

Herrán, A. de la (2017). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez, *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada?

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

2. Algunas divergencias para una formación centrada en la conciencia

1.1. El Homo sapiens sapiens es la causa del problema.

1.2 Vivimos mal: en el exterior de nosotros mismos.

1.3 La percepción habitual sobre la educación es cortical, parcial y miope.

1.4 Ningún sistema educativo puede educar.

1.5 Los currícula actuales son instrumentos incompetentes o insuficientes para educar.

1.6 El alumno no es el centro de la educación.

1.7 Los entornos locales y sus circunstancias definen escasamente el contexto de cualquier enseñanza.

1.8 Aprender define mal el sentido de la enseñanza y de la educación.

1.9 Aprender no es la base metodológica de la enseñanza ni de la educación.

1.10 La formación del profesorado está radicalmente desorientada.

1.11 La creatividad no se comprende en absoluto.

1.12 La ciencia, desde su orientación actual, no favorece la conciencia o la educación.

3. Algunas conclusiones

4. Referencias

1. Introducción

El objetivo de estas líneas es explicar la tesis de que, desde diversas perspectivas, en educación y formación todo está mal profundamente. Porque no pueden hacerlo otras instancias, deducimos que es en la conciencia en donde podemos apoyarnos para enriquecer la comprensión de la formación y, desde ella, algunos fundamentos para una educación redefinida que permita repensarla radicalmente.

El ensayo responde a la pregunta: ¿y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? Se parte de que, también en educación y parafraseando a Neruda, “sin duda todo está muy bien y todo está muy mal, sin duda”. Desde una observación prolongada durante veintidós años de lo que se hace y se deja de hacer -que ha sido nuestra metodología para la indagación-, parece que se aspira a que todo esté bien superficialmente, con independencia de que lo interior pueda ser unerial.

La indiferencia u omisión de lo profundo o interior de la educación se han traducido en una desorientación inadvertida que afecta a la Pedagogía, a la Didáctica y a otras Ciencias de la Educación, además de a la educación (comprendida como finalidad de la enseñanza y como campo profesional y de investigación) y a la formación del profesorado y de educadores en general. Sostendremos que la Pedagogía y la Didáctica se han perdido de vista a sí mismas, quizá casi desde su origen remoto.

Hace veintiséis siglos, su sentido y objeto de estudio principales eran distintos y no estaban errados. Hoy, cuando como ahora se formula esta posibilidad, casi nadie sabe de lo que se está hablando y, cuando se responde, se suele contestar a otra pregunta, con inadvertencia añadida. Las primeras y poco conocidas pedagogías y didácticas de Oriente -Lao Tse (2006), Siddharta Gautama (Osho, 2007, Calle, 2016), Confucio (1969), Zhuang zi (1999), Lie Yukou (1987), etc.- tenían una hondura, una coherencia y un sentido actualmente perdidos. En cuanto a la práctica de la educación y la enseñanza, Occidente siguió y sigue la estela de Sócrates (Platón, 1969) que, desde la perspectiva de la formación, contribuyó mucho menos. Por esta razón, retomaremos conocimientos de aquellos remotos pedagogos de Oriente, que se adoptarán como posibilidades para la crítica y la mejora de la comprensión pedagógica de la formación y de la educación (Herrán, 2012b). Además, se retomará como referente epistémico interpretativo el “enfoque radical e inclusivo de la formación” (Herrán, 2014b, 2015b, 2016).

Podemos asegurar y mostraremos que, en la actualidad y con relación a sus objetos y enfoques de estudio, la educación y la formación están interna y teleológicamente descuidadas y que su fracaso es radical. Tienen tan ignorada, abandonada o poco concretada su profundidad, que casi sería mejor continuar sin pensarlas. Quizá haya sido ésta una de las razones intuitivas -inconscientes y colectivas- por las que hoy lo interior es un desierto excluido por la Pedagogía, notablemente desatendido por la educación y, quizá por ello, un factor propio de la norma en la vida cotidiana, en las personas o, más específicamente, en su conciencia ordinaria.

El imperativo pedagógico es ocuparse de la educación, de toda la educación. Como hasta todo callejón sin salida tiene una salida, el único sentido posible pasa por aceptar el reto y emprender el irreversible camino de la complejidad aplicada a la educación del modo más consciente posible. Una primera parada en el camino es reparar en la idea de que la Pedagogía en general y en la Didáctica en particular, como ciencias fundamentalmente

responsables del conocimiento para la investigación y acción renovadoras de la educación, asocian y arrastran un fracaso que, no obstante, puede reconocerse y analizarse. Es un error o quebranto profundo y desapercibido, comparable al de una persona polarizada en el día a día que, por algunos síntomas, descubre que desde que nació incubaba una grave enfermedad. Se realizará ese análisis desde algunas cuestiones claves o sustantivas, cuya concreción favorecerá la observación, la reflexión y la aplicación, de las que podrán desprenderse alternativas dialécticas tanto particulares como comunes, porque, como máximo común divisor, compartirán diagnóstico.

Se espera que al finalizar el trabajo se pueda dar respuesta a la pregunta: ¿qué estamos viendo, haciendo y construyendo y qué estamos dejando de ver, de hacer y de construir desde la Pedagogía, la Didáctica y la educación?

2. Algunas divergencias para una formación centrada en la conciencia

Expresaremos a continuación algunas claves que, desde nuestro enfoque de conocimiento, sostienen y explican razones del fracaso radical e inadvertido de la Pedagogía, la Didáctica y la educación. El diccionario de la RAE (2015) define ‘divergencia’ como “Diversidad de opiniones o pareceres”, y ‘divergir’ con el intransitivo “Discordar, discrepar”.

En cuanto al enfoque, se trata de perspectivas y refutaciones claves. Se entiende por ‘perspectiva’ faceta, matiz y enfoque aplicado. Aludimos a ‘refutación’ como argumento u observación cuyo objeto es destruir razones incompletas vigentes, con una finalidad constructiva. Nos referimos a ‘claves’ como condensación de conceptos como: razón, tesis, observación, intento de descripción y carácter crucial. Así, no significará que las que se expongan sean las únicas ni las más importantes: se trata de una primera selección, de entre otras que no es posible presentar por falta de espacio textual, y que en otros trabajos se amplían (Herrán, 2017a, 2017b, 2017c).

En cuanto al contenido, las divergencias serán bien errores, bien insuficiencias, bien sinsentidos o malentendidos habituales, tanto de la Pedagogía y la Didáctica como de los profesionales de la educación y la enseñanza, en general. Por su naturaleza, algunas requerirán mayor espacio que otras. En todos los casos se abordarán sucintamente. Se incluirá, en alguna medida, la semilla de la alternativa hacia la solución, si bien ésta no es objeto de estudio central de este intento de contribución.

2.1. El Homo sapiens sapiens es la causa del problema:

La ciencia considera que el ser humano actual es el *Homo sapiens sapiens*. Es decir, el *Homo* que sabe que sabe. Esta calificación es, al mismo tiempo, imprecisa y correcta. Es imprecisa porque, a su modo y relativamente, otros animales saben que saben. Lo hacen porque son conscientes en un grado variable. De hecho, todos los seres son relativamente autoconscientes y el universo se comporta como una sustancia (materia) mental (Eddington, 1930: 276). Y es real y correcta, porque la descripción –‘ser humano que sabe que sabe’– es precisa, exacta. Esa cualidad a priori positiva incluye el mayor de los problemas. En efecto, este *Homo* sabe que sabe. Pero no parece ser consciente de que, por encima de ello, es un ser ignorante. Que sea ignorante no es grave en absoluto. Lo que sí lo es, es que ignore este hecho fundamental.

Algunos seres humanos como Confucio, Sócrates, Newton o Edison pusieron de manifiesto la relevancia de la ignorancia consciente como parte o clave del conocimiento.

Todos ellos vinieron a decir que el conocimiento consistía en reconocer que se ignoraba lo que se ignoraba, que conocíamos muy poco e ignorábamos la mayor parte, o que cuanto más se conocía más se ignoraba. Es por ello por lo que, literalmente y en sentido estricto, cada uno de ellos fue más *Homo sapiens ignorans* que *Homo sapiens sapiens*.

En la vida cotidiana y profesional pocas veces se reconoce honesta, auténtica e íntimamente que algo o que mucho se ignora. Menos veces se comunica o se comparte este hecho como la normalidad que es. Normalmente la propia ignorancia se disimula, se disfraza, se mimetiza. Es preciso ser un científico o un profesor de verdadera calidad para sentirlo, hacerlo consciente y enseñarlo (mostrarlo) naturalmente. Las dificultades para el paso o salto del *Homo sapiens sapiens* al *Homo sapiens ignorans* radican, entre otras razones, en el orgullo motivado por la codicia o la tendencia al acaparamiento y a la voracidad estructurada por la rigidez. En efecto, hay una dificultad objetiva para soltar, para perder lo que se cree que se sabe, por entender la pérdida con una perspectiva dual o parcial.

El verdadero *Homo sapiens ignorans* no sólo reconoce global o filogenéticamente su estado de ignorancia predominante. De hecho, ese sería un reconocimiento vacío, defensivo, aparente, sin valor formativo, porque no incluiría su persona ni su ego en su razón. El *Homo sapiens ignorans* lo reconoce personal y directamente, lo asocia a sí mismo y no sólo a su condición o naturaleza humana, y desarrolla un comportamiento congruente. Esto es difícil para una persona que viva en conciencia ordinaria o egocéntrica, sea niño de siete o doce años o catedrático de universidad, y más difícil para este último, por causa de su ego, normalmente.

Con frecuencia, la ciencia también se precipita, porque se centra en lo poco que se sabe o cree saber, generalizando acientíficamente sobre todo lo demás. Lo apuntaba Larra, cuando decía: “Tal es el orgullo del hombre, que prefiere declarar que las cosas son incomprensibles, que confesar que ignorarlas puede depender de su torpeza”. La perspectiva radical con altas implicaciones formativas no está en la ignorancia en sí ni en sus motivos u objetos, sino en el que ignora o, más específicamente, en el ego del que ignora. La humildad es la antesala del conocimiento y de la investigación. Si sólo se parte del saber que se cree tener o incluso que se sabe, comenzaremos cualquier comunicación con los demás como una taza llena. Si la propia taza de certezas, de seguridades, de quietismos no se vacía, no podrá llenarse del otro, no podrá incorporar nada diferente a lo que ya tiene. A este hábito, evidentemente motivado por el ego, podría calificarse como *anticonocimiento*, y define una disposición habitual.

El *Homo sapiens sapiens* es el *Homo* de la taza llena, cuya identidad se polariza en la mente y el pensamiento. Es el *Homo* cerril, que basa su vida en la adquisición y en la acumulación, que estanca, taponar, se obstruye o ciega a sí mismo y eventualmente a los demás, sobre todo si su función es educar o enseñar. El *Homo sapiens ignorans* es el *Homo* de la taza que se vacía. Basa su vida en la duda, en la apertura y en la pérdida. Permite fluir, fluirse, promueve el movimiento y el cambio, y lo hace primero en sí mismo. En tercer lugar podríamos observar al *Homo* de la taza vacía; es el despierto, el consciente de quién es esencialmente. Desde antiguo se ha llamado *buda*, cuyo significado es despierto.

En la mitad del camino hacia una sociedad más y más despierta, o sea, de una sociedad del autoconocimiento o autoconsciente, está la sociedad del conocimiento, de la conciencia o de la educación que, insistimos, aún queda lejos. La entrada de la sociedad del conocimiento no radica en la misma sociedad del conocimiento, percibida como

globalidad. Está en cada ser, comprendido como centro de conciencia, en cada potencial o ya real *Homo sapiens ignorans*. El factor condicionante o lastre que evita el tránsito de *Homo sapiens sapiens* a *Homo sapiens ignorans* es el egocentrismo del primero, que le lleva al adoctrinamiento y al autoadoctrinamiento. Su modelo paradigmático –o sea, ejemplar–, es dual y podría quedar representado por el binomio religiones institucionalizadas –inventadas, ‘verdaderas’, construidas desde una síntesis entre mal uso de la creatividad y fanatismo en grado variable– y las ciencias –indudables, firmes, eficaces, superficiales y miopes–. El influjo de este modelo en la educación está detrás del error continuo asociado al discurso, la enseñanza y la investigación, centrados en el solo creer saber que se sabe. Entre los dos elementos del binomio, la ciencia tiene muchas más posibilidades de evolucionar en esta conciencia y en rectificar, en sus enfoques epistemológicos, diseños y técnicas, desde la formación del científico. Las religiones tienen un peor pronóstico en este sentido, porque su desarrollo consiste en persistir en su error fundamental –“El error fundamental de todas las religiones es que ninguna tuvo el coraje suficiente para aceptar que hay cosas que no conocemos. Afirman saberlo todo, ser omniscientes” (Osho, 2013: 82)–, mientras que la conciencia y la rectificación quizá las disolverían.

Esta capa puede ser traspasada por el conocimiento. Aun así, aunque el conocimiento sea una posibilidad extraordinaria, sin eliminación de lastres no servirá de mucho. Más allá del conocimiento y sin abandonarlo está la conciencia y después el autoconocimiento, para el que el conocimiento no sirve, en última instancia. Por tanto, el tránsito de *Homo sapiens sapiens* a *Homo sapiens ignorans* es un cambio de escalón dentro de una escalera evolutiva más larga. La subida por ella puede facilitarse desde una educación comprendida como vía de autoformación transformativa, experimental y evolutiva centrada en la conciencia para desembocar en el autoconocimiento, en la experiencia del ser.

2.2 Vivimos mal: en el exterior de nosotros mismos:

Damasio (en Ariza, 2010) conceptúa la conciencia como la capacidad para darse cuenta de la realidad. Lo que ocurre es que hay una realidad exterior y una realidad interior. La exterior puede ser contextual o personal y la interior, a su vez, puede ser periférica y profunda. Las realidades exterior e interior definen la franja de lo existencial. Lo existencial nos identifica emocional, familiar, nacional, profesional, religiosa, sexual, socialmente... La vida y la conciencia ordinaria transcurren en esa franja existencial. Lo exterior y lo existencial nos cubren como las hojas de una cebolla. No importa que a alguna capa denominemos ‘interior’. Si es capa, es exterioridad.

Lo interior de lo interior es la identidad profunda, ajena a la circunstancia, el ser esencial. Como se verá más adelante, no es aprehensible con herramientas o recursos exteriores, incluidos el aprendizaje o el conocimiento. Hay un momento en que el conocimiento no sirve para el autoconocimiento. El autoconocimiento sólo es accesible mediante la experiencia de autoconocimiento. Ni siquiera hablar del autoconocimiento sirve de mucho. Hablar de ello –como hacemos aquí– es exteriorizarlo para conocerlo superficial y aproximadamente, como puede hacer un mapa con un océano o un territorio. El conocimiento puede aproximarnos, pero no sirve para realizarse.

Como se insiste en emplear el camino del aprendizaje y el conocimiento y esta metodología es parcialmente inútil, respecto a lo interior, generalmente, estamos desconectados del todo. No se realizan ni se favorecen, de ordinario, conexiones directas o experimentales ‘exterior-interior’. Hay suplantaciones entre uno y otro, casi siempre

interesadas, hay invenciones, ficciones, multitud de procesos creativos desgajados del autoconocimiento, pero no conexiones orientadas a la experiencia, a la transformación esencial o a potenciar una situación consciente, comprendida como una 'estado de conciencia' accesible mediante formación (Herrán, 2006a).

Interiorizarse a través de la razón, que somos, es aproximarse eficazmente, si y solo si por 'razón' se recurre a una acepción rica y compleja que incluya afectos, sentimientos, emociones, conocimientos, socialización, espiritualidad, etc. Normalmente el proceso y el efecto son limitadamente formativos, educativos. La Pedagogía y la Didáctica tendrían mucho que decir de esto, pero la revisión de fuentes nos informa de que no lo hacen desde un plano autocrítico ni consciente a la vez. Es lógico que no lo hagan si, a juzgar por lo que se atiende y se publica, se confunde el océano con su oleaje y si, además, no parece haber conciencia clara de que se ignora lo que se ignora, ni voluntad real de evolución pedagógica en complejidad-conciencia. Más concretamente, no se dice nada de ello, quizá porque no se sepa qué decir. Con todo, a veces es mejor callar que hablar, si ese callar es un comportamiento sabio –“El que sabe no habla. El que habla no sabe” (Lao Tse, 2006). En caso contrario, callar es incoherente, pero cubrir de palabras el campo de la educación y quedarse en ellas puede equivaler a forrarla de basura y a taponarla a la vez, impidiendo emprender el camino hacia el centro. Dicho de otro modo: al vivir casi exclusivamente en lo existencial, se ve sólo una parte de la vida, la parte más externa (ser). La más interna u oculta (no ser) no se está viendo. No se ve porque no se conoce, no porque no exista o no sea relevante. Al no conocerse no se comprende. Como tampoco en general se ha experimentado, se excluye, se cubre de indiferencia y, desde el ego, a veces se niega, con lo que se bloquea el proceso de normalización educativa natural.

