lageman, Eisner, Singer, Wallach, Kogan, Sieber y Torrance, 1994), de las ingenierías; por extensión, también es la de la enseñanza reflexiva, crítica, significativa, divertida, funcional, educativa... (Gervilla, 1986, 2003; Bacus y Romain, 1994; Garaigordobil, 2004; González Fontao y Martínez Suárez, 2006; Herrán, 2008a, 2008b). La creatividad exterior tiende a aplicarse a los mismos objetos de estudio: docentes y alumnos creativos, metodologías, técnicas, procesos, acciones, resolución de problemas... La creatividad interior está ligada al crearse, al construirse y al evolucionar personal, social, educativamente, al evolucionar del ego a la conciencia.

La creatividad normal, hegemónica, habitual, deja de lado la “creatividad total” o profunda, al no reparar en formas de creatividad asociadas al interior y a la conciencia (Herrán, 2000, 2014a). La creatividad normal define un ámbito científico llamativamente recurrente. Se corre el riesgo de incoherencia basada en la reiteración de los mismos planteamientos, objetos de estudio, autores, enfoques, tesis... diríase que la creatividad responde, paradójicamente, a la “epistemología de la lavadora” (Herrán, 2009).

Por lo que respecta a la comunicación didáctica, una cautela deducida de lo anterior. A la hora de incluir la creatividad en la enseñanza y de procurar favorecerla en los alumnos, sea en contextos formales o no formales, es preciso no sólo atender al conocimiento, la comunicación, los objetivos didácticos y las competencias; no sólo es menester basarse en la metodología y los recursos; continuaría siendo incompleta la situación educativa, si polarizamos la atención en personas, procesos y/o productos creativos (Herrán, 2006, 2012, 2014a, 2019). Incluir la creatividad en la comunicación educativa requiere ver más allá de la planificación y la práctica de la enseñanza, planificada u oculta, del aprendizaje y de la evaluación formadora, formativa y de la metaevaluación. La clave, en fin, no son los objetos observados, sino el observador, el ojo que mira. Porque, si la visión, o sea, la teoría interiorizada real en la propia formación no es suficientemente amplia y radical, apenas podrá componerse un coro

de miopía. Y la cortedad de visión no es educación en absoluto, sino lo contrario, por muy creativo o innovador que puedan ser los resultados.

De ahí la importancia didáctica de distinguir entre pseudo creatividad, creatividad objetal u ordinaria y creatividad total. Aprender y crear no son suficientes para la educación; una competencia creativa desarrollada puede ser un indicador deformativo. Aclarémoslo, a continuación: así como nunca se deja de evaluar, no se deja nunca de crear. De hecho, no hay mayor acto creativo que el pensar. Sin embargo, el pensamiento resultante puede resultar a la vez brillante, desastroso o no formativo. De ahí que, con frecuencia, lo necesario y suficiente sea aprender y eliminar, hacerse y destruirse para formarse, para educarse y construirse de un modo razonablemente consciente, creándose al fin. Por eso, lo idóneo sería que el trinomio ego-conciencia-autoconocimiento, como calibrador y clave de la razón educada, presidiese la educación y la enseñanza, la autorregulación del aprendizaje y la pérdida, como su factor más destacado.

En cuanto a otras clases de creatividad, Boden (1991) propuso diferenciar entre creatividad personal (P) e histórica (H). Entendemos que es más preciso distinguir entre tres niveles de creatividad (Herrán, 1998): la personal, con relación a uno mismo, la sobresaliente, con relación a un grupo de referencia, y la histórica, con relación a un momento de la humanidad. El primero es el básico o educativo; en el segundo, subyace el primero, y en el tercero, laten el primero y el segundo. Otra forma de considerar la creatividad es según su intensidad. Para Mounier (1990), la creatividad personal, llegados a un cierto nivel creativo, necesita de la soledad, de modo que: "El acto creador surge siempre de una persona, aunque ésta se halle perdida en la multitud". Nuestra perspectiva es que, evidentemente, sin persona no hay creatividad humana, ni de alto, ni de bajo nivel; mas la necesidad de soledad o compañía también dependerá del proceso y el producto creativo (Herrán, 2012). Además, favorecerá la creatividad la clara noción de ser creativo, de que lo que se está emprendiendo es creativo, de la expectativa de logro, de la máxima concentración, de contar con algo de presión o de tensión y, en caso de participar con otros, la posibilidad de generar un "estado de conciencia compartido", completamente dependiente de la compañía concreta, su actitud, su competencia, su empatía, su complementariedad con el creativo, etc.

Einstein (1980) decía que la creatividad es la inteligencia divirtiéndose. La creatividad, a veces, es divertida. Pero no siempre es así. A veces es exigente y tan dura como gratificante. La diversión es más frecuente en creatividad externa u objetal o cuando el reto está logrado. Cuando la creatividad es "total", interna, profunda y ligada al crecimiento (Herrán, 2000), el calificativo más frecuente no es "divertida", sino, quizá, 'transformadora'.

El enfoque radical e inclusivo observa la creatividad con la metáfora del árbol. Lo habitual es detenerse en su porte, su ramaje, su ser. Por ejemplo, el profesor Pablo Tejada (2018, comunicación personal) propone el siguiente esquema aplicado a la creación artística. (1) Tener algo que decir. (2) Buscar el arte de los que nos precedieron. (3) Jugar con las técnicas y materiales. (4) Poner títulos. (5) Exponerlo. Es menos habitual reparar en el no ser de la creatividad, esto es, aquello que es interno o que subyace a su expresión o que la lastra o compone, desde su no evidencia. Por ejemplo, para Lin Yutang (2000), "Un escritor puede obtener más ideas

para sus artículos o su novela si está tendido en la cama, que sentándose tercamente ante el escritorio toda la mañana o la tarde”. Está haciendo referencia al procesamiento inconsciente de la información, conducente, en ocasiones, a episodios de inducciones espontáneas, *insights*, *eureka*s, *kairos*... Otro ejemplo de abordaje radical es Herrán (2003c), al referirse a “lastres para la creatividad”. Por su parte, Nietzsche (2000) indaga en la raíz del individuo, relacionando la ideación creativa con la síntesis entre la espiritualidad y la práctica:

La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo faltan los talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo (p. 13).

Las enseñanzas del catedrático de Didáctica González Jiménez (1994) optaban por propuestas, a la vez asimilables al ser y al no ser de la creatividad. Por ejemplo, en una de las pocas veces que se refirió a la creatividad y a la imaginación, dijo:

la creatividad es equivalente a crear organización orgánica, cambio neuronal por el conocimiento, tanto en quien crea como en quien comparte la acción cognoscitiva. Es preciso compartirla. Incluye un profundo deseo de comunicación. La imaginación propia se seca, muere, se pudre sin dar lugar a nada. Por eso nos necesitamos permanentemente (comunicación personal)

También es asimilable a una creatividad del no ser y el ser o del exterior y el interior a la vez la siguiente anécdota del Einstein docente, narrada por Rulkens (2014): en 1942, Einstein se desempeñaba como profesor en la Universidad de Oxford. Un día puso a un grupo de estudiantes de último año de Física una prueba de examen. Su profesor asistente le hizo ver que la pregunta era la misma. Einstein respondió: “Sí, las preguntas son las mismas, pero las respuestas han cambiado”.

### **La educación multi, inter y transcultural se queda a mitad de camino**

Desde su intrínseca naturaleza inclusiva, las pedagogías y didácticas más avanzadas de la Historia de la Educación (Sócrates, Quintiliano, Vives, Kant, Pestalozzi, Rousseau, Martí, Montessori, Steiner...) han tomado a la humanidad como referencia. En la llamada posmodernidad, el ser humano, la escuela, la pedagogía y la didáctica se han olvidado de la humanidad.

Resulta triste constatar que: “Actualmente, la humanidad, como no ha sido nunca ninguna patria [...] vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Savater, 2000). La pregunta clave es: ¿Tiene algún sentido que renazca desde la didáctica? Considerémoslo desde la educación: si “La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona” (Delors, 1996), quizá la siguiente pregunta pueda ser ¿qué podemos hacer para que ocurra?

A los 4 años, según Gardner (1995), el niño prefiere formar parte de la humanidad, que de una parte de ella. Sin embargo, a medida que los *ismos* y sus programas mentales colectivos se interiorizan más y más significativamente, esa esperanza educativa se diluye, aunque nunca del todo. La educación del niño es una mezcla entre la proyección de la educación de los adultos y su posibilidad de mejora

imaginada. Por eso, salvo excepciones, sus referentes son otros, diferentes a la universalidad: menores, locales, estrechos.

Educar es abrir, lo que conlleva la posibilidad de retomar aquella propensión, aquella forma de amor a la vida, comprendida como amplitud de conciencia *a priori*. Por tanto, puede mantenerse la exhortación del gran pedagogo Martí, cuando decía: "Patria es Humanidad". Pero, quizá, más precisas son dos lecturas contrarias: la ya comentada "Patria no es Humanidad", y "Humanidad es patria". No basta con asumirlo, con admitirlo, con suponerlo tácitamente. Para existir en la educación formal, la humanidad requiere, como otros temas radicales, visibilizarse, que se hable de ella, que se materialice curricularmente. El sentido formativo tendría como finalidad que la identificación con la humanidad se pudiera reconocer en primer plano, por delante de los condicionamientos localistas, regionalistas, nacionalistas o internacionalistas menores.

No se trata solo de la experiencia cosmopolita, propia de quien conoce culturas diversas y considera, porque ha viajado mucho, que su ciudadanía es mundial. Se trata de experimentar la condición de universal, por el hecho de ser, de vivir, porque otra forma de demarcación de la vida pertenece más al artificio histórico o a la arbitrariedad sobrevenida, que a la realidad fenoménica. Esta fue una de las más importantes enseñanzas de uno de los maestros más despiertos o conscientes de Occidente, Diógenes de Sinope (Laercio, 2008), que era meteco (extranjero establecido en Atenas): una vez le preguntaron: "Diógenes, ¿de dónde eres?", a lo que respondió: "Ciudadano del mundo".

La "unidad del ser humano", debería ser uno de los grandes fines de la educación y la enseñanza, junto a la vida consciente. Estamos lejos de esto, porque queda mucho por avanzar en el camino de la conciencia y por retroceder en el del ego, con cuyas fronteras colectivas nos identificamos hasta la náusea. No obstante, en orden a alejarnos del adoctrinamiento y aproximarnos a la educación plena, podemos emprender este camino vectorial decididamente, en nombre de ningún *ismo*, sólo desde la ciencia de la formación y la enseñanza, con total independencia de la ley educativa de turno.

### **La educación se identifica con la atención a la diversidad, y eso es contradictorio**

Se parte de que la diversidad representa al ser, a la persona. Esto solo es cierto en parte. Admitir que ocurre así, es parcial y excluyente. Basar en la diversidad la educación inclusiva es un sinsentido. Por tanto, una educación basada en la diversidad es una educación parcial, *a priori*.

La diversidad no representa a ningún ser, porque solo es una faceta del ser. Cada persona no equivale a su diversidad, porque hay otras facetas, a su mismo o superior nivel de complejidad, de las que cabría asegurar que también lo representan. En efecto, si las personas son diversas e idénticas a la vez, cabría hablar de una condición derivada, la semejanza, entendida como faceta procedente de las anteriores

De lo anterior se deduce que una “educación basada en la diversidad” se complementa y completa con una “educación basada en la identidad”, cuya evidencia trasciende toda calificación y cualificación humanas, y de una consecuente “educación basada en la semejanza”. En un plano de complejidad distinto a aquellos tres planos de atención o educación, estaría la “educación basada en la unicidad”. Se corresponde con la naturaleza única de cualquier ser en el universo, por tanto, también de los seres humanos.

La unicidad es incomparabilidad, por tanto, se relaciona estrechamente con su condición de idéntico de cualquier ser. Por tanto, la “educación basada en la identidad” y la “educación basada en la unicidad” tendrían una referencia no comparativa o no relativa. La diversidad es comparativa, por tanto, se asocia con la semejanza. Así pues, la “educación basada en la diversidad” y la “educación basada en la semejanza” se definen desde una referencia en última instancia relativa o comparativa.

Estas características definen premisas para un enfoque más complejo y completo que el actualmente basado solo en la atención a la diversidad. En la medida en que las facetas se entrelazan e integran, la proximidad entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno se hace menor, porque se reduce su distancia y se incrementa su comprensión y su conciencia.

### **Lo que se entiende por “educación inclusiva” es insuficiente para la comprensión y la acción**

Desde la aplicación del enfoque radical e inclusivo a la educación inclusiva, se deducen algunas observaciones:

- a) La educación inclusiva se apoya en la diversidad de todos. En esa medida, es desarrollable, desde la atención a otras facetas del ser apuntadas en el apartado precedente: identidad, semejanza y unicidad. No hacerlo equivale a optar voluntariamente por una educación apoyada en la parcialidad.
- b) Conceptos como “inclusión” o “integración” han sido interpretados someramente y violentados en sus significados, asociándose, con cierta rigidez semántica, a actitudes y a enfoques de la educación distintos e incluso opuestos. Ambos hechos han alejado, a nuestro juicio, la educación inclusiva de la complejidad y relatividad del fenómeno educativo, aproximándola a cierta arbitrariedad y confusión dual.
- c) La escasez de medios, el excesivo número de alumnos, la formación del profesorado mejorable y la presión curricular y administrativa por la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos, etc., ha llevado a enarbolar la bandera de la educación inclusiva, donde no la hay o donde lo que hay no es educación inclusiva, en absoluto. De cara al usuario, son casos de “educación inclusiva como estafa” (Herrán, 2016, p. 57 y ss.).
- d) “Educación inclusiva” no es idéntico a “educación para todos, sin excepción” en un centro ordinario. La “educación para todos sin excepción” (Global Education Monitoring Report Team, 2020) en un centro ordinario puede ser un sinsentido alejado del espíritu de la educación inclusiva. Más allá de planteamientos monolíticos, se propone una “educación inclusiva con sentido” (Rodríguez Herrero, 2020). Desde este constructo se pueden hacer

observaciones flexibles, no duales. Por ejemplo, que una “educación inclusiva sin excepción” en un centro ordinario pueda ser la antesala de una educación excluyente, *de facto*; o que puede apreciarse mejor educación inclusiva en un centro de educación especial que en un centro ordinario. La clave propuesta es educar sin ego (apriorismos, intransigencias, rigidez, apariencias), con sensibilidad y, sobre todo, escuchando a los alumnos de atención prioritaria o con mayores dificultades, y a sus padres y hermanos, si los hay).

- e) La educación inclusiva que realmente llega a serlo, no necesita calificativos. En esa medida, la expresión “educación inclusiva” es una redundancia (Herrán, 2015a; 2016, p. 57 y ss.).
- f) Una educación inclusiva más compleja y consciente incluiría a quienes no tienen especiales dificultades dentro de las personas con debilidad intelectual, entre otras clases de discapacidad reales. De hecho, toda persona tiene, por ejemplo, discapacidad o debilidad intelectual reconocible, casi siempre causada por su ego. De otro modo: cuando el ego condiciona la razón, genera efectos que, de tan extendidos, pasan desapercibidos. Por ejemplo: dualidad, parcialidad, miopía, sesgo (superficial y lateral), distorsión del recuerdo, dificultad para la complementariedad, dificultad para la síntesis, etc.
- g) La educación inclusiva se refiere a personas. Pero en la educación no solo hay personas. Puede referirse a ámbitos o a temas educativos. Desde esta perspectiva, los currículos incluyen la dimensión disciplinar y transversal como educación demandada. Y excluyen -o ignoran- una dimensión radical (necesitada y no demandada, fundamental para la educación, apenas investigada o considerada por organismos supranacionales que condicionan la educación, etc.). En esta medida y dentro de la educación inclusiva, entendemos que cabe considerar la “inclusión curricular” de temas radicales, tanto positivos (conciencia, autoconocimiento esencial, universalidad, amor, pedagogía prenatal, muerte y finitud, meditación, etc.) como negativos (egocentrismo, ignorancia, inconsciencia, estulticia, inmadurez generalizada, adoctrinamiento, fanatismo, barbarie, etc.), para su mayor compleción.

## **4. Reflexiones para una reconsideración radical de la didáctica**

### **Introducción**

Se proponen algunas claves autocríticas para una reconsideración radical de la Didáctica. Tienen un carácter autocrítico y alternativo. Fundamentan, de forma breve, una educación y una didáctica con base en la conciencia, crítica y complementaria con toda propuesta vigente. El objetivo específico del capítulo es reflejar fundamentos y propuestas posiblemente relevantes para deliberar y reciclar profundamente la educación, la formación y la enseñanza, y, por tanto, la Didáctica General o Polivalente, comprendida como ciencia pedagógica nuclear (Sevillano, 2011), con el anhelo puesto en un mejor futuro, algo más completo.

### **Conciencia y educación**

Conciencia no es atención. La atención es una acción instrumental. La conciencia se refiere al nivel simultáneamente global y analítico de complejidad-conciencia. Por ejemplo, se puede ser más consciente del contenido de una asignatura o de la propia vida en evolución. Por eso, desde la conciencia se puede atender algo concreto o disponer la observación a nada en particular, como puede ocurrir en procesos de meditación.

Conocimiento no es conciencia. El conocimiento se adquiere vía aprendizaje, se relaciona, se combina, se reemplaza, se relega, se olvida. La conciencia se educa, surge, se fomenta, se aplica, evoluciona, se deteriora. Conocimiento y conciencia son como los pilares y las vigas de la persona: son elementos mutuamente transversales, relativamente independientes, que se apoyan en el ser en niveles de complejidad diferentes. El conocimiento es un constituyente de la conciencia, pero no es el único. La conciencia es la variable dependiente individual y social más relevante de la educación.

La conciencia es un constructo y un fenómeno complejo y sencillo a la vez. Se relaciona, naturalmente, con la evolución interior de la vida, en general, y del ser humano en particular. Junto al ego humano y el autoconocimiento esencial, es el factor principal de la educación sublime, enseñada por Siddhartha Gautama, el primer buda o los maestros del Tao. En la educación hegemónica, globalizada, occidental, el trinomio ego-conciencia-autoconocimiento esencial no es de uso común para referirse a la enseñanza o a la formación.

La conciencia no es explicable desde concepciones parciales. Por ejemplo, neurocentristas o basadas en capacidades neuronales (Gabriel, 2016). Como ocurre con el fenómeno y el concepto de "ego", su conceptualización más pertinente para la Didáctica coincide con su significado más popular: "darse cuenta". En este sentido se pronunciaba el neurocientífico Damasio (en Ariza, 2010), cuando, al preguntarle qué era la conciencia, respondió: "darse cuenta de la realidad".



La conciencia es la gema más preciosa del ser humano. No es conciencia moral. Culmina con la razón educada, en el sentido clásico griego. Para Montaigne, la autosuperación y el conocerse a sí mismo, ligados al sentido de la enseñanza -generar libertad al alumno y educar para la vida- forman la “ciencia esencial” de la Pedagogía (en Penalva Buitrago, 2006). En cambio, la moral heterónoma es un “feo y estúpido ornamento” (Montaigne, 2003). Así, en todo ser humano –también en educadores y docentes- la conciencia actúa como fuente de sentido y valor de las vidas, de modo que, si no hubiera conciencia, carecerían de ambos (Chalmers, 1999).

La conciencia, el valor, el sentido, los intereses, etc. cambian con la vida. Ese cambio puede ser evolutivo. Si por conciencia se entiende un progresivo darse cuenta de la realidad interior y exterior, ser más y más consciente tendría que ver con la educación, incluyendo la experiencia y las posibilidades de crecer como personas y como sociedades, desde todas las bases posibles, incluidas la epigenética, el azar y, sobre todo, la formación.

### **Conciencia de lo existencial y de lo esencial**

Tanto lo existencial como lo esencial se refieren a dos niveles de vida del ser humano. Se corresponden con sendas cotas de educación. Es muy importante para un profesor conocer primero y, después, ser plenamente consciente de su significado y su dialéctica. Confundirlos es como trocar lo exterior con lo interior, el oleaje con el océano.

Lo existencial se relaciona con la utilidad para la vida: sobrevivencia, bienestar, éxito, reconocimiento, desarrollo profesional y personal, apariencia, relación, etc., tanto individualmente como en ámbitos sociales, laborales, formativos, afectivos, etc. Las acciones existenciales se corresponden con lo que se puede adquirir (aprendizajes, conocimientos, concretamente, con competencias educativas, que se organizan en cauces e indicadores), para que la persona funcione y para que su sociedad y sus sistemas puedan desarrollarse y ser eficaces y eficientes. Lo esencial se relaciona con el proceso de utilidad para la propia educación plena, con la toma de conciencia, así como con el interior de la persona, su autenticidad, sus fundamentos y orientación profundos, su educación constitutiva, su evolución personal y educativa, su ego, su conciencia y derivados, así como el proceso de interiorización y radicación de lo existencial en lo esencial. Tiene que ver con aprendizajes y conocimientos, pero comprendiéndolos como antesala. Se corresponden más con pérdidas, disminuciones, eliminaciones, meditación, autoconocimiento profundo, autoconciencia, etc.

Lo existencial y lo esencial se precisan, son facetas complementarias del ser humano. Pero no están al mismo nivel. Análogamente, las raíces del árbol no están al mismo nivel que las ramas o las flores. Un cuento zen clásico enseña que “la cabeza es la cabeza y la cola es la cola”, de modo que una serpiente u otro animal no pueden caminar con su cuerpo en posición alterna. Por ejemplo, el tándem ego-conciencia son para evolucionar en lo esencial, en interacción con lo existencial. Una persona o una sociedad menos egotizadas y más conscientes, serán más equilibradas y maduras, y precisamente por ello, podrá desarrollarse mejor y con mayor eficacia y libertad, en la medida en que será más consciente de sí misma y de sus necesidades.

Una sociedad o unas personas polarizadas en lo existencial, adolecerán de interioridad, de sentido interior.

El sentido esencial tiene que ver con desempeñarse y mejorar profundamente, desde el interior, para saturar y mejorar el exterior. No es incompatible con el desarrollo, bienestar y éxito existencial. Lo enseñó así el primer buda, que, experimentando, concluyó con que las privaciones y la pobreza no eran una ayuda, sino un obstáculo para la evolución educativa del ego a la conciencia. Y lo ha enseñado análogamente Osho (2010, 2012), llevándolo al extremo y al rechazo, vía crítica. Más allá del segmento existencial-esencial, reconocemos un vector, con un origen y un sentido, que Gascón (1992, comunicación personal) sintetizó así, como pauta educativa y vital: “Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial”.

### **Conciencia y evolución educativa**

La evolución interior coincide con la evolución educativa. Desde una perspectiva didáctica, la conciencia es el factor más importante de la educación, la enseñanza y la formación. La educación o evolución interior ocurre, eminentemente, en términos de conciencia, tanto aplicada (formativa, instructiva, competencial, valórica, etc.), como de la vida. La más valiosa para la enseñanza consciente es la conciencia aplicada a la propia educación, esencia de la vida en evolución, incluyendo en ella el binomio ego-conciencia.

La evolución interior o educativa puede estimarse en términos de complejidad-conciencia, en sus tres planos básicos: como especie, como sociedad y como persona. En ellos, la diferencia educativa clave entre una persona, grupo o sociedad puede cifrarse en términos de más complejidad-conciencia y menos ego(centrismo), entendido como lastre o condicionante de la conciencia. En este contexto y sentido, la educación o la formación pueden comprenderse y definirse como transcurso evolutivo del (ego)centrismo a la conciencia. Esta definición se aplica en los tres planos anteriores y en otros intermedios, como el familiar, el institucional, el organizativo, etc.

### **Conciencia y aprendizaje**

La educación basada en la adquisición de conocimientos mediante aprendizajes es acorde con la sociedad del egocentrismo (Herrán, 2008c), o sea, de la acumulación y del miedo a la pérdida de objetos, en cuya conciencia ordinaria vivimos. Pero, para ser consciente, no basta con aprender o adquirir conocimientos o significados, del tipo que sean. No basta con recibir o descubrir de un modo significativo y relevante ningún saber (saber sentir, saber hacer, saber pensar, saber aprender, etc.).

Normalmente, esta inercia formativa, basada en el aprender y el apego a conocimientos previos y saberes, primero obstaculiza o condiciona la conciencia, la educación. Y, después, la limitan, la acaban frenando y deteniendo el camino en el campamento base, impidiendo, por desorientación epistémica, iniciar la escalada de la educación plena. Así como en los organismos vivos se dan procesos complementarios de generación y muerte celular, para evolucionar en la propia

educación se precisa tanto adquirir, incorporar y ganar, como desprenderse, descartar, separar o extirpar. El fenómeno de la educación es comparable a la botadura de un globo, donde las presencias (energía, seguridad, sentido, prudencia...) se armonizan con la necesidad de ausencias o de suelta (de cabos, lastres, miedos, etc.).

Sin embargo, nuestra educación solo está basada y centrada en el aprendizaje, o sea, en el logro o adquisición de significados de toda naturaleza: hechos, conceptos, actitudes, procedimientos, sentimientos, emociones, psicomotricidad, competencias, etc. De hecho, a pesar de que, entre los animales, el desprendimiento de la vieja piel pueda ser un indicador de crecimiento, en nuestra educación, el descondicionamiento, la pérdida o la eliminación apenas forman parte de los procesos educativos, bien consciente, bien planificadamente. De hecho, todas las competencias están formuladas en términos de adquisiciones con las que se gana; ninguna hay redactada como pérdida con la que se gana. Precisamente por ello, dejar de aferrarse, soltar, eliminar, desprenderse, dejar caer o pasar intereses, personas, egoísmos, dejar de sentirse atrapado, etc. pueden significar que estamos creciendo, avanzando, evolucionando más allá o más acá del aprender.

### **Didáctica General y conciencia aplicada**

La evolución interior o educativa es irreversible, pero no gratuita. En su proceso, nada se pierde. Sus desarrollos en complejidad de conciencia son lineales y no lineales a la vez: para evolucionar es esencial retroceder y avanzar, cerrar y abrir, adquirir y descartar. La Didáctica General de mañana será más compleja, consciente y completa que la de hoy. Una forma de facilitar el tránsito es reparando en todo aquello que hoy podría ser interpretado como no incluido o como más complejo y, antitéticamente, como más parcial, insuficiente o sobrante en nuestra disciplina.

Ahora bien, como muestra la mecánica cuántica, la conciencia crea la realidad. Si, desde el concepto de conciencia anterior, puede observarse que hay personas que se dan más y menos cuenta de aspectos de la realidad, podría deducirse que la aplicación de la conciencia es intrínsecamente educativa, porque su desembocadura es la mejor y más profunda visión, entendiendo por tal el resultado de la adquisición o la pérdida de visión o de teoría (del griego *θεωρία*, de *theoros*, “espectador”, “veedor” y *theorein*, “contemplar”, “ver”). Esto es transferible a la conciencia aplicada a un problema de matemáticas, a la conciencia social *freireana*, a la conciencia de minorías, a la conciencia del peligro de la picadura de cierto mosquito, a la conciencia de la educación o a la de la vida.

Hay una Didáctica General desarrollada con minúscula y otra con mayúscula. La primera se refiere a saberes o a competencias. La segunda alude a la vida. Por ser muy diversas, son del todo compatibles. La Didáctica General relativa a la vida se vincula a procesos de enseñanza y formación relacionados con el vector evolutivo ego-conciencia.

La conciencia aplicada a la vida tiene dos polos: el vacío o interior (no ser) y el lleno o exterior (ser). El primero se corresponde con el autoconocimiento esencial. El segundo, con la universalidad, que, por serlo, incluye toda singularidad constitutiva.

Ambas son equivalentes: el primero radica en el centro de la circunferencia; el segundo, a la circunferencia en sí. Además, la conciencia aplicada a la educación, como proceso, puede expresarse como “conciencia constante” (Herrán, 1995), equivalente a enlazar cualquier punto de la circunferencia a través de radios posibles.

## Conciencia y enseñanza

La conciencia no se elabora solo desde aprendizajes, conocimientos y saberes. De otro modo: a través de aprendizajes significativos y relevantes no se llega al fin de la educación, radicalmente entendida, que es cuádruple: despertar de la conciencia, pérdida y control del egocentrismo, autoconocimiento esencial y universalidad autoconsciente. Pudiera sintetizarse en auto educación plena [FIG. 3].

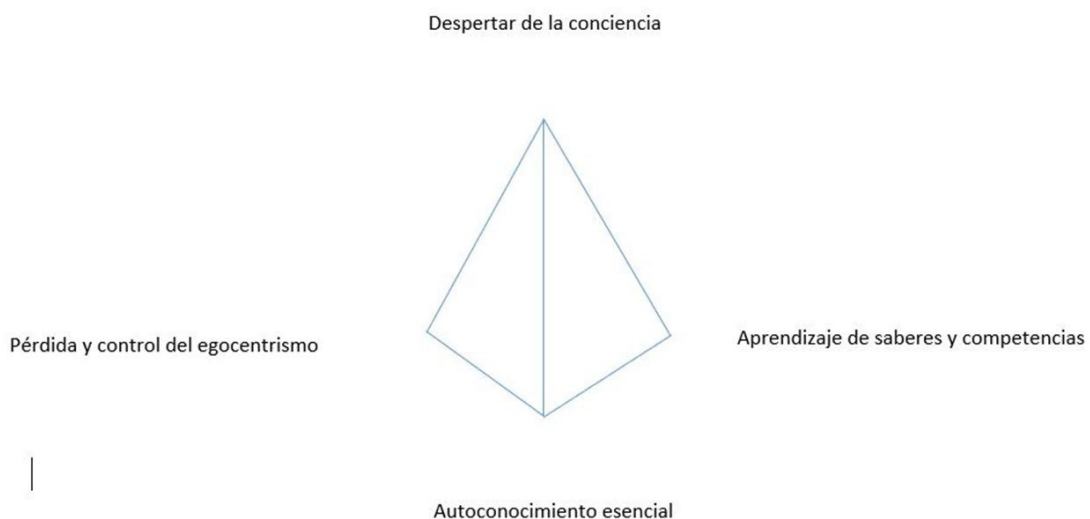


Figura 3: Referentes básicos de una auto educación más plena

Para una evolución educativa con base en la conciencia, puede ser útil la definición de niveles de enseñanza para el cambio didáctico esencial. Este cambio consiste en el paso gradual de una educación basada en la enseñanza y el aprendizaje, a una educación basada en la conciencia que incluya el aprendizaje, pero que no se quede en él:

- Adquisición de conocimientos (vía positiva del aprendizaje o vía convencional).
- Descondicionamiento, desidentificación, pérdida de adherencias, apegos, adhesiones, conocimientos sesgados (vía negativa).
- Avance en ‘conciencia de universalidad’, incluyendo parcialidades, aparentemente contradictorias, o no.
- Avance en ‘conciencia de muerte’ y ‘de vida’.
- Avance en otros temas radicales: amor, humanidad, necesidad, miopía, etc.

- Evolución en autoconocimiento esencial.
- Meditación u observación sin valoración, práctica de la conciencia constante (meditación en movimiento o estática), etc.
- Conciencia plena de ser normal y corriente (no excepcional, no distinto, en el sentido del ego).

### **Enseñanza de calidad y enseñanza egocéntrica**

La enseñanza reconocible como egocéntrica por los demás y por sí misma, no puede ser calificada como de calidad. Solo será apreciada de este modo, desde un referente (interés, apreciación, etc.) parcial, escorado. Al no apuntar a una educación más compleja y consciente, no puede considerarse, ni siquiera, educativa. Análogamente, una operación quirúrgica en la que los profesionales no busquen la asepsia previa no puede ser considerada saludable, a priori.

La conciencia es susceptible de darse cuenta de sí misma y del ego propio y ajeno que la lastra y promueve, bien desde motivos personales, departamentales, institucionales, administrativos, nacionales o globales. La toma de conciencia va unida a la profesionalización de los educadores, de los docentes y de los pedagogos. Una enseñanza que cierre, que programe, que adoctrine no puede ser desarrollada por un profesional de la formación. Si el profesional se viera incluido en la corriente del condicionamiento, la prioridad sería salir de esa forma de anti didáctica y anti pedagogía y recuperar el espíritu del salmón.

Sin este requisito, la didáctica y la enseñanza quedan fuera de la educación, con lo que resulta absurdo considerar constructos o fenómenos como enseñanza o educación de calidad. Desde el ego, no es tanto que se cometan errores, es que todo lo que se haga estará mal. Esta observación es general para la vida y específica para la educación y la enseñanza.

### **Algunos apoyos didácticos y organizativos decisivos**

Algunos apoyos didácticos y organizativos decisivos para preservar la educación de su adoctrinamiento podrían ser:

- El consenso científico (didáctico, pedagógico) de que no hay nada más alejado de la educación que el adoctrinamiento, o que entrar en cavernas no es salir de ellas.
- Investigar, como punto de partida, la existencia de “currículos descarados” (Herrán y González, 2012; Herrán, 2003, 2017), esto es, una amalgama entre enseñanza, formación y condicionamiento, denominada, en su conjunto, “educación”, que se utiliza para condicionar la razón de los alumnos, desde el condicionamiento propio (del docente, el departamento, el centro, la administración local, la nacional, la administración internacional o la inercia global).
- Investigar la posibilidad, hoy olvidada, de un gobierno mundial de la educación, en el sentido de Comenio (1984), con la condición de que esa administración sea independiente de condicionamientos ideológicos, religiosos, militares... en el sentido de Condorcet (1922, 2000).

No intentar preservar, desde una didáctica respetuosa y no indiferente, a nuestros niños y jóvenes del adoctrinamiento múltiple, puede significar que, bien, en el fondo, nuestros niños y la educación nos importan muy poco, bien no hemos tomado conciencia de la envergadura del problema y de sus repercusiones personales y sociales.

### **Estados de conciencia compartidos y formación docente**

La toma de conciencia de quien se educa es un acontecimiento pedagógico (Mounier, 1993). Más allá de ello, con frecuencia, las conciencias del docente y de los estudiantes se unifican, en el seno de la comunicación didáctica, en lo que, experimentalmente, podría definirse como “estado de conciencia compartido” (Herrán, 1995, 1998b). A veces, la formación de ese estado de conciencia compartido es súbita, aunque de intensidad y duración variable. A veces, es un hábito, producto de años de acción o de inacción conscientes. Su emergencia depende de cuatro variables fundamentales: un docente consciente, una comunicación didáctica pertinente, un contenido elevado y unos estudiantes dispuestos a evolucionar interiormente.

Es preciso discriminar entre las “tomas de conciencia y las que, realmente, son “tomas de ego” disfrazado de conciencia. El resultado significativo de esta pseudo comunicación educativa puede asegurar el sesgo de una persona, de un grupo, etc. De ahí la necesidad de un docente con bajo ego o con control sobre su ego, consciente y competente, idealmente, con una formación próxima a la plenitud.

La conciencia en didáctica podría definirse como la capacidad de darse cuenta de la comprensión y la acción consciente, en el seno de una experiencia formativa apoyada en la identidad esencial. Esto incluye todo el fenómeno, o sea, lo normal y lo excepcional, lo rutinario y lo innovador. La comprensión consciente se construye más allá de estas dualidades, considerándolas como complementarias o parcialmente válidas.

El profesor que sintetiza esta complejidad es el docente con formación didáctica técnica, práctica, reflexiva, crítica, disciplinar, transversal y radical (enfoque radical e inclusivo y temas radicales deseables e indeseables), tanto desarrollada sobre la conciencia como sobre el ego, incluida la madurez e inmadurez profesional, la mala práctica educativa, etc.). De un modo condensado: es el docente con una enseñanza orientada a una educación plena o superior, en la medida en que es altamente competente y consciente.

### **Conciencia extraordinaria y comprensión**

La conciencia va más allá de ideas, opiniones, creencias y otros conocimientos, así como de sistemas egocéntricos (formado por personas), morales y de la ética. Cuando la conciencia es extraordinaria, engloba la ética, que se torna innecesaria, una vez ha podido servir de andamiaje para lo decente.

La conciencia muy compleja y desarrollada es compatible con el ego, que polariza, condiciona e interfiere pensamientos, reflexiones, decisiones, conductas, proyectos, etc. Si no hubiese ego o este fuese insignificante, la fuente de visión y decisión permanente sería directa, desde la alta conciencia a la acción consciente (Herrán, 1995). También es aplicable a situaciones fugaces asimilables que, en algún momento, experimentan personas comunes.

La franja de la casi totalidad humana viene definida por conciencias no tan desarrolladas y con egos significativos. Lo observó Saramago (2001) en su *Ensayo sobre la ceguera*: “En verdad aún está por nacer el primer humano desprovisto de esa segunda piel que llamamos egoísmo”. De otro modo: “La persona crece inversamente al egoísmo” (Teilhard de Chardin, 1984). La normalidad es la mediocridad (Ingenieros, 2013), en la que la mayoría nos incluimos. Por ello, no es posible, de momento, salvo excepciones, anhelar aquel planteamiento formativo (de alta conciencia a acción consciente y sin ego condicionante) como base de enseñanza y formación.

¿Cuál es la opción convencional, aunque avanzada, en el sentido que apuntamos? Interpretamos que en la “comprensión” podría estar la clave. Pero por “comprensión” no nos referimos a las acepciones de taxonomías parciales, como la clásica de Bloom, actualizada por Anderson y Krathwohl (2001). Participamos más del significado procesual y evolutivo de comprensión de Gadamer, cuando decía: “No. La comprensión no aparece al final de la investigación científico-espiritual de un objeto. Está ya al comienzo y domina, paso a paso, el todo” (Dutt, 1998).

Esto es, al inicio, la comprensión puede estar, en forma de apertura, de expectativa, de duda y anticipación flexible. A medida que una indagación, una investigación o una enseñanza avanzan, la comprensión puede cambiar durante todo el proceso, incrementándose, deteriorándose, escorándose, perdiéndose, saltando a un nuevo escenario...). Por tanto, el que, al comienzo, ya esté endurecida y domine paso a paso los resultados emergentes del proceso, podría ser inicialmente positivo o perjudicial. En gran medida, dependerá de si esa rigidez proviene de un ego tanto interno, como exterior, o de una conciencia con un ego controlado o escaso.

En nuestro contexto, entenderemos que la comprensión es un efecto de la conciencia. Por tanto, al referirnos a “comprensión”, nos referiremos a una antesala de la alta conciencia, aplicable tanto a objetos concretos, como a la vida o a la propia educación o formación. La conciencia es un sujeto, una acción y un efecto. La comprensión es conciencia suficiente o satisfactoria –según el contexto- realizada por un sistema consciente (persona, sistema social...). La conciencia plena equivaldría a la comprensión total, y coincidiría absolutamente, con independencia del sistema consciente de origen. Es decir, en sus versiones plenas o más avanzadas, comprensión y conciencia son equivalentes.

## **Conciencia y sentido radical de la enseñanza**

Cuando la formación se examina tomando como referencia la educación plena, la conclusión más probable es que “todos somos ignorantes”. El mismo resultado se obtiene cuando el referente es la sabiduría, en la medida en que esta, que es la

aspiración de la Filosofía, no equivale a conciencia despierta o plena. Se colige de ello que el: “Conocemos una gota, desconocemos un océano”, de Newton (1686), diagnostica con lucidez solo una raíz de las necesidades y alternativas educativas del ser humano.

La conciencia de las necesidades determina la profundidad, complejidad y amplitud de la educación. Para Spinoza (1972), hay una relación de respectividad entre necesidad y libertad: “libre se dice de lo que existe en virtud únicamente de la necesidad de su naturaleza, y se determina por sí sola a obrar” (p. 265). Puede decirse que, si la conciencia de necesidad se amplía, la libertad con base en la razón, así mismo se incrementa.

En el caso del pedagogo responsable de la Didáctica –piénsese de manera análoga en el médico- la conciencia de necesidad delimita su formación. Si la identificación de necesidades está sesgada, alienada o castrada, la miopía lo confirmará, determinando un mal o un corto hacer. Por ejemplo, hay casos en que un didacta puede identificar la educación con el enfoque competencial o la posición hacia un tema con un sesgo adoctrinante. Esto ocurre con relativa frecuencia, porque no es rara la confusión efectiva entre la parte y el todo, bien por rigidez, incapacidad, ideología, confesionalismo y/o intereses extra educativos.

### **Condicionamiento histórico de la enseñanza**

Se recurre a la Filosofía e Historia de la Educación occidentales para encontrar respaldos antecedentes, epistemológicos y científicos a las acciones educativas, tanto desde la pedagogía como desde la didáctica. No obstante, la motivación y la solución educativa pudieran responder a una interpretación parciales, incompletas del fenómeno complejo y completo de la formación.

La educación hegemónica o globalizada –nuestra educación- se planifica, desarrolla y evalúa en el seno de una historia educativa y de una realidad didáctica contemporánea surgida de la semilla metodológica de Sócrates (el “diálogo” ). Sócrates fue un educador maravilloso, a quien no se critica. Este puede ser un factor del error *a priori*. Sócrates es pedagógica y didácticamente limitado. Desde su enseñanza, cobra sentido interpelar la formación desde y para el saber profesional y existencial. Alude al autoconocimiento, pero no explica cómo acceder a él. Mientras que su acción es asimilable a educación, no toda la educación equivale a su propuesta. Su contemporáneo Siddhartha Gautama, el primer buda, es un ejemplo de educación sublime, incomparablemente más profunda y transformadora, cuya educación gira en torno al autoconocimiento.

Es lástima y confusión que en la formación básica y continua de un docente y en la educación que desarrolla no se aspire a incluir los constructos claves de una educación más plena (ego, conciencia y autoconocimiento). El diagnóstico es que, por ignorancia ignorada e inconsciencia, se opta por la medianía, por la mediocridad. Carece de sentido objetivo desconocer la enseñanza de los maestros universales de la educación sublime y del bien común, al menos con tanta querencia como se atienden simplezas, como las que jalonan la historia de la teoría del currículo o la enseñanza práctico-reflexiva. Lo natural sería tomarles como referencia, de un modo



similar a como los futbolistas de todas las edades toman como referencia a los *cracks* de este deporte, para enriquecer aquellos ámbitos, si acaso necesarios, pero insuficientes, si de educación y mayor ambición y apertura pedagógicas se trata.

En síntesis, pareciera que los responsables de la investigación, docencia, gestión y transferencia del área de Didáctica somos malos alumnos de los grandes maestros de la Didáctica y de la educación. Esto equivale a decir que somos malos discípulos de nosotros mismos, en la medida en que nuestro “maestro interior” (Dürckheim, 1982) está dormido, y nuestro discípulo interior pierde el tiempo desarrollándose casi solo hacia afuera, sin ser consciente de ello.

## **Autoconocimiento esencial y Didáctica**

Cuando la conciencia se aplica a uno mismo, tiende a significarse con lo que nos propende y nos limita. El catedrático de Filología Griega García Gual (2017) recordaba que la primera acepción básica del “conócete a ti mismo” (γνωθι σεαυτόν, *gnóthi seautón*), de Solón, uno de los siete sabios de Grecia, tenía el sentido de ‘sabe que tienes tus limitaciones (físicas, psíquicas...), no te creas omnipotente, ni inmortal, ni un héroe. Eso te permitirá perfeccionarte desde la prudencia y la conciencia. Esta exhortación tenía aplicación a los participantes en deportes y en los Juegos Olímpicos. En un sentido afín, Arriano (2018), un discípulo de Epicteto de los siglos I y II, se decía en tercera persona: “‘Soy discapacitado’. He aquí un impedimento para mis pies. Pero en absoluto para mi voluntad. Para todos los accidentes que te lleguen, dítelo de este modo y encontrarás que este es un impedimento para cualquier cosa y no para ti”.

Esta acepción de autoconocimiento, compatible con la idea de autoconocimiento de la habitual unidad didáctica para 2º ciclo de Educación Infantil titulada “Yo soy mi cuerpo”, poco o nada tiene que ver con el autoconocimiento esencial. El autoconocimiento esencial es el eje de la formación (Herrán, 2003a). Al mismo tiempo, no es nada, porque ni se comprende, ni se incluye en los currículos, ni en el núcleo de la educación. Diríase que, en tanto que eje virtual, no existe.

El autoconocimiento esencial responde a la pregunta “quién soy yo, esencial, profunda, realmente”. No tiene, por tanto, nada que ver con lo que desde la Pedagogía o la Psicología se llama autoconocimiento, que responde a “quién soy yo, existencialmente” o a “cómo soy yo”. El autoconocimiento esencial es accesible a través de tres vías compatibles:

- *Indirecta*, desde el conocimiento de la naturaleza. Parte de la consigna: “conociendo la naturaleza, me conozco mejor a mí mismo”. Es la vía de Occidente, que pueden reconocer, al final de sus vidas, eminentes científicos (v.g., dentro de la Física, Pauli, Eddington, Heisenberg, Einstein, Schrödinger, etc.) (Wilber, 1987). De las tres, es la más incompleta, apenas introductoria. Se alcanza por la vía de la sabiduría.
- *En negativo*, desde la pregunta ‘quién, esencialmente, yo no soy’, incluida en el Vichara, un juego recogido en Los Vedas y citado por Maharsi (1986, 1987), un maestro hindú admirado por Jung. Puede experimentarse con uno mismo, reparando en estratos de identificación, a modo de cebolla. Por ejemplo: “yo no soy mi nombre, porque tengo un nombre”, “yo no soy mi nacionalidad...”, “yo no

soy mi ideología...”, “yo no soy mi personalidad...”, “yo no soy mi sexo...”, “yo no soy mi edad...”. Al final, lo que queda, esa nada o ese vacío, eso es lo que esencialmente soy. Es la vía de quien ha ido más allá del conocimiento positivo, disciplinar o transversal. Por ejemplo, en su “Ensayo sobre la ceguera”, Saramago (2001) escribe: “Dentro de nosotros existe algo que no tiene nombre y eso es lo que realmente somos”. De las tres es la vía mediana, de acceso al borde del vacío.

- *Directa*, a través de la meditación. Meditar es observar, sin valorar, sin analizar, sin pensar. La meditación sistemática y duradera cambia el organismo (cerebro, sistema inmunitario, personalidad). La más alta meditación carece de objetivos, de contenido y, finalmente, de sujeto meditador. Apenas tiene que ver con *mindfulness*. La meditación fue la primera metodología educativa profunda de la Historia, sin comparación posible con el “diálogo” socrático, ni por hondura, ni por sentido, ni por resultados. La meditación debería formar parte de la formación básica del profesorado (Herrán, 1995). Un profesor, un investigador, un gestor, un inspector... meditador, es un ser radicalmente diferente a un profesor, un investigador, un gestor, un inspector, etc. no meditador. De las tres es la que accede a la conciencia directamente, por la puerta principal, por el atrio y puede pasar sin obstáculos.

Cuando dos educadores muy conscientes dialogan entre sí y uno de ellos le pregunta al otro: “¿Quién eres tú, esencial, profundamente?”, la única respuesta posible es: “No lo sé” o ninguna respuesta. Y esa es, al final, la respuesta al gran reto de la educación sublime. Si esta respuesta, es plenamente lúcida, se constituirá en el centro de la formación, define el sentido de una vida consciente y la educación en su expresión más elevada.

Esta experiencia cumbre educativa –diferente por causa, hondura y repercusión formativa a otras *peak experiences* (Krippner et al., 1980)- no llegaría a Occidente. ¿Por qué? El “Conócete a ti mismo” de Solón lo recogerá Sócrates (lema del Oráculo de Delfos del Templo de Apolo) con otro sentido prometedor asociado al saber, es decir, en un plano periférico de la razón. Sin embargo, Sócrates no llega al fondo del reto, ni explica cómo acceder al autoconocimiento. De la lectura de la obra de Platón (1987, 2003), Jenofonte (1994), Aristófanes (2014) o Diógenes Laercio (2008), deducimos que, con toda probabilidad, no comprendía el autoconocimiento cabalmente. El primer buda explicó y demostró cómo, primero, experimentalmente, y, después, didácticamente, aproximándolo a quienes estaban interesados a través de la enseñanza.

## **Equilibración sincrónica**

Si auto educarse también es equilibrarse, tiene poco sentido abundar en un desarrollo mayor de la misma ala: la necesidad de saber más y mejor (incluyendo saber sentir, saber saberes, saber hacer, saber gestionar las emociones, saber comprender, saber ser, competencias...). La fijación en el legado de Sócrates, Newton o de la Filosofía describe una desigualdad epistémica que puede reconocerse, si lo que se llama “educación” se aprecia desde el fenómeno de una mayor plenitud.

La transmisión de los grandes maestros de la educación sublime (el primer buda y los tres maestros del Tao: Lao Tse, Zhuang Zi y Lie Zi) aporta a nuestra educación lo que

le falta: raíces más largas y fuertes, capaces de soportar un mayor incremento en porte y en altura.

## **Semiconciencia**

Cuando la propia formación se examina tomando como referencia la enseñanza de aquellos referentes didácticos, una posible conclusión que cabe observar no solo es que “todos somos ignorantes”, sino que “todos somos inconscientes” o “estamos dormidos”, en cuando a conciencia se refiere. Esta obiedad no es una novedad. Que el ser humano vive formativamente ‘dormido’ es un fenómeno educativo perenne, expresado en todas las épocas, por numerosos autores.

La Pedagogía y la Didáctica no ha retomado este fenómeno/problema fundamental. Al hilo de ello, la catedrática de Didáctica García García (2001) escribió: “La humanidad se halla todavía en un proceso medio consciente” (p. 24). Osho (2012) lo intenta explicar generalmente: “A nadie le ha interesado que [el ser humano] esté despierto, ni a la sociedad, ni a las religiones, ni a sus padres, ni a las culturas, ni a las civilizaciones. Lo único que les ha interesado es que haga cosas que resultan cómodas, adecuadas” (pp. 291-292).

El sueño o el amodorramiento de la conciencia no ha pasado, desde ninguna de estas disciplinas, a formar parte, junto a la ignorancia, de las necesidades básicas de enseñanza y de educación de todo ser humano. Pero, con un agravante fenoménico comparativo: la ignorancia y la inconsciencia no están al mismo nivel de complejidad: la inconsciencia es un fenómeno más amplio y profundo que la ignorancia, tal y como se entiende científicamente. La ignorancia se asocia al saber y deja fuera la formación profunda, incardinada en el binomio ego-conciencia y la educación basada en el no saber (Herrán, 2018). Y sin formación profunda y completa, no hay formación.

Ambas necesidades educativas (saber y conciencia) convergen, primero, y se sintetizan, después, en un sentido de la educación y la enseñanza, alejado de los fines de la educación vigentes y asimilable al concepto de educación plena: ‘educar para evolucionar del ego a la conciencia, siendo, a la vez, al menos, notablemente competentes y conscientes’.

## **Conciencia y comunicación didáctica consciente**

La conciencia nos permite darnos cuenta de las cosas. Como ocurre con la creatividad, puede clasificarse según su sistema de referencia. Así, puede ser subjetivamente original o educativa, si su referente es cada persona; puede ser sobresaliente o excelente, si se refiere a un grupo de semejantes, o puede ser sincrónica o históricamente novedosa u original, si la referencia es la sociedad o la humanidad (Herrán, 1998).

Así mismo, y tal y como ocurre con la creatividad, la persona más consciente, sabe que lo es. La conciencia diferencial (en complejidad de conciencia) puede convertirse en base de un profundo deseo de comunicación y de enseñanza. Diríase que la motivación profunda puede ser noosférica (universal o contextual), y tener que ver con

algo semejante a una *equilibración* osmótica. Es decir, con compartir para contribuir a la evolución general, a través de una comunicación didáctica basada en la transmisión de mayor a menor complejidad de conciencia.

Ahora bien, los seres humanos con conciencia extraordinaria (despiertos y sin ego) son una excepción. Por ello, es preciso observar que tal motivación comunicativa puede provenir de la conciencia, del ego o de ambos a la vez. Otra opción, habitual, es que venga de un ego disfrazado de conciencia. Es preciso comprender que el ego tiende a escorarse, a mentirse y a estafar y a desarrollarse como condicionamiento y adoctrinamiento, antípoda de la educación basada en la conciencia.

### **Falsa conciencia y enseñanza**

Un modo de discriminar la autenticidad educativa en los casos de conciencia, ego y pseudo conciencia es observando la ejemplaridad del educador o del responsable de la didáctica (investigador, formador, etc.). El fundamento es que la conciencia no es suficiente para quien la tiene. Si es completa, tras ella está la acción consciente. La acción consciente no solo se expresa en el entorno profesional o social, también lo hace en el íntimo o personal. Una persona consciente con los alumnos, pero inmadura o necia en su casa, será una farsante. De ello se deduce que la formación del profesor, pedagogo o educador ha de ser lo más profunda y completa posible. Otra solución, sencillamente, carece de sentido pedagógico radical. Es decir, quizá sí lo tenga aparentemente.

Otra cuestión delicada es si la enseñanza, aun proveniente de falsa conciencia, puede ser útil o aprovechable para la formación de los demás, aunque no sea fiable. La medida compensatoria y humilde puede ser reconocerlo y compartirlo con los alumnos. De un modo semejante, en el plano de la enseñanza de la Historia, el investigador Carr (1978) sugería, primero, comunicar las posibles cojeras (o sesgos epistemológicos), antes de compartir contenido de Historia elaborado por uno mismo.

Esta relación educativa profunda, estructurada por un imperativo de respeto didáctico, puede permitir una comunicación didáctica de conciencia a conciencia o de alta transferencia. Desde una comprensión de la conciencia como sentido, destino y fin de la enseñanza y de la educación, puede hacer realidad una Didáctica para una educación para una vida más consciente.

Si reparamos en dos paradigmas o seres muy conscientes, Lao Tse y Siddhartha Gautama, el primer buda, encontramos caminos aparentemente contrapuestos: por un lado, Lao Tse, no experimentó deseo de enseñanza o de educación divulgativas. Su deseo final fue retirarse en silencio. En cambio, el buda Gautama optó por compartir con otros su educación experimental. Decimos “aparentemente contrapuestos”, porque, esencialmente, la enseñanza es esencialmente la misma, y convergió en que no se les siguiera.

### **Estadios de enseñanza**

El desarrollo de la Didáctica y la emergencia de las tecnologías en la educación han cambiado mucho la enseñanza. Teniendo en cuenta la variedad de los enfoques formativos básicos (Tabla 5), diríase que las TIC han ayudado a mejorar la enseñanza, desde su condición de ingrediente periférico de la educación (Herrán y Fortunato, 2017). Podemos partir de un nivel mínimo exigible de enseñanza como aquel que incluye o tiene en cuenta estos factores:

- El conocimiento de la materia.
- El conocimiento didáctico general (polivalente) y aplicado a su especificidad curricular.
- Accesibilidad del conocimiento a aprender a los alumnos, por su facilidad de acceso a referencias y fuentes de información.
- La comunicación didáctica ha de ser, al menos, significativa (relacionada con saberes previos y con un sentido funcional) y relevante (útil para la vida global y profesional futura).

A medida que los siguientes estadios van avanzando, lo que podría ser buena o aceptable enseñanza (estadios 2 al 8) queda atrás y se accede a lo que podemos describir como estadios evolutivos de la enseñanza o comunicación educativa consciente (estadios 9 al 23), no encontrándose en las aulas de la enseñanza formal, por ser inéditos o ignorados. El avance en los diferentes estadios supone la conservación de las acciones anteriores positivas, que se van consolidando, elaborando, relacionando con nuevos referentes y reorientando de lo existencial a lo esencial:

- *Estadio 1:* El conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico los tiene el docente. El conocimiento de la materia está al alcance del alumno. El docente los comunica y favorece el aprendizaje de saberes de forma poco significativa o relevante, desde su estilo de enseñanza.
- *Estadio 2:* El conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico los tiene el docente. El conocimiento de la materia está al alcance del alumno. El docente los comunica y favorece el aprendizaje de saberes de forma significativa y relevante, desde su estilo de enseñanza.
- *Estadio 3:* El conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico los tiene el docente. El conocimiento de la materia está al alcance del alumno y el conocimiento didáctico lo comparte con los estudiantes. El docente favorece el aprendizaje de saberes de forma significativa y relevante, desde un dominio relativo de técnicas didácticas y desde su estilo de enseñanza.
- *Estadio 4:* El conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico los tiene el docente. El conocimiento de la materia está al alcance del alumno. El docente los comunica y favorece el aprendizaje y desarrollo de competencias de forma poco significativa o relevante, desde su estilo de enseñanza.
- *Estadio 5:* El conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico los tiene el docente. El conocimiento de la materia está al alcance del alumno y el conocimiento didáctico lo comparte con los estudiantes. El docente favorece el aprendizaje y desarrollo de competencias de forma significativa y relevante, desde un dominio relativo y aplicación de técnicas didácticas variadas, que incluyen la comunicación, el trabajo en equipo, la cooperación, la resolución de problemas, la realización de proyectos o retos, etc., desde su estilo de enseñanza.

- *Estadio 6:* El profesor se estanca y, aun en un buen nivel didáctico, deja de aprender y formarse. Busca réditos de su preparación anterior. Hace lo posible por vivir de las “rentas didácticas”, porque, en su fondo profesional, no valora la auto formación didáctica, porque no cree en la hipótesis de que con una mejor enseñanza mejoren los aprendizajes, porque los alumnos y su formación, realmente, no forman parte de sus prioridades, o porque está profesionalmente cansado o deteriorado.
- *Estadio 7:* Desde cualquier estadio didáctico anterior (menos el amarillo), el profesor aprende y se forma junto al alumno, por ensayo y error, mejorando su comunicación didáctica de una forma bienintencionada, pero asistemática, coyuntural y poco profesional.
- *Estadio 8:* Desde cualquier estadio didáctico anterior (menos el amarillo), el profesor aprende y se forma sistemática y profesionalmente, de modo que lleva esa formación didáctica junto al alumno, para aprender y mejorar su comunicación didáctica con su participación didáctica corresponsable y activa.
- *Estadio 9:* El profesor puede intuir o tener cabal conocimiento de que lo que se denomina educación no es la educación plena. Paulatinamente, el docente se da cuenta de que, por la razón anterior, una formación didáctica convencional o incluso buena (activa, comprensiva, innovadora, cooperativa, creativa, crítica, etc.) es educativamente escasa o insuficiente.
- *Estadio 10:* El docente se pregunta y se plantea trascender la educación basada en el aprendizaje, por limitada o incompetente para aquella educación plena.
- *Estadio 11:* El docente comienza el camino hacia aquella educación plena, por sí mismo, vía aprendizaje, saberes, conocimiento, observación de otros, etc.
- *Estadio 12:* El docente se da cuenta de que, a través de aprendizaje, saberes y conocimientos propios y prestados, no puede ir lejos, y no se aproximará a la educación plena.
- *Estadio 13:* El docente se puede volver más radical, más crítico, más lúcido y claro. Puede emprender o continuar con mayor intensidad una fase de crítica intensa, destrucción, eliminación o borrado de lo adquirido en su vida. Busca ver el centro del blanco y el brazo libre, para lanzar el dardo en la diana de la auto educación.
- *Estadio 14:* El docente se hace consciente de su avance formativo, con base en el descondicionamiento, y puede necesitar compartirlo con otros: alumnos, colegas, medios de comunicación, etc.
- *Estadio 15:* El docente continúa su formación hacia el interior, indagando en su ego y/o en el ego humano o de otros, y en su conciencia y/o en la conciencia humana o de otros.
- *Estadio 16:* El docente puede asociar la comunicación didáctica o cualquiera de sus elementos con la formación radical, en procesos de “radicación educativa”.
- *Estadio 17:* El docente puede practicar meditación, bien formal (yoga, zen, etc.), bien funcional (otra actividad con utilidad meditativa).
- *Estadio 18:* El docente puede intensificar su educación profunda, entendiendo por tal el tránsito efectivo del ego a la conciencia.
- *Estadio 19:* El docente es cada vez más conciencia y menos ego.
- *Estadio 20:* El docente puede progresar en autoconocimiento esencial.
- *Estadio 21:* El docente se hace consciente del triángulo autoconocimiento esencial-totalidad-vacío.
- *Estadio 22:* El docente se transforma en un despierto.

- *Estadio 23*: El docente no enseña nada, pero advierte, desde hace tiempo, cómo su evolución no es indiferente a la formación de sus discípulos o alumnos. Observa cómo algunos adquieren avances, vía aprendizaje (pseudo educativa) y se salen de la vía. Observa cómo otros, con más éxito auto educativo, continúan en ella y se hacen compañeros y maestros, dejando de ser incondicionales o aprendices.

### **Modelo formativo y curricular de tesseracto**

El tesseracto o hipercubo es un cubo de cuatro dimensiones [Figura 4]. Se propone el modelo geométrico del tesseracto como metáfora para un modelo formativo y curricular, para la formación inicial y continua, el desarrollo profesional y la investigación didáctica y docente, donde:

- La primera dimensión es la disciplinar, desarrollable como multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar o metadisciplinar. Incluye saberes y competencias específicas.
- La segunda dimensión es la transversal, incluyendo en ella los temas transversales formulados en los Programas Renovados de la Ley/1970 y desarrollados en la LOGSE de 1990, y las competencias claves, en la versión más reciente, bien a nivel europeo o internacional (European Comission, 2018).
- La tercera dimensión es la de los temas radicales positivos o deseables (con cuya presencia se gana en formación) y negativos o indeseables (con cuya ausencia se gana en formación).
- La cuarta dimensión es la mala práctica educativa y docente, originada, bien en la ignorancia, con base en el no saber, bien en la inconsciencia, proveniente, en su mayoría, del ego docente, personal, colectivo o social, institucional, local, nacional o a nivel de humanidad.

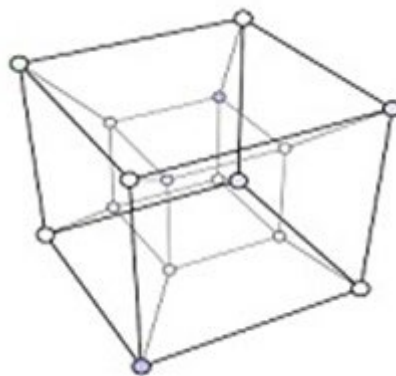


Figura 4: Tesseracto o hipercubo

Lo anterior es abordable en diversos niveles de profundidad formativa, que podría determinar el centro, amplitud y consistencia del hipercubo:

- Nivel 1: Desde una formación informativa, superficial, desde conocimientos o significados prestados, aprendidos por recepción o descubrimiento, de forma significativa y relevante.
- Nivel 2: Desde una formación técnica o profesional avanzada, científica, práctico-reflexiva y crítica, basada en la razón autónoma, creativa y en el cambio metodológico o curricular en la acción docente.
- Nivel 3: Desde una formación basada en la evolución personal del ego a la conciencia, profunda, basada en el ser y el no ser del docente.
- Nivel 4: Desde una formación basada en la meditación, donde el docente experimenta, desde su no ser y establecimiento, al autoconocimiento esencial, al vacío absoluto o a la totalidad.
- Nivel 5: Desde un estado de simplicidad consciente (reidentificación o recondicionamiento), pasando de conciencia extraordinaria a ordinaria, como siguiente estadio evolutivo, de modo que el rango más elevado consista en llegar a ser una persona normal y corriente, sin afán de diversidad o distinción, como mayor logro.

### **Derecho a la educación y enseñanza radical**

En Afganistán actual, no abrir los institutos para niñas de más de 12 años es una vulneración de los derechos humanos sustantiva y evidente, por omisión. Abrirlos, más adelante, una vez que se elaboren los currículos conforme a la ley islámica y la cultura afgana, interpretada por los talibanes, es un quebrantamiento secundario o derivado de los derechos humanos, por acción. Las dos transgresiones son la cara y la cruz de una forma extrema de violencia y abuso, cuya característica es que afecta a las niñas de aquel país. Lo denominaremos, por ello, “vertical”.

Es claro que el derecho a la educación pasa, inexorablemente, por la presencia de una educación de calidad. Esto quiere también decir, que también significa la ausencia de un sucedáneo, que puede ser su contrario. El fin común es el derecho a una educación lo más completa posible. Ahora bien, si la educación se limita en su potencial, lo hará en lo que podría llegar a ser, sin serlo en absoluto. De este modo, el derecho faltante será de aplicación “horizontal”, porque afectará a todos (o casi todos) o ‘transversal’, porque alcanzará a algunos, incluyendo la violencia “vertical”.

La omisión de educatividad no es, en su caso, una inacción y/o una acción baladí, porque condiciona o impide el acceso a lo que es esencial a la vida, para que la propia vida sea más cabal, con lo que las implicaciones de esa falta de derecho tienen que ver con el acceso a una vida más consciente.

Las dos fuentes del abastecimiento de este derecho que deberían ser evaluadas y denunciadas por la didáctica son: por fuera y descaradamente, los adoctrinamientos y los *ismos* disfrazados de educación, que componen la amalgama de la pseudo educación y los “currículos descarados” (Herrán y González, 2012; Herrán, 2017), y, por dentro y negligentemente, la ciencia miope, cerril, esquematista, rígida, lo que pudiera comprometer, autocríticamente, a la pedagogía y a la Didáctica General.



## 5 Algunas conclusiones

### Sobre la educación y la didáctica

Así como la salud es más que la ausencia de enfermedad o la paz es más que el eclipse de la guerra, la educación es más que la ausencia de incompetencia o de ignorancia. La educación no es eso, porque estas cualidades son normales en el ser humano. Esta premisa define una perspectiva ambiciosa de la enseñanza y de la formación, porque incluye e indaga en facetas de la realidad que, normalmente, la didáctica no tiene a la vista y cuya inclusión en su corpus científico podría permitirle un desarrollo vertical y hacia adentro.

La construcción de la educación y de la didáctica en Occidente es de larga data y de una llamativa ineffectividad formativa. Si la educación fuese un proyecto maduro, apenas faltaría detalles o actualizaciones que incluir, compatibles con los cambios de verdaderos paradigmas. Sin embargo, sobresale por lo opuesto. Lo fundamental no forma parte de sus prioridades o, lo que es idéntico, ha priorizado lo coyuntural, lo contextual, lo oportuno. A la educación le faltan factores esenciales. Después de 25 siglos, “se ha perdido de vista a sí misma y se ha doblegado, orientándose a un sentido mucho más funcional. ¿Qué está ocurriendo, dónde está el error? Definitivamente, nuestro diagnóstico epistemológico no es que esté incompleta, es que está invertida” (en Crespo, 2022).

Lo esencial es lo que se necesita para la elevación interior del ser humano. Temas claves para la enseñanza y la formación –tanto positivos, como la conciencia humana, el autoconocimiento esencial, la humanidad, el amor, la meditación, la educación prenatal, la muerte y la finitud, etc., y negativos, como el ego humano, la ignorancia, la inconsciencia, la necedad, la inmadurez generalizada, la razón parcial, el sesgo hacia la superficie de la vida, la miopía intelectual, el adoctrinamiento, la mediocridad, el fanatismo, el odio, la barbarie, etc.-, hoy no forman parte de la educación normal. De ellos no se ocupan los organismos supranacionales de educación, ni las leyes educativas; no están en los currículos, ni en los planes educativos institucionales, no se trabajan en las aulas, salvo excepciones, coincidiendo con educadores sensibles, conscientes. Tendría sentido su inclusión educativa en los currículos y en la formación, si de educación plena se tratase (Herrán y Rodríguez, 2022).

Diríase que son incompatibles con una educación de la sociedad del egocentrismo o que pueden tener que ver con lo que más precisa una sociedad así. Sin embargo, ¿qué hemos hecho de la educación? Un cuerpo sin órganos, un árbol sin raíces, un ave sin alas. La educación, ligada a lo que se demanda, se ha cosificado, como se ha cosificado el ser humano y se ha cosificado al alumno. ¿Cómo deducirlo con cierta objetividad? Los fines y procesos educativos son eminentemente existenciales, y más concretamente, competenciales. Lejos de responder a un sistema adelantado, la educación globalizada está funcionalmente invertida: lo imprescindible está orillado, lo perenne y lo universal, diluido, lo circunstancial y apetecido, se enseñorea ante la educación posible.

Observar la educación boca abajo facilita una comprensión diferente del árbol de la Didáctica, desde esa percepción extraordinaria. Jugando con una eventual

“pedagogía inversa” –comparable, por analogía, a la “ingeniería inversa”- la pregunta ¿cómo hemos llegado hasta aquí?, tiene una candidata a respuesta correcta, entre otras: construyendo parcialmente, endogámicamente, desde y para Occidente. Es decir, excluyendo o prescindiendo de autoridades de “educación basada en la conciencia”. Destacamos lo que he considerado, entre todas, “enseñanza sublime”, a saber, desde el Oriente Clásico, la enseñanza y la didáctica de Siddhartha Gautama, el primer buda, y las de los maestros del Tao (Lao Tse, 1983; Zhuang zi, 1996; Lie Zi, 1987). Se incluyen en este epígrafe las enseñanzas y la educación de los pueblos originarios, unidos a la naturaleza, de algunos pedagogos radicales occidentales clásicos, como los siete sabios de Grecia, Sócrates, Antístenes, Diógenes de Sinope o Séneca, y contemporáneos, como Nietzsche, Maharsi o Krishnamurti.

### **Sobre el modelo occidental de educación**

El modelo de educación occidental, globalizado, hegemónico –seguido en sistemas educativos de Oriente- transcurre por la articulación de tres factores axiales, que hemos denominado metafóricamente: el paradigma del Titanic, el paradigma del techo de cristal de la didáctica y el aval de la pedagogía de la gallina.

- En el paradigma del Titanic (Herrán, 2019), lo que cuentan son resultados, la excelencia, la velocidad, sobrepuestos a los sentidos de la vista y al común. Por eso, sin radar aún, no se utilizaron prismáticos –al parecer, estaban en un armario bajo llave-, ni se advirtieron los avisos del Mesaba sobre icebergs en la zona. Por lo mismo, el casco del barco fue construido con una aleación frágil, tan surtida de azufre y fósforo, como deficitaria de manganeso.
- Por el paradigma del techo de cristal de la Didáctica (Herrán, 2021), esta disciplina pedagógica no puede elevarse, porque tiene un suelo de cristal. La falta de enraizamiento y su escasa sujeción a lo que, más importa al ser humano para su evolución interior, la limita y determina la calidad educativa y el tamaño de sus frutos.
- Por el aval internacional de la Pedagogía de la gallina (Herrán, 2022), se acredita y promueve una educación común basada en competencias, alicorta, paticorta, incapaz de planear, cuando lo propio de la educación plena es batir las alas, elevarse y volar.

Los tres ejes de nuestro esquema interpretativo de la educación son compatibles con dos expectativas comunes y una extraordinaria, que coexisten con ellos: las comunes son una educación entendida como cultura general y como desarrollo de competencias. La extraordinaria es la sabiduría, solo accesible a algunos que destacan en campos del saber. El conjunto queda lejos de la educación plena.

A nuestra educación occidental o globalizada le sobran hipertrofias, cuyo efecto y desproporción son desequilibrantes. La mayor parte proviene, como ya ha ocurrido en la historia de la Didáctica General, por la psicologización de la educación. Se han elaborado, por ejemplo, sobre el aprendizaje y las emociones. Otros incrementos distorsionadores son las competencias, las multienguas o el pegajoso adoctrinamiento ideológico, de todo tipo y signo, de las enseñanzas. Todo esto perpetúa su incompleción, y no favorece que se tome conciencia de que, posiblemente, el barco esté escorado o invertido. Una alternativa realizable puede radicar en el tránsito de

una educación basada en la enseñanza para el aprendizaje, a una educación más compleja, basada en la formación o en conciencia, que incluyera el aprendizaje, pero no se quedara ahí. Es decir, una educación más plena que, además de personas competentes, formase para una vida más consciente, sin tintes, sin olores, sin toxicidad.

## **Conocimiento y formación**

“El conocimiento llama siempre a más conocimiento” (González Jiménez, 2008). Esta parte nos llena de esperanza. Pero no hay que olvidar que el ego y la estupidez también suelen llamar a más ego y a mayor estupidez. ¿Cómo diluir este tira y afloja entre dos tendencias antitéticas? El conocimiento no solo es una puerta al saber, es una puerta a la conciencia de la ignorancia, que a su vez es el acceso primero al no saber y a su didáctica (Herrán, 2018). La ignorancia lúcida es una puerta a la humildad. La humildad es una puerta a la verdadera grandeza. La verdadera grandeza es una puerta a la pérdida del ego. La pérdida del ego es una puerta a la muerte de la propia necedad. La muerte de la propia estulticia es una puerta a la conciencia. La conciencia es una puerta al autoconocimiento esencial. El autoconocimiento esencial es una puerta a la conciencia de vacío, y la conciencia de vacío es una puerta a la conciencia de totalidad.

¿Qué tiene que ver la Didáctica con este planteamiento? Apenas, nada, en efecto. ¿Y no es escandaloso que sea así? La ausencia de cuestiones radicales como las tratadas no suelen estar presentes, en primer plano, al formar a un profesor. Tampoco se consideran otras alternativas radicales, positivas y deseables. Por todo ello, desde la didáctica hoy no es posible la formación plena de profesores (Herrán y Fortunato, 2019). La conciencia de esta posibilidad es la condición necesaria para reconsiderar lo que estamos pensando, haciendo y dejando de hacer y de pensar, para anhelarlo y avanzar.

## **Sin enseñanza no hay aprendizaje, ni formación radical**

“Sin enseñanza no hay aprendizaje” fue otra de las enseñanzas del maestro y catedrático de didáctica González Jiménez (1994, comunicación personal). Si el aprendizaje es formativo, la enseñanza puede ser un reto clave para la educación. Hoy se enseña lo que se es y no es, desde lo que se sabe y no se sabe. Mañana se podrá enseñar desde lo que se haya podido evolucionar desde el ego a la conciencia.

Concluía Lao Tse (1983) con que: “En el ser de las cosas está el interés, pero en su no ser está la utilidad”. Ser y no ser, materia y oquedad, son como los dos lados de una misma tela, que integran las partes y el todo. El ser es material, limitado, temporal. El no ser es vacío, perenne, lo une todo. Puede que sea más importante enseñar lo útil, que lo interesante. Lo que gusta o interesa tiene más que ver con la respuesta emocional y no tiene por qué conducir a una mayor conciencia y madurez. Lo útil no solo es lo funcional. En su más amplia acepción, tiene más que ver con el despertar de la razón y con construir la Tierra, en calidad de préstamo de nuestros hijos y sus descendientes.

## Meta conclusión

Desde la perspectiva que desarrollamos, la cuestión básica no es tanto si lo anterior es pertinente para el tándem pedagogía y didáctica, sino cuestionarse si pudiera ser admisible que no lo fuera. La didáctica es la disciplina que estudia la enseñanza para la formación o la educación. Cobra sentido epistemológico en el marco de la pedagogía. La enseñanza para la formación no es comprensible, sin la inclusión de la profundidad de sus raíces. Esas raíces tienen que ver con la conciencia, el ego y sus derivados. Pero la pedagogía no los ha integrado, con toda su educatividad, en su *corpus* científico. Si la conciencia y el ego son los factores más importantes de la educación y lo que la condiciona o la lastra, de modo que justifican la enseñanza educativa, ¿cómo es posible que ni la pedagogía, ni la didáctica apenas hayan reparado en la conciencia o en el ego humano, en relación con la educación, la enseñanza y la formación de educandos y de educadores?

Algunas posibilidades compatibles de la Pedagogía y la Didáctica son:

- Que sean impermeables, rígidas, siquiera para abrirse, en alguna medida, en cuyo caso tendría sentido una “moción a la totalidad epistemológica”, por negligencia o dejación de funciones esenciales o por incapacidad de transformación evolutiva.
- Que sean incapaces de profundizar y completarse en lo básico, en cuyo caso, la causa podría depender de un déficit de formación con base en la conciencia de las personas responsables de la investigación, formación y transferencia en el ámbito científico de la didáctica.
- Que estén anestesiadas; razón por la cual se detecta una escasa ambición evolutiva, incluida ausencia de duda, de autocrítica y rectificación acerca de lo que se ha estado haciendo y generando, y para el reconocimiento de los avances científicos se prefiere el criterio de simpatía y arbitrariedad al de la contribución epistemológica.
- Que este fuera un buen momento para emprender un proceso de “radicación” o “enraizamiento” de la formación e investigación de la educación, la enseñanza y la formación de educadores, con base en la conciencia.
- Que todo lo escrito se interprete como carente de sentido, de pertinencia o incluso de interés o utilidad, por su rareza, falta de encaje epistemológico o por rechazo crítico, analítico y fundado en conocimientos previos.

Más allá de aquellas posibilidades, entendemos que lo que se ha apuntado debería inquietar a investigadores y a educadores, desde la tesis de mayor gravedad epistemológica y aplicada: que la didáctica esté desconectada del anhelo de una educación verdaderamente “superior” o “plena” desde cada sí mismo. Sin embargo, a nadie extraña que desde la didáctica se desarrolle una atención hipertrofiada sobre las últimas tecnologías, la enésima variación del método de proyectos de Kilpatrick (1918), temas de inclusión o la justicia social. Si la didáctica fuese un árbol, estaría descompensado: mucha atención a las ramas y a los frutos, apenas cuestionamiento a lo esencial, aunque lo justifica y define su sentido, desde la conciencia de quienes nos dedicamos a su cultivo. Una vez más, ¿qué estamos haciendo?, ¿qué estamos construyendo?

En el campo de la Informática, un reinicio premeditado es el proceso por el que una computadora recarga su sistema operativo para que se inicie todo de nuevo. Se recurre a este procedimiento, entre otras utilidades, para resolver problemas y cambiar de sistema operativo. En el campo de la Didáctica General, reiniciar es atreverse a refundar la disciplina, desde la propia formación y desde algunos de sus fundamentos, bien parcial o globalmente, no para cambiar de sistema operativo, sino para trascenderlo. Se trata de tomar distancia para ver mejor, con el anhelo puesto en un cambio radical, relacionable con lo social, lo epistemológico y lo institucional, desde lo personal y lo esencial.

También se trata de fortalecer, enraizar y revitalizar una disciplina preciosa, esencial en la formación de docentes, que, si no se cuida, podría entonar, en unos años, su canto del cisne (*κύκνειον ᾠσμα*). No hay mayor cuidado que la educación. Y la educación, o es autoeducación radical e inclusiva, o no es educación de lo que hablamos. Esperemos, en fin, que no sea demasiado tarde. Confiamos en que no sea demasiado pronto. Este podría ser el mejor de los momentos.

## Referencias

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Anderson, L. and Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Arboleda, J. (2019). Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensivo edificadora. *Boletín REDIPE*, 8(4), 17-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528245.pdf>
- Arboleda, J. (2020a). *Enseñar educando*. Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Arboleda, J. C. (2020b). Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. *Revista de la Red Iberoamericana de la Pedagogía*, 9(6), 51-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/998>
- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Arieti, S. (1993). *La creatividad*. Fondo de Cultura Económica.
- Aristófanes (2014). *Las nubes. Las ranas, Pluto*. Cátedra.
- Ariza, L. M. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010). [http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html)
- Arriano, L. F. (2018). *Enquiridion, o manual de Epicteto*. Wentwoorth Press.
- Bacus, A., y Romain, Ch. (1994). *Creatividad. Cómo desarrollarla*. Iberia (e.o.: 1992).
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Morova.
- Beade, I. P. (2011). En torno a la idea de educación: Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos filosóficos*, 13(25), 101-120. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-13242011000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000100004&lng=es&tlng=es)
- Beaudor, A. (1980). *La creatividad*. Narcea.
- Beyer, G. (1985). *Aprendizaje creativo*. Mensajero.
- Blay, A. (1989). *Creatividad y plenitud de vida*. Iberia.
- Blay, A. (2006). *Ser. Índigo*.
- Boden, M. (1991). *La mente creativa*. Gedisa.
- Bohm, D., y Peat, F.D. (1998). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la vida valorativa* (2ª ed.). Kairós (e.o.: 1987).
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3667779.pdf>
- Bono, E. de (1974). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Programa Editorial.
- Borrajo, G. (1998). *Expresión creativa desde la cuna*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, N. (1979). *El camino de la libertad (Vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos)* (4ª ed.). EDICEP.

- Cabrera, J. (2007). *Tendencias en enfoques sobre creatividad humana. Una mirada evolutiva de la conciencia creadora*. Tesis doctoral (en curso). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Carr, E. H. (1978). *¿Qué es la historia?* (7ª ed.). Seix Barral.
- CAST (s/f). *About universal design for learning*. <http://www.cast.org/udl/faq/index.html>
- Cebes (1995). *Tabla. Disertaciones. Fragmentos*. Gredos.
- Chalmers, D. J. (1999). *La mente consciente: en busca de una teoría fundamental*. Gedisa.
- Comenio (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560_spa)
- Comte, A. (1982). *Catecismo positivista o exposición resumida de la religión universal*. Biblioteca Nueva.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1922). *Escritos pedagógicos*. Colección Universal.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (2000). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Morata.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Bergua.
- Crespo, S. (2022). *¿Cómo tratar la muerte en las aulas? Dos profesores de la UAM publican una guía sobre pedagogía de la muerte*. Onda Cero. Madrid Norte 100.1 FM. <https://www.madridnorte24horas.com/onda-cero-madrid-norte/como-tratar-la-muerte-en-las-aulas-dos-profesores-de-la-uam-publican-una-guia-sobre-pedagogia-de-la-muerte/>
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Descartes (2010). *Discurso del método*. Alianza.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath.
- Dürckheim, K. G. (1982). *El maestro interior. El maestro-El discípulo-El camino* (2ª ed.). Mensajero.
- Dutt, C. (1998) (Ed.). *En conversación con Hans-Georg Gadamer. Hermenéutica-Estética-Filosofía Práctica*. Tecnos.
- Einstein, A. (1980). *Mi visión del mundo*. Tusquets.
- Emerson, R.W. (2009). *Confianza en uno mismo*. Gadir.
- Erasmo de Rotterdam (2011). *Elogio de la estupidez*. Akal.
- Esteve, F. M. y Gisbert, M. (2011). *El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías*. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55 – 73. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/141675/Esteve?sequence=1>
- European Comission (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Ferreiro Gravié, R. (2021). *Enseñanza para el desarrollo, el legado didáctico de Lev S. Vigotsky*. En A. Medina, A. de la Herrán y C. Martínez, *Hacia una Didáctica humanista*. Red iberoamericana de Pedagogía.
- Ferrer, J. N. (2003). *Espiritualidad creativa. Una visión participativa de lo transpersonal*. Kairós (e.o.: 2002).

- Figueroa, R., Bernal, M. y Thorné, R. (2021). La Neurodidáctica como elemento primordial en la formación inclusiva docente. Boletín REDIPE. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1522>
- Fromm, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Paidós Ibérica.
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro: filosofía de la mente para el siglo XXI*. Pasado & Presente.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Pirámide.
- García Aretio, L. (2012). Educación de hoy, ¿cambio radical? *Contextos universitarios mediados* (12,29). <https://aretio.hypotheses.org/359>.
- García García, M. (2001). Amanecer de la razón en Europa: Un recorrido en clave didáctica e interdisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares*, 3(9), 20-31.
- García Gual, C. (2017). *Los siete sabios de Grecia*. Conferencia en la Fundación Juan March. <https://www.youtube.com/watch?v=zZqwtEdgJK>
- García-Bermejo, S. (1989). *Un nuevo modelo de pensamiento humano: el pensamiento totalizado*. Alpuerto.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Kairós.
- Gascón, m. (1997). Prólogo. En A. de la Herrán, *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Humanitas.
- Gervilla, A. (1986). *La creatividad en el aula: actividades para un currículum creativo*. Innovare.
- Gervilla, M.Á. (2003) (Dir.). *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro (2 vols.)*. Dykinson.
- Global Education Monitoring Report Team (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. UNESCO.
- Gómez Ramos, A. (2014). La paradoja de la estupidez. *España Pedagógica*, 21(1), 61-79. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v21i1.3873>
- González Fontao, M. P., y Martínez Suárez, E. M. (2006). Recursos para la Planificación de la Enseñanza Creativa. *Innovación Educativa* (16), 87-97.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, & J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Gordon, W. (1963). *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora (Un nuevo método para dirigir el potencial creador hacia la solución de problemas técnicos y teóricos)*. Herrero Hermanos.
- Gracián, B. (2001). *Oráculo manual y arte de prudencia*. Cátedra.
- Guilford, J. P. (1962). Creativity: Its measurement and development. En S.J. Parness, y H.F. Harding, *A source book for creativity thinking*. John Wiley and Sons.
- Guilford, J. P., Lageman, J.K., Eisner, E.W., Singer, J.L., Wallach, M.A., Kogan, N., Sieber, J.E., y Torrance, E.P. (1994). *Creatividad y educación*. Paidós (e.o.: 1971).
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Taurus (e.o.: 1968).
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hegel, G. W. F. (2005). *Principios de la Filosofía del Derecho*. Edhasa.
- Herrán, A. de la (1993a). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1993b). *Teilhard de Chardin. Vuelve el hombre*. 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. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998a). *Cómo estudiar en la universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Universitas.
- Herrán, A. de la (1998b). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (1999). Coordinadas para la investigación multidisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares* (3), 156-170. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/coordenadasinvmultidisciplinar.pdf>
- Herrán, A. de la (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, individuo y sociedad* (12), 71-89. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS0000110071A/5921>
- Herrán, A. de la (2003a). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas* (8), 13-42. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827>
- Herrán, A. de la (2003b). Capítulo 15. Coordinadas y fundamentos para una racionalidad complejo-evolucionista. En A. de la Herrán, *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.
- Herrán, A. de la (2003c) Evaluación de lastres para la creatividad. *Revista Creatividad y Sociedad*, 4, pp. 9-16.
- Herrán, A. de la (2003d). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.
- 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*. Aljibe.
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la formación. En J. C. Sánchez Huete (Coord.) *Compendio de Didáctica General* (pp. 557-606). CCS. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/creatform.pdf>
- Herrán, A. de la (2008b). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 151-176). Mc Graw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la (2008c). 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). Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>
- 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.
- Herrán, A. de la (2009b). Estadios de Evolución Docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/estadioevol.pdf>

- Herrán, A. de la (2009c). ¿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). Fundación Fernando Rielo. <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.
- 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.
- Herrán, A. de la (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Ramón Areces. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaprofreflex.pdf>
- Herrán, A. de la (2012). Análisis relativo del proceso y el producto creativo. En D. Velázquez Vázquez (Coord.), *Calidad y creatividad aplicada a la enseñanza superior* (Págs. 301-334). Porrúa-Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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 <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>
- Herrán, A. de la (2013b). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (Eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Herrán, A. de la (2014a). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Universidad de Granada. Fundación José Luis Tejada. <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. <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. <https://www.cdllmadrid.org/archivos/062015.pdf>
- Herrán, A. de la (2015b). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (1), 9-37. <http://www.rieoei.org/deloslectores/7195.pdf>
- Herrán, A. de la (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse. <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/24>
- Herrán, A. de la (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 457-520). UNED. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>

- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valle & J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (Págs. 331-391). Octaedro. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. de la (2019b). Observando la creatividad desde el enfoque radical e inclusivo de la formación. En F. Lara Lara, A. de la Herrán Gascón y H. Arévalo Benito (Coords.), *Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia* (pp. 3-19). Comares.
- Herrán, A. de la (2021). La Didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 10(4), 31-41. DOI <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1247>
- Herrán, A. de la (2022). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeComp. *Cuadernos de Pedagogía* (528), 130-135. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Herrán, A. de la (2023). Algunos problemas, necesidades y retos de la Didáctica General. Un enfoque radical e inclusivo. *Revista boletín REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía)* (en edición).
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-74). Pirámide. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/formacionuniv.pdf>
- Herrán, A. de la y Fortunato, I. (2017). 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 y Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-posições* (30), 1-32. *Monográfico: Didáctica y formación de profesorado*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033> [http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/es\\_1980-6248-pp-30-e20170033.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/es_1980-6248-pp-30-e20170033.pdf)
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. & Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Dilex.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2008). *Didáctica General: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Mc Graw-Hill.
- Herrán, A. de la & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Educ. Rev.* <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrán, A. de la y Sabbi, C. R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da educação*, 11(2), 30-45. DOI <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.55815>

- Herrán, A. de la, Hurtado, M. y García Sempere, P. (2018). *Educación prenatal y Pedagogía prenatal. Nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Red Iberoamericana de Pedagogía. <https://redipe.org/pdf/Libro-educacion-prenatal-y-pedagogia-prenatal.pdf>
- Horacio (2016). *Sátiras, Epístolas, Arte poética*. Cátedra.
- 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. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6809Hurtado.pdf>
- Ibarra, L. R. (2020). Humanizar interdisciplinariamente: estrechez y complejidad. *Revista Internacional de Humanidades*, 7(1), 77-90. <https://bit.ly/36XxJ6q>
- Ibarra, L. R. (2022). Comunicación educativa compleja Mostrada con códigos transdisciplinarios. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-19. <https://doi.org/10.48162/rev.36.060>
- Ingenieros, J. (2013). *El hombre mediocre*. Tecnibook.
- James, W. (1907). *The energies of man*. Scribners.
- Jaspers, K. (2001). *Los grandes maestros espirituales de Oriente y Occidente*. Tecnos.
- Jenofonte (1994). *Memorabilia*. Cornell University Press.
- Josephson, M. (1959). *Edison: A biography*. McGraw-Hill.
- Jung, C. G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Paidós Ibérica.
- Jung, C. G. (2005). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Seix Barral.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura* (6ª ed.). Alfaguara (e.o.: 1978).
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza Editorial.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record* (19), 319–323. <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Krippner, S., Wescott, R., Huxley, A. Bucke, R.M., Prince, R., Savage, C. Owens, M., Fisher, R., Maupin, E.M. Ray Jordan Jr., G., Houston, J., Masters, R.E.L., Bourguignon, E., Maslow, A., Wilber, K. y Watts, A. (1980). *La experiencia mística y los estados de conciencia*. Kairós.
- Krishnamurti, J. (1981). *Can Brain Be Totally Free?* <http://www.youtube.com/watch?v=2PAmy0KaAKe>
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. Orión.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Gaia.
- Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Maxtor.
- Lao Tse (1983). *Tao te ching*. Orbis.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es)
- Lie zi (1987). *Lie zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- Lin Yutang (2000). *La importancia de comprender*. Apóstrofe.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Kairós.
- Maharsi, R. (1987). *Sri Ramana Gita*. Sirio.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. Imprenta Nacional de Cuba.

- Martí, J. (1965). *Obras completas (tomo 21)*. Editorial Nacional de Cuba (e.o.: 1951).
- 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.
- Mello, A. de (1987a). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida nueva* (1590-91), 27-66. <https://salvablog01.files.wordpress.com/2015/11/01-de-mello-anthony-la-iluminacion-es-la-espiritualidad.pdf>
- Mello, A. de (1987b). *El canto del pájaro*. Sal Terrae.
- Mill, J. S. (1859). *On Liberty*. Mobile Reference.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Narcea.
- Montaigne, M. de (2003). Ensayos de Montaigne. Libro I. Biblioteca Virtual Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/febf17e2-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_157.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/febf17e2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_157.html)
- Mora, F. (2018). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moral, C. (2010). *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide.
- Moral, C. y Herrán, A. (2021). Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 437-455. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-1>
- Mounier, E. (1993). *Obras completas* (4 vols.). Iberlibro.
- Navarro, B. (2013). "Sampedro (1998): Vivimos a medio gas". *La Vanguardia*, 10/04/2013. <https://blogs.lavanguardia.com/bruselas-navarro/sampedro-1998-vivimos-a-medio-gas-90511>
- Neruda, P. (2018). *Estravagario*. Seix Barral.
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. University of Cambridge.
- Nietzsche, F. (1965). *Genealogía de la moral*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Tusquets.
- Nietzsche, F. (2019). *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. Tecnos.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Alianza.
- Osho (2004a). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Grijalbo (e.o.: 2000).
- Osho (2004b). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Grijalbo.
- Osho (2007a). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Océano-Gaia.
- Osho (2007b). *Creatividad. Liberando las fuerzas internas*. Debolsillo clave.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Debolsillo.
- Osho (2012). *La magia de ser tú mismo. El despertar de la propia conciencia*. Grijalbo.
- Penalva Buitrago, J. (2006). La teoría de la enseñanza en M. Montaigne. *Historia de la educación* (25), 361-376. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/11186/11608/41039>
- Platón (1987). *La república*. Alhambra.
- Platón (2003). *Apología de Sócrates. Fedón*. CSIC.
- Rawding, F. W. (1991). *Buda*. Akal (e.o.: 1975).

- Rodríguez, 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 M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 461-481). Madrid: REDIPE-UNED. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2021/05/2021-REDIPE-DUEF-articulo.pdf>
- Rulkens, P. (2014). Why the majority is always wrong. TEDxMaastricht. Maastricht University. <https://www.youtube.com/watch?v=VNGFep6rncY>
- Russell, B. (1956). Estoicismo y salud mental. En *Obras escogidas*. Aguilar.
- Sampedro, J. L. (2011). José Luis Sampedro: el día en que se nace se empieza uno a morir. RTVE. <https://youtu.be/YUyYugRHKAM>
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Savater, F. (2000). *Contra las patrias*. Tusquets.
- Schrödinger, E. (1947). *¿Qué es la vida?* Espasa Calpe.
- Searle, J. R. (2007). La conciencia. *Diálogos de Bioética*, junio, 1-34.
- Séneca, L. A. (1984). *De la brevedad de la vida*. Sarpe.
- Séneca, L. A. (2012). *Cartas a Lucilio*. Juventud.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn*. Nicholas Breasley.
- Sevillano, M. L. (2011). Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógicas* (18), 15-37. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1985>
- Shearer, A. (1993). *Buda: Un corazón inteligente*. Debate.
- Soria, L. y Giner, A. (2021). Percepción docente de la naturaleza de la escucha pedagógica e implementación de las relaciones comunicativas en la educación secundaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 323-337. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100323>
- Spinoza (1972). *Spinoza opera* (Vol. IV). Carl Winter.
- Stapp, H. P. (2011). Searle’s ‘Dualism Revisited’, *Review of Contemporary Philosophy* (10), 141-149.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Orbis.
- Touriñán, J. M. (2018). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Boletín REDIPE*, 6 (12), 24-65. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/409>
- Touriñán, J. M. (2020). Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa. Una mirada mesoaxiológica. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 9(6), 30-41. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/994>
- UNESCO (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación CINE 2011*. Montreal (Canadá): UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- Vicerrectorado de Docencia, Innovación Educativa y Calidad (2019). *Proyectos de Innovación Docente 2019-2020. Convocatoria INNOVA*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://uam.es/UAM/Convocatorias-PID/1446761120989.htm>
- Walter, D. y Soltis, F. (2004). *Curriculum and aims*. Teachers Colleague Press.
- Wilber, K. (1987) (ed.). *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo*. Kairós.
- Zhuang zi (1996). *Zhuang zi*. Kairós.