

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS DESDE EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA FORMACIÓN

Agustín de la Herrán Gascón

Fahrenheit Ediciones

Colección Ágora, n. 6.
Serie Educación, n. 6

Colección Ágora, n. 6

Serie Educación, n. 6

Edita

FahrenHouse
c/ Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:
FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos.
Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de
FahrenHouse, salvo para usos docentes

I.S.B.N. (PDF): 978-84-944804-6-1

Título de la obra

Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación

Autor de la obra

Agustín de la Herrán Gascón

Edición al cuidado de

José Luis Hernández Huerta

Cómo referenciar esta obra

Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación* (J. L. Hernández Huerta Ed.). Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN - Educación Pedagogía

Fecha de la presente edición: 16-06-2017

Comité Científico

Adelina Arredondo (Autonomous University of the State of Morelos. Mexico) / Rosa Bruno-Jofré (Queen's University. Canada) / Antonella Cagnolati (University of Foggia. Italy) / Maria Helena Camara Bastos (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. Brazil) / Tamar Groves (University of Extremadura. Spain) / José María Hernández Díaz (University of Salamanca. Spain) / Joaquim Pintassilgo (University of Lisbon. Portugal) / Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan. Italy) / Guillermo Ruiz (University of Buenos Aires. Argentina) / Marta Ruiz Corbella (National Distance Education University. Spain) / Carmen Sanchidrián Blanco (University of Málaga. Spain) / Roberto Sani (University of Macerata. Italy) / Jesús Valero Matas (University of Valladolid. Spain).

Tabla de contenidos

Introducción	5
Síntesis preliminar	
Objetivo	
Método	
Algunas referencias preliminares	19
Educación	
Corolario: PISA, Shanghái	
¿Es posible una nueva educación?	
El alumno no es el centro de la educación	
Sociedad	
Cambio del cambio educativo	
Algunos corolarios y prioridades educativas	45
Adoctrinamiento como educación	
Pacto de estado por la educación	
Tres enfoques de administración educativa	
Escuela para todos. La inclusión como redundancia y como estafa	
Algunos agentes educativos prioritarios	61
Educadores de la sociedad	
Docentes	
Medios de comunicación	
Familia	
Algunos ámbitos educativos prioritarios	73
Educar, pero no sólo para la vida	
Educación para la universalidad o para la Humanidad	
Educación para el autoconocimiento	
Educación del ego a la conciencia y el autoconocimiento	
Una introducción a la muerte y su pedagogía	

Otras propuestas de cambios	83
Educación inicial prenatal (educar a los -1 años)	
Enseñanza universitaria	
Desarrollo profesional del docente universitario, Filosofía y Pedagogía	
Enfoque científico investigador	
Madurez de los sistemas y de las organizaciones	
Otras aplicaciones en ámbitos redefinibles	115
Teoría de las inteligencias múltiples	
Enseñanza, complejidad y conciencia	
Aprendizaje significativo y relevante	
Estudio, creatividad y autoconocimiento	
Conocimiento, razón y conciencia	
Hacia una universidad inclusiva	
Más allá de la diversidad en educación	
A modo de síntesis: algunas claves del fracaso radical de la educación	167
Introducción	
Algunas claves marco o substrato	
El Homo sapiens sapiens es la causa del problema	
Vivimos en el exterior de nosotros mismos	
La percepción habitual sobre la educación es cortical, parcial, miope	
Ningún sistema educativo puede educar	
Algunas claves fruto o secuela	
Los currícula son instrumentos insuficientes para educar	
El alumno no es el centro de la educación	
La formación del profesorado está desorientada	
La atención a la enseñanza contextuada es incompleta. Evita percibir el problema nº 1 de la educación	
El aprendizaje no es la base de la educación	
El aprendizaje no es el único acceso, camino o método de la educación	
La creatividad no se comprende en absoluto. Es transversal sólo a algunos cauces de educación	
La orientación de la ciencia no favorece la conciencia o la educación	
Algunas conclusiones	207
Referencias	211

Introducción

Síntesis

El trabajo es una aplicación a diversos ámbitos y contenidos del «enfoque radical e inclusivo de la formación» (Herrán, 2014b). Se basa en la percepción de posibles errores o insuficiencias en posiciones, conceptos y realizaciones educativas asimilables a la normalidad pedagógica.

El problema de estudio se basa en una observación fundamental: la educación que estudia la Pedagogía y otras ciencias sólo se comprende parcial o superficialmente. La educación o formación, contemplada en su totalidad, está desatendida. La educación ni se conoce ni se comprende ni se pretende cabalmente.

La naturaleza de este inadvertido fracaso no es externa, sino de profundidad, es radical. Lo que llamamos educación sobrevive a duras penas, sin reparar, desde la enseñanza o la investigación, en sus raíces formativas.

Desde una motivación orientada a la mejora de la educación, se proponen cambios concretos. El cambio de enfoque permite definir elementos novedosos que la perspectiva de la ciencia normal no ha percibido ni por tanto incluido. Estos elementos son fundamentos, orientaciones, prioridades, nociones, constructos, enriquecimientos y vías de solución. Podrían considerarse distintos, no convencionales o disruptivos.

Se discrepa centralmente de la relevancia otorgada a la práctica y a los resultados promovidos por los sistemas educativos y al enfoque de formación del profesorado práctico-reflexivo. Hoy la preocupación y el enfoque formativo son prácticos u orientados a la práctica. Esta decisión

alberga ya la semilla del error, porque el problema radical no es práctico, sino global, aplicado y tanto teórico como práctico. Es más, puestos a decantarse, nos inclinaríamos por lo teórico, anterior y más aplicable que lo práctico. De hecho, el huevo (de pez) siempre fue anterior a la gallina.

Se está fallando en la conciencia, el conocimiento y el sentido de la aplicación, porque no se está comprendiendo lo más propio de la educación. Si la comprensión pedagógica profunda falla, ni la teoría ni la práctica podrán acertar. Y menos, la práctica con una teoría descalcificada. Análogamente, un relojero que no sepa lo suficiente de su profesión no podrá hacer bien su trabajo. La clave no estará en su 'práctica': por ejemplo, si desatornilla esta o aquella pieza, si utiliza tal o cual lupa como recursos. La clave nunca estará en los recursos, en los 'conqués'. Si su conciencia es débil, si su capacidad para concentrarse es ligera, si está enfermo, si sólo cree saber de relojería, si, en definitiva, no sabe lo que está haciendo, puede que no caiga en la cuenta de que el problema radical no está en el reloj, sino en sí mismo.

Por ello, se expresará una serie de conceptos percibidos desde otros ángulos desde los que es posible imaginar, aspirar o, de momento, esbozar una educación desempeorada, enriquecida, algunas prácticas redefinidas y otras inéditas desde su planteamiento. El grueso de alternativas educativas define un conjunto de desafíos invisibles o excluidos de la Pedagogía y para la educación cuyo abordaje es clave. Se trata de un sistema de retos o proyectos de cambios, internamente coherente por su naturaleza, su intencionalidad y su motivación fundamentadora. Su naturaleza es la de ser «temas radicales o perennes» (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000), es decir, necesidades sociales esenciales para la educación pero que no se están percibiendo.

Pareciera que este planteamiento de problemas y alternativas educativas y el actual son contrarios. Pero entre ambos sólo hay complementariedad. La diferencia básica entre ambos es que uno está fuera -y por tanto es visible y compartido-, y el propuesto está enterrado. No obstante, todo lo que ocurre en el árbol de la educación es, principalmente, por su desarrollo radical. En Medicina las enfermedades se tratan desde sus causas. En Pedagogía pareciera que casi todo es sintomático. Sus causas radicales no suelen verse. Pero a veces asoman en algunos árboles y matas, y pueden observarse. No tiene sentido negar su evidencia y su inclusión en la normalidad formativa de educadores e investigadores.

En conjunto, el discurso es 'radical' porque se desarrolla desde retos educativos subyacentes que, como las raíces, soportan y nutren lo externo. Y es 'inclusivo' porque considera todo el ser, entendiendo que lo aparente depende de lo interno tanto a nivel teórico como de propuesta de acción.

Por eso el enfoque alternativo es más complejo, compatible y englobador que el criticado. Su motivación epistemológica es de cambio del cambio educativo tanto para el presente como para el futuro, ahormado –como le es propio a la Pedagogía– por la utopía, conceptualizada como posibilidad realizable.

Objetivo

El objetivo no es convencer a nadie acerca de lo expuesto. Ni siquiera se pretende debatir. Se aspira a compartir algunas percepciones y aplicaciones pedagógicas sobre enfoques, constructos y fenómenos reales y posibles de la educación y la enseñanza realizadas desde el ‘enfoque radical e inclusivo’ de la formación.

Desde esta motivación, el objetivo es compartir observaciones apoyadas en insuficiencias que puedan fundamentar retos, indagaciones y acciones educativas más complejas o conscientes para construir una mejor Pedagogía y educación. Para ello se recurrirá a la duda de algunas posibilidades, a la destrucción de certezas, a la elaboración de replanteamientos, al cuestionamiento de consensos, a la propuesta de otros ámbitos de investigación y formación, etc. que desde aquel enfoque permanecen paradójicamente ausentes, etc.

Como anhelo intermedio, algunas observaciones podrían servir para cambiar prácticas de profesionales de la enseñanza y/o de la investigación en educación, desde una comprensión más compleja con base en la conciencia de sus objetos de trabajo e investigación: temas, problemas de investigación e indagación, proyectos educativos, proyectos de innovación didáctica, etc.

Método

La metodología seguida puede quedar definida por las siguientes aproximaciones: enfoque general, línea general, proceso, recurso didáctico básico y observaciones.

Enfoque general

¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? A lo mejor ni siquiera estas preguntas son las únicas adecuadas. Tan importantes como las cuestiones referidas a presencias deberían ser otras relativas a errores, ausencias y posibilidades realizables. Hay mucho mal realizado, mal construido y orientado, que no se ha hecho y que hay que dejar de hacer.

Para la consideración de estos retos formales sólo tenemos una cosa: nuestra razón, constituida como compuesto psíquico en el que fluyen en unicidad o de forma combinada emocionalidad, sentimientos, ideas, prejuicios, conceptos, predisposiciones, generalizaciones, posibilidades, conciencia, lucidez, espiritualidad, ego, estulticia, vacío... Existencialmente, somos nuestra razón, como reitera el catedrático de Didáctica González Jiménez (2008) en la línea de Aristóteles, Kant o Zubiri. Es lo que, en el centro de la periferia, tenemos que educar para vivir. Esta es una posibilidad abierta a Occidente desde el Renacimiento. Pero no se está desarrollando bien, entre otras causas, por una educación inadecuada. La educación está fallando en este plano o y en esta fase y no ha iniciado su trayectoria en otros posteriores, más complejos, que se desconocen. La mayor parte de causas tienen que ver con lo que se hace y se construye, con errores reiterados y con huecos formativos aún no normalizados ni cubiertos por ella.

El ser humano ha tenido ante sí dos opciones generales:

- Colocar su centro de gravedad en el exterior.
- Ponerlo en su interior.

La Historia ha definido culturas centradas en el desarrollo exterior y en el interior. Simplificando mucho, pueden asimilarse a Occidente la primera y a Oriente la segunda. Sin embargo, global, social y educativamente los resultados han sido y siguen siendo muy poco eficientes y menos eficaces. Recordemos a Fromm (1987), cuando escribía: «Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy» (p. 45).

El trabajo en su exterior busca y, en los mejores casos, consigue la mejora social desde el desarrollo socioeconómico y cultural. Su devenir es paulatino, sin fin, por eso se identifica con el llamado progreso.