Una forma de acceder a la dimensión esencial o profunda es intentar superar la dualidad 'realidad exterior-realidad interior', de mano de la formación. Es realmente triste, por ejemplo, fallecer creyendo que somos la primera, la quinta o la trigésimo segunda capa de la cebolla que existencialmente nos define o constituye. O sea, terminar la vida sin tener la menor noción –aunque sea vía conocimiento- de nuestra identidad esencial y de que, desde este punto de vista, no tenemos nada que ver con nuestro nombre, nacionalidad, religión, profesión, creencias, conocimientos, personalidad, experiencia, recuerdos, identificaciones, condicionamientos, etc. Esta observación debería tener mucho que ver con la formación. Sin embargo, la formación y la educación se han enfocado mal y han fracasado en su función orientadora. De hecho, están radicalmente desorientadas. El sentido de la educación es despertar, más allá o más acá de aquellas capas periféricas. Despertar a la vida, a la pasada, a la actual y a la vida posible. Y, normalmente, no despertamos del todo. Vivimos en un duermevela, porque no se educa para la complejidad de la conciencia, a la sazón, el órgano de la visión del ser.

Somos como un ave que ha centrado todo su potencial en una sola ala. Un excelente animal que, por su profundo desequilibrio educativo, no puede volar cuando podría. La formación debe considerar como prioridad y necesariamente, atender y equilibrar ambas alas. De otro modo no habrá vuelo posible, es decir, no habrá vida consciente y completa posible. Mirando a las dos alas, podemos asegurar que el resultado es una llamativa descompensación. Mirando a cada una por separado, haciendo caso omiso de la otra, no percibiremos problema alguno. Por tanto, todo estará bien existencialmente. Desde una mirada más abierta, concluiremos con que, porque todo está relativamente bien con un ala, todo está mal en otros dos sentidos claves: el esencial y el global. Los métodos de equilibración pueden ser positivos (centración esencial), negativos (descentración existencial) o simultáneos.

La única posibilidad de emprender una educación equilibradora es verlo, verse. De hecho, el factor constituyente más importante de la formación es la conciencia, aunque esta perspectiva se considere, por desgracia, poco. Desde un punto de vista neuropedagógico, el transcurrir de la vida tendría que traer más y mejor visión. Por eso “El fenómeno humano” de Teilhard de Chardin (1984) empieza así: “Ver. Se podría decir que toda la Vida consiste en esto -si no como finalidad, por lo menos sí esencialmente-”. Si un sentido clave de la práctica educativa es la formación y la formación es en gran medida visión, la educación es para la visión, para la conciencia, como finalidad necesaria, aunque insuficiente.

El problema es que vemos muy poco, y la educación recibida no nos ha enseñado a verlo bien. Al revés: la tendencia ha sido a convencernos de que lo poco que vemos es la ‘totalidad’, con lo que se genera un error que lo llena todo. A este error podríamos llamar el ‘error lunar’ o ‘error paquidérmico’. Consiste en creer que la parte es el todo, como pasa al identificar la cara cercana de la Luna con la Luna, o como en aquella historia en la que unos ciegos rodearon un elefante -que desconocían- y creían que todo el animal era como la parte que palpaban. El ‘error lunar’ o ‘paquidérmico’ -que hemos aplicado a la creatividad (Herrán, 2009a, 2010a, 2010b)- es un proceder normal que, no obstante, se da especialmente en Pedagogía, Didáctica y, en general, en educación. Asocia que, viendo lo mismo, se considera y se piensa casi lo mismo, sobre recurrencias. Es la ‘epistemología de la lavadora’ que, a este paso, acabará por desgastar y echar a perder el tejido de la Pedagogía. De quien lava así podría afirmarse que no se preocupa de la salud de los tejidos.

2.3 La percepción habitual sobre la educación es cortical, parcial y miope:

Por un lado, esta tesis es, a la vez, una razón marco y una clave instrumental para quienes tienen alguna relación (consciente o preconsciente) con la educación. En la medida en que la educación es un proceso simultáneamente personal, *meso* y global en el que, además, entre todos nos educamos, es especialmente relevante para todos. Por lo anterior, configura y orienta a las demás y, de algún modo, las constituye.

Desde un punto de vista lógico, es un corolario de la antecedente: se deduce y está engranada en ella. Como vivimos en el exterior de nosotros mismos, lo que vemos es lo que se extiende ante nuestra vista. Pues bien, eso que vemos es un horizonte superficial. En esa relativa inmensidad oceánica, esteparia o manchega, hemos anidado y puesto los huevos de nuestra vida. Vivimos en lo existencial. Como consecuencia de ello, la percepción que tenemos de la educación y la enseñanza es así mismo perimétrica. Su centro de gravedad se sitúa en los alumnos, la práctica, la reflexión sobre la práctica, los recursos, la mejora de la enseñanza, etc. O sea, en los efectos y en sus resultados y lo que los acompañan. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación podemos colegir que es cierto que todo ello es educación, pero la educación no es eso.

La mirada normal, en efecto, se centra en la parte emergida del iceberg, no en todo el iceberg. El horizonte interior no forma parte de la figura ni del fondo. Simplemente, no se ve, no se es consciente de ello. Por tanto, pareciera que carece de sentido plantearse como un factor o un submúltiplo de la educación. Ese horizonte ha sido sustituido por ‘mi horizonte’ o por ‘nuestro horizonte’. De este modo, la corticalidad de la educación se ha unido a la vivencia egocéntrica, desde la que, si se trata de ‘mi’, ‘mis’, ‘lo mío’, ‘los míos’, ‘para mí’, etc. o incluso ‘nuestra educación’, todo cobra su sentido habitual. En síntesis, el sentido que para cada uno tiene más valor suele ser el superficial y el

egocéntrico. Esta dinámica, esta orientación lo satura todo. Ocurre en la educación y la enseñanza, porque ocurre en la vida que las satura.

En determinadas fases del desarrollo personal y social esta limitación (sistémica, geográfica, institucional, personal, conductual, cognoscitiva, emocional, imaginativa, etc.) puede ser necesaria. Pero no define el techo de la educación. La educación no puede conformarse con una identificación tan somera y parcial, y por lo tanto, falaz.

2.4 Ningún sistema educativo puede educar:

En este epígrafe se desarrolla la tesis de que todos los sistemas educativos aspiran a educar. Pero ninguno lo hace plenamente, porque falta comprensión o conciencia sobre lo que es educar. Es más, ninguno puede hacerlo. No es posible que lo haga, porque es un sistema egocéntrico, es decir, polarizado en sus intereses particulares. Los sistemas educativos pertenecen y están imbuidos en otros sistemas sociales así mismo condicionados y egocéntricos. Un sistema egocéntrico –llámese social o ‘educativo’– puede educar parcialmente. Pero fundamentalmente adoctrinará, tribalizará.

Todos los educadores, sean profesionales o no –docentes, padres, medios, políticos, etc.–, también son, en sentido estricto, sistemas educativos. Si están condicionados, no podrán formar o educar esencialmente. La realidad, como señala Krishnamurti (2008), es que todos estamos y vivimos condicionados. Estamos condicionados políticamente, nacionalmente, religiosamente, culturalmente, etc., y en determinados lugares, más que en otros. Por tanto, todo sistema social está condicionado porque sus componentes lo están. La educación descondicionada y plena es un fenómeno verdaderamente excepcional, que tan sólo se da en quien ha trascendido la conciencia ordinaria, sistémica o egocéntrica, por una conciencia más compleja y consciente que podría calificarse como extraordinaria.

La primera alternativa educativa a la situación actual, de condicionamiento y egocentrismo generalizados, es el descondicionamiento. La educación descondicionada y profunda –o, sencillamente, la educación sin calificativos– desemboca automáticamente en una educación no parcial, para la universalidad o para la humanidad, por un lado, y por otro, a una educación para el autoconocimiento. La educación desde y para la universalidad y el autoconocimiento es el fin (dialéctico o uno-ternario) de la educación comprendida como fenómeno evolutivo personal y colectivo.

El niño nace conectado con la humanidad y el autoconocimiento. Las adquisiciones posteriores van interfiriendo la conciencia de esa identidad, que se va superficializando y agrietando. Lo existencial termina por sustituir a lo esencial, y el ser acaba por identificarse con su personaje, con lo que se aleja de sí mismo. Entonces, la tendencia normal es a demandar condicionamiento e identificación con sistemas existenciales que palién la desatención, la insatisfacción esencial o el vacío radical, difícilmente perceptible por la conciencia ordinaria. Lo verdaderamente sorprendente es que a la ayuda efectiva en ese caminar –desde aprendizajes, competencias, críticas, etc.–, la mayor parte de sistemas educativos llamen educación.

¿Por qué la educación no puede tener lugar ni desarrollarse desde sistemas condicionados o egocéntricos? Entre otras causas por las siguientes razones enlazadas:

- a) No estamos, ni por asomo, en la sociedad del conocimiento. Por tanto, tampoco en la sociedad de la educación, de la conciencia, del amor o del autoconocimiento. Algunas

personas –muy pocas despiertas- sí lo están desde su centro, desde su ser y su no ser. Estamos en la sociedad de la inmadurez, de la neurosis, del bombardeo de información, de la pseudo democracia, del adoctrinamiento, de la estafa, de la supervivencia unos y del entretenimiento otros, etc. Esto sucede porque está formada por personas que se constituyen en sistemas egocéntricos orientados, desde constructos como el progreso o su desarrollo, a la eficacia, no a la evolución humana o general.

- b) Para Bertalanffy (1976), los sistemas formados por personas son “sistemas abiertos”. Desde nuestro enfoque, son sistemas primariamente cerriles y secundariamente abiertos, por su condición radical o constitutivamente egocéntrica. Su apertura cooperativa es dual, selectiva, interesada. Su apertura universal, cuando la hay, es nominal, falsa, potencialmente imposible.
- c) Todos los sistemas formados por personas (personales, institucionales, colectivos, etc.) pretenden una serie de finalidades egocéntricas sucesivamente más complejas (Herrán, 2004b): su supervivencia y continuidad en el tiempo, su eficacia y la mejora de su eficiencia, su parcialidad y justificación homeostática de ese sesgo, su fiabilidad, sus procesos de desarrollo internos y externos, su preeminencia sobre otros sistemas concurrentes o concursantes, sus asociaciones con otros sistemas afines, para fortalecer las metas anteriores, etc.
- d) Para el logro de estas finalidades desde sí y para sí necesitan de una permanente nutrición en su mismo sentido de la mano de la enseñanza, tanto formal como no formal, que se confunde, confunde y anima a confundir con educación. Todas las enseñanzas sistémicas adoctrinan, condicionan, parcializan, exteriorizan, etc., en función de sus intereses sistémicos y para la consolidación y desarrollo de su sesgo. Todos los sistemas egocéntricos enseñan y adoctrinan. Es imposible que, siéndolo, no lo hagan. Unos lo hacen políticamente, otros económicamente, otros religiosamente, otros culturalmente, otros institucionalmente, la mayoría combinando varias finalidades a la vez. Se llaman a sí mismos ‘sistemas educativos’, aunque mezclan educación y adoctrinamiento. Unos educan más y otros adoctrinan más. Unos enseñan medias verdades y otros mienten pública y descaradamente, porque se trata de una práctica habitual entre sistemas sociales. El adoctrinamiento varía en grado y contenido, no en finalidad.
- e) La educación no puede desarrollarse desde sistemas condicionados o parciales (nacionales, educativos, internacionales, supranacionales, locales...), porque lo que desde esos sistemas se desarrolla no es sólo educación. Precisamente por eso se subraya, se reforma y se remozca tanto la educación (Herrán, 2002b, 2011d). Pero no es la educación lo que cambia: cambia su interpretación parcial: la educación es una, y desde el egocentrismo de los sistemas sociales y educativos, es inaccesible. Las acciones ‘para educativas’ están más centradas en los suprasistemas o parasistemas generadores (nacionales, económicos, políticos, religiosos, culturales...) y en sus pretensiones escoradas que en la educación. La educación los reorientaría y finiquitarían como tales sistemas tendenciosos, irrespetuosos y, por ende, pre democráticos. La educación de los sistemas que adoctrinan pretende que la persona se identifique con ese sistema y con su programa mental compartido, predeterminado y actual de respuestas. Favorecen el malentendido entre condicionamiento y ser y bloquean el autoconocimiento. Y el programa, la identificación, el condicionamiento o la añadidura no son el ser esencial, no tienen nada que ver con ello.
- f) Desde el adoctrinamiento –en cualquier grado- no se educa ni se forma. Se deforma la personalidad, que se confunde con el ser. Bien sin querer, sin saberlo o sabiéndolo y normalmente desde la indiferencia, se despersonaliza, se desdibuja la individualidad, se difumina a la persona. El ser se pierde de vista a sí mismo, se aleja de su verdadera identidad, que sustituye por sucesivas capas de programación mental

personal y colectiva previsible. Por el adoctrinamiento, la persona-ser pasa a transformarse cada vez más en persona-parecer y en persona-acumular, deja de ser sí misma para ser otra diferente. Probablemente es el mayor proceso de autoengaño que se puede vivir y en el que normalmente se empeña toda su vida, sin una educación que le ayude a ver algo diferente. La persona adoctrinada renace existencialmente en su propia superficie. Si esta personalidad se dedica a la educación, lo más probable es que adoctrine. Nada hay más alejado de la educación que el adoctrinamiento.

- g) Los sistemas egocéntricos o rentabilistas, incluidos los sistemas educativos, no se ocupan de la educación plenamente comprendida. Por eso no incluyen en sus enseñanzas y desarrollos la educación para la pérdida del ego, para el autoconocimiento, para la universalidad, para la humanidad, para la conciencia, para la posible evolución humana, para la muerte, etc., ni promueven estas Pedagogías específicas. Si se incluyeran, los sistemas educativos egocéntricos se diluirían como tales y evolucionarían a sistemas maduros (Herrán, 2011a, 2011b), por tanto, con mayor propiedad podrían considerarse educativos. Hoy, cuando se incluyen, se manipulan, se parcializan.
- h) Educar parcialmente o adoctrinar mientras educa no es educar. Análogamente, curar mientras se daña o medio sanar no es curar, y una fabada asturiana regada con orín no es una fabada, es algo entre el error y el escándalo. En el momento actual, esto es lo que está ocurriendo. ¿Desde dónde desarrollar la educación? Desde nuestra perspectiva, la educación puede desarrollarse, fundamentalmente, desde los referentes del ser y de la humanidad. El problema, la confusión está en el nivel meso -o de los sistemas sociales y educativos, los sistemas locales, las instituciones y centros-, porque es donde el egocentrismo social se desarrolla más. No obstante, desde cualquier instancia, o el conocimiento educativo tiene una profunda orientación evolutiva, compleja y consciente -personal, sistémica y de humanidad-, o no será educativo. Esta orientación no está basada en respuestas, pero tampoco conduce a la pregunta, sino a un mayor grado de despertar. Al despertar sólo hay realidad.

2.5 Los currícula actuales son instrumentos incompetentes o insuficientes para educar:

Antes de explicar la tesis anterior, subrayemos que el currículo no data del siglo XVII, ni de Glasgow, como sostienen algunos expertos. El currículo no es su nombre. Son intenciones educativas. Así como todo periodo tuvo su ciencia, todo periodo tuvo su currículo (Herrán, 2012b). Por eso no puede asimilarse sin relativizar un fenómeno de hace 2700 ó 400 años a las coordenadas del siglo XXI. Si se hace, se estará cometiendo un error compartido causado por ego temporal. Todas las edades y todas las culturas tuvieron sus currícula. Otra cosa es la aparición del término currículo, un asunto menor en la medida en que el significado o conocimiento -y no su denominación- es lo determinante.

La tesis que se intentará desarrollar es que el currículo ofertado y percibido no puede educar. Desde el primer piso de la escuela, lo que se llama currículo es el currículo percibido. Pueden distinguirse diversas formas de currículo percibido: el oficial (prescrito), el nulo o ausente (no se enseña), el oculto (preconsciente), el vivido (experimentado), el evaluado (considerado), etc. El currículo percibido se refiere a la enseñanza y persigue educación. Desde la azotea nos preguntamos: ¿Y si la educación estuviese radicalmente equivocada? ¿Y si lo que se llama educación no fuera tal?

Todos los currícula percibidos forman parte de sistemas educativos. Ningún currículo puede educar, sólo o plenamente, porque forma parte de un sistema sesgado y parcial

que mientras educa, adoctrina. Análogamente, todo vaso de agua recogido de una acequia contaminada estará contaminado. El currículo percibido es un currículo incompleto y escorado. Por tanto, todo el currículo percibido no sería plenamente educativo. Desde esta perspectiva, no hay currículo oculto ni currículo oficial: todo es 'currículo descarado', bien disfrazado (versión paranoide), bien sesgado y parcial (versión fenoménica). Lo único oculto a los usuarios suele ser la ignorancia de los sistemas egocéntricos, que no se manifiesta.

En sentido estricto, el currículo —que, por definición, debería servir para educar—, no educa íntegramente, ayuda a enseñar superficialmente y adoctrina lo más profunda y desapercibidamente posible. Además, desarrolla competencias, facilita aprendizajes, escora las personalidades y nubla las conciencias. Desde nuestra perspectiva, lo que se llama currículo no es currículo, en sentido estricto, del mismo modo a como la educación no es educación, ni la formación es formación. Son ficciones, ilusiones, virtualidades. Requerirían denominaciones distintas, para no generar malentendidos esenciales que, como está ocurriendo, dificulten la comprensión del cambio del cambio en educación.

Los currícula se articulan sobre necesidades y problemas sociales demandados, que pueden ser nacionales y supranacionales. Se condensan en intenciones educativas organizadas desde la tradición social y epistemológica. Pero los requerimientos sociales y los problemas se pueden crear, inducir, potenciar. En casos extremos pueden pasar de no existir a consensuarse como prioritarios. Por tanto, en algunos casos pueden incluir la arbitrariedad como factor.

Los currícula son como fotografías o cortas secuencias de una idea de educación. Sea cual sea su contenido, ¿qué reflejan normalmente? Exterioridad, periferia, apariencia, provisionalidad. Los currícula envuelven a la educación en su plástico o en su papel de plata. Forman algo así como una bolsa, como una caverna, cuyo interior sus luces tibias y fluctuantes iluminan débilmente. Incluyen una metodología contradictoria porque, si de educación se trata, la única propuesta honesta debería consistir en salir de la caverna. Platón nos lo enseñó.

Un currículo es, inicialmente, un instrumento técnico. Es decir, es propio de una ciencia, una profesión o un arte que se ocupa de él o lo investiga como objeto de estudio. En este caso, la ciencia de referencia principal es la Pedagogía y, más concretamente, la Didáctica, que actúa como el base de un equipo de baloncesto respecto a otras, como la Filosofía, la Psicología, las didácticas específicas, etc. Al ser un instrumento técnico, no debería ser manipulable y sí debería construirse con criterios técnicos (científicos y filosóficos). Sin embargo, ninguna administración educativa se resiste a prescribir sus prioridades, lo que entiende por educación, lo que hay que enseñar y lo que hay que aprender.

Ni la Medicina, ni las Ingenierías, ni la Albañilería, ni ninguna disciplina seria se ejercen desde los sesgos de quienes administran. Es más, necesitan desarrollarse con independencia de ellos. Pero a las administraciones egocéntricas les cuesta mucho respetar a la educación a través de los currícula, si ello significa dejar de servirse de ella para el avance y expansión de sus intereses. Quizá por eso tuvieron tan poco éxito iniciativas como las de Condorcet (1922, 1980, 2000), que tras la Revolución Francesa propuso la creación de una administración educativa independiente de influencias políticas o religiosas, con el fin de educar desde el respeto a la persona y desde su razón.

En educación siempre se puede opinar, y sin duda es bueno hacerlo. Pero no intervenir técnicamente. Sin embargo, con la educación esto pocas veces ocurre. Al contrario, la perspectiva de los profesionales (fundamentalmente profesores) e investigadores (fundamentalmente pedagogos) suele ser laminada y sustituida por los poderes fácticos, por los partidos políticos, los sindicatos, las iglesias, los medios de comunicación, las asociaciones de madres y padres, investigadores con otros objetos de estudio (psicólogos clínicos, filósofos, periodistas, etc.), que hacen valer sus prioridades desde sus sesgos, creencias y, en general, desde su escaso conocimiento de la educación. Por eso hemos dicho: no sólo con los pedagogos, pero no sin los pedagogos. Esto es difícil en contextos sociales pedagógicamente atrasados y en los que no interesa, por razones obvias asociadas a la pérdida de poder de influencia, una Pedagogía fuerte. Mientras esto ocurra, la sociedad perderá. Pero a diferencia de lo que podría ocurrir con la Medicina, el debilitamiento no se percibirá bruscamente, sino insensiblemente.

No obstante, lo anterior, la deseable revitalización de la Pedagogía y la Didáctica como disciplinas con especial responsabilidad curricular no servirían hoy para detectar el error o problema que comentamos, esto es, que 'los currícula son instrumentos insuficientes para educar'. En efecto, ninguna de las dos disciplinas recoge en su literatura o en sus corpus una hipótesis o una clave semejante, en el sentido que intentaremos concretar a continuación. Aún más, este error se arrastra en todos los currícula oficiales y el problema es el siguiente.

Hoy el tipo de educación que los currícula reflejan es acorde con el tipo de sociedad que nutrimos: una sociedad del acceso a la información, del desarrollo, de la acumulación, del tener, del bienestar, del condicionamiento, de la parcialidad, del egocentrismo, etc. Actualmente, las necesidades consideradas educativas están propulsadas por razones económicas, políticas, culturales y tradicionales. Son, por tanto, demandadas, sonoras, urgentes, locales, y comparten el hecho de que sus sociedades las entienden y reclaman. De hecho, son necesidades sistémicas y, por ende, egocéntricas, ya que verifican una motivación fundamental 'desde sí y para sí'. En la actualidad se han concentrado en dos ejes: los conocimientos locales, que miran al 'pasado en el presente' y al 'presente del presente' idiosincrásicos, y las competencias, que miran al 'futuro del presente' y al 'futuro del futuro' laborales.

Pero hay otro estrato de necesidades no sistémicas que subyace a las evidentes y que, por tanto, no se ven. Y como no se ven, no se demandan. En efecto, no todo lo que se necesita se demanda o se reclama, y por tanto no se oferta en los currícula. Hay retos educativos radicales, cuyas características objetivas son:

- a) Se trata de retos esenciales para la formación, claves de la educación y lo más definitorio de ella. Son los verdaderos cimientos de la educación y de la formación.
- b) Son independientes de todo contexto, sistema, tiempo y cultura. O sea, son comunes y perennes.
- c) Son sordos, no se demandan y por tanto no forman parte de los currícula oficiales. Tampoco forman parte de la normalidad pedagógica (investigativa o docente), por ejemplo, de los proyectos educativos.
- d) Cada uno de ellos asociaría una Pedagogía específica encargada de su estudio y aplicación.
- e) Definen una tercera dimensión curricular –tras las áreas de experiencia, asignaturas o competencias específicas, y los enfoques y temas transversales y las competencias comunes- que aportaría al currículo la profundidad o la dimensión consciente que hoy no tiene expresamente.

- f) Por su complejidad, exteriormente convergen entre sí y profundamente se contienen: desde cada uno se llega a los demás, están internamente comunicados.
- g) Son causas de todo lo que ocurre en la superficie de la vida, de la educación, de las profesiones. Por tanto, se relacionan con las competencias y lo idiosincrásico desde su hondura.
- h) Su presencia en la conciencia, en los currícula y en el desarrollo de la educación determina la formación: no es posible educar sin su presencia.
- i) Su perennidad no está petrificada: tienen la propiedad de poder normalizarse por la educación, de dejar de ser retos radicales y pasar a ser temas transversales o competencias básicas. Dicho de otro modo, algunos transversales o competencias básicas de hoy fueron temas o ejes radicales ayer.

Algunos temas curriculares radicales, susceptibles de Pedagogías o Didácticas específicas y de educaciones aplicadas son: la conciencia, el egocentrismo (personal y colectivo), el egocentrismo docente y la mala praxis (personal, institucional y de sistemas sociales en general), la inmadurez y pobreza interior, la madurez (personal, organizacional y de sistemas sociales en general), la sabiduría y los maestros del bien común, el amor, la humanidad, la universalidad, la educación prenatal, la muerte, la meditación, el autoconocimiento, etc.

Como se ha comentado, algunos temas y enfoques transversales hoy fueron temas radicales ayer. Un ejemplo es la inclusión social, que ha cuajado como ‘educación inclusiva’. Con el tiempo, algunos radicales de hoy serán comprendidos y demandados, transformándose en transversales o en competencias comunes. Por ejemplo, la muerte, que actualmente se desarrolla como ‘Pedagogía de la muerte’. La ausencia de los temas radicales en la conciencia normal de los usuarios directos e indirectos de los currícula define carencias de raíz educativa en toda la sociedad, e impide que evolucione a una sociedad de la conciencia o de la educación a través de una aún inédita sociedad del conocimiento. Muchos problemas cotidianos provienen de su ausencia en la conciencia, como la avitaminosis se refleja de varios modos. Los temas radicales –que pueden considerarse ‘currículo oculto’, si bien con una acepción muy distinta a la perspectiva periférica habitual- son esenciales, prioritarios, aunque su necesidad sea difícil de percibir directamente. Sólo son perceptibles desde una suficiente complejidad de conciencia, que va más allá del ego -en cualquiera de sus expresiones- y de la técnica.

Las condiciones de ‘innovadores’, ‘experimentados’ o ‘de prestigio’ de sistemas educativos, instituciones, profesionales o investigadores no facilitan ni otorgan, a priori, el acceso a la comprensión de la dimensión radical del currículo. Es más, sus conocimientos y reconocimientos previos podrían ser su mayor obstáculo. Esta posibilidad está más asociada a cualidades diferentes, asociadas a una formación basada en una observación y experiencia directas, como el bajo egocentrismo, la capacidad de vaciarse, la humildad, la duda, la apertura, la conciencia, la flexibilidad, la complejidad, etc. En síntesis, no es suficiente articular un currículo sobre necesidades sociales demandadas y consensuadas, porque hay necesidades profundas que no se demandan.

Los currícula están articulados para la educación a través del aprendizaje y los conocimientos. No es suficiente con educar desde y para el conocimiento. Es preciso ir más allá de ellos en dos sentidos sucesivos:

- a) El primero es que es preciso educar tomando como base la conciencia de nuestra predominante ignorancia. Sólo así será posible aproximarse a la sociedad del conocimiento en cada ser. Es importante aclarar que la sociedad del conocimiento,

en la que como se ha dicho anteriormente no estamos, es una fase intermedia. No es una culminación social. El omega sería una sociedad del autoconocimiento o de la autoconciencia, de la formación.

- b) El segundo es que en el proceso (auto) educativo los conocimientos y aprendizajes sirven hasta alcanzar el campamento base. Más allá hay que proseguir sin ellos. Educar es ayudar a despertar mediante autoconocimiento. Al autoconocimiento nos aproximamos desde la conciencia. Los conocimientos previos suelen ser bien aproximaciones positivas existencialmente necesarias, bien lastres o estorbos que es preciso eliminar.

Los currícula apuntan a educar para la vida. Pero educar para la vida es una contradicción, porque la vida es poco más que un desastre exterior e interior. Educar para vivir y para el desarrollo es necesario, pero no suficiente. Es preciso educar para ser más consciente, para evolucionar interior y exteriormente y para contribuir a la posible evolución del ser humano y de la naturaleza que le acompaña. Por tanto, más que de educar para la vida, se trata de educar para una vida más consciente. Desde una mayor conciencia podrá mejorarse la vida esencial, profundamente. Por tanto, más que de educar para la vida se trata de educar para cambiar la vida radicalmente. Esto pasa por incluir la muerte y otros ámbitos radicales en la vida. De otro modo, la idea de vida será una interpretación, un sucedáneo, y no la vida plenamente comprendida.

Los currícula están articulados desde las diversas ciencias de referencia –incluida la Pedagogía, la Filosofía, la Didáctica General, las didácticas con especificidad curricular, etc.- para educar sobre la realidad exterior. De hecho, las ciencias sólo tratan de la realidad exterior. Incluso los enfoques y diseños cualitativos no alcanzan, al profundizar, más que lo exterior de lo interior. Pero no acceden a lo interior de lo interior. Se precisa incluir en el currículo la ciencia y el arte de lo interior, vinculable principalmente a la (auto) educación y la (auto) formación a través de la Pedagogía. Un currículo con una base científica convencional, que por ello sólo atiende lo exterior, está sesgado hacia la superficie, exterioriza a sus usuarios, les induce a colocar su centro de gravedad fuera de sí y, por tanto, no educa. Quizá estas y otras perspectivas puedan incluirse en la cultura general de naturaleza pedagógica de nuestras sociedades, hoy tan atrasadas en este sentido. Sólo normalizadas se podrán pensar y valorar colectiva, cotidianamente. Se cotiza lo que se valora y se valora lo que se percibe. Lo que no se conoce, no se ve, no se valora y, por tanto, se devalúa.

2.6 El alumno no es el centro de la educación:

Como quizá se ha podido entrever en las líneas anteriores, uno de los indicadores del fracaso radical de la educación es la miopía. Esta miopía es un efecto del egocentrismo en la razón y en la conciencia y, desde ellas, en la formación. La tesis es la siguiente: nos solemos referir al alumno como centro de la educación. Esta afirmación está ampliamente respaldada por las fuentes científicas, y asumida por sistemas educativos, organismos internacionales, proyectos institucionales, investigadores, docentes, padres, etc. Y el alumno no es el centro de la educación. Es más, la más importante causa del fracaso de la educación se desarrolla desde la creencia de que el alumno es el centro de la educación y de proceder en consecuencia.

El alumno no es 'el centro' de la educación. Es 'un centro', entre otros. El alumno es el centro más modificable, el principal centro-destino. Pero hay otros centros: la familia es otro centro, los profesores son otros centros, la institución educativa es otro centro, los medios de comunicación son otro centro. Otros centros son: la propia sociedad, la

historia, la investigación pedagógica, la política educativa (la ley educativa de referencia), la cultura, la religión, los condicionamientos, el futuro imaginado o anhelado, las normas internacionales suscritas, el entorno supranacional de referencia, etc.

Por tanto, la geometría de referencia, el andamiaje para la comprensión, no puede ser una circunferencia, en cuyo centro esté el alumno. Tampoco una elipse, con dos centros en el plano. Tampoco es una esfera o un ovoide. La geometría de referencia de la educación es una figura con varios centros interrelacionados. Algunos objetos posibles para su representación podrían ser una mora o una coliflor. El concepto subyacente es el de conciencia distribuida, compuesta por varios centros tanto personales como de sistemas sociales de todo tipo especialmente vinculados con la educación de los alumnos.

Figura 1: Teoría de la mora o multicéntrica de la educación



De entrada, podría pensarse que esta concepción compleja y multipolar de la educación, que llamamos “teoría de la mora”, “multicéntrica” o “de los centros de la educación” (Herrán, 2015b, 2016), equivale a que ‘toda la tribu eduque’ –léase: “Para educar a un niño se necesita toda la tribu” (proverbio africano)-. Pero no es lo mismo, en absoluto.

- En primer lugar, porque para que la tribu eduque lo primero que debe hacer es educarse a sí misma, y educarse equivale a descondicionarse, a desidentificarse, es decir, a destribalizarse. La humanidad está destrozada precisamente por su tejido tribalizado. Una tribu que sienta, piense y actúe tribal, egocéntricamente, ‘desde y para su tribu’ nunca educará plenamente. Sólo podría hacerlo si procediese ‘desde la tribu’ para la posible evolución humana. Y únicamente podría proceder así si hubiese trascendido su ego tribal.
- En segundo lugar, porque la mora o la coliflor tienen un centro de centros que no es la tribu: es quien observa y quien piensa la realidad que comentamos con estas analogías, es cada ser consciente, sea personal, institucional, colectivo o social. Por tanto, el centro real de la educación es cada autoconciencia.

Si el centro está en todas partes, esto equivale a una sociedad más consciente de su propia educación. Lo más parecido a ello son dos hitos: por un lado, la demanda de un innovador, Confucio (1969), que dijo: “Llena siempre tu mente con la educación”. La segunda es la *paideia* de la Grecia Clásica (Jaeger, 1999), que es equivalente a la conciencia social de la educación desde cada persona, cada grupo, cada institución, cada *ismo*, etc. Deducimos de ambas referencias que hay personas más y menos conscientes o indiferentes de su/la educación, y que hay sociedades más y menos cultas en este sentido. Lo que ocurre es

que la educación no es un contenido comparable a ningún otro. De hecho, en todos los planos, tanto personal como colectivo, cada persona es el resultado de su educación. También por eso, “el sentido de la educación coincide con el sentido de la propia sociedad” (Herrán, 2011d).

Desde la teoría de la mora, todos los centros son necesarios y todos son centrales, incluyendo las conciencias observadoras. Asumir que sólo hay un centro y que los demás, por tanto, no lo son, suele acompañarse de dejación formativa por quienes se cree que no lo son. Este abandono es el mejor modo de asegurar el fracaso de la educación. La formación que se requiere en familias, medios de comunicación, políticos, investigadores, religiones... es sobre educación y formación, o sea, pedagógica. Pero no orientada a su proyección en los demás –enfoque egocéntrico habitual-, sino a sí mismos. Por ejemplo, los medios informan, entretienen, influyen y venden, pero escasea en la formación inicial y continua del periodista la conciencia y conocimientos necesarios para desarrollar una dimensión formadora centrada en la conciencia (Herrán, 2006b). Hasta que la Pedagogía no llegue y se desarrolle en los diversos glóbulos de la mora, la educación social no es que sea ineficaz, es que será absurda. Por eso tendría sentido una reforma educativa o formación pedagógica especial de todos los sistemas menos del educativo (Herrán, 1993, 2003), una reforma que no sólo eleve la llamada cultura general, sino la conciencia pedagógica sobre su propia educación.

2.7 Los entornos locales y sus circunstancias definen escasamente el contexto de cualquier enseñanza:

Se da mucha importancia a los contextos diversos y sustantivos para la enseñanza. En consecuencia, se promueve como necesaria una enseñanza contextualizada y para la diversidad. Este planteamiento es el habitual y parece colmado de sentido. Desde el enfoque radical e inclusivo, puede deducirse sobre el particular que esa forma de entender el contexto sólo repara en una parte del fenómeno. Por tanto, la tesis de esta sección es que esta percepción, si es la única relativa al contexto, evita comprender el contexto complejo de la enseñanza, el aprendizaje y la formación y, además, dificulta la percepción del problema N° 1 de la educación.

La enseñanza de los sistemas educativos y de sus instituciones es contextual y polariza sus proyectos desde y para la diversidad. Para ello, se ajusta a las características de la población, de los medios y circunstancias en donde se realiza. Este proceder es universal y responde a la lógica más elemental: si cada lugar es diferente, cada proyecto educativo así mismo debiera serlo, porque el contexto lo condiciona. Un proceder tan aparentemente preciso como éste resulta de razonamiento dual y sesgado hacia la superficie.

Todos los contextos comparten cualidades comunes. Algo semejante ocurriría al tratar a una serie de pacientes, con sus características diferenciales, y una enfermedad común. Si el facultativo se queda anclado a los indicadores diferenciales, no incluirá en su diagnóstico que todos ellos responden a una enfermedad común, por ejemplo, una epidemia de gripe. El facultativo debe considerarlo todo, pero motivar su intervención en el padecimiento de la enfermedad. Sería diferente si algún paciente fuera de riesgo. En ese caso, requeriría atenciones particulares, pero la motivación terapéutica sería la misma: integradora, dialéctica, compleja, profesional.

Es un hecho que cada país, cada entorno, cada institución, cada aula, cada persona son diferentes. La diferencia es una ley universal, como lo es que la igualdad ni existe ni es

posible en el universo. Pero también lo es que cada ser es idéntico a los demás y que, por tanto, todos son semejantes entre sí. La diversidad salta a la vista. Es parte del ramaje del árbol de la educación. La identidad, en cambio, es más profunda, se ve peor. Pero subyace a cualquier diversidad y semejanza. Si la identidad forma parte de los fenómenos, de los hechos educativos no habría qué excluirla. Hoy está excluida de la conciencia pedagógica, del discurso habitual. Quizá una de las causas es la potenciación del sesgo idiosincrásico o de la, a nuestro juicio, mal llamada 'identidad local' (por ejemplo, europea, italiana, canaria, etc.). Por un lado, esas identidades son sólo existenciales y absolutamente casuales: hubiera bastado el aleteo de una mariposa para haber nacido en otro lado. El mismo razonamiento podría aplicarse al confesionalismo ideológico o religioso. Por otro, la identificación con ellas apega a la persona a su contorno, por tanto, le exterioriza, en sentido estricto.

El más amplio e influyente contexto no es local, sino común, universal. No es diverso sino idéntico, porque es el mismo en todos los casos. Es el máximo común divisor de todos los contextos humanos. Se identifica con la siguiente observación: salvo excepciones, la sociedad es una colectividad inmadura y semidespierta, infantilizada y neurotizada. Por un lado, incluye grandes masas de población adulta (personas y sistemas sociales) que responden, bien a características asimilables al estadio preoperatorio (piagetiano), bien a patrones infantiles, bien rasgos adolescentes. Por otro, está compuesta por seres humanos que, casi en su totalidad, viven fuera de sí mismos, en su periferia y en función de objetivos egocéntricos y acumulativos. La raíz común de este enorme problema es el ego humano, el egocentrismo adulto, que afecta al mundo de los afectos y de las razones, y a la esfera personal y colectiva. Desde los días de Siddhartha Gautama se sabe que la alternativa podría ser una educación para el reconocimiento y desidentificación del ego, y una educación basada en la conciencia y el autoconocimiento.

Tal es la importancia de esta cuestión, que lo hemos considerado el problema número 1 de la educación. Se da la paradoja de que esta faceta del fenómeno humano está desapercibida o no está objetivada por la Pedagogía o la Didáctica, en absoluto. Quizá porque hoy se desarrolla una 'educación para la diversidad', una 'educación para la identidad' -en la que estaría incluida tanto esta cuestión como otras que tratamos- podrían no considerarse objetos de estudio de la Pedagogía. Pero si esto se hace, seguirán pasando dos cosas: que el problema profundo permanecerá irresoluble e incomprensible para los profesionales e investigadores de la educación, y que sus repercusiones externas se diagnosticarán mal, porque no se atribuirán a su causa radical. Ocurre algo similar al caso de un río contaminado por vertidos tóxicos. La atención se fija en la espuma de porquería, no en el origen de los venenos.

Abordar el problema del egocentrismo humano no es un reto etéreo. Es algo muy concreto, habitual en las aulas de maestras excelentes de educación infantil y deseable en todos los niveles, incluidos el universitario y el inédito prenatal. Puede reconocerse, si se percibe y se indaga desde cada persona, nunca hacia el exterior, en primera instancia. Para percibirlo hay que sentirlo y distanciarse al mismo tiempo. Siguiendo con la metáfora del río, al pez que nada puede resultarle difícil percibir su contaminación. Sin embargo, la contaminación no dependerá de que la perciba o no, su presencia es evidente y, de cualquier modo, influirá en su vida.

A todas luces lo extraño es que la educación en general y los profesionales e investigadores de la escuela (desde la educación infantil a la universitaria) en particular, salvo excepciones, no tengan una conciencia clara de su propia función y razón de ser 'salmónica' (a contracorriente, como los salmones), en este sentido. Pero es lógico que,

al no definir y compartirse el problema del egocentrismo humano con claridad, no se sea consciente de un modo normalizado de: su presencia en la vida cotidiana y en el día a día, en todas las instancias personales y sociales; su relación con la formación y la educación; que las pocas posibilidades sociales de contrarrestar la inmadurez y el neuroticismo generalizados de la humanidad, ambos enraizados en el ego humano, dependen de una educación más profunda, o de que este dato forma parte del contexto, no solo como condicionante, sino como objeto de cambio radical y coherente, o sea, no concebido como una entidad externa al observador –como ocurre con los contextos locales o circunstanciales–, sino, primero, desde el interior de quien lo percibe.

Este planteamiento o este enfoque se omiten entre las variables ordinarias que sirven de referencia a los currícula e intervenciones educativas, pese a ser una característica extendida y habitual más ligada a la condición humana que a cualquier tipo de cualificación humana o contexto diverso. Sin embargo, su relación con lo que aparece ante la vista es muy intensa, porque lo condiciona o lo impulsa de determinada manera. Constituye un solo ser con ello. Afecta a todos los entornos, con independencia de que formen parte del primer o cuarto mundos, de que sean occidentales u orientales, de que tengan mucha historia o muy poca, de su pobreza exterior e interior, etc.

La conciencia de este problema, su especificación, reconocimiento y asunción por cada sistema social y educativo, por cada administración, institución o persona sería un paso necesario. En la actualidad, aunque pueda intuirse, no conforma la normalidad y, menos, la prioridad del discurso de los sistemas educativos. Tampoco se cita apenas en las ciencias normales de la Pedagogía y la Didáctica. La influencia del trabajo de investigadores y profesionales hacia el tema del egocentrismo como problema educativo es semejante a si un facultativo se limitase a tratar síntomas aislados y desconectados de una enfermedad grave de fondo, cuya existencia ni imagina. Pudiera ocurrir que un tratamiento sintomático sirviera en unos pocos casos, pero en el resto resultará inútil por completo.

La educación tiene que ver con el crecimiento y la evolución personal y colectiva, y no sólo con el progreso o el desarrollo. Ese crecimiento transcurre del ego a la conciencia (Herrán, 1997, 1998). O sea, de la inmadurez a la plenitud interior. El anterior vector formativo esencial no se pretende expresamente desde la enseñanza ni en los sistemas educativos del modo en que lo estamos considerando. Tampoco en las carreras docentes de educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos o en la incipiente educación prenatal desarrollada desde la Pedagogía y la Didáctica, etc. se mencionan constructos como ‘egocentrismo’ y ‘conciencia’. ¿Cómo afrontar una infección vírica o bacteriana, sin considerar la existencia de virus o bacterias? Hacerlo es muy pertinente social y pedagógicamente: estamos en la sociedad de la inmadurez porque estamos en la sociedad del egocentrismo, de los procesos desde sí y para sí, tanto personales como institucionales y sociales. La única tendencia capaz de compensar esta tendencia es la educación de la conciencia, del amor o de la muerte, que son a la vez afines, contrarias y complementarias a ella.

Desde la lógica subyacente a la teoría de la mora, anteriormente propuesta, todos los educadores sociales (medios, política, publicidad, familia, escuela...) pueden favorecer la conciencia y la educación necesaria para crecer, desempeñarse y mejorar, asumiendo el egocentrismo personal y colectivo como clave educativa y de la vida, como apuntó el primer buda. Entre ellos debería destacar el liderazgo de la escuela, comprendida ampliamente como institución profesional de la educación. Hoy la escuela sólo intuye este problema, desde sus maestros y agentes más conscientes. Tampoco organismos

internacionales de educación como la UNESCO lo han percibido todavía con claridad, a juzgar por el contenido de sus publicaciones y eventos. Ninguno organiza respuestas globales o coherentes directamente vinculadas al problema. Sólo ven y atienden síntomas, sin expresar el origen del pozo negro.

La respuesta al fenómeno debería ser global, universal e incluirse en todos los proyectos educativos particulares. Algunas claves contextuales y radicales podrían ser las siguientes:

- Su comprensión es posible y clave; requiere profundización y claridad.
- Su comienzo debería ser la educación inicial prenatal e infantil (-1 a 6) (Hurtado Fernández, Cuadrado Nicoli y Herrán, 2015; Herrán, 2015a) y no abandonarse en ningún nivel educativo.
- Se necesita una conciencia y un compromiso social normalizador, o sea, un contexto social favorable, con sensibilidad pedagógica, con base en el conocimiento y la conciencia; el compromiso social pasa necesariamente porque la escuela y los profesionales de la educación lideren el proceso, pero no dejar sola a la escuela en este empeño.
- Desde el plano personal, su trabajo es a largo plazo, con lo que encaja bien con una 'formación basada en la conciencia a lo largo de la vida' –no con el insuficiente 'aprendizaje a lo largo de la vida' (*long life learning*)–; desde el plano institucional, podría ser positivo que respondiera a un plan; el plan debería ser a largo plazo, a varias generaciones vista.
- Tendría sentido que se desarrollara como un proyecto educativo planetario, global, quizá en el marco de una educación para la universalidad y para la parcialidad a la vez (Herrán, 2002, 2008, 2009b; Muñoz y Herrán, 2002), cuyas variables dependientes fuesen el mayor despertar y la unidad del ser humano.

El único camino para reducir inmadurez y neuroticismo y ganar madurez, equilibrio y educación es perder, disolver, morir al ego personal, institucional, colectivo, social. En la historia de la innovación educativa hay pedagogos que, tras la estela de Siddhartha Gautama, ya nos enseñaron cómo hacerlo. Por ejemplo, Blay, Krishnamurti, Osho, etc. Éstos y otros han desarrollado contribuciones metodológicas para la formación que la Pedagogía aún no ha integrado, porque sus 'líneas de investigación' no tienen nada que ver con esto. Quizá sea porque estemos apuntando a otro (verdadero) paradigma desde la Pedagogía. Sus aportaciones son fundamentales para la resolución personal y humana del problema. Pueden ayudar, por ejemplo, a descubrir la complejidad de lo que comentamos. Por ejemplo, que, aunque uno de los grandes problemas educativos sea perder ego o inmadurez generalizada, si el ego de la persona es inmaduro, no se perderá realmente. Un ego perdido, disuelto, anulado antes de tiempo sólo se disolverá aparentemente. La pérdida será falsa. Siendo así, lo que la persona habrá hecho simplemente será cambiar de disfraz. Por tanto, se trata de educar a tiempo, de educar verdaderamente, auténticamente. Por eso es tan importante conocer o ser conscientes de las estratagemas de que el ego se vale para continuar, prevalecer y dirigir la personalidad, que no es el ser, aún desde la sombra.

2.8 Aprender define mal el sentido de la enseñanza y de la educación:

La educación convencional se basa en el aprendizaje como proceso básico asociado al alumno, como sillar estructural y como sentido de la enseñanza. Para facilitar y potenciar el aprendizaje se forma a los profesores, se diseñan currícula, se actualizan contenidos, investigan las ciencias, se desarrollan, comparten, evalúan e investigan metodologías,

recursos de todo tipo, especialmente las TIC, etc. En este apartado se desarrollará la conjetura de que basar la educación en el aprendizaje es un error producto de la miopía que el egocentrismo produce en la conciencia. Para mostrarlo, en primer lugar, nos detendremos en la acepción de aprendizaje y de aprender en su relación con el concepto de ‘conocimientos’. En segundo lugar, se intentará detallar que aun esa rica acepción, desecada por la de ‘aprendizaje significativo’, importada de la Psicología, es insuficiente para la Didáctica, la Pedagogía y la educación.

Aprender es, según el diccionario de la RAE (2015), adquirir conocimientos. O sea, interiorizar significados. Estos pueden ser sentimentales, emocionales, psicomotrices, conceptuales, de procedimientos, competenciales, culturales, científicos, artísticos, etc. Los conocimientos pueden adoptar la forma de saberes, competencias, acciones, sentimientos, actitudes, movimientos, etc. Se aprenden por recepción, por experiencia, por descubrimiento, por estudio, por recordación, por reflexión, por indagación, por sustitución, etc. El resultado de todas estas acciones es crear sinapsis, articular y relacionar conocimientos para, finalmente, adquirir, incorporar al propio acervo orgánico (rutas neurológicas, redes sinápticas, poda neuronal, etc.) y funcional nuevos significados. Desde la subjetividad, el efecto común a todas estas acciones es adquirir, acumular y transformar. Todos aprenden, relativamente: profesores, alumnos, familias, medios, animales, plantas, bacterias, átomos, etc.

Una de las causas de la fijación de la educación por el aprendizaje es la hipertrofia epistemológica y la escasa crítica generada en torno al llamado ‘aprendizaje significativo’ y al ‘aprendizaje relevante’. Es decir, con aquel aprendizaje que verifica las siguientes cualidades: estar relacionado de forma sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos y los esquemas mentales del alumno; asociar funcionalidad y transferencia a otras situaciones, análogas o no, y ser útil al alumno más allá del contexto escolar, en su vida. Para que ese aprendizaje significativo, idealmente relevante, se produzca, la clave son los conocimientos previos. Cuando se piensa en estos ‘conocimientos previos’ se repara en saberes instructivos –por influencia de la llamada psicología de la instrucción, metida a Didáctica-, con lo que la complejidad del término ‘conocimiento’ –apuntada anteriormente- se pierde por completo.

Se suelen considerar y valorar como requisitos del aprendizaje los conocimientos previos. Pero éstos pueden ser -y son, con frecuencia- la mayor dificultad para aprender y educarse, o sea, el requisito más claro para errar, para equivocarse, para sesgar el aprendizaje inmediato y mediato. No todo conocimiento es deseable: hay “conocimientos sesgados, escorados, parciales, duales, condicionados, etc.” (Herrán, 1997). Desde autores clásicos como Bruner, Ausubel, Inhelder, etc., del ámbito de la Psicología, la Pedagogía ha absorbido acríticamente tesis del aprendizaje significativo y relevante, como su conceptualización como fin de la enseñanza o como la importancia para su adquisición de los conocimientos previos, etc. En su día, aquellos y otros autores proporcionaron una claridad que, al parecer, hoy no se quiere abandonar. Pero la claridad sólo ilumina lo superficial, a veces deslumbra y, otras veces, impide cuestionar o mirar con otras perspectivas. Esto es, a nuestro parecer, lo que ha pasado, en general, con los constructos ‘aprendizaje significativo’ y ‘aprendizaje relevante’. Podemos observar que:

- a) Se pueden aprender significativamente cuestiones accesorias, de poca importancia, inconsistencias, negatividades, etc. y sustantivas o verbales, no principales.
- b) Se puede aprender muy significativamente a ser estúpido, racista, homófobo, nacionalista, mala persona. Y, desde luego, de forma relevante, o sea, útil para la vida, pero, ¿para qué vida? La vida es siempre una existencia interpretada. Y esa

interpretación puede ser hecha, bien por voces, bien por ecos o sucursales de otros, y desde y para sistemas sociales narcisistas, egocéntricos e inmaduros, como son la mayoría.

- c) Se pueden aprender muy significativa y relevantemente mentiras, medias verdades, estafas colectivas 'avaladas' socialmente, etc.
- d) Se pueden aprender muy significativamente y de forma relevante cuestiones que no educan, porque adoctrinan, deforman, desorientan, etc., como certezas condicionadas, elaboraciones sesgadas, etc.
- e) Se aprenden presencias (ser) y se dejan de aprender ausencias (no ser) cuyo efecto formativo podría ser mucho mayor. Contradiendo a la RAE (2015) y a la academia, observamos que también se adquieren significados o conocimientos como resultado de pérdidas, de desaprendizajes, de eliminaciones, de descondicionamientos, de desidentificaciones, y no sólo de adquisiciones, desde incorporaciones, desde acumulaciones, obtenidas, bien por recepción, bien por descubrimiento.

Se supone que los aprendizajes significativos y relevantes son planificados y convenientes para la educación del alumno. Pero no todo aprendizaje significativo o relevante, aun planificado, tiene por qué ser formativo. La creencia en ello no es suficiente. La intersubjetividad, tampoco. El hecho de que un sistema educativo lo exprese y avale en su currículo oficial, tampoco lo es. Los errores pueden ser masivos, colectivos, tanto por acción como por omisión.

En el discurso normal de la Didáctica, es un error hablar de un modo tan unívoco del aprendizaje. Insistimos: el aprendizaje es básico para todo: para la barbarie y para lo que imaginamos deseable. Por un lado, lo que imaginamos puede no coincidir con la realidad. Por otro, es preciso calificar, orientar teleológicamente el aprendizaje. Por ello, tampoco basta con pretender lograr aprendizajes que conduzcan a la 'adquisición de conocimientos'. En efecto, los conocimientos son significados y los significados pueden ser universales, no parciales o pueden estar sesgados (Herrán, 1997). Entonces, tampoco nos sirven los conocimientos como referente teleológico de la persona, de la comunicación didáctica o de la educación. Tampoco sirve de mucho pretender el desarrollo de una sociedad del conocimiento, si está trufada de ego. Dicho de otro modo, en un contexto pedagógico o educativo, la clave no es el aprendizaje. No puede serlo. Si esto se asegura, se incurre en un error. Análogamente, no puede afirmarse que todos los cuervos sean negros, porque no todos lo son. Es preciso un mayor rigor, una mayor discriminación, sólo practicable desde una percepción con suficiente complejidad o distancia. Si la realidad no se percibe desde el cuestionamiento de lo que normalmente no se critica, no se verá nada.

Tampoco tiene pleno sentido educativo otra letanía secundaria o elaborada desde la anterior: aquello de 'aprender durante toda la vida' (*long life learning*). Todos los animales y, a su modo, los vegetales y otros seres, lo hacen: aprenden evaluando continua, formativa, formadora, incesantemente. Es propio de los seres vivos aprender a su manera y relativamente durante toda su vida. Es propio de los seres humanos ser más conscientes y mejores personas en su vida; sin embargo, también aprenden toda la vida los codiciosos, los soberbios o los bárbaros.

En síntesis, el problema del aprendizaje es que, por un lado, se considera desde una preocupante estrechez semántica, asimilable a una parte de la educación llamada instrucción. Y por otro, como decimos, que se considera la base molecular de la educación y su sentido. Y sí es un sillar estructural parcial, pero, a priori, no tiene nada que ver con su teleología. La única orientación posible que proporciona la Didáctica es la formación,

la educación. Por tanto, en vez de ‘aprendizaje’ sería mucho más correcto referirnos a aprendizaje formativo, a aprendizaje educativo, a educación o a formación. En síntesis, el aprendizaje no puede ser un referente para el sentido de la enseñanza. Desde un punto de vista pedagógico, hay que mirar mejor al aprendizaje más profundamente y más lejos. Entonces, quizá se pueda ver más conscientemente.

Al ‘aprendizaje durante toda la vida’ se le asocia la ‘educación para la vida’. Éste es otro desatino incompleto, como se ha visto con anterioridad y hemos mencionado en otros trabajos: educar para vida es educar para el desastre, porque la vida, globalmente considerada, es una calamidad. Lo importante es determinar que es un desastre exterior por serlo interior: hay un isomorfismo y una relación de causa-efecto biunívoca y realimentativa implacable. No se trata de educar para la vida, sino de educar para cambiar la vida desde cada ser, porque cada conciencia es el centro exacto de la vida. Y, para eso, el camino del solo aprendizaje no sirve y la vida, tal cual es, no es algo para lo que sólo haya que educar en absoluto. Es más, la mera atención al aprendizaje, la escasa comprensión de la educación –aun de expertos–, el retraso pedagógico de la sociedad y la escasa ambición de cambio social y personal de todos basado en la educación, son causas desapercibidas del fracaso de la educación resultante debido a la cual la vida humana es lo que es.

2.9 Aprender no es la base metodológica de la enseñanza ni de la educación:

El aprendizaje, conceptualizado como adquisición de conocimientos, no es la única base metodológica de la educación. El aprendizaje significativo y relevante se suelen comprender como ‘el’ cauce o método básico de la educación. Pero la observación del fenómeno educativo en toda su complejidad nos lo desmiente.

El aprendizaje es el método o cauce de la educación superficial, de la educación ordinaria, que podría considerarse una de las cuatro grandes fases de la educación, que más adelante se definirán. Actualmente, la academia no reconoce esta amplitud formativa. En efecto, la educación requiere aprender, pero, además, precisa de lo contrario a aprender, esto es, perder, eliminar, morir, descondicionarse, desidentificarse, etc., y del autoconocimiento. La ignorancia llama o a más ignorancia o al aprendizaje. Al aprender sigue la pérdida. A la nada sucede el autoconocimiento. Aprender y eliminar están parcialmente relacionados con la autoconciencia del ser.

La investigación pedagógica y la escuela parecen ignorar que detrás de la cortina de los aprendizajes hay, primero, una dimensión aparentemente contraria y, después, una *inmersion* que definen cotas más elevadas de la formación, de la educación. Pudieran intuirlos, pero, a partir de una revisión sistemática y exhaustiva de referencias de investigaciones y de innovaciones, los hechos apuntan a que se ignoran estos tramos o fases de la educación. La explicación a este hecho ya la hemos dado: la educación no se comprende en toda su profundidad: sólo se percibe superficialmente. Y la educación es profunda y superficial a la vez e intrínsecamente universal. Es una realización profunda y transformativa como consecuencia de la cual los comportamientos también se modifican. Una educación parcial o perimétrica no es educación. Cualquier educación, para que pueda ser entendida como tal, se debe traducir en la evolución del ser humano, concebida como la “creciente complejidad de conciencia acompañada de la reducción de egocentrismo, individual y colectivo. Todo estrechamiento, toda miopía avalada o pretendida no coincide con ningún fin de la educación ni debiera someter el conocimiento de ningún educador”. (Herrán, 2011d, p. 247).

La educación plena conduce al autoconocimiento y el autoconocimiento no tiene que ver con la acumulación permanente de experiencias y conocimientos de los que se nutre la personalidad. El autoconocimiento es el camino de la vacuidad (Lie Yukou, 1987; Thich Nhat Han, 2007: 161). Y entre la personalidad y la vacuidad está la pérdida. Es un enfoque que la educación occidental apenas ha iniciado. Por tanto, el aprendizaje no es la única ni la principal metodología o gran cauce de la educación.

Hay cuatro cauces para la educación. Los asimilables a aprendizaje o a adquisición de significados sólo son uno de ellos. Los cuatro asocian ideales, criterios y niveles de educación y de responsabilidades diferentes, complementarias entre sí. Si no se contemplan los cuatro caminos y en conjunto y no se ordenan internamente, no es posible hablar de educación plena.

a) *‘Aprendizajes o adquisición de conocimientos parciales, sesgados o sistémicos’*: Es el aprendizaje mayoritariamente promovido y apoyado por la educación ordinaria, con independencia de si es rancia o activa (por ejemplo, participativa, dialógica, cooperativa, inclusiva, etc.). Favorece un saber no sabido, no consciente, mediante aprendizajes significativos y relevantes. Este aprendizaje es, desde el punto de vista de la educación, incompleto. Pero, desde el punto de vista de los sistemas sociales o personales generadores y del propio aprendizaje, se ofrece habitual, funcional u oficialmente como un ‘currículo’, como una selección de lo que hay que enseñar y lo que hay que aprender en ese sistema social. Mezcla aprendizaje formativo o educativo con el que no favorece la formación o la educación. No se suele percibir de ello, aunque puede o suele intuirse. En la medida en que –como se verá transversalmente a lo largo de este trabajo– lo que llamamos educación realmente no lo es, porque no se comprende, podemos calificarlo sin temor a equivocarnos como ‘aprendizaje condicionado’. La inmensa mayor parte del aprendizaje, tanto el que se considera como el que no se considera educativo, puede hacerse equivaler a él, porque se ajusta, en sentido estricto, a estos calificativos.

Desde este aprendizaje, aunque se afirman otras cosas generalmente admitidas como deseables –máximo desarrollo, educación, sociedad justa, etc.–, normalmente se trata, de forma más o menos inconsciente, de adoctrinar y de generar personas identificadas, condicionadas. Adoctrinar es inculcar, imprimir en la persona sistemas de intereses, de metodologías, de premisas, de respuestas duales o parciales, cerradas, predecibles, que programan, *de facto*, la razón individual y colectiva. El adoctrinamiento puede ser científico (aunque pueda generar una ciencia de segunda o una pseudociencia), político, cultural, religioso, personal, colectivo y sistémico en general. Está centrado en conocimientos duales, sesgados, escorados. Puede apoyarse en certezas provisionales, verdades a medias, mentiras, omisiones, interpretaciones, etc. Puede apoyarse en la buena intención, en la nobleza miope o el deseo descarado o publicado de una parcialidad que, para su desarrollo sistémico, lo precisa. Se opone a una enseñanza equilibrada, profunda, universal, con base en la razón propia o el conocimiento y apoyada en la duda.

Esta orientación del aprendizaje se desarrolla desde y para la parcialidad, salvo verdaderas excepciones. Con frecuencia utiliza lo aceptado, lo total, lo universal en función de su parcialidad. Se aprovecha de ello y lo manipula para el propio interés, tras ‘parcializarlo’. Es un recurso para el control que queda muy lejos de pretender la educación. En otro lugar denominamos a este proceder “parcialización de lo total” (Herrán, 1997).

Esta manipulación no necesariamente se trata de ocultar. De hecho, es habitual. La sociedad del egocentrismo y de la inmadurez generalizada en que nos encontramos la define como normalidad. Por tanto, salvo excepciones, no asocia necesariamente

un currículo oculto. Al revés, es más propia de un currículo completa o parcialmente descarado. En este último caso, parte puede estar oculta y parte va a mostrarse. La parte manifiesta o descarada es la que va a encontrar puntos de identificación con otros sistemas (personas, instituciones, colectivos, *ismos*) identificados o afines, porque todos hacen lo mismo desde y para sus sistemas de referencia, pertenencia e identificación. Su dinámica transcurre desde y para su condicionamiento, su escora, su programación mental compartida, sus identificaciones y sus intereses egocéntricos.

- b) *‘Aprendizaje para la apertura comprensiva y la educación de la personalidad’*: Desde sus planteamientos correctivos y complejos, dialécticos o complementarios, trata de formar plenamente a la personalidad para el conocimiento. Favorece un saber que se sabe o un aprendizaje consciente, mediante aprendizajes significativos y relevantes educativos o formativos. Sus conocimientos pasan por la educación de la razón, bien rancia, bien tan activa (dialógica, cooperativa, etc.), como en el nivel anterior, con base en la curiosidad, la creatividad, la pregunta y el preguntarse sobre la realidad exterior e interior y por indagar la vida. La adquisición compleja y universal de significados tiene una raíz honesta y está centrada en la pregunta, la duda, la apertura al conocimiento científico de primer nivel, filosófico y especulativo. La formación es no parcial, abierta, compleja, ecuánime y orientada a la indagación y la apertura. Va más allá de los sistemas parciales, educativos o no, emisores o no de currícula funcionales u oficiales.

Eventualmente puede confundirse con el nivel anterior. De hecho, es casi inevitable que incorpore altas dosis de aprendizajes parciales, sesgados o condicionados, pero en un grado menor, imperceptible o disculpable de parcialidad, sesgo o condicionamiento y unido a su antídoto para la compensación del sesgo, la equilibración o la universalidad.

Como en el anterior nivel, puede ser favorecido por sistemas. Exteriormente pueden parecer los mismos sistemas egocéntricos. Pero no promueven de forma descontrolada o deseada significados, identificaciones o aprendizajes parciales o condicionados.

La clave diferencial es un cambio preposicional en su razón de ser y en su proyecto: si bien los dos proceden ‘desde mi sistema’, tienen desembocaduras distintas: mientras que el primer nivel actúa ‘para mi sistema’, definiendo con ello un comportamiento unívocamente egocéntrico, éste lo hace ‘para la posible evolución humana’ o ‘para la mejora social, más allá de mi sistema’. En otro lugar definimos la naturaleza e indicadores de ambas clases de sistemas y organizaciones calificándolos como “sistemas inmaduros” o egocéntricos los primeros, y como “sistemas maduros” o conscientes los segundos (Herrán, 2011a, 2011b). En este último caso, los aprendizajes significativos y relevantes, por fuera, podrán parecer los mismos; pero, por dentro, no tendrán nada que ver. La razón será su contexto interior, su teleología o fuente de referencia: el ego o la conciencia.

Nos parece esencial intentar clarificar el constructo ‘aprendizaje egocéntrico’, conceptualizado como el más frecuente y a la vez alejado de la formación o de la educación. Este tipo de aprendizaje se genera desde y para el egocentrismo sistémico, personal o colectivo. Al aprendizaje e incluso a la educación le pasa lo mismo que a otros constructos como a los propios conocimientos, la motivación, la creatividad, la autoestima, la cooperación, la empatía, etc. Hemos definido la educación y la formación como proceso de cambio o transformación del ego a la conciencia (Herrán, 1997, 1998; Herrán y González, 2002). Dentro de esta consideración referente, podemos cruzar estos constructos (aprendizaje, creatividad, cooperación, empatía,

etc.) con el vector 'ego-conciencia', que puede actuar como referente interpretativo para la solución del problema.

De ello deducimos la siguiente observación básica: Toda acción, todo pensamiento, todo afecto, todo comportamiento puede provenir más del ego (desde y para cualquier sistema humano) o de la conciencia (para la mejora social, la humanidad, el bien común, etc.). La diferencia básica es que la acción causada por ego es en función de sí, del propio interés. O sea, es desde sí y para sí o para los afines. Y la acción consciente no se queda en uno mismo, sino que se realiza en función del otro, del tú. Sin embargo, ese 'otro' o ese 'tú' no es un 'tú' selectivo o egocéntrico, no es un 'otro mío' o un 'tú mío' narcisista, ni siquiera es un ego ampliado. Es, sencilla y plenamente, persona sin calificativos, sociedad o humanidad.

Por eso no tiene ningún sentido pretender 'aprendizaje', 'conocimiento', 'cooperación', 'creatividad', 'empatía', 'autoestima', etc., porque todos estos constructos podrían ser egocéntricos. Y si así lo fuesen, no serían formativos, sino todo lo contrario, como por otro lado es habitual. Por ejemplo, cooperación selectiva, creatividad para la acumulación, aprendizaje parcial, etc. De todo ello se desprende el siguiente criterio: *Todo lo que sea egocéntrico o provenga del ego, estará mal o será negativo. Todo lo que se oriente o provenga de la conciencia, estará bien o será positivo.*

El conocimiento educativo objeto de significado o de aprendizaje a través de este método o cauce tiene una función orientadora y evolutiva cuyas referencias polares son la personalidad y la humanidad. Son de extraordinaria calidad formativa. Pero no representan toda la educación.

- c) *'Pérdida, desidentificación o descondicionamiento'*: Perder para avanzar, para educarse, para ganar es un gesto contrario al que solemos realizar. Es contradictorio, paradójico, inusual. Los aprendizajes se adquieren, las competencias se adquieren... ¿qué sentido puede tener perder para ganar? Una explicación superficial podría darla el "pensamiento lateral", de De Bono (1991), aplicable a este enfoque y este comportamiento. También la 'teoría del globo' (manu Gascón) viene a decir que para la vida necesitamos presencias (energía, barquilla, seguridad, logotipo, etc.), pero que, si no soltamos lastres y no quitamos los cabos, nuestro globo no se elevará. Dentro del globo podremos imaginar que estamos volando. Pero será una ficción. La creatividad también puede servir para acumular, para estafar y para estafarnos. Este tramo educativo favorece un saber que no se sabe o humildemente consciente. La naturaleza nos enseña que es preciso perder para vivir. Y que la pérdida, la muerte no es un fin, sino parte de un proceso vital, una necesidad para evolucionar. La pérdida puede basarse en el descondicionamiento, la desidentificación, el olvido, en la superación dialéctica, la poda neuronal, etc. Más profundamente, perder tiene que ver con lo que no se ve, con el no ser de lo que tratamos. Perder requiere diferenciar entre lo existencial y lo esencial, el ego y la conciencia, la cabeza y la cola, las hojas, los tallos y las raíces, etc. Tiene que ver con la lucidez o la claridad, con la simplicidad, con el no hacer, con el silencio... más que con la complicación, el ruido, la acción y la acumulación, sean egocéntricas o maduras.

El proceso natural de pérdida integra un proceso educativo mayor, que atraviesa tres fases:

1. *Identificación*: fase propia de la conciencia ordinaria o egocéntrica. "Los ríos son ríos y las montañas son montañas".
2. *Desidentificación*: pérdida en sentido estricto, como efecto de conciencia. "Los ríos dejan de ser ríos y las montañas dejan de ser montañas".

3. *Reidentificación*: condicionamiento o identificación lúcida, consciente. “Los ríos vuelven a ser ríos y las montañas vuelven a ser montañas”, pero no tienen nada que ver con su conocimiento, con su pensamiento.
- d) *‘Autoconocimiento o conciencia de sí’*: Favorece un no saber no sabido, radicalmente consciente. El autoconocimiento no se refiere a la personalidad. No tiene nada que ver con el autoanálisis de la personalidad. No es autoanálisis, ni autoconcepto, ni autoimagen. Normalmente al autoanálisis se llama autoconocimiento. No equivale a responder a cómo soy yo. Esta confusión es muy habitual y propia de la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología y la Psiquiatría. La respuesta al ‘cómo soy yo’ tiene que ver con ‘cómo me veo’, ‘cómo me ven los demás’, ‘cómo creo que me ven los demás’, etc. Se refiere a la personalidad y abarca los sentimientos, emociones, habilidades, competencias, cualidades, características, cualidades, creencias, etc. El cómo soy yo responde al yo existencial. El autoconocimiento, al ser esencial. El autoconocimiento no responde ni al cómo ni al ‘quién soy yo existencialmente’. Existencialmente somos nuestro nombre, nuestro cuerpo, nuestra profesión, nuestra experiencia, nuestra memoria, nuestra sexualidad, nuestros conocimientos, etc. Esencialmente no, porque no tenemos nada que ver con esto. Cuando fallecemos creemos que somos todo eso. Pero sólo lo somos accidental, contextual, circunstancial, personal, profesional, existencialmente.

Lo habitual es vivir en lo existencial. Sin embargo, optar por lo existencial como centro de la vida es vivir descentrado esencialmente. Es un error educativo, un error formativo y vital. La circunferencia se ha olvidado de pinchar bien el compás y de su centro. La esfera se ha olvidado de su centro. La espiral se ha olvidado de su eje. Sin centro y sin eje lo que hay es un caos cuya trayectoria se basa en una búsqueda de orden basado en la improvisación permanente (Herrán, 2004). Se hace camino al andar sin brújula, con grave riesgo de perderse, de quedarse sin comida, sin bebida, de entrar en hipotermia y de morir de forma fundamentalmente estúpida.

El autoconocimiento no es un saber. No es algo que haya que aprender. El saber es un proceso de conocimiento o reconocimiento, que no se refiere a lo interior. Tampoco es un conocimiento, por lo que su denominación es contradictoria: el autoconocimiento no es conocimiento de sí. Su denominación induce y contribuye a la confusión. El autoconocimiento es el despertar directo y experimental a la identidad esencial. Es la respuesta a ‘quién soy yo’ esencialmente. Esa respuesta trasciende el autoanálisis, el aprendizaje y el conocimiento. Tiene que ver con el nacimiento, con la vida. Al nacer, el ser despierta a la vida. Vivir es despertar y renacer. Si lo que se despierta es la conciencia –y en eso consiste la vida consciente–, su sentido primero es saberse y después autoconocerse. Dice Osho (2014): “Tú naciste. El nacimiento es sólo una oportunidad, es el principio y no el fin. [...] Tu primera y principal responsabilidad es florecer, hacerte totalmente consciente, estar despierto, alerta” (p. 73). Este fin educativo, acorde con Lao Tse (2006), Buda (Osho, 2007) o Sócrates (Platón, 1969), hoy está muy lejos de nuestra educación.

Respecto al autoconocimiento, la historia de la humanidad en general y de la Pedagogía en particular, ha sido un fracaso. De hecho, casi nadie ha despertado. Sólo unos pocos pueden considerarse ‘budas’ (despiertos). La historia de la Pedagogía y de la Didáctica no ha ido a la zaga, porque, en tanto que ciencia de la educación y de la enseñanza, ha sido la vanguardia: la vanguardia de un fiasco y de una confusión de la parte por el todo.

El autoconocimiento fue la semilla de la Pedagogía, tanto en Oriente como en Occidente. Nació con este reto. Nunca lo logró objetivar, enseñar, favorecer. Y nunca reconoció su fracaso. Renunció a él y se refugió en la exterioridad y eventualmente

en la mentira, confundiendo y llamando ‘autoconocimiento’ a lo que no era, sin aperebirse del error o rectificar. De hecho, aún la moneda falsa —el autoanálisis— se sigue equiparando a su origen inédito. Al autoconocimiento se llega mediante la meditación. Es un efecto de la conciencia. Requiere una cierta adquisición, una pérdida y un descubrimiento transformativo y experimental de todo el ser. Para el autoconocimiento, la sola adquisición, la sola pregunta, la sola pérdida o la sola búsqueda no sirve.

Hasta que la Pedagogía y la Didáctica no se abran a estos cuatro cauces a la vez, la construcción educativa será incompleta, estará condicionada y será parcial. Lo peor son dos efectos: que se seguirá ignorando y que una construcción condicionada asociará una formación condicionada y una educación condicionada. Cuando una educación parcial se identifica con la educación (sin calificativos) se está realizando un acto de ignorancia o de inconsciencia.

Este hecho ha de ser unos de los primeros objetos de estudio de una ciencia pedagógica del interior cuyos fundamentos y metodología apenas forman parte de la ciencia normal. Esta ciencia debería centrar la educación, por ocuparse de su centro formativo. Sería para las demás como el centro de la circunferencia a su trazado. Si para el trazado de una circunferencia no se tiene en cuenta el centro, si se ignora, si no se pincha con el compás en ese centro, ¿qué figura podremos trazar? En el reino animal normalmente los ojos anticipan la realidad exterior y permiten situarse. Por eso suelen estar en la parte delantera del ser. En nuestra Pedagogía y nuestra Didáctica, ¿qué es la cabeza, qué es la cola, qué es anterior, qué es posterior? ¿Qué va por delante y qué por detrás? Si de la educación depende todo y el centro de gravedad está en lo existencial y se excluye lo esencial, ¿a dónde llegaremos? ¿En qué condiciones se hará?

2.10 La formación del profesorado está radicalmente desorientada:

La tesis que se desarrollará en este párrafo es que, como no se conoce bien lo que es la educación porque se excluye de ella su parte radical (Herrán, 2014b), la formación plena del profesorado no puede darse de un modo no excepcional y normalizado. Es decir, que la formación del profesorado hoy es, en general, incompleta y perimétrica.

Una de las causas por las que la formación del profesorado está desorientada es porque se fomenta una enseñanza basada en competencias, no por ser competencias en lo que se basa, sino por no ser la formación o la educación, plenamente comprendidas, su norte. Una enseñanza de bajos vuelos formativos puede basarse en competencias, en objetivos, en la inclusión, en una metodología, en TICs, sólo en el alumno, etc. Pero en ningún caso la educación o la formación pueden hacerlo. Por ejemplo, pensando en las competencias, una cosa es que las promuevan y otra que se basen en ellas. No puede hacerlo, porque las competencias no son base o raíz. Es absurdo pensarlo y contradictorio pretenderlo, salvo que de lo que se hable no sea de formación, sino de instrucción, preparación, capacitación o entrenamiento. Escribió Lao Tse (2006) hace veintiséis siglos que “en el ser de las cosas está el interés, pero que en el no ser está la utilidad”. En este sentido, las competencias son parte del ser de la formación. Pero la formación sólo puede basarse en su no ser, como el árbol se basa en sus raíces. Una enseñanza educativa o formativa no puede limitarse ni escorarse de ese modo. Es un reduccionismo y un fraude pedagógico, bien necesariamente promovido por quien poco sabe de educación y de Pedagogía, bien por quien la utiliza para otros fines sistémicos (desde una empresa a una trayectoria o la propia estrechez de conciencia). Para la formación es más importante la armonía interior-

exterior que las competencias, la madurez que las habilidades y la lucidez o la conciencia que el conocimiento de lo externo.

Muy relacionado con lo anterior, otra de las razones por las que la formación del profesorado es incompleta es porque la Didáctica liga normalmente el sentido de la formación y de la acción educativa a la práctica. Intuitivamente, se busca la línea recta como camino más corto. Y ahí radica el error o la carencia. Quienes se forman como maestros o docentes, salvo excepciones, también orientan su motivación profesional de esta manera. Identifican su formación deseable con la actuación práctica y todo lo que la rodea: reflexión aplicada, enseñanza, procedimientos, metodologías, recursos, TIC, tutoría, valores, aprendizaje de los alumnos, casuística, educación inclusiva, innovación, investigación, etc.

Pero la educación es mucho más que sus frutos. Su atención requiere de un conocimiento más amplio, profundo, complejo y directo. Frutos, ramas, tronco, hojas, flores, raíz, todas las partes del árbol están unidas entre sí y a la tierra. Desde el punto de vista del ser son uno. La percepción menos errónea es la que los contempla desde su unicidad. Dicho de otro modo: la práctica es un efecto. Incluso la reflexión sobre la práctica es un efecto. Los conocimientos adquiridos, bien por recepción o por descubrimiento, así mismo lo son. La causa está en lo que las produce, en su centro, en su fuente. Ni la práctica, ni la reflexión sobre ella son la fuente. Si se conciben como centro de gravedad de la Didáctica y de la aspiración formativa de estudiantes y profesionales, puede ser porque su corpus y la mayor parte de quienes la investigan y se forman tengan anhelos descentrados, en sentido estricto, que no dejan de nutrir desde su comprensión.

El centro o la fuente de la enseñanza es quien realiza esa práctica y desarrolla su conocimiento. Ese origen no es su comportamiento. La centración en éste equivaldría, una vez más, a rodear la causa, a reducir la ciencia a pragmatismo, a negar la necesidad de la formación profunda y a abocar a la persona a automatismos. Tampoco lo es la enseñanza reflexiva o la reflexión sobre la práctica, porque no profundizan lo suficiente y, con frecuencia, no cambian nada, porque su acción no afecta al sujeto de la práctica. Forman parte de la periferia del profesional, de lo interior de su exterior.

Tampoco la formación inicial del profesorado dada por las universidades y algunos planteamientos de formación continua basados en la demanda, con o sin tecnología, ayudan a un cambio radical en este sentido: todavía hay aulas masificadas, atendidas por profesores sobrecargados, que más que tratar con personas para formarse y transformarse, trabajan con perfiles, con siluetas, con muñecos, con protoplasma o con personas reducidas a su mínima expresión representativa. A esta dificultad formal acompaña que la mayoría de los mejores egresados buscará, con obsesión y claridad, formación para la práctica, y que la mayor parte de sus docentes no sabrá trabajar de otra manera que para la práctica y los aprendizajes de los alumnos.

La práctica es necesaria. Es precisa una buena 'preparación práctica' (por ejemplo, Medina, Herrán y Sánchez, 2011). Pero esa preparación no es toda la formación, ni su orientación más útil. Sí puede ser la más interesante, pero no la más útil. Orientar la formación didáctica a la práctica es como creer que la línea recta es el camino más corto. Y en educación casi nunca esto es así. Llegar antes puede equivaler a no llegar. En Didáctica el camino más corto puede ser no iniciar ningún camino, ir hacia atrás o la curvatura -que puede requerir pasar por el afecto, por la familia, por los aprendizajes anteriores, por la interiorización, etc.- que, normalmente, forma parte de una espiral evolutiva. Cuando de formación del profesorado se trata, el camino más corto o la eficacia

no transcurre hacia la acción o hacia el alumno o la familia, sino hacia el ser, hacia uno mismo.

La razón por la que habitualmente una formación centrada en la práctica nos parece lógicamente lo primordial y deseable es porque en casi todos los demás ámbitos de la vida ocurre lo mismo. Es la lógica del isomorfismo, de la inercia o de la ósmosis. Como vivimos en nuestra periferia y nuestro centro de gravedad vital está afuera, en lo existencial, en la práctica profesional ocurre lo equivalente. Por tanto, no es más que la transferencia de una normalidad a otra, de un hábito generalizado, de un condicionamiento de siglos de la conciencia ordinaria, del que no somos conscientes, a otro en una esfera funcional más concreta.

Actualmente, la cota de ambición formativa es más baja. En los mejores casos, la formación del profesorado se basa en el conocimiento técnico (pedagógico y didáctico) y en la reflexión sobre la práctica. Pero es la observación de esa práctica y sus efectos en el día a día lo que nos informa de que la reflexión no es suficiente para el desarrollo de una práctica consciente (Herrán, 2011c; Ramírez Vallejo y Herrán, 2012). Puede pensarse que el problema no es tanto que el pozo sea demasiado profundo, sino que la cuerda es demasiado corta. Pero desde nuestro punto de vista el problema es otro: no hace falta cuerda. No se trata de coger agua de ningún pozo. Se trata de centrarse en quien va a coger esa agua y de darse cuenta de que, quizá, tenemos una cantimplora llena en la mochila. Quizá se trate entonces de recordar y de actualizarse, como históricamente han dicho los sabios.

Puede pensarse que el acto didáctico es en función de la enseñanza de algo a alguien para que lo aprenda. Y aquí radica la carencia. Cuando un docente enseña, antes de querer enseñar algo, se enseña. Por ello, en sentido estricto, enseñar es enseñarse, mostrarse. La enseñanza es fundamentalmente ejemplaridad y secundariamente lo que queremos comunicar. Por eso una formación orientada a la acción (reflexiva o relacional) es completamente insuficiente. “La Didáctica no es una forma de hacer, es una forma de darse” (González Jiménez, 2008). Por eso la Didáctica es una forma de ser, de amor o de no ego, de educarse o formarse, de colaborar y cooperar, de comunicarse, de hacer, de evaluar y evaluarse, o sea, de analizar y analizarse para desempeñarse y mejorar.

Normalmente, el estudiante que se forma como profesor o el docente en un contexto de formación continua, ocupan su mente con todo (alumnos, currículo, metodología, TIC, organización, etc.) menos consigo mismos. Tal y como nos enseñan la primera pedagogía de la historia, particularmente del Oriente Clásico (Lao Tse, 2006; Confucio, 1969, Buda (en Osho, 2007), etc.) o pedagogos contemporáneos como Krishnamurti (2008) u Osho (2011), el sentido de la formación es, primero, ocuparse de sí mismo antes de pretender enseñar a los demás. Cuando los profesores en formación hacen *by pass* consigo mismos, incurrir en lo que en otro lugar consideramos el “error número 1 de la Didáctica” (Herrán y González, 2002).

La verdadera formación traspasa la personalidad y, sin desatenderla, llega al ser. Si no llega al ser, no es formación. No hay otro modo de que la formación sea autoformación con base en la conciencia. Y si la formación no es autoformación profunda, evolutiva y autoconsciente, no habrá formación. Podrá ser un sucedáneo, una formación de segunda o tercera división, pero no será formación plena.

Por eso el primer nivel de formación que se propone atender es el propio egocentrismo docente, vía conciencia y autoevaluación. Atender el egocentrismo docente es considerar

la causa básica de la mala praxis didáctica de origen personal como un referente inexcusable de la formación. Pese a su relevancia formativa, el ego docente es un constructo ninguneado por la Didáctica y la Pedagogía. La mala praxis docente causada por condicionantes y lastres asimilables al egocentrismo docente, institucional, nacional, internacional, etc. es un tema radical –por tanto, no reconocido por la Didáctica, muy poco investigado y de extraordinario impacto práctico en la formación pedagógica del profesorado y su enseñanza-. De hecho, el egocentrismo docente es la fuente más importante de errores habituales que los propios profesores dicen cometer (Herrán y González, 2002). No es posible que un docente se forme profundamente sin incluir entre sus referentes indagatorios su egocentrismo y sin trabajarse (formarse) para diluir su inmadurez personal y profesional. Si un docente no diluye su propio egocentrismo, no sólo no educará o formará, sino que enseñará mal y deformará, porque su vida profesional y su actuación didáctica vivirán en el error.

Lo opuesto al ego docente es la conciencia docente unida al amor. El verdadero amor es no ego y es una verdadera oportunidad para el desarrollo de la conciencia. Quizá por eso dice Osho (2004: 91):

El amor te proporciona la primera experiencia de estar en sintonía con algo que no es tu ego [...], con alguien que nunca ha formado parte de tu ego [...]
Si puedes estar en armonía con un hombre, con un amigo, con tu hijo o con tu madre, ¿por qué no puedes estar en armonía con todos los seres humanos? Y si puedes estar en armonía con todos los seres humanos, ¿por qué no con los animales y los árboles? Un peldaño lleva al otro.

Por eso la formación del profesorado y su desarrollo no sólo han de ser ‘profesionales’, sino personales o, aún, transpersonales (Herrán, 1998, 2009c). Una formación para el no ego es idéntica a una formación para el amor o para la conciencia. Y para ello lo mejor es aprender y transferirlo de las enseñanzas de las grandes maestras que son la naturaleza y la vida –como enseñaron en alta sintonía Lao Tse (2006) o Comenio (1984)-, que continuamente proporcionan oportunidades para ello.

El segundo nivel de formación propuesto es el autoconocimiento a través de la meditación, entendida como observación de sí y de lo otro basada en la conciencia. La meditación es susceptible de práctica mediante metodologías contrastadas (yoga, *chan*, zen, *tai chi chuan*, etc.), pero también se puede desarrollar durante el desempeño profesional. Su finalidad es conducir a un mayor despertar. Desde un punto de vista empírico, la práctica sostenida de meditación –con notable independencia de su estilo- trae como consecuencia cambios en comportamientos observados por uno mismo –como mayor relajación, mayor conciencia y centración, ganancia en capacidad de análisis y síntesis, etc.-, cambios positivos percibidos por otros, pérdida de hábitos perjudiciales, cambios en el funcionamiento cerebral y otros cambios orgánicos, por ejemplo, en el sistema inmunitario sanguíneo.

Cuando el que enseña es más consciente, enseñará más conciencia y más amor. Cuando su conciencia y amor sean suficientes, su actuación podrá ser con mayor probabilidad educativa, porque la conciencia es la base de la formación y su principal efecto, aunque no parezca reconocerse, porque apenas se habla de ello en la literatura científica. Si se enseña conciencia y amor, no se enseñará parcialidad o sesgo. Enseñar es mostrar. Y mostrar es no ocultar. No es por tanto comunicar una parte, tapar otras y expresar que eso que se exhibe es el todo o es lo mejor. Proceder así es lo habitual y adolece de respeto didáctico, porque ya ha entrado en la autovía de la manipulación y el adoctrinamiento.

Esto puede darse en algunos casos de egos disfrazados de conciencias. Es muy importante darse cuenta de que las estratagemas del ego pueden enseñar lo que no es.

La formación profunda apoyada en el autoconocimiento se refracta en una actuación madura, coherente y consciente. Desde estos referentes, la reflexión sobre la práctica se muestra como un comportamiento diferente a cuando se realiza desde el egocentrismo, la falta de cultivo personal y la conciencia ordinaria. Desde la conciencia, la reflexión sobre la práctica se emprende desde una mayor profundidad y coherencia, porque repara en primer lugar en el educarse, en el formarse. Educarse requiere andar en compañía y solo a la vez. Andar en compañía significa vivir en sociedad y para ella. Andar solo es optar por apagar las claridades ajenas y descubrir la propia claridad y la de la naturaleza, que es la misma claridad.

El poeta indio Khalil Gibrán salió una noche a pasear en una barca para a escribir sobre la Luna. En la barca encendió una vela para hacerlo. Cuando terminó su tarea, la apagó. Fue entonces cuando se dio cuenta de que la luz de la Luna lo llenaba todo. El poeta sintió que estaba tan ocupado consigo mismo, con su escritura, que ni escuchó ni supo mirar y fundirse –no sólo incluir– con la Luna. Se dio cuenta de que lo que había escrito hasta ese momento sobre la Luna no era más que un eco, porque no la reflejaba. Si se hubiera ido a dormir sin apagar la vela, se lo habría perdido todo. Aquella luz artificial tenía el poder de impedir la luz de la Luna (Osho, 2011, 257, 258, adaptado).

Cuando la luz es superflua, no se ve mejor. Si es demasiado intensa, la vista se fatiga. Cuando la enseñanza es muy clara, muy poderosa, evita el aprendizaje (Piaget), quita al alumno todo el mérito de aprender (Skinner). En el clásico taoísta Zhuang zi (1999) se puede leer: “¡Apaga esas claridades, apaga esas claridades! Yo sigo veredas tortuosas. ¡No estorbes mis pasos!”. Aunque haya quien diga que la educación tiene que ver con un fuego que hay que encender, también puede pensarse, compatiblemente, que la formación enseña a buscar y a trazar el propio camino, a valerse de la luz indirecta de la Luna y de la luz lejana de las estrellas y a apagar velas. Esto es clave en todo ser humano y tanto más en los profesores, por su condición de educadores profesionales.

Pero esta enseñanza no sólo ni centralmente ha de aplicarse a la reflexión sobre la práctica, ni a ninguna clase de aprendizaje, ni siquiera a la formación, concebida, como decía Freinet (1971), como “enriquecimiento profundo de la personalidad”, que oponía a “la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas codiciadas, ingresar en tal escuela o meter el pie en alguna casa de negocios o en la administración del estado” (p. 28).

La noción de Freinet (1971), desde nuestro enfoque, supuso un avance sobre la obsesión por la instrucción, pero también yerra radicalmente, porque ni somos esencialmente nuestra personalidad ni el aprendizaje o la instrucción nos van a ayudar en absoluto a ser más conscientes de nuestro ser. Un destornillador no sirve de alicate. La educación va más allá de los aprendizajes, las emociones, las competencias, la personalidad, etc. Quedarse en ellas es no profundizar y esto es insuficiente y erróneo. La educación es más profunda.

La educación basada en la conciencia trasciende la personalidad y va más allá de ella. Desecha la personalidad por inútil, por falaz, por obstaculizadora de la verdadera identidad. La personalidad no es la identidad esencial del ser, de ningún ser. La personalidad es el ejecutante existencial, la máscara griega en el que nos hemos convertido y que creemos ser. La educación es la conciencia del ser esencial que subyace

a la personalidad y que no tiene nada que ver con sus personajes, porque el personaje no es el actor. Es el modelo de ser humano que hemos construido, sin duda gracias a nuestra educación, que nos hemos creído y el que induce al que quizá es el mayor malentendido en la vida de un ser humano.

Educar es, primero, ayudar a diferenciar entre el ser y su añadidura o su postizo y, segundo, a despertar. Educar es ayudar a tomar conciencia tanto de la realidad exterior como de la interior para transformarse, desempeñarse y mejorar la vida. El requisito, normalmente desapercibido, es que antes de imaginar hacerlo, planificarlo, concretar políticas para ello, disponer de recursos, etc. es preciso realizarlo cada uno en sí mismo. Es decir, el proceso formativo comienza en el centro de la mora y, desde este punto, alcanza a los demás.

Hoy la profundidad de la educación, de la formación se identifica con la reflexión, lo emocional, el “autoconocimiento” ... Pero la reflexión es exterioridad, lo emocional es lo exterior de lo interior y, cuando se habla de autoconocimiento, sólo es autoanálisis, la respuesta al cómo soy yo, el conocimiento de la personalidad. Del autoconocimiento se desconoce casi todo, porque el conocimiento sólo es útil hasta la orilla. Desde ella ya no sirve, es preciso cambiar de vehículo, que tiene que ver con el no saber. Desde aquí es posible alcanzar la gran formación o la formación plena, a la que habría que aspirar siempre en primera instancia.

2. 11 La creatividad no se comprende en absoluto:

La creatividad no es positiva, educativa o deseable a priori. Favorece un no saber que se sabe. Está relacionada con la capacidad de generar. Es parcialmente transversal a los cauces educativos considerados anteriormente. Sólo es aplicable a los tres primeros. Desde el punto de vista de la educación de la conciencia, la creatividad es una finalidad secundaria. Para el cuarto cauce –el autoconocimiento- la creatividad es un verdadero estorbo, no sirve para nada (Herrán, 2014a).

Para la creatividad, los intermediarios son necesarios. Pero pueden no serlo para la educación, para la formación. Hay creatividad eco y hay creatividad voz. La creatividad eco es una contradicción en sí misma. Sin embargo, es la más abundante. Por eso la didáctica de la trascendencia productiva requiere que los referentes estén lejos y que sean distantes, para que su luz no deslumbré y paralice. Si están cerca e iluminan demasiado, la formación del ser se debilita y su creatividad puede inhibirse. Lo ideal es que los referentes permanezcan presentes y alejados, como las estrellas: lejanas, discretas. O eventualmente como la Luna, que puede reflejar luz blanca y pálida.

La creatividad es natural y es difícil. No es diferente en este sentido de otras actividades. Todo esto es difícil. Es difícil porque es natural, porque estamos muy alejados de la naturaleza y de lo natural. Por eso nos resulta contradictoria, paradójica, inusual, extraordinaria. Nuestras rutas neurológicas no van en ese sentido. La creatividad parece propia de determinadas ocupaciones y profesiones productivas: artistas, padres, maestros, profesores, investigadores, profesionales, empresarios, etc. Pero es propio de todas las edades y tareas.

La creatividad más elevada tiene que ver con la finalidad y el sentido de la vida propio de cada cauce de enseñanza y de educación. Los realza, los eleva, porque los vierte a la trascendencia, a la utilidad futura –desde sendos puntos de vista relativos-. Es una alquimia que transforma el pasado (conocido o no) en futuro posible. Ambos sintetizan

pasado absoluto y genera futuro potencial. Esta transformación la hacen todos los seres (plantas, animales, humanos, etc.) biológica, material e incluso psíquicamente. El ser humano lo puede hacer como un automatismo, pero también con mayor complejidad o reflexión. Sus productos son como nidos que se construyen instintivamente, según la propia naturaleza, para poner diversas clases de huevos y para que eclosionen y sobrevivan otros seres de ellos. Un paradigma o ejemplo representativo de la creatividad asimilable al aprendizaje o al cauce o método educativo de la adquisición es don Pedro Laín Entralgo. En una entrevista en su biblioteca dijo: “He leído los libros de mi biblioteca, pero todos son en función de mi texto propio”.

Porque no hay centro ni eje y porque con frecuencia se llama centro al eje o al revés, el ser humano, globalmente, no sabe lo que está haciendo, tampoco con su creatividad. La mayor parte de las personas desarrollan su vida en clave egocéntrica y sólo existencial. Para esto la creatividad es sumamente útil. Pero esta utilidad es, desde el punto de vista de la educación y de la evolución de la humanidad, un desastre del que, claro, se puede intentar obtener rentabilidad. Cuando alguna de estas personas sólo motivadas por y para lo existencial es educador (padre, docente) o forma parte de la educación social – nadie queda fuera de esto-, ¿qué van a enseñar?, ¿qué van a dejar de enseñar?

El que los sectores más avanzados de la Didáctica y la Pedagogía nos animen a ‘aprender durante toda la vida’ o a ‘educar para la vida’ y hacerlo con creatividad no ayuda a centrarse, no orienta a encontrar el centro. Esas y otras estrofas reiterativas son propuestas descentradoras. Su ayuda clave podría ser animar y coadyuvar a los educadores, a toda la sociedad y especialmente a todo ser humano, en tanto que educando, a ‘aprender a ser menos inmaduro’, a ‘aprender a ser más consciente’, a ‘diferenciar entre lo que viene del ego o de la conciencia’, a ‘jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial’, etc. Y para eso la creatividad sí podría utilizarse.

Hoy cualquier propuesta, si es desde y para la creatividad –“educación o formación para la creatividad”, como propuso don Ricardo Marín-, es equivalente y sirve para avanzar, para descubrir, para desarrollarse, para resolver problemas, para innovar, para inventar... pero no para despertar. Se educa y se vive al revés: la cola va delante y la cabeza detrás. Un eslabón perdido, sin duda insuficiente, sería el planteamiento y desarrollo de una “creatividad para la formación”. Pero sería preciso ir más allá incluso de esta ‘formación’ de segunda, promovida por Ken Robinson, Marina y tantos otros. No parecemos darnos cuenta de ninguna de las dos cosas. Casi nadie lo percibe. Tampoco los considerados expertos en creatividad o en Pedagogía de la creatividad.

2.12 La ciencia, desde su orientación actual, no favorece la conciencia o la educación:

La ciencia también está mal orientada. La clave de la ciencia no está en los paradigmas, ni en los enfoques, ni en los diseños, ni en las técnicas de recogida o de análisis de datos. Tampoco está en las interioridades de la “cultura de la evaluación nomotética” (Herrán y Coro, 2011) o de la “cultura JCR” (Herrán, 2012a, Herrán y Villena, 2016), a cuya consolidación contribuye sin demasiada resistencia, y en cuyas aguas navega. La primera clave está en la formación del científico. La segunda, en la clase de conocimientos que genera y promueve.

Hoy la ciencia no favorece ‘el conocimiento’ ni ‘la investigación’. Sólo favorece el ‘conocimiento científico’ y la ‘investigación científica’, que no es lo mismo. De hecho, sesga el conocimiento y la investigación en función de lo que en el momento actual se entiende como científico. Hoy lo científico se identifica sólo con lo que se genera desde

su metodología científica. Antes, el método científico era preeminentemente cuantitativo. Ahora ya se admite el cualitativo y, por ende, los diseños mixtos, que pueden aportar rigor, más profundidad y más comprensión acerca de lo estudiado. Todavía cabría un paso más dentro de la ciencia sobre la complementariedad metodológica, y es la “complementariedad paradigmática” (Hashimoto, 2013). Sin embargo, ni siquiera esta metodología -de doble o triple cara- equivale al conocimiento de la realidad.

Una ciencia atrapada en y por su propio condicionamiento (temas, finalidad, metodología, esquematismo, etc.) corre el riesgo de cerrarse y escorarse a un creciente elitismo marcadamente narcisista, consolidado o avalado por el reconocimiento social y técnico (por ejemplo, de los Ministerios y sus agencias de evaluación o similares). Estas características pueden conducir a creer que el suyo es el conocimiento más honesto y rigurosamente generado –obviamente por encima de otros-, y a deducir que los demás están en un error, por no interiorizar sus premisas gnoseológicas y epistemológicas más concretas. Esta creencia se enraíza con características comunes a las religiones, confesionalismos y otros sistemas formados por personas, cuya acción se basa en el egocentrismo colectivo y el adoctrinamiento.

Es posible que, desde ello, la enseñanza universitaria –en su mayor parte desarrollada por profesores investigadores- se sature de este mismo sesgo y desarrolle, entonces, una comunicación didáctica condicionada por este enfoque del conocimiento. Alcanzará, desde luego, a estudiantes, que serán futuros profesores y otros profesionales de todos los niveles de enseñanza. El aire de la educación se renovará poco. Su contribución a la educación plena será, una vez más, hacia la superficie y el exterior.

Una ciencia empírica cuyo centro de gravedad esté en las respuestas, en los datos (cuantitativos, cualitativos o mixtos), en el esquematismo, en los rankings de medios de publicación, en el conocimiento constreñido, calificado, sesgado, es una ciencia parcial. Si es dual, adolecerá de complejidad. Deducimos de ello la posibilidad de que la complejidad y la conciencia fertilicen la ciencia para que, además de lo anterior, se otorgue relevancia a las preguntas, a la innovación, al contenido de las contribuciones, a la destrucción, al error, al conocimiento de lo que no se sabe, a la conciencia de lo que se conoce mal, a la investigación no empírica, al autoconocimiento y, de un modo particular, a la formación profunda del científico.

El conocimiento de la realidad, como de la ética, es el resultado de haber pensado bien. Para esto la ciencia es un apoyo, una ayuda, porque aporta un modo excepcionalmente honesto y riguroso de generar conocimiento. Pero no es el único. La metodología científica es limitada, y lo honesto, lo riguroso debería consistir, primero, en reconocer esa limitación. Más allá de la investigación y el conocimiento científico está la investigación y el conocimiento, el desconocimiento y el reconocimiento de la realidad exterior e interior. Para generar conocimiento es posible y conveniente su combinación con la reflexión, la indagación, la especulación, la investigación no empírica y la meditación. Dicho de otro modo, en virtud de la evolución humana en complejidad-conciencia, es previsible que la ciencia del conocimiento evolucione a una ciencia de la conciencia que, además del *paper* centrado en el proyecto de investigación, favorezca el desarrollo de la experiencia, la educación (autoformación, renovación pedagógica) y el ensayo centrado en el investigador y su proyecto, porque todo esto forma parte de la ciencia real. Por ello el papel de la Pedagogía y la Didáctica –como ciencias de la educación y la formación- en la construcción de una ciencia futura más compleja y más consciente podría ser relevante.

Por otro lado, la ciencia sólo se ocupa de la realidad exterior. A lo sumo, analiza lo exterior de lo interior. Una ciencia superficial es un mal calificativo para una ciencia, aunque desarrolle investigaciones cualitativas. La ciencia no se ocupa –de momento– de lo interior de lo interior, entre otras razones porque también la educación y la Pedagogía parecen ignorarlo. La realidad no sólo es exterior, del mismo modo como la Tierra o el cerebro no son sólo sus cortezas. Una fijación en lo exterior es la garantía de la superficialidad y de la incompleción.

La realidad más cercana, más palpable y peor conocida científicamente es la interior. A la realidad interior le correspondería una ciencia de lo interior o una ciencia de la conciencia. Esta ciencia tendría un carácter transversal a las demás, radical o transversal de transversales. Su centro de gravedad no estaría en las epistemologías, ni en las metodologías para generar conocimiento, sino en la formación de los y las científicas. No existe todavía, pero la evolución en complejidad-conciencia la traerá en los próximos años.

En educación deberían aceptarse tanto los conocimientos científicos como los conocimientos interiores, tanto las ciencias exteriores como la ciencia interior, aún inexistente. Si desde una ciencia exterior fuera a derivarse esa ciencia de lo interior, esa podría ser la Pedagogía, porque su más importante objeto de estudio es la formación o la educación y, por tanto, la conciencia, aunque aún quede mucho para su normalización e inclusión investigadora, curricular y profesional.

3. Algunas conclusiones

Desde sus inicios históricos hasta la actualidad, la Pedagogía en general y la Didáctica en particular y su objeto de estudio, la educación y la enseñanza para el aprendizaje didáctico y la formación, han experimentado un importante desarrollo. Desde un enfoque convencional, puede asegurarse que ese desarrollo ha sido notable. Desde un enfoque de la educación radical e inclusivo, además de la anterior apreciación –que medio se comparte–, se pueden hacer dos observaciones más. La primera es que este desarrollo de la educación, más allá de su positividad, se ha definido por su parcialidad; de hecho, ha estado sólo asociado a lo exterior y a los sesgos de los diferentes sistemas sociales y educativos. La segunda, es que no todo desarrollo hace referencia a un proceso positivo. Por ejemplo, los cánceres se desarrollan y, mientras lo hacen, matan.

Entre todos los agentes de educación (sistemas sociales, educativos, investigadores, expertos, profesionales, familias, medios, políticos, etc.) se apoya tácitamente la hipótesis de que lo que se conoce es todo el fenómeno, que el modo en que se hace es el más acertado y que, en todo caso, son los demás, y no cada uno, los que están en un error. No es así. Si sólo se percibe la parte externa o la iluminada por los intereses egocéntricos, no se verá bien y el conocimiento se alejará de la complejidad. El tiempo transcurrido y la apertura al conocimiento (diferente, contrario o contemplado como complementario) o una conciencia más centrada irán trayendo complejidad y conciencia a esta certeza, hasta descubrir nuestra limitación, nuestra miopía, tanto epistemológica como aplicada.

Desde una perspectiva gnoseológica, es clave saber que muy poco se sabe de todo, y que lo que se hace no es necesariamente suficiente. Una vía para salir de este bucle podría ser la humildad que, como antesala de conciencia, interpretamos de tres maneras: la expresada por Confucio–saber que no se sabe lo que no se sabe–, la preconizada por

Sócrates –saber que no se sabe- y la propia de la cultura occidental, cuyos máximos exponentes son los sabios, científicos, artistas, etc. –experimentar que cuanto más se conoce, menos se sabe-. Si bien estas tres vías de humildad no garantizan nada, sólo a través de alguna de las tres es posible incorporarse a la sociedad del conocimiento.

Se dice que estamos en la sociedad del conocimiento. Pero no lo estamos. En su caso, estaríamos en la sociedad del conocimiento sesgado o de la ignorancia ignorante de sí misma. Pero no estamos en ninguna sociedad, porque cualquier sociedad que se quiera imaginar radica en cada ser, y cada quién, según su evolución educativa o de conciencia, o está en un sueño o en un despertar relativo.

Desde el enfoque que se ha aplicado, la educación habitual es imprescindible, pero no es suficiente. No basta ni lo que se hace, ni el modo en que se está comprendiendo ni pretendiendo la educación. Como no somos del todo conscientes de ella, por un lado, no se reconocen retos educativos fundamentales para la formación, que no se demandan. Estos desafíos no forman parte de las intenciones curriculares actuales. Pero sin su inclusión en la conciencia, en las prioridades sociales, curriculares y formativas, no será posible acceder a la educación. Por otro, la educación no se comprende tanto en términos de autoformación, de educación de sí, sino de educación de otros (alumnos o estudiantes). Esto genera una tergiversación educativa cuyos efectos globales desembocan en una sociedad pedagógicamente atrasada, tanto desde el punto de vista de su conocimiento como de su propio nivel formativo.

Lo que hoy se llama educación es una aproximación superficial y parcial a ella. Con la educación ocurre como con un puente que se identifica con su arco. Si no se presta atención a sus cimientos, la edificación social y educativa puede padecer. Es como estimar la preparación de un profesional fijándose sólo en su rostro. Si sólo nos centramos en ello, el análisis será impreciso. La apariencia y la exterioridad tienen su importancia y requieren atención, pero no son el centro ni de la construcción ni de la vida de las personas que la utilizan. El fenómeno educativo es muy complejo e incluye una dimensión interior que permanece desatendida, excluida de hecho del conocimiento pedagógico. En sentido estricto, no se puede comprender o valorar la educación percibiendo sólo su exterioridad.

El interior está desatendido. Una de las razones de su persistencia es que la polarización en lo exterior incluye la desorientación como factor. Sin brújula, unos hacen camino al andar, y otros, estelas en la mar... ¿Pero hacia dónde? Esto está pasando con la educación, y los expertos no dicen nada. En síntesis, sobre la interioridad de la educación se observa en la Pedagogía y la Didáctica un apagón informativo, formativo e investigativo. Quizá haya mucho apego a las inercias; quizá no se crea que, con mejor luminosidad, pueda verse aquello de lo que se trata; quizá se busca el interruptor donde no está; quizá no se vea nada; quizá no se quiera ver que el camino seguido no es el mejor, que está equivocado, o puede que, además, las miopías epistemológicas y profesionales se hayan cronificado. En síntesis, no se comprende la hondura del fenómeno educativo y este hecho no se reconoce desde la ciencia principalmente responsable, la Pedagogía, y dentro de ella, la Didáctica. Por ello, en educación, casi todo lo que se hace o está mal o es incompleto. Puede ser necesario existencialmente, pero insuficiente esencialmente.

Un camino intermedio para la educación de mañana pasa por la síntesis entre el desarrollo exterior e interior, lo existencial y lo esencial, el conocimiento y el despertar, en clave de un estado cada vez más consciente y apoyado en la razón, si por razón se entiende, desde la complejidad, lo que existencial y esencialmente somos (significados,

conciencia, espiritualidad, etc.). El sentido de ese camino es de dentro a fuera, y no de fuera a fuera o de fuera a dentro, como es habitual a través de aprendizajes significativos y relevantes de conocimientos y competencias. Como se ha dicho, normalmente no nos ocupamos centralmente de nosotros, no nos educamos en primer plano. La vía de en medio o tercera vía requeriría, primero, percibir que todo lo exterior está fallando, porque lo interior es un error. Estamos en lo sustantivo de la vida que la educación recoge, y no en lo verbal de la naturaleza y del ser. No se ha activado aún una educación correspondiente, a la vez exterior e interior. Desde la enseñanza y la ciencia se procede por tanteo, ensayo, error y acierto y estudiando la superficie de la realidad.

Decía Einstein (2012) que: “La perfección de los medios y la confusión de los fines parecen caracterizar a nuestra época”. Quizá por ello, globalmente, subrayaba Bateson (en Thompson, 1992:165) que, desde un punto de vista ecológico amplio, el ser humano no sabe lo que está haciendo. Procedemos respondiendo a problemas como unos excursionistas a los que asola una desgracia: una contaminación, una picadura, una herida de algún compañero/a. A partir de ahí, se toman decisiones, se cura sin apenas saber, y a lo que se hace se llama 'curar'. La verdad es que el desarrollo de esas intenciones puede curar o puede provocar un estropicio o un 'desarrollo' mayor.

De entre todos los temas radicales, a la educación le queda por incorporar a su acción dos retos, horizontes y caminos básicos: el exterior, orientado a la universalidad y la Humanidad, y el interior, conducente al autoconocimiento, que Siddharta Gautama comprendía como la más importante toma de conciencia. Son dos vías de identidad, de interiorización o normalización interior basadas en la naturaleza. Ambas convergen, se encuentran y se unifican. Una conduce a la otra. Las dos precisan del aval social, de una guía competente y de un trabajo personal profundo. Su ausencia conduce a la vida exteriorizada, a la periferia de uno mismo y a la fragmentación o dualidad interna, personal y social. No deberían ser extrañas a la educación. Lo objetivamente extraño es que lo sean. Es un escándalo científico y profesional muy grave y sordo a la vez. Al mismo tiempo, es lógico que uno y otro prácticamente estén inéditos tanto en la Pedagogía como en la educación.

Los mayores lastres o bloqueos para la posible evolución humana mediante la educación provienen del egocentrismo, que radica en la personalidad o en la colectividad. El ego es asimilable a un estado de inmadurez personal y social generalizado, no reconocido. Por ello la educación para el descondicionamiento, para la desidentificación o para la pérdida de egocentrismo es otro vector formativo fundamental. Podría considerarse una fase educativa previa y simultánea a las dos vías formativas anteriores.

Para educar no basta con querer, no basta con saber, ni superficial, ni profundamente. El saber o el querer pueden poco. El ver es una acción más básica. Conocer precisa ver, comprender requiere profundizar. Sin profundidad no hay utopía. La utopía realizable es la sangre de la educación. Pero la utopía, sin conciencia de error radical en ella misma, puede ser un sinsentido perjudicial, desorientador. Se procede desde lo que se ve y se cree, y se ve menos de lo que se piensa. Falta visión y sobra adoctrinamiento. No parece haber conciencia de lo que se ignora, ni tampoco demasiada motivación por completar la comprensión. La actitud aparente es un falso querer o un no querer superficial. La actitud real más frecuente es un no querer-querer saber, porque, como todo sistema, cada persona tiende a su homeostasis, a seguir según su identificación con sus inercias.

Queremos creer que a lo que hacemos lo podemos seguir llamando educación, formación. Dentro de sistemas sociales y educativos adoctrinadores todo lo que se haga –por

ejemplo, imaginar utopías- estará mal. Análogamente, con manos sucias, toda cura será perniciosa y producirá infección. Coexistirán buenos gestos con malas ejecuciones. Será como combinar el vino más exquisito con un queso en mal estado. El resultado será incomible. Esto es, un poco, lo que ocurre con la educación.

El enfoque radical e inclusivo de la formación permite concluir con que la educación, la formación, la Pedagogía en general y la Didáctica en particular están equivocadas radicalmente. Por ello, es posible su empeoramiento y mejora fundamentales con base en la conciencia.

4. Referencias

- Ariza, L. M. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010). Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html
- Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones*. México: FCE.
- Calle, R. (2016). *La auténtica vida y enseñanzas de Buda*. Madrid: Mandala.
- Comenio, J.A. (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1922). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Colección Universal.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (2000). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- De Bono E. (1991). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Eddington, A. S. (1930). *The Nature of the Physical World*. London: Cambridge University Press.
- Einstein, A. (2012). *El mundo como yo lo veo*. Madrid: Brontes.
- Freinet, C. (1971). *La escuela popular moderna*. Perú: Ministerio de Educación.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2002a). Educación para la Universalidad: Más Allá de lo Intercultural. *Revista Creatividad y Sociedad* (2), 25-32.
- Herrán, A. de la (2002b). Para que una Reforma Educativa Nazca Bien. *Escuela Española* (3549), 16-18.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004a). El Autoconocimiento como Eje de la Formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.

- Herrán, A. de la (2004b). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109.
- Herrán, A. de la (2006a). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154.
- Herrán, A. de la (2006b). Seis retos éticos para una reforma educativa con los medios de comunicación. *Etic@net* (5), 1-29.
- Herrán, A. de la (2008). “Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos”. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- 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). Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), *Krisis*. Vitoria: Ediciones La Llave.
- Herrán, A. de la (2009c). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- 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 (2011a). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastián Heredero y M. Martín Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Herrán, A. de la (2011b). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6(1), 51-88.
- Herrán, A. de la (2011c). ¿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). Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XXI* (14), pp. 245-264.
- Herrán, A. de la (2012a). Algunas críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.). *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 305-335). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2012b). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(4), 286-334.
- Herrán, A. de la (2014a). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Fundación José Luis Tejada. Recuperado de: http://issuu.com/pablogarciasempere/docs/creatividad_y_formacion_radical_e_i
- Herrán, A. de la (2014b). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>

- Herrán, A. de la (2015a). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (1), 9-37. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/7195.pdf>
- Herrán, A. de la (2015b). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación* (en edición). Salamanca: Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la (2017a). ¿Por qué desde la didáctica no se favorece la formación del profesorado? En A. Shigunov Neto & I. Fortunato, *Saberes pedagógicos: tendências e perspectivas*. Sao Paulo: Edições Hipótese.
- Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas de la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN).
- Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas para la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN).
- Herrán, A. de la y Coro, G. (2011). Análisis Crítico sobre Algunos Efectos de la Cultura de la Evaluación Nomotética en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (57), 217-231.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Villena, J. L. (2016). ¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto? *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 215-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.247421> Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/248241>
- Hurtado, M., Cuadrado, S. y Herrán, A. de la (2015). ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (67/1), 151-168. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/6809Hurtado.pdf>
- Jaeger, W. (1999). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Lao Tse (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Lie Yukou (1987). *Lie Zi. El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.
- Medina, A., Herrán, A. de la y Sánchez, C. (Coords.) (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Muñoz, J. y Herrán, A. de la (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Osho (2004). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Grijalbo (e.o.: 2000).
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.
- Osho (2011). *El peligro de la verdad. Desaprender para conocerte*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1984).
- Osho (2013). *Intimidación. La confianza en uno mismo y en otro*. Barcelona: Debolsillo.
- Osho (2014). *El libro de la comprensión. Trazando tu propio camino hacia la libertad*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 2006).
- Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.

- Ramírez, M.S. y de la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Real Academia de la Lengua Española (2015). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Thich Nhat Hanh (2007). *El milagro de mindfulness*. Barcelona: Oniro (e.o.: 1975).
- Thompson, W.I. (1992). *Gaia. Implicaciones de la nueva Biología*. Barcelona: Kairós.
- Zhuang zi (1999). *Zhuang zi: Maestro Chuang tse*. Barcelona: Kairós.