El trabajo en su interior consiste en centrarse, en aproximarse y llegar al centro. El centro es el autoconocimiento, y su aproximación incluye un camino que atraviesa tres estadios:

- 1º) El egocéntrico o de conciencia ordinaria,
- 2º) La pérdida de ego o de desidentificación y
- 3º) El despertar al estado consciente.

El ser humano normalmente vive y muere en el primero, el segundo es excepcional y el tercero está casi inédito. La superación del primero ni se conoce ni se pretende.

¿De qué dispone la educación para anhelar un mayor avance fundamental? Las dos grandes opciones anteriores -exterior e interior-

asocian sendos enfoques pedagógicos: el que arranca del Oriente clásico (India, China) y el que desarrolla Occidente. O sea, dos formas de plantearse y de proceder en la educación de la razón humana.

La dualidad o la síntesis no resuelta han asociado grandes errores formales y de contenido. Todos ellos provienen de una causa común: la ignorancia (Sócrates) que, congruentemente, también es omitida por una conciencia débil y un ego engañoso y distractor que precisa crear falsos centros de gravedad o sumideros existenciales. El gran reto de la Pedagogía que inicia y no realiza Sócrates es su proyecto conjunto en términos de complementariedad.

Lo que supone avance en el conocimiento debería, en buena lógica, aprovecharse, no perderse. Para aprovecharlo es preciso ser consciente de las vías externa e interna por separado y reflexionar, investigar, indagar y debatir sus posibilidades de síntesis. Los dos son importantes, son claves. Del mismo modo, nuestro cuerpo y nuestra psique necesitan atenciones suplementarias. En definitiva, existe una posibilidad más consciente y más compleja que cualquiera de las dos opciones, y a ella apuntamos.

Una educación de la razón con un enfoque formativo dialéctico basado en la complejidad-conciencia podría ser uno de los mayores retos de la Pedagogía actual y futura. Su posibilidad exige espontánea, automáticamente un cambio en la percepción investigadora y didáctica de la misma realidad; si se quiere, un cambio de paradigma real en este sentido epistémico. No será difícil porque, en efecto, se trata de un paradigma emergente real. Es decir, está siendo intuido, está latente o se encuentra en desarrollo en muchas conciencias, tanto en profesiones relacionadas con la educación y su investigación científica como a un nivel social más amplio y, desde luego, no local.

No equivaldría sólo a 'repensar' una y otra vez la educación desde una perspectiva interior, exterior, social, cultural o política, sino a plantear radicalmente aquellas preguntas con las que comenzábamos este parágrafo. De lo que se trata no es de aprender más ni mejor, ni tampoco de dar otra vuelta dentro de la 'epistemología de la lavadora' en la que la Pedagogía se encuentra normalmente entrampada. Se trata de despertar a una porción de la realidad formativa clave y desapercibida, de intentar desde su perspectiva reparar errores e insuficiencias arrastradas y no corregidas durante décadas y de generar tallos y ramas diferentes desde una atención radical imprescindible.

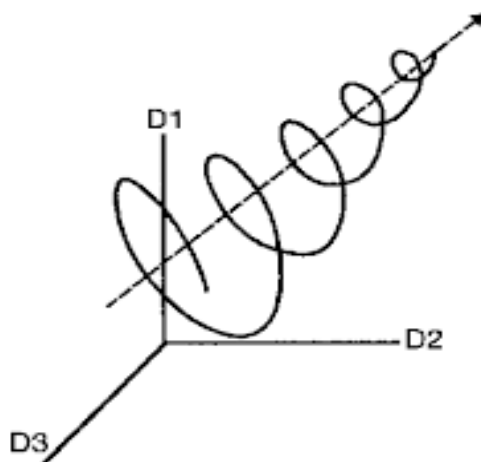
Se trata pues de enfocar la problemática causalmente, pero no sólo centrando la atención educativa en la raíz -porque sería dual, parcial-, sino también en sus efectos, o sea, en la totalidad del ser, desde una Pedagogía

total. Será inevitable para ello relacionar el plano exterior con el interior, completándose y nutriéndose mutua, armónica y estructuradamente.

Línea general

El camino más corto en educación y en Pedagogía no es la línea recta. Es la línea curva. El camino hacia el futuro también es curvilíneo. Más concretamente responde a una espiral enrollada alrededor de su eje y en paulatina centración. Esta geometría representa bien la de la posible evolución humana, en la que todo se inscribe. Su curvatura se desarrolla desde una dialéctica evaluativa apoyada tanto en la constatación de aciertos como en la percepción de la insuficiencia y el error –hasta la saturación– de lo que se da por cierto y por bueno.

Figura 1. Geometrización de la evolución de la conciencia humana. Fuente: Herrán (1998).



Por lo que respecta a los tópicos y huecos de la educación que se van considerar, vamos a desarrollar la hipótesis de que se están enfocando mal y que, por ello, su aplicación podría ser incompleta, sesgada o errónea. Para afrontar este reto o esta posibilidad, los consideraremos desde un tema radical de características particulares: el constructo ‘conciencia’, casi inédito en nuestra educación occidental.

La inclusión de la conciencia no es habitual en Pedagogía. Lo normal es obviarla, paradójicamente, como fundamento de la investigación y la formación. Este hecho es, a la vez, una normalidad y una rareza. Es como si el concepto ‘salud’ se excluyera de las ciencias de la salud. ¿Qué sentido

tendría esto? ¿Y por qué apenas se repara en la conciencia en las ciencias de la educación?

La conciencia puede conceptuarse de múltiples formas (Herrán, 1998). Aquí la consideramos como la capacidad de darse cuenta de la realidad (Damasio, 2010), o sea, como un efecto del conocimiento. La conciencia, bien profunda, bien estrecha, genera cíclica y permanentemente comprensión y formación en todo ser humano, que a su vez posibilita. Desde la perspectiva de lo que nos ocupa, la conciencia sostiene y nutre las siguientes aplicaciones y razones. La conciencia será el motor de nuestra motivación, de nuestro 'movimiento de renovación, destrucción y reconstrucción pedagógica', en sentido estricto.

Desde los enfoques habituales -exteriorizantes, limitados y parciales- se entiende que no se necesita, porque el centro de gravedad funcional está fuera: la reflexión y la práctica. Pero la observación de la complejidad del fenómeno humano y educativo nos informa de que no toda necesidad formativa se demanda. Sobre todo la educación profunda se ignora, como parece ignorarse que la Luna no equivale solo a su cara cercana. Es el mismo error. Siempre vemos lo mismo -apenas una porción- y a esa parte la denominamos 'todo' o 'educación'.

Con esta perspectiva alternativa definiremos carencias, retos relevantes y líneas orientadas a su mayor complejidad epistemológica (relativa a sus fundamentos y orientación reflexiva, investigadora y profesional) y aplicada. Este intento puede ser relevante para quien observe que para comprender algo hay que profundizar en ello. Pero antes es necesario vaciar un poco la propia taza de prejuicios e incluso de juicios. Esta advertencia no debería resultar rara, porque la actitud científica de altura no consiste en otra profundidad distinta a la humildad y a la apertura crítica, autocrítica y a la transformación de la acción.

La ciencia avanza desde resultados y conclusiones reflexivas y empíricas. Se necesitan las dos para una ciencia más completa. Sin su comprensión y relación fértil no hay síntesis ni avance en complejidad-conciencia de sus componentes, porque sin profundidad no hay elevación y sin orientación no hay horizonte.

Otra opción -la más habitual- es la miopía, que puede estar avalada colectiva, institucional y científicamente. Para fomentar la miopía pedagógica no hacen falta más que buenas investigaciones empíricas. No resultará satisfactoria para quien crea que, más que avanzar o buscar ratificaciones en lo que se piensa que se sabe, de lo que se trata es de tomar conciencia de hacia dónde vamos o podemos ir, de la formación de quienes nos llevan -comenzando por cada uno- y cuál es el alcance y el efecto de nuestra segura ignorancia.

Se ofrecerán más preguntas que respuestas, más aperturas que seguridades, más dudas que certezas. Pero también se ofrecerán otras certezas basadas en la observación o la experiencia. El camino general elegido, por tanto, será la crítica apoyada en la observación, el desmantelamiento útil y la demolición de algunas cuestiones y enfoques, con seguridad, erróneos, con un enfoque global y particular a la vez. Se evidenciarán, en efecto, que algunas perspectivas fragmentarias son incompletas, ilusorias, ficticias, porque alejan el fenómeno educativo del conocimiento pedagógico del fenómeno.

Como alternativa, se procura percibir la realidad desde ella misma. Se evitará mirar desde el fondo de ninguna caverna: ni la de Platón, ni la de la teoría explicativa más citada. Al contrario: se puede asegurar que la mirada cavernaria siempre será indirecta, ilusoria y que la cueva olerá a rancio y a orines, porque estará compuesta de más ecos que voces. Difícilmente sus discursos entenderán lo que significa la experiencia o el conocimiento de caminar bajo el sol o la lluvia, de pisar la hierba fresca, de respirar aire nuevo y oxigenado directamente, sin máquinas, sin alfombras, sin artificios.

Proceso

La metodología ha sido la indagación dialéctica y se ha entendido adecuada para satisfacer el objetivo. Para emprender este problema poco objetivado y de enorme magnitud se ha optado por desplegar sobre la educación una mirada ajena, extraña, ingenua, no familiar y compleja, alejada entonces de la perspectiva científica normal.

Se ha recurrido a la indagación y destrucción dialécticas con una finalidad constructiva y utópica -partiendo de que la utopía realizable es la esencia de la educación-.

Desde la perspectiva de su elaboración se han seguido dos caminos que pueden considerarse fases continuas y no lineales:

- La primera podemos denominarla de observación, estudio, contraste y espera, con la atención o la 'antena' permanente desplegada: Ha consistido en ir generando un marco teórico relativamente distinto o arriesgado suficientemente consistente y a continuación buscar su perfeccionamiento o empeoramiento mediante el contraste con literatura relevante y la comunidad científica y profesional y la observación atenta un tiempo suficiente. Se ha intentado condensar y compartir lo observado durante veintitrés años en una treintena de conferencias en congresos internacionales, un centenar de artículos científicos en revistas indexadas de calidad, otro centenar de libros y capítulos de libros

en editoriales relevantes, varios proyectos de investigación, etc. Durante ese lapso, en la tela de araña del tejido generado se han ido adhiriendo percepciones, experiencias, preguntas, problemas, críticas, confirmaciones, ampliaciones, autocríticas, rectificaciones, replanteamientos, nuevas teorías externas, resultados de investigaciones, etc. y también se han ido desactivando, soltando o desprendiendo sospechas, prejuicios, conjeturas, seguridades, certezas, dudas, etc. En definitiva, lo que finalmente ha quedado ha sido más y mejor conocimiento que el inicial. El resultado ha sido doble: por un lado, un conocimiento subjetivamente validado y más complejo. Por otro, más y mejor conciencia aplicada y mejor observación distanciada de los objetos de estudio, que así mismo han evolucionado al cambiar, enriquecerse, mutar, integrarse o desaparecer.

- La segunda cabe denominarse de acción epistémica: Con la conciencia y conocimiento adquiridos, ha permitido el desarrollo de un enfoque a la vez destructivo -no dañino-, dialéctico, complementario y la propuesta de percepciones y propuestas de acción en un nivel de complejidad superior, en tanto que englobador. Además y sobre todo ha permitido aportar resultados reflexivos unos relativamente y otros radicalmente innovadores desde un contraste permanente con literatura relevante y con profesionales y científicos de la educación. Por tanto, puede decirse que, al menos, la metodología es hermenéutica (Ricoeur, 1985; Lafuente, 1998; Ríos Saavedra, 2005), porque diferencia entre lo cuestionado y lo propuesto como requisito de complementariedad. Pero, al incorporar la fase anterior y la desembocadura de ésta, va más allá y más acá.

Recurso didáctico

Desde una perspectiva instrumental, el trabajo se apoya en la metáfora como recurso metodológico para analizar global y analíticamente la realidad. Para el problema que nos ocupa y con el fin de percibir la naturaleza y el alcance del fracaso profundo de la educación y de la Pedagogía, se ha recurrido a un conjunto de metáforas representativas de la educación y la formación hoy:

- La metáfora del iceberg comunica la existencia de una gran porción sumergida e invisible en las gélidas aguas de un océano.
- La metáfora de la Luna informa de una misma región visible -que aproximadamente siempre se nos muestra- y una cara lejana en la que habitualmente no se piensa al mirarla.

- La metáfora de la planta o del árbol se refiere a que el vegetal está compuesto de una parte perceptible, que crece hacia arriba, y de otra enterrada que crece menos y que pasa desapercibida.

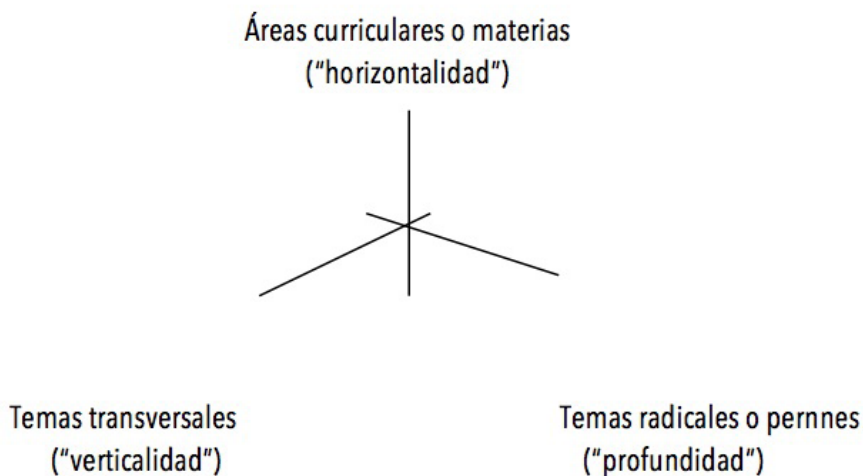
Todas apuntan a un hecho común que caracteriza el enfoque seguido: sólo se observa y se repara en una parte de la educación y de la formación. Hay otra región que no se está viendo, que se conoce poco y que no forma parte del discurso pedagógico normal o de la mayor parte de profesionales e investigadores. Algunos, cuando se les sugiere, la excluyen expresamente de la ciencia normal, como a veces ha pasado en la historia de la ciencia. Como consecuencia de ello, se ignoran por completo.

La Pedagogía no parece darse cuenta o expresar de ningún modo un reconocimiento equivalente este hecho, porque está centrada en el córtex del fenómeno educativo, en sentido estricto.

Específicamente, el enfoque metodológico que nos servirá de referencia recurre a la metáfora del árbol. Observa que el árbol tiene raíces que nutren y sostienen al resto del ser. Viene a decir que la Pedagogía –como todas las ciencias– estudia la realidad exterior, en su caso de la educación. No está incorporando en su discurso importantes raíces formativas. Tras especificarlas, apunta a que el enfoque idóneo es el que incluye las raíces y también el tronco, la arborescencia, el ecosistema, etc. De ahí sus calificativos de radical e inclusivo. La porción enterrada y descuidada es concreta y susceptible de estudio e inclusión en la Pedagogía. Es más, puede coadyuvar a un cambio de perspectiva de la ciencia sobre ellos.

Algunas raíces se propondrán desafíos, retos o proyectos articulables en el currículo como ‘tercera dimensión curricular’ –la primera son las asignaturas, materias o áreas y las competencias instructivas, y la segunda, los temas transversales y las competencias comunes–, capaz de proporcionar al currículo una profundidad que hoy no tiene. Podrían tener un alto impacto en el medio o largo plazo, por servir de andamiaje para una indagación y acción educativas más complejas o conscientes. Pero por su naturaleza también podrían tener un nulo impacto o, incluso, un impacto negativo (inferior al nulo). Las hemos identificado con «temas radicales o perennes» (Herrán et al., 2000), es decir, con necesidades educativas y sociales fundamentales para la formación, no dependientes de contextos, mutuamente contenidas, desapercibidas, no demandadas o mal demandadas y con una repercusión externa y relevante que puede reconocerse.

Figura 2. Currículo tridimensional. Fuente: Herrán et al (2000); Herrán y Cortina (2008).



El enfoque seguido no es que sea otro 'paradigma'. Sencillamente, observa otras regiones del mismo fenómeno y lo hace de otro modo. Pese a ello, en otros trabajos lo hemos asimilado a un paradigma (verdadero y diferente), nombrado como complejo-evolucionista o radical e inclusivo (Herrán, 2003a, 2005, 2014b).

Tabla 1. Enfoques epistemológicos consensuados y complejo-evolucionista.
Fuente: Herrán (2014).

Enfoques Científicos Temas	Tecnológico	Interpretativo	Sociocrítico-Radical	Complejo-evolucionista o radical e inclusivo
Enfoque Metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Lo anterior, más funcional
Centro de gravedad	Resultados	Personas, procesos, significación	Problemas, injusticias sociales	Lo anterior, más formación basada en la conciencia
Criterio básico de calidad	Resultados	Procesos	Cambio social	Lo anterior, más evolución personal y social (ser más para ser mejor desde la coherencia)
Base del conocimiento	Teoría aplicable	Práctica teorizante	Crítica transformadora	Lo anterior, más conciencia
Proceso básico	Aplicación pedagógica	Acción reflexiva	Comprensión socioeducativa	Lo anterior, más transformación evolutiva del ego(centrismo) a la conciencia
Ámbito de referencia educativo	Ciencia aplicable (del contenido de enseñanza y pedagógica)	Aprendizaje del alumno y sus características	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más evolución posible y proceso de humanización social

Se considere así o no, pueden hacerse dos observaciones preliminares:

- Puede favorecer una comprensión más completa de la educación. En la medida en que una explicación incompleta que se toma por el todo asocia una interpretación incorrecta, procura describir y denunciar lo que podemos calificar como persistencia en un error de enfoque fundamental de la Pedagogía.
- No se opone a la Pedagogía ni a la educación normales, porque su propuesta se basa en la complementariedad, en su necesaria suplementariedad.

La estructura del estudio es una espiral plectonémica, esto es, enrollada alrededor de un eje. Quiere esto decir que cada párrafo se apoyará en los anteriores y podrá retomar razones antecedentes para desarrollarlo. Al hacerlo, podrían percibirse reiteraciones de contenido. Las recurrencias se entenderán necesarias para que cada parte pueda ser más independiente y para hilar el conjunto de un modo más cohesionado y global. Se citarán algunos trabajos previos del autor antecedentes o en que se basa el actual.

Algunas referencias preliminares

Educación

La noción de educación está condicionada socialmente por lo que sobre ella se dice, se planifica, se desarrolla y se evalúa desde el nivel de aula hasta el de los organismos nacionales e internacionales. Para referirse a ella se emplean intuiciones conceptuales que a veces tienen que ver con la experiencia escolar de quienes la imaginan. Esta labilidad concuerda con su apertura a la opinión social general, a veces arbitraria y a veces rigurosa.

Desde una perspectiva política, se suele entender la educación como medio de transmitir y de renovar la cultura, junto al acervo de conocimientos y valores que la sustentan. En esto, insistimos, se suele estar de acuerdo, y por su escasa definición se cuestiona poco. Donde el consenso se agrieta es ante las interpretaciones de esto. Es lógico, porque se realiza desde sistemas e *ismos* parciales, duales, competidores, sesgados. Otra cuestión es su fiabilidad, su cumplimiento. En los países más democráticos, propios de sociedades más avanzadas, dinámicas y justas, e incluso en muchos no democráticos, se alude a la educación como medio de garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, respetuosa con las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social y para mejorar la vida colectiva.

Otro plano de ajuste del concepto de educación es el didáctico y técnico. Por ejemplo, Esteve (2010:20-27, adaptado) entiende que la educación es el proceso en el que se cumplen simultáneamente estos cuatro criterios: *Criterio de contenido*: Lo aprendido se considera moralmente

irreprochable. *Criterio de forma*: El modo en que se aprende respeta la dignidad y la libertad del educando. *Criterio de uso*: El educando es capaz de utilizar lo aprendido con esquemas conceptuales propios, aplicándolos a situaciones nuevas a partir del desarrollo de su propia inteligencia. *Criterio de equilibrio*: Lo aprendido se integra en armonía con el resto de aprendizajes del educando y contribuye a su equilibrio personal.

La mayor parte de ciudadanos aceptarían estas dos perspectivas. ¿Cómo podrían discutirse? Nosotros tampoco lo hacemos. Pero subrayamos que, desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, estos criterios apuntan a una educación a la vez necesaria, superficial e insuficiente. Para intentar explorar otras zonas de la misma educación, nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿Y si la realidad a la que la educación se refiere no fuese toda la realidad formativa? ¿Y si no se estuvieran considerando necesidades educativas esenciales? ¿Y si estas necesidades formativas no demandadas fuesen diferentes a las que los sistemas educativos promueven?
- ¿Y si la educación consistiera además en perder, eliminar, morir, y no sólo en adquirir, aprender y vivir? ¿Y si la Pedagogía debiera ocuparse además de las «didácticas negativas» (Herrán, 1997, 2014b; Herrán y González, 2002), centradas en la pérdida de condicionantes, identificaciones, prejuicios y otros lastres con los que en formación se ganaría?
- ¿Y si el alumno, el aprendizaje significativo y relevante, la creatividad, las inteligencias múltiples, etc. estuviesen mitificadas, distorsionadas o si el conocimiento que se les atribuye no nos estuviera ayudando a transitar por el camino de la formación?
- ¿Y si los educadores y los pedagogos no estuviesen atendiendo claves de la formación? ¿Y si se estuviera buscando en el lugar errado, con premisas inadecuadas o con el método equivocado? ¿Y si persistir en esa búsqueda pudiera ser doblemente erróneo?
- ¿Y si los contextos convencionales (geográficos, culturales, económicos, sociales, etc.) no fuesen tan relevantes para esa formación?
- ¿Y si lo esencial de la formación no contara con el apoyo (epistemológico y profesional) de la Pedagogía generada hasta el momento?
- ¿Y si no se estuviera educando? ¿Y si lo que se llama formación apenas fuera su antesala?

- ¿Y si las posibilidades de mejora o de fracaso de la educación no dependieran sobre todo del sistema educativo?

Desde nuestra perspectiva (Herrán, 2012d:59) la educación es un fenómeno único en el universo. El impulso que ha llevado a que desde que hace miles de millones de años tras el origen de la Tierra, cuando la materia se hizo paulatinamente consciente –como afirma Arsuaga-, más ha contribuido a la complejidad de la conciencia desde el conocimiento y por ende a la construcción evolutiva y filogenética del cerebro. Conviene recordar que, existencialmente, no tenemos un cerebro: lo somos. Personal, social y filogenéticamente el cerebro está en permanente evolución. Esta evolución en los tres planos se traduce en mayor complejidad de conciencia, en razón, en lucidez, en capacidad. Lo que centralmente se educa es la razón y sus conocimientos (significados), que pueden ser sentimentales, emocionales, cognoscitivos, psicomotrices, objetivos, egocéntricos, sesgados, prejuizantes, condicionantes, conscientes, etc.

La educación no es escolaridad, sino un factor de la evolución humana. Socialmente, la educación es una hipótesis. Una hipótesis personal, social y filogenética. La hipótesis de que es un bien deseable y una forma hoy necesaria de violencia. Tantea e investiga con un conocimiento desenfocado, desorientado. Aun así, describe un sentido evolutivo susceptible de reconocimiento:

Admitir que la educación es uno de los factores, o mejor, una de las formas de lo que entrevemos y designamos con el nombre muy general y un poco vago de evolución, es, pues, afirmar implícitamente que la suma de conocimientos y de perfeccionamientos fijados y transmitidos por ella, de generación en generación, forma una sucesión natural cuyo sentido puede reconocerse (Teilhard de Chardin, 1962, p. 44).

La educación es susceptible de varios significados. Expresaremos tres fundamentales para este trabajo:

- Como bien personal presente, es lo que hemos llegado a ser – gracias a la naturaleza, a otros seres humanos y a nosotros mismos– desde nuestra potencialidad orgánica, lo que hemos conseguido hacer de nosotros con nuestro código genético. Afirma González Jiménez (2012) que la educación es, «Como natural continuidad de la genética, la actividad más necesaria, importante, trascendente pero insuficiente de los seres humanos. En cuanto su natural insuficiencia ha de ser permanente» (p. 646).
- Como bien personal futuro, es lo que nos podría ayudar a ser más conscientes, más maduros y más plenamente humanos. Lo que más nos puede ayudar a mejorar a través de acciones. Es conciencia,

conocimiento, formación, transformación, trabajo personal, crecimiento, madurez, coherencia, ética y comportamiento consecuente. Es llegar a ser conscientes de lo que se es (Píndaro, Siddharta Gautama), despertar a ello. La educación no es sólo adquisición del conocimiento ni aprendizaje. La piedra sobre la que se apoya su palanca es la formación. Formación no es normalmente la que se desarrolla en los centros educativos, ni lo que se investiga en los proyectos de investigación por la comunidad científica. En general, estamos lejos de desarrollarla, investigarla y enseñarla en la academia, porque no se comprende radicalmente.

- Como metodología de triple vía -personal, social y filogenética- es aquello de lo que depende el desarrollo y la evolución de la humanidad. Social y personalmente de la educación depende todo. Por tanto, la educación tiene por objeto cambiar, desempeorar y mejorar la vida pensando y orientándose a la posible evolución humana como proyecto cooperativo común e individual, externo e interno. La educación responde al proverbio: «Cuando el agua sube, el barco también», donde el agua es la educación y el barco es toda otra realización humana que se quiera. Si el cauce no es profundo, lo que sea que flote encallará. Por tanto, la educación tiene por objeto tanto ampliar y profundizar ese cauce como facilitar el cambio, el desempeoramiento y la mejora de la vida pensando y orientándose a la posible evolución humana -sin calificativos limitantes- como proyecto de proyectos.

La educación se puede desarrollar en tres planos evolutivos interrelacionados, profundamente evaluativos e imprescindibles:

- *El social o exterior*, en el que, con base en la enseñanza diacrónica de la Historia y sincrónica de los sistemas sociales, cada generación aporta a la que emerge -como en una carrera de relevos- lo realizado y lo pendiente.
- *El personal exterior*, en el que mediante cauces formales, no formales e informales cada sujeto y colectivo va desarrollando su razón y sus conocimientos -idealmente a través de aprendizajes significativos y relevantes- para contribuir a la mejora de la vida social y de su propia vida.
- *El personal interior*, en el que la persona individualmente se hace más y más consciente de sí mismo y de lo que estando adherido a sí nada tiene que ver con su verdadera naturaleza, tanto de la realidad exterior como de su conocimiento interior y finalmente de su autoconocimiento.

De los dos primeros se es institucionalmente consciente y podemos decir que están existencialmente atendidos. El tercero, más vigente en otros entornos actuales y en épocas pasadas, es el que calificamos como 'radical' o esencial.

Los tres por separado son parciales. Nuestra perspectiva es de complejidad-conciencia, o sea, se basa en la aceptación de todo lo parcial en función de una síntesis más potente y más capaz que, sin oponerse a ellos por separado, los realce, los complete y los mejore a través de una toma de conciencia tanto de la parcialidad como de su relativa totalización inacabada. Es por ello por lo que nuestro enfoque no es sólo radical o esencial, sino radical e inclusivo, porque procura no caer en la dualidad, en la parcialidad y aspira a ser más completo, con el fin de percibir y actuar en la realidad, pero en toda la realidad.

Con todo, el punto de apoyo en el que colocaremos nuestra palanca indagadora será el déficit del tercero de los planos. Del conjunto pueden deducirse otros fines, fundamentos y métodos de la educación hoy paradójicamente inéditos o poco desarrollados.

Corolario: PISA, Shanghái

Dijo Miguel Fernández Pérez, catedrático de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, que «lo que no se evalúa, se devalúa». Es cierto. Pero también puede ocurrir lo contrario: cuando se evalúa algo, se revaloriza, a veces con exceso. Los informes PISA definen, de facto, la calidad de la educación de diversos países de la OCDE, que jerarquiza en diversos puestos de eficacia. Algo semejante hacen los rankings de universidades tipo Shanghái y otros informes semejantes. Los países, regiones, universidades, etc. situados a la cola experimentan tensión, presión y altos condicionamientos para el diseño y desarrollo de sus políticas educativas.

¿Podemos fiarnos de lo que nos dice el informe PISA, de sus criterios objetivos y de la obtención y análisis de sus datos? Metodológicamente (desde el punto de vista de su diseño de investigación asociado), probablemente sí. Pero serán valiosos (se les concederá valor) -por ejemplo en el caso de PISA- si y sólo si no se comprende lo que es educación. Desde nuestra perspectiva, PISA será relevante mientras la educación no se comprenda. Como la educación no se comprende, se piensa que PISA mide la educación. Pero esto no es así. Es al revés. PISA mide educación, pero la educación no es eso. Desde esta circunstancia, podemos percibir posibles errores:

Possible error de imprecisión

Se pueden comparar realidades distintas, seres distintos. Es una práctica por definición imprecisa, que sólo sirve para ordenar magnitudes. Aunque nos empeñemos o queramos hacerlo para prevalecer, ninguna realidad es comparable a otra, en sentido estricto. Dentro de la cultura de la evaluación nomotética (Herrán y Coro, 2011), en que estamos –que ayuda poco porque es escasamente formativa–, la historia de lo que se compara no importa, los contextos no importan, las idiosincrasias no importan, las características propias no importan, las circunstancias no importan, las biografías no importan. Podemos comparar la velocidad de vehículos diferentes (bicicleta, avión, barco, tren, coche...), con potencias y sistemas de propulsión y desplazamiento diferentes, que avanzan por terrenos diferentes. ¿Y para qué? ¿Para elaborar listados «objetivos» y construir rankings? Lo único objetivo es que comparan realidades incomparables. Su conocimiento sesgado nos aleja de la realidad, porque no registra su diversidad ni su hondura. Sólo recogen apariencia de un aspecto que por ello se valora. Se hace valer, pero no es un valor, y menos un valor universal. Puede ser un error universal. Pese a ello, su pseudobjetividad les otorga predicamento. Pero desde su prestigio a lo que se rinde culto es a una uniformidad alineada conforme a cánones parciales y escorados. No hay mayor uniformidad que la muerte. La diversidad y la flexibilidad son la vida e incluyen una variabilidad infinita. Por eso, a no pocos educadores formados los datos de PISA les interesan poco o nada. A algunos les producen risa y tristeza a la vez. No se queda en ellos, porque su trabajo consiste en enseñar y acompañar a sus alumnos más allá de sus referencias y criterios. Se apoya en ser consciente de la formación de sus alumnos, en su complejidad y en enseñar para alcanzarla en cada uno lo más y mejor posible. Para eso lo esencial es no distraerse. Los indicadores de estos informes pueden actuar como distractores y provocar abandonos de ruitas, salidas de vía y accidentes silenciosos o lamentables, a corto, medio y/o largo plazo.

Possible error de validez

Genera suberrores encadenados:

- *Suberror de representatividad*: El primero, el básico, es que el informe PISA no evalúa la calidad de la educación, ni Shanghái la calidad de las universidades. Lo que hacen es cuantificar indicadores desde criterios arbitrarios, que por desgracia desde muchas instancias se interpretan así. En el caso de PISA, por ejemplo, es el grado de aprendizaje y desarrollo de unas pocas competencias instructivas. O sea, una parte de una parte de la instrucción, que a su vez es una parte de la educación. Una parte

de una parte de una parte no es el todo. Es el error de 'pars pro toto' de los tres ciegos a cuya aldea llegó un elefante: cada uno palpaba una parte y aseguraba a los demás que el paquidermo era lo que percibía. Pero ni la pata ni la trompa del elefante son el elefante. Y menos una parte de su oreja o su rodilla. Esto es lo que en su momento denominamos «error paquidérmico», aplicado a la creatividad (Herrán, 2009a,2010a,2010b). La verdadera calidad tiene mucho más que ver con lo que ocurre en las aulas, con el trabajo ilusionado y eficaz de equipos y comunidades educativas, con su renovación pedagógica, con la formación que van generando y las dificultades que ven superando en sus contextos, etc. Y todo esto tiene muy poco sentido exteriorizarse y compararse.

- *Suberror de enfoque:* A partir de éste se desarrolla el que consideramos segundo error encadenado, que es de enfoque. Incide en dos niveles, tanto en la pérdida de complejidad en la comprensión social (cultura general) como técnica de la educación y de la formación. Así, PISA y su atención e implicaciones están asociando dos efectos secundarios realmente graves, a mi parecer, uno circunscrito en otro: El más externo es que la educación se comprenda -primero desde PISA y después desde los medios- desde la perspectiva de uno de sus efectos socialmente interesantes. O sea, parece que por fin la educación importa, se puede medir con objetividad y puede pasar concretamente a formar parte de las preocupaciones sociales y de los programas políticos. Pero no es así. Lo que importa -insistimos- no es la educación, sino una porción de ella. Si la educación fuera un limonero, podría ser el grado de acidez de los limones del árbol. No se ayuda a pensar ni a comprender que la clave de ese árbol no es la acidez de los limones, sino que puede y debe examinarse toda la mata y el ecosistema. Otro efecto erróneo asociado es que algunas administraciones y por tanto un gran número de centros e incluso profesores también identifiquen con educación las competencias instructivas evaluadas en PISA, de modo que se entienden como lo más importante del todo formativo. De hecho, los resultados pueden justificar 'reformas' que condicionarán la educación desarrollada por los sistemas educativos nacionales. Este es el caso, por ejemplo, de España, pero no es el único. Por ejemplo, Australia o Reino Unido también lo han hecho. Desde lo anterior y utilitariamente, se ha de contemplar la emergencia de intereses económicos millonarios -de naturaleza carroñera

u oportunista- en torno a PISA, con fines defensivos y para la optimización de resultados.

Possible error de diagnóstico

El tercero es que la evaluación, el diagnóstico y por tanto la terapéutica está mal hechos. El problema fundamental no está en la educación, la enseñanza ni el aprendizaje del sistema educativo, sino en la sociedad que rodea y satura el sistema educativo. Imaginemos la siguiente escena. Unos habitantes en un edificio. Ese edificio es una escuela. Todos son diversos. Unos están en unas aulas y otros en otras; unos tienen un nivel y otros, otro. Unos son alumnos de familias con más recursos y otros de menos. Unos tienen mejor salud y otros peor. Nos concentramos en sus hábitos de estudio, en su rendimiento, competencias y habilidades. Intentamos mejorar su dieta, su ejercicio, persuadirles de la bondad de su esfuerzo en función de ese desarrollo de competencias. Pero el problema no es ese. El problema es que el edificio está «enfermo» (mala ventilación, cargas iónicas y electromagnéticas, vapores de origen químico, temperaturas descompensadas, etc.). Lo que se hace en las aulas es correcto, bueno o excelente. Pero las causas del problema, las razones del techo de su rendimiento están fuera de las aulas, no dependen sólo de lo que en ellas hacen, ni de los profesores. El diagnóstico es erróneo. El problema no está centralmente en la escuela, sino fuera de ella, en la sociedad inmediata y mediata. Estamos construyendo mal desde una sociedad mal construida, mal estructurada, mal desarrollada y mal orientada. Lo que ocurre fuera penetra por ósmosis y trae consecuencias que no nos deben extrañar en absoluto. Lo que nos debería extrañar es que la escuela siga como está, mejorando lustro a lustro y casi sola en el proyecto de generar sociedad del conocimiento, aún lejana. Lo que ocurre fuera y por desgracia dentro no se ve ni siempre se interpreta como problema, precisamente por estar tan extendido. Esto es lo que está ocurriendo. Podemos hacer un diagnóstico del «edificio enfermo»: ¿Por qué se caracteriza? ¿Qué está intoxicando a quienes lo habitan?

Hay efectos conocidos y causas menos conocidas. Entre los efectos conocidos podemos destacar, salvo excepciones, el bajo nivel intelectual y personal de nuestros alumnos (con especial referencia a una gran proporción de alumnos de secundaria y universitarios), la injusticia social, el egocentrismo exacerbado, la polarización de la vida -según las sociedades, a la sobrevivencia, al tener y/o al entretenimiento, al indiferentismo, al adoctrinamiento, etc., pero no al crecimiento, no al conocimiento-, el incivismo, el estado de conciencia ordinaria o sistémica (desde y para mi sistema), etc. Entre las causas no reconocidas están, en general, el atraso cultural (pedagógico, científico y educativo) de la sociedad y las familias, la desorientación pedagógica de los medios de comunicación, la escasa

formación de quienes lideran, la desorientación social y de la educación, la dualidad exacerbada en la razón, la proliferación de conocimientos sesgados, la estafa de las religiones, etc. Causas y efectos equivalen a un par de fuerzas complejas que conforman una especie de huracán, de sumidero o agujero negro que impide levantar la cabeza y ver en el seno de unas condiciones sociales de vida pseudodemocrática.

Además, esa escuela (nuestra casa global) no tiene proyecto, porque no se reconoce como escuela común. Cada aula y cada individuo tienen su interés y apenas les importan los demás. Cada interés tira de su esquina de la manta que le ha tocado desde que la coge hasta que al final la tiene que soltar. La suelta al morir, porque su vida se ha puesto en función del tirar, del tener y del acumular. Sin embargo, en lugar de dejarla definitivamente, transmite a las siguiente generación que tiene que seguir haciendo lo mismo, dando otra vuelta a la rueda de la vida, y que esa vuelta poco más a o menos va a consistir en reproducir su acción fundamental. Por eso, además, esa escuela internamente tiene un enorme déficit de proyecto educativo humano, colectivo, cooperativo en función de una meta global -y no sólo cooperativo interesado-. Carece de meta común. De ahí que no se eduque para la universalidad o que ni se piense ni se sienta ni se actúe desde y para la humanidad, a pesar de que la Humanidad ya la siente y la comprende, normalmente, el niño de 4 años. En lugar de ello, predominan los intereses particulares y los egos de los sistemas cerrados y cerriles que caracterizan al edificio enfermo, sin ventilación, desconectado de la naturaleza.

Pues bien, PISA, Shanghái y otros sistemas de evaluación nomotética basados en las cifras no ven nada de esto, ni tampoco integrarlo forma parte de su razón de ser y escapa a su necesidad. Ya dijimos que en las evaluaciones nomotéticas los contextos no contaban (Stake, 1980). No cabe en la estrechez de su tinglado, que es mediático, comprensible y vendible. Por tanto, de un entorno con más nacionalismo, racismo, etnocentrismo, homofobia, sexismo, exclusión... pero con mejores datos PISA se dirá que va en el buen sentido. El elefante, por fin con orejas y colmillos más grandes o con patas más robustas, se encamina quizá a tierras sin pastos y sin agua. ¿Qué estamos haciendo?

¿Es posible una nueva educación?

No sólo es posible una nueva educación. Es que la educación se define por su permanente novedad y renovación. De otro modo no sería educación. Del mismo modo un río se define por su movimiento: si cesa el movimiento, el río deja de ser río. La cuestión clave es: «¿Hacia dónde tendría que ir enfocado este nuevo modelo educativo?». Sabemos que al final el río desembocará en el mar. Es una paradoja: el río finalmente llegará

al mar, pero la sociedad globalmente no sabe lo que está haciendo, como dijo Bateson. En su transcurso encuentra también muchas dificultades. Su situación podría quedar reflejada desde dos metáforas.

La primera es la metáfora del agricultor que ha tenido una cosecha mala. Esta persona podría pensar como causas probables en que ha plantado o recogido mal, en su horario de trabajo, en la calidad de su maquinaria, en el país donde se fabricó la pintura de su tractor, en la influencia del color de su camisa en el rendimiento de cada día, en si necesita reinventarse, etc. Pero lo normal es que piense en el clima: los granizos, los vientos, las lluvias, el sol, la temperatura, etc. Y, en su caso, en la calidad de las semillas.

La segunda es la metáfora del globo. Imaginemos un técnico que va a lanzar un globo y que éste no se eleva. ¿En qué pensará primero? ¿En la seguridad, en el logotipo que se anuncia, en el patrocinador, en la seguridad, en el combustible que genera energía, en la compañía de petróleo que produjo el combustible? No. Lo normal es que piense en dos cosas: la primera es en la energía que insufla al interior de la lona. Supongamos que hay recortes en energía -léase, recortes presupuestarios-. ¿Cómo se podría elevar? Pensemos al revés: El globo podría alzarse con mucha inversión de energía; con mucha podría arrancar los anclajes y los pernos y elevarse. ¿Y qué? Así no se despega. Es como acelerar con el freno de mano echado. Así no se conduce. Y también podría pensar en lo que sobrecarga, lastra o ata la nave: sin deshacerse de ello, el aparato no podrá elevarse. Si esto no se hace, la nave tampoco podrá elevarse. Después hay otras cosas: quién conduce el aparato, el sistema de navegación, a dónde se va, para qué, cuáles son las condiciones meteorológicas previstas, la duración del vuelo, etc.

Esto es un poco lo que está pasando. No reparamos en todas las causas, porque no queremos verlas o porque no se han considerado como posibilidades. Hay claves contextuales y hay lastres y ataduras que no se están considerando, quizá porque no se están viendo. En otros casos, se ven, pero como no hay conocimiento (significado) sobre lo que se ve, no se hace nada. Todo esto tiene que ver con el hecho de que la escuela está atada, condicionada y bastante sola en la tarea de educar. La escuela es la proa de la sociedad. Siempre es lo más importante para todos, y siempre se termina relegada al vagón de cola social.

Cuando hay problemas graves -por ejemplo, tras las contiendas mundiales o tras crisis graves- nos volvemos a acordar de ella, pidiéndole que desde su posición atrasada impulse el tren, desarrollando temporalmente funciones de locomotora. No hace mucho que existen los trenes de tracción distribuida, o sea, con fuerza motriz en todos los vagones. Es un sistema moderno y eficaz. Socialmente tendrá lugar cuando

la sociedad viva una *paideia*, o sea, cuando los sistemas que rodean a la escuela mejoren, se formen y se desempeñen educativamente.

La verdadera reforma educativa necesaria atañe a todos los sistemas sociales que circundan al sistema educativo, y no tanto a ese sistema (Herrán, 1993). La escuela –desde el hogar prenatal y el aula de bebés al último seminario de master y doctorado o la educación de personas mayores– hace su función, pero debe ampliarla y profundizar en ella. Puede mejorar, pero las causas más importantes de su escaso rendimiento no están en ella. Están fuera de ella. Es el contexto exterior y los contextos interiores exteriorizados los que hacen que la totalidad se sature de superficialidad. La educación hoy no se encuentra a sí misma y, cuando lo hace, no se reconoce. Quedan dudas de su identidad.

Si la sociedad fuese consciente de la educación, ganaría en autoconciencia. Obviamente, mutaría en una *paideia*, una de cuyas primeras funciones sería reconocer la falsedad, la máscara, los conocimientos prestados, el ego colectivo, la inautenticidad, la miopía en enfoques, en ambiciones y en lo que normalmente se considera educación.

El alumno no es el centro de la educación

Sin sanitarios no hay curación. Por eso, en una epidemia, los primeros que se vacunan son los profesionales. En un viaje en avión se nos avisa regularmente de que, ante una despresurización, el adulto ha de aplicarse la máscara de oxígeno antes que el niño o una persona que no pueda valerse. En ambos casos, ¿quién depende de quién?

Al alumno normalmente se le considera el centro de la educación. Pero el centro de la educación no es el alumno. No lo ha sido nunca. Puede que una de las causas más claras del fracaso educativo de los sistemas escolares y de las sociedades provenga de creer que el alumno es el centro de la educación. Sería demasiado simple. No encaja con la complejidad de la educación. Del mismo modo, el centro de la atención sanitaria no es el paciente. Alumno y paciente son centros entre otros centros. Son centros esencialmente destinatarios, centros objetivos, fundamentalmente receptores de los demás. Son los centros más sensibles, frágiles y modificables, pero no los únicos centros. No hay un solo centro en la educación. Hay centros emisores, centros contextuales, centros filosóficos, centros políticos, etc.

Sin educadores no hay educación. Sin familias que eduquen lo mejor posible o como mejor sepan, toda otra tarea externa será incompleta o insuficiente. ¿Por qué asimilar la estructura de la educación tácitamente a una figura concéntrica, cuando la realidad no responde a esta geometría?

La complejidad de la realidad educativa trasciende esa ficción. En educación hay varios centros: el profesor, el alumno, la familia, el centro educativo, el sistema educativo, los medios de comunicación, la administración educativa, la sociedad en su conjunto, la naturaleza que la envuelve, el futuro anhelado que actúa como atractor, etc. Por tanto, la geometría de la educación no es asimilable a una circunferencia o a una esfera. Quedaría mejor representada por una mora, por una aglomeración de esferas en interacción mutua cada una con su centro.

Si hubiera que definir un centro de centros, éste sería cada uno de nosotros, cada uno de los que observaran o consideraran la educación. Si todos y cada uno fuéramos conscientes de nuestra condición de centro de centros, consideraríamos comenzar la educación de nuestros alumnos por cada uno de nosotros, desde nuestra formación. Se actuaría de forma coherente como si todo lo exterior (la educación de cada niño, la educación general, la evolución social) dependiera de nosotros. Realmente es así: lo exterior depende de lo interior, la observación depende del observador.

Figura 3. Centros de la educación.



Éste es un enfoque complejo con base en la propia conciencia, no en el propio ego, que puede apropiarse de lo percibido y que puede atribuirse posiciones centrales desde sí y para sí. Considerarse centro de centros en este contexto, no es ego, es conciencia. Equivale a comenzar la educación en y por nosotros mismos. Es educarse antes de imaginar o pretender la educación de los demás. Es, como decía Confucio, primero hacer las cosas y después hablar de ellas. De otro modo, es la realidad la que pudiera ser incoherente.

La clave de la formación es la coherencia y no hay coherencia sin educación. El camino más corto y más eficaz para lograr la educación de nuestros alumnos no es la línea recta que transcurre desde nuestra intencionalidad hasta ellos. Es la línea curva. Y su curvatura pasa por

nuestra conciencia, por el propio conocimiento, por la propia formación. Es la formación la que condiciona y a veces determina la conciencia, lo que se observa desde ella la realidad percibida. Rodearse, hacer *by pass* con uno mismo es equivocarse. No incluirse normalmente en el escenario del día a día es vivir en el error. No ocuparse en primer término de la propia formación es proceder desde la irresponsabilidad, desde la inmadurez. Sin embargo, este comportamiento es habitual, es masivo y está normalizado. Por eso no se percibe con facilidad en los demás, y menos en uno mismo.

Que la realidad sea multipolar no significa que «la tribu entera eduque», como dice el proverbio africano o insiste el filósofo Marina. De acuerdo con nuestro enfoque de coherencia y de conciencia, antes de educar a nadie, ni siquiera a uno de sus miembros, la tribu ha de educarse. El niño, el adolescente o el joven son, en gran medida, productos, efectos o consecuencias de la sociedad adulta, de la que, en su mayoría, lo que se hace depende. Centrarse en el niño en primer plano podría equivaler a proceder desde una ignorancia inadvertida. Desde eso, a lo que hace lo llama educación. Es como cuando en una excursión alguien se hace una herida, otro le ayuda y a lo que hace lo llama curar: puede ser curar o puede ser un estropicio. Dependerá, como decimos, del conocimiento, de la propia formación; ni siquiera de la voluntad o de las buenas intenciones.

¿A qué equivale que la tribu entera se eduque? Lo más importante en el caso de las tribus –de cualquier tribu– no es adquirir conocimientos, sino perder tribalidad, desidentificarse. Porque si la tribu está tribalizada, sesgará, escorará, adoctrinará, queriendo o sin querer. La educación de la tribu comienza con la educación de todos y cada uno de los miembros de la tribu. Esto es actuar de dentro a fuera. Es el orden lógico, natural. Se trata de actuar desde cada uno en función de la formación de todos. Y desde la formación de cada uno, a la educación de la comunidad, considerada como «elemento $n+1$ » de la tribu. Realmente es el único camino sólido. ¿Cómo va a orientar un desorientado? ¿Cómo va a ayudar a despertar un dormido?

En tanto que miembro de la tribu, cada uno de sus componentes tiene que tomarse a sí mismo como centro de sí y como centro de la tribu. Una vez que la palanca de la formación está bien apoyada, se pueden mover grandes piedras. La piedra más pesada suele ser la de los propios condicionamientos tribales, los propios *ismos*. Si no se mueve esto, se dará vueltas sin parar alrededor del propio ego; nuestra geometría evolutiva no podrá pasar de circunferencia a espiral. La diferencia entre ambas estructuras de conciencia es significativa (Herrán, 1998). En la circunferencia (plana, de dos dimensiones, sin profundidad), la motivación o la consigna responde a un estado de conciencia ordinario o egocéntrico de ‘acción y logro para mi sistema o mi interés’. En la espiral plectonémica,

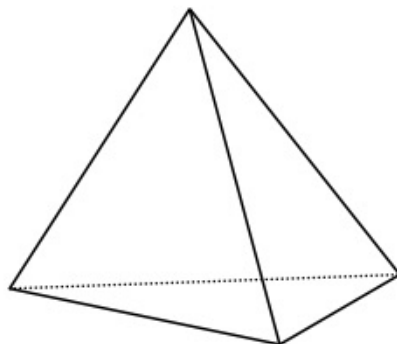
la motivación surge y refuerza un estado de conciencia extraordinario o evolutivo cuya orientación es 'mi sistema para la posible evolución humana, para la Humanidad o para la universalidad'. Vista desde fuera, puede parecer la misma conducta, la misma acción. Pero no tienen nada que ver.

Sociedad

La anatomía de las sociedades modernas es tetraédrica. Sus vértices son la supervivencia, el desarrollo, la cultura (tradiciones) y el entretenimiento. Su fisiología centra su dinámica más en unos vértices que en otros. Puede ser autoritaria o predemocrática. Lo que se llama democracia no es más que un embrión de democracia, una pseudodemocracia o una democracia en un estadio adolescente (Herrán, 2004b, 2004c). El tetraedro define la geometría de una esfera. Por tanto, tiene un centro. El centro de cualquier sociedad es la conciencia de su educación. Si estuviéramos en la sociedad del conocimiento, de la educación o de la conciencia, el vértice 'desarrollo' podría denominarse 'evolución' y el centro estaría presente en todos. El reflejo del centro tiene lugar en el interior y el exterior de las personas y de sus realizaciones, carencias y errores.

Normalmente no se suele prestar conciencia a la educación, comprendida como un contexto interior y exterior de las personas. Lo contrario de esto es la exhortación atribuida a Confucio: «Ocupa tus pensamientos en la educación». Esta máxima no es sólo para profesores o pedagogos, sino para toda persona consciente, no egocentrista, que siente, razona, trabaja y anhela más allá de los *ismos* y, sobre todo, de su *ismo*. ¿A qué se refiere? A la educación social pero comenzando por la propia, al propio cultivo, a la educación global comenzando por la propia, con el fin de superar la conciencia ordinaria, cuya dinámica está muy saturada de prejuicio y lo robustece, queriendo o sin querer. Con una autoformación pedagógica (es decir, aplicada a la educación) más ajustada, más acertada, la atención educativa de la sociedad ayudaría a avanzar de forma más consciente y eficiente hacia la sociedad del conocimiento. Sería más fácil, por ejemplo, llenar de contenido más útil a las posibilidades que da la democracia, al menos en lo que se refiere a la administración política, a los medios y a las familias, conceptuados como agentes educativos o educadores de hecho.

Figura 4. Referentes exteriores (e interiorizados) de la sociedad.



La sociedad actual tiende a supeditar su dinámica a uno o más vértices exteriores. Tiene poco sentido el discurso sobre la importancia de la educación para la sociedad. Es como decir que los músculos son importantes para el movimiento del cuerpo. Es mejor no discutir sobre ello. Una cosa es la educación que tiene -y que es- y otra, como un contenido especial de ella, es la cultura o la conciencia de esa sociedad sobre su propia educación. Por ejemplo, España es un país educativa y pedagógicamente atrasado. No sólo es escasa la cultura general. La comprensión educativa, como parte de esa cultura general, es así mismo escasa y mala. Una prueba de ello es el prejuicio y el desconocimiento general hacia la Pedagogía.

Hace poco una apreciada investigadora del ámbito de la educación artística publicaba un trabajo en el que se refería al constructo «pedagogías tóxicas». Le comentaba que, si es tóxica, no es Pedagogía -es tan absurdo como hablar de 'Medicina asesina'-, y que no venía bien en nuestro entorno, a mi juicio, contribuir a desacreditar el término pedagogía y la principal ciencia de la educación cuando más falta hace. En otro contexto, el crítico Flickinger (2014) oponía 'Pedagogía crítica' a la 'Pedagogía' (¿?), a la que de forma automática y compulsiva atribuía calificativos como: «tradicional», «en boga», «formal», «burocrática», «cientista», «empírica», «normativa», «que no acepta las diferencias individuales», «que realiza una práctica no inclusiva», etc., así como a «los pedagogos», etc. Estas asociaciones gratuitas referidas a la ciencia de la educación y a los profesionales cuyo objeto de estudio es la educación y la enseñanza carecen de rigor científico y de sentido social. Son, por desgracia, bastante frecuentes. Están más centradas en el propio minarete (en este caso es el «crítico»), considerado como 'el final del camino' y podrían tener un efecto adoctrinador, sobre todo en quienes acríticamente o sonriendo asumen las atribuciones.

Cuando acusaron a Sócrates de sofista, atribuyéndole lo que a los denunciantes les era propio, dijo: «La Educación no se puede prostituir: la prostituye quien la enseña como un pesado fardo para recibir el estipendio». «No se prostituye quien favorece que prenda el conocimiento como fuego y enseña el sentido de la existencia». La Pedagogía, en tanto que ciencia, no es arbitrariamente calificable, ni es arbitrariamente distorsionable y menos descalificable. En todo caso es una ciencia compleja. No es neutral referirse a 'Pedagogía' en vez de a 'práctica rancia' o a 'mala práctica'. No es correcto atribuir a una ciencia todos los males que el propio *ismo* -que sí es una tradición, la 'tradición crítica'- dice solucionar. Sólo incrementan los cimientos y la altura de la dualidad. La Pedagogía debería ser, junto a la propia Medicina, la ciencia más popular. Necesita fortalecerse, por el bien de la sociedad. No puede darse credibilidad a quien la prejuzga y/o tiene intereses egocéntricos proxémicos (de conquista de 'terreno' para su disciplina o su enfoque).

Cuando la enseñanza se planifica según los contextos educativos, se hace en función de Brasil, de España, de Latinoamérica o Europa, de la localidad X, etc. Desde el enfoque de la realidad que seguimos, el contexto más relevante para la educación es el que percibe el interior de la sociedad desde su complejidad-conciencia. Con esta mirada, lo que salta a la vista, lo que se ha de tener en cuenta para la educación es que, aunque se diga, no estamos en la sociedad del conocimiento, sino en la sociedad del acceso a la información y del egocentrismo (Herrán, 2008). No podemos estar en un estadio relativo a lo que generalmente no se desea. Estamos en la sociedad de la ignorancia generalizada. Madurez se opone a egocentrismo y a ignorancia. Como el egocentrismo (personal, institucional, social) y la ignorancia lo saturan todo, deducimos que estamos en la sociedad de la inmadurez o en una sociedad adolescente con una mayoría de adultos que interiormente han crecido poco y que contribuyen poco a la evolución interior general. Desde esta consideración caben unas deducciones sobre este contexto social actual:

- Es el contexto de contextos. Por eso es independiente de los contextos particulares nacionales, locales o de los centros educativos.
- No sólo es condicionante de todo lo que ocurre, bien o mal, y no ocurre en educación: desde una educación redefinida, más profunda, es el más importante objeto de cambio educativo.
- Su amplitud no debería ser un obstáculo para no considerarse de un modo concreto, incluso relacionado y antes de los contextos geográficos y sociales locales, económicos, culturales, etc. de los centros docentes.

Pese a ello, su protagonista se llama a sí mismo *Homo sapiens sapiens*. O sea, dos veces *sapiens*, y ahí radica la causa del problema. El camino no es el del saber. Tampoco el del saber que se sabe, y menos el de la soberbia de saber o de creer saber. Decía María Zambrano: «Soberbia de la razón es soberbia de la filosofía, es soberbia del hombre que parte en busca del conocimiento y que se cree tenerlo». Desde esta referencia sólo nos quedan tres caminos de conciencia: la búsqueda, el diálogo y la pérdida. Los tres son largos. No es posible emprenderlo sin cantimplora de humildad, o sea, sin conocimiento de calidad. Este *Homo* sabe que sabe, pero no es consciente de lo ignorante que es. Si Newton dijo que conocíamos una gota de agua y que ignorábamos un océano, y Edison que conocíamos una cienmillonésima de nada, ¿qué podríamos decir nosotros de nuestro saber? Es una prioridad educativa contribuir a que las generaciones nacientes sean cada vez más y mejor conscientes de su ignorancia. Es esencial que la educación lidere el proceso de cambio profundo que podría transcurrir entre la actual sociedad del acceso a la información a la sociedad de la ignorancia consciente o del *homo sapiens ignorans*. Ése sí sería el atrio de la sociedad del conocimiento. Pero esto no es una novedad. Lo enseñó Confucio hace 26 siglos. Parece que el filósofo le preguntó a Yeu, un discípulo: «Yeu, ¿qué es el conocimiento?». Ante la incapacidad del discípulo, el maestro le dijo: «Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se sabe; llamemos a eso conocimiento». Con posterioridad Sócrates lo dijo de un modo más directo: «Sé que no sé».

El acceso a la sociedad del conocimiento tiene ante sí al menos dos vallas de ignorancia que saltar: la primera es la más fácil, porque no está disfrazada.

Valla del 'Cuasi Homo sapiens ignorans'

En esta primera valla se distinguen quienes saben, quienes no saben y quienes saben y lo niegan a los demás, pero no a sí mismos, porque de hecho saben de su ignorancia. A pesar de ello, a veces, cuando conviene, pueden olvidarlo intencionalmente. Esta dificultad es accesible principalmente desde el exterior (profesionales, políticas de alfabetización, etc.), aunque requiera la apertura interior desde una voluntad y motivación suficientes. La diferencia de este 'Homo' como el *Homo sapiens ignorans* es que éste, a priori, no desea saber desde su relativa conciencia de ignorancia. Quizá sí, en cambio, una vez que la resistencia de acceso (barrera interior) se ha disuelto.

Valla del 'Homo sapiens sapiens'

Es la más difícil, porque está mimetizada: es la de los conocimientos sesgados. Fundamentalmente es accesible desde el interior de cada ser,

aunque pueda haber apoyos externos claves (maestros, libros claves, etc.). Es compatible, no obstante con la primera valla. En ella se encuentran quienes son ignorantes, pero no por su escaso saber o su grado de desconocimiento, sino por su modalidad de conocimiento: Sólo están abiertos a los discursos y fenómenos que ratifican, confirman, enriquecen, fundamentan, aseguran, validan, prueban, etc. los propios puntos de vista. Cuanto más avanzan, más se empobrecen personalmente y más se alejan del conocimiento de la realidad a la que se refieren. Al alejarse de ella, saben menos de ella en sentido estricto. Además, cuando más profundizan en sus razones, menos dudan de que su *ismo* es el trayecto acertado y con mayor claridad creen que los demás se equivocan. De estas cosas se pueden dar cuenta o no. Una reacción egocéntrica habitual –a modo de principio de Arquímedes aplicado– es que, si son eruditos, que cuanto menos saben de algo más hablan de ello. Lo rodean con su palabrería, de vez en cuando disparan, pero suelen errar con frecuencia. Esto es particularmente insufrible cuando un *Homo sapiens sapiens* es conferencista en un congreso. Otra forma de reconocerlo es que suelen ser más ecos que voces. Estos hábitos suelen darse en toda clase de personas y en todos los temas, pero entre ellos es especialmente abundante y típico en educación. Este fenómeno debería ser detectado y rectificado por la formación. Pero, al ser un comportamiento egocéntrico y relativamente profundo, la formación habitual no llega. Sin embargo, no es tanto que el pozo sea demasiado profundo, es que la cuerda es demasiado corta. Y, además, con frecuencia no se quiere salir, porque el tinglado se ha construido en el interior y no se quiere abandonar. Se prefieren las sombras del fondo de la cueva a la realidad del exterior, que incluye el sol y la lluvia. El fenómeno parece ser relativamente independiente de la formación académica, ya que puede encontrarse sin buscar tanto entre políticos, periodistas, filósofos, psicólogos, pedagogos, profesores, etc. Suele darse además en la mayor parte de los intelectuales más lúcidos. Es como si su elevación intelectual consistiera precisamente en eso. De entre ellos, un caso especial es el de aquellos cuyo discurso consiste en la apertura, en la importancia de abrirse a otros puntos de vista, en el intercambio y el diálogo, en huir de toda ideología, etc. y que, ante las preguntas que sean, responden a todo con un pensamiento indoctrinador o previsible, y, ante alumnos o colegas, no se permiten o no quieren querer reconocer no saber que no saben. Globalmente podríamos denominar a este fenómeno la ‘apertura sesgada’. Este camino puede conducir a una cátedra universitaria, a ser considerado una eminencia científica y social o a un Premio Nobel. Pero es un fracaso autoformativo. Esto no es y a la vez es una contradicción. (Y esto no es una contradicción.) De hecho, es un absurdo que se da, de hecho, y como decimos no pocas veces una normalidad aplaudida. Este

camino aglomera individuos notables que acaban por colectivizar y/o institucionalizar el conocimiento en torno a *ismos* sesgados de naturaleza narcisista que refuerza la propia homeostasis, cuya exacerbación puede conducir a la rigidez, con total independencia del tema en cuestión. Conduce a la tribalidad organizada en torno a autores, temas cotidianos, proyectos, etc. y, desde ahí, a percibir y reconocer de manera distinta a los que piensan de un modo idéntico o afín y a los que no. Con variadas intensidades y temáticas, es un comportamiento característico de la conciencia ordinaria, en la que vive la inmensa mayoría de las personas. Es una expresión frecuente, por tanto, de la sociedad del egocentrismo y, a la vez, una causa por la que no se accede a la sociedad del conocimiento: las autoridades (*auctoritas*), salvo excepciones, están desorientadas.

En el contexto actual sólo existen dos posibilidades: O son -somos- ignorantes o somos estafadores. La ignorancia también puede generar un 'efecto estafa', de hecho. Por tanto, globalmente somos unos estafadores. Estamos entregando a las generaciones emergentes una construcción muy inestable, una especie de pirámide invertida que es difícil que se tenga en pie. El ego temporal -centrado en 'nuestro' presente-, comprendido como referente motivacional, también es un hecho. Nos importamos más nosotros que nuestros hijos. Por lo que respecta a nosotros, no parece que nos interese diferenciar entre lo prioritario y lo accesorio. Podemos recurrir a una analogía en la educación infantil: Los niños a los 4 años estudian la pirámide de los alimentos. Distinguen entre los que hay que tomar en poca cantidad (chuches, bollos, fritos, etc.) y lo que conviene tomar en mayor cantidad: verdura, fruta. Este conocimiento, esta desigualdad resulta ser una clave de la salud, una clave del equilibrio homeostático. A partir de aquí, todos los alimentos deben ser variados, de calidad y suficientes en cantidad. Pero la cabeza es la cabeza y la cola es la cola. Una vez la cola de una serpiente quiso ir delante. «¡Reclamo igualdad!», dijo. A la serpiente, que era tan democrática como miope, esto le pareció justo. Así que la cola se puso delante y el reptil comenzó a avanzar. Pero como no veía más que el pasado, cayó a un precipicio y se mató.

Una cosa es la sociedad humana y otra la que podríamos considerar sociedad total. Estaría formada por lo que los griegos clásicos denominaban «lo crudo» y «lo cocido». Porque englobando a la sociedad está la naturaleza (mineral, vegetal, animal, aérea, marítima, interior, etc.), con la que la sociedad interactúa -como el feto en el seno materno- y se amplía. La sociedad se relaciona tanto con su interior como con su entorno y medio englobador, cuya interdependencia es tal que forma parte de ella, favoreciéndolo, acompañándolo o, por ósmosis, intoxicándolo. La naturaleza ayudará mientras le sea posible, mientras pueda soportarlo, mientras el daño que se le transmite no sea excesivo. Mientras pueda

recuperarse, tenderá al equilibrio. La naturaleza no necesita que la sociedad le transmita nada positivo ni nada negativo. Lo mejor que puede hacer es dejarla fluir. Por eso en la naturaleza la sociedad cuenta con una maestra que no le abandonará. De ella podría aprender a ser y formarse. Puede que muchas claves que puedan conducir a la sociedad de la inmadurez a la sociedad de la educación provengan de la observación y de la sintonía vital con la naturaleza.

Cambio del cambio educativo

Es preciso un cambio en la concepción el propio cambio educativo (Herrán, 2013) y en los consecuentes campo de acción y en la acción educativa de ese cambio. No se trata, a nuestro parecer, de un cambio en la enseñanza, en la formación del profesorado para la práctica o en la acción educativa en primera instancia. Los objetos de cambio educativos habituales son efectos. Nuestra perspectiva intenta ser causal, de modo que los efectos en la práctica sean en gran medida espontáneos, automáticos. Si el cambio en educación no se piensa causalmente, radicalmente se estarán concibiendo mal sus posibilidades, sólo sintomáticamente.

No es fácil de percibir, por dificultades diversas y simultáneas de naturaleza y causalidad egocéntrica que surgen de una identificación con la tradición:

- *Dificultad para desidentificarse del foco habitual:* Un modo de razonar causalmente es observando las dificultades para la propia renovación pedagógica. Se está acostumbrado a razonar en clave de práctica o de reflexión sobre la práctica. Es imprescindible cuestionar esto. Análogamente, parece obvio que el sol sale por las mañanas y se pone por las noches. Para algunos, lo obvio es que se levanta y que se acuesta. Pero la realidad no es así.
- *Dificultad para ampliar el foco:* La tradición nos induce también a centrarnos en la práctica docente y en el alumno. Pero la realidad no es esta. La consideración del cambio del cambio es de aplicación a toda persona y a toda institución y sobre todo a todo poder fáctico, en la medida en que todo ser humano y sus realizaciones se encuentran inmersos en su propio proyecto formativo. El campo de aplicación preferente es más amplio, pues, que la estancia de un aula, polideportivo o aula polivalente: educadores en general, incluidos padres, medios, etc., profesores, centros, sistemas educativos, sociedad, administradores de la educación, etc. A todos ellos subyace un problema de profesionalidad, de inmadurez, más concretamente de exceso de homeostasis radicada en el propio egocentrismo personal, profesional o colectivo.

- *Dificultad para interesarse por lo interior:* El hábito de vivir fuera de nuestra interioridad dificulta el contacto con el interés profundo del ser. Choca con el énfasis en elaboraciones superficiales, prejuiciosas, avaladas desde fuera por otros o por empecinamiento. La dificultad para interesarse por lo interior –cuyo significado suele ignorarse sobre todo al principio del proceso formativo radical– tiene mucho que ver con la dificultad para relacionar lo exterior y lo interior. Existen dos posibilidades, una vez que se intuye y se busca el interior: colocar el centro de gravedad vital en la periferia o buscar el centro.
- *Dificultad para vaciarse, para dudar de las propias convicciones, seguridades, certezas, inercias, tradiciones personales, etc.* para poder llenarse de razones complementarias o diferentes, o para rectificar el sentido de su vía.
- *Dificultad para bajarse de su propio caballito de tiovivo* («efecto caballito», Herrán, 1997). Es el caso concreto de quien ha decidido no bajarse de la propia tarima y no salirse de la perspectiva que aporta. La tarima o el mirador ha podido ser construido personalmente o con otros afines, bien informalmente o bien institucionalizadamente o ya estar institucionalizado. Puede tener que ver con procesos de fidelidad mal entendida –un referente para su superación es Arquímedes, cuando escribe su ‘Poética’ tras ‘La República’, de Platón, y asegura ser «amigo de Platón, pero más amigo de la verdad»–, bien a personas, doctrinas, puestos, honores, inercias, apegos, *ismos*, etc. Puede tener que ver con la sola percepción del propio punto de vista que Gómez Ramos (2014) asocia a la estupidez. En cualquier caso, asocia una inercia afectocognoscitiva cerril, una dificultad a la apertura de la propia puerta, y a veces se traduce en tal seguridad que llega a colocar el cartel de: «Cierre la puerta antes de entrar». Desde su perspectiva polarizada sólo se valoran otros puntos de vista en la medida en que se asemejan al propio.
- *Diferenciar el ser de la personalidad y el personaje:* Otra variante personal, más profunda pero frecuentemente asociada a las anteriores es la de quien se ha identificado con su máscara hasta el punto de pensar que su identidad real es su propio personaje, que puede estar compuesto de conocimientos, prejuicios, anhelos, creencias, etc. diversas con las que se confunde.
- *Dificultad para encontrar el origen del mal olor que uno mismo nota.* Es el caso de personas a quienes todo o algo les ‘huele mal’, sin apercibirse de que el origen del olor se encuentra en la porquería que pueden tener en su propia nariz.

- *Dificultad para superar procesos neuróticos semiconscientes*, caracterizados por autologías y hostilidad sumergida, honda o superficialmente motivadora. Se asocian a estas dificultades las percepciones de agresión, las envidias, permanentes o situacionales. Por ejemplo, le gustaría ser otra persona, reconocido, el profesor o le repugna ser alumno o participante con esta cuestión), etc.

La opción o alternativa común a todos los sujetos personales y colectivos anteriores, así como a esas dificultades ya ese cambio profundo que entendemos necesario es la formación, la centración. Desde nuestra perspectiva, el camino de la formación no se identifica, ni se basa, ni se constituye, ni consiste sólo en la adquisición de más y más aprendizajes o competencias significativas o relevantes. Ni siquiera aunque las competencias se identificaran como desarrollos de las dimensiones humanas. Hay una parte esencial de la formación que no consiste en desarrollar nada y para la que todo desarrollo puede significar primero un obstáculo y un imposible. La formación incluye dos grandes fases, semejantes al proceso nutricional y digestivo, del que se sabe que determina la salud o robustez de los sujetos tanto mediante la nutrición como de la actividad del intestino grueso:

- *Fase del vaciarse, centrado en la pérdida, el descondicionamiento, la desidentificación o el vaciamiento*: Se trata de apercibirse y de eliminar, depurar, defecar o superar las propias tradiciones, condicionamientos, apegos, adherencias, inercias, apariencias, creencias, prejuicios, etc. Es la mitad del camino. En este trayecto es preciso vaciar la propia taza de contenidos que puedan taponar la formación (conocimientos sesgados, tales como creencias, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc.) con gran determinación y prudencia a la vez.
- *Fase del llenarse, basada en la ganancia, el conocimiento, la reidentificación o la conciencia*: Se trata de aprender a interiorizarse, a desarrollarse acompañado del silencio del ego (personal, colectivo, institucional, social...), a madurar desde el conocimiento que nos constituye. Sólo así será posible emprender el camino de la formación que conduce al autoconocimiento, que es el centro de la circunferencia o el eje de la espiral dinámica a que apuntamos, y al que la Pedagogía –siendo su origen– le ha dado la espalda. De este modo, las acciones y renovaciones exteriores parecerán las mismas que si se atendieran sólo en el nivel de exterioridad, pero no tendrán nada que ver. Será como un árbol frondoso con raíces largas y fuertes, que por esta razón podrá ser alto y aguantará las lluvias, los vientos y las nieves.

¿Por dónde empezar? Estos dos pasos o fases de la formación requieren cuestionarnos con el mayor rigor sobre las siguientes posibilidades.

Lo primero que es preciso hacer para recuperar ese centro es ser conscientes de que socialmente y quizá íntimamente se ha podido perder de vista (conocimiento) el centro. Puede reconocerse que, salvo excepciones, lo hemos perdido. Es básico al menos intuir lo lejos o cerca que estamos de él. Así, es relevante percibir que la sociedad o el contexto normal está disperso, despistado, desorientado por el ruido exterior y por el egocentrismo generalizado, de modo que su inercia general no favorece ni puede explicar cabalmente la distancia entre este centro, la educación y la Pedagogía. ¿Por qué? En primer lugar, porque no sabemos exactamente qué es ese centro. En segundo lugar, porque la ciencia que debiera ocuparse de su estudio y su vinculación significativa con la formación – la Pedagogía– ha obviado ese trabajo. Esta constatación requiere de una Pedagogía profunda y clara en busca de ese centro y de su normalización en los currícula y los procesos de formación.

Ahora bien, cuando nos referimos al centro, ¿de qué estamos hablando? ¿Cuál es ese centro? Ese centro es el ‘autoconocimiento’, la pregunta primera en la historia de la Pedagogía, que data de cuando la Pedagogía y la Filosofía eran siamesas unidas por la espalda. Luego, las dos se separaron, avanzaron y juntas dieron la espalda a al autoconocimiento, a su origen y a su hermana. Conceptuamos autoconocimiento como la respuesta a ‘quién soy yo esencialmente’ o a ‘cuál es mi verdadera identidad’. Es una cuestión a la que casi nadie es capaz de responder a lo largo de su vida, por lo que se suele fallecer ignorante de sí mismos. Y ello tiene mucho que ver porque debería tener mucho que ver con la educación, con la formación. La respuesta pedagógica al autoconocimiento se encuentra, como en un mosaico con mensaje, en las primeras Pedagogías de la Historia, que eran conscientes de ese centro y que por ello giraban alrededor de él: Hermes, Lao Tse, Confucio, Buda, Protágoras, Sócrates, etc. (Herrán, 2012a). La misma respuesta, independiente de todo contexto –al contrario que nuestra Pedagogía académica– radica en aquellas excepciones autoconscientes que en todos los tiempos han existido.

La segunda evidencia es apercebirse de que hemos desembocado en un llamativo estado de pobreza interior. Intentando relacionar la Pedagogía y la educación con este hecho, descubrimos cuatro posibilidades: O es un producto de la formación deficiente que se consigue, o la formación que se promueve no es suficiente para compensarlo, o la formación pertinente apenas se ha iniciado o son válidas en variable medida las observaciones anteriores. Uno de sus más destacados indicadores causales es el egocentrismo generalizado (cualidad representativa de la inmadurez por excelencia) y uno de sus más acentuados indicadores consecuenciales

es la incoherencia, que puede degenerar aún en hipocresía. En el campo docente y pedagógico estas presenciales normales definen un panorama tan general como desapercibido o clamoroso, según se mire. Todo parece indicar que no sólo «para enseñar no basta con saber la asignatura» (Hernández), sino que para cambiar no basta con saber, y que la reflexión sobre la práctica es del todo insuficiente.

En tercer lugar y concretando el anterior extremo, se trata de preguntarnos si la ‘formación de profesores’ que promovemos es o no tal formación, o si realmente lo que se está favoreciendo no sale del triángulo de vértices: ‘información’, ‘entrenamiento o preparación’ y ‘adoctrinamiento’. En cualquier caso, dudamos de que lo sea, y nos inclinamos por el ‘no’ por dos razones: por la mediocridad de quienes lo intentamos –con independencia de que tengamos o no muchos títulos, oposiciones, *papers*, premios o experiencia– y por la superficialidad de lo que conseguimos.

En cuarto –parafraseando a Rof Carballo (1986)– que la «terapéutica del hombre» es, en todo caso, educativa, o sea, pedagógica, didáctica y formativa. Es muy importante profundizar más en el concepto y en el fenómeno de la formación humana en todos los niveles educativos, para adquirir una cierta complejidad de conciencia sobre el imperativo profesional de todo docente, enseñe lo que enseñe y en la etapa o nivel que tenga. ¿Y si ni siquiera los pedagogos hubiésemos llegado al fondo de la formación? ¿Y si, incluso teóricamente, no fuésemos plenamente conscientes de su naturaleza y su sentido?

En quinto lugar, quizá pueda admitirse que el punto de partida no son los alumnos, ni las políticas, ni los fundamentos de la educación, ni los enfoques, etc., si los comprendemos como algo externo a nosotros. Siguiendo un principio de coherencia confuciana, concluiremos con que el punto sobre el que apoyar la palanca somos nosotros mismos. Y sólo trabajándonos (formándonos, cultivándonos) sin rodearnos, sin hacer *by pass* con nosotros mismos podremos anhelar cambios congruentes en las capas más exteriores de la cebolla que cooperativamente construimos.

A la luz de lo anterior, entendemos que para emprender procesos de cambio, mejora y renovación pedagógica la idónea es una tercera vía dialéctica entre el camino exterior y el interior, entre la profundidad y la altura. Puesto que «en el ser de las cosas está el interés, pero en su no ser está la utilidad» (Lao Tse, 2006), consistiría en saber «Jugar con lo existencial pero vivir en lo esencial» (manu Gascón). Es decir, en colocar lo existencial o lo aparente en función de lo esencial o radical, y no al revés, y no ignorando una de las dos polaridades metodológicas, y tampoco ignorando ninguna de las dos. Hay investigadores y profesionales que

afirman que es preciso centrarse en exterior o lo visible (léase 'lo práctico', lo empírico). Pero, la persona que ignora su naturaleza evolutiva o que se desconoce a sí misma, no puede estar siquiera en la realidad. Poblará 'su' realidad o una pseudología arbitrariamente edificada. ¿Qué utilidad objetiva tiene centrarse en lo práctico de una realidad falsa? Hemos pretendido reparar en invariantes históricas y universales, en las grandes ignoradas. Nuestra Pedagogía se ha construido de espaldas a los mejores pedagogos, como Confucio (formación ética), Sócrates (sabiduría y autoconocimiento), Siddharta Gautama (interiorización, experiencia y transformación), etc. Machado escribió que no hay camino, pero Fernández Pérez nos recordaba que hay brújula. Quizá un más pleno futuro formativo pueda estar en el futuro del pasado.

Algunos corolarios y prioridades educativas

Adoctrinamiento como educación

Todo tiene una explicación o más de una. Si se ignora, se prejuzga, se distorsiona, se tabuiza, etc. Si se conoce, se integra en la razón y deja de sorprender, deja de extrañar. Carece de sentido elaborar e incluso articular ficciones, hacer un mal uso de la creatividad en torno a ello.

No debe extrañarnos nada de lo que ocurre que se pueda conocer. Y eso es absolutamente todo. La educación debe tener mucho que ver con esto. Desde la educación no se debería renunciar al conocimiento de ningún ámbito, con ninguna cuestión. Conocimiento no es respuesta, necesariamente. El conocimiento es un significado personal susceptible de socializarse. Puede ser certero estar sesgado. Puede ser respuesta, pregunta o ausencia de respuesta. Las mayores y más dañinas manifestaciones de ignorancia se han articulado sobre respuestas basadas en creencias absolutamente falsas, inventadas. El reconocimiento de lo falso o lo arbitrario es un reto ineludible de la educación. Esta tesis es contraria a lo que normalmente se propugna desde el egocentrismo organizado, institucionalizado.

Lo primero que buscamos son respuestas. Queremos respuestas, soluciones, queremos resultados inmediatos. Cuando las respuestas no son posibles, se construyen paulatinamente con lo que conviene, como si fueran un mecano. Para validar sus significados se recurre a estrategias muy diversas, cuya desembocadura es el condicionamiento personal y colectivo, la programación mental compartida. Una vez generada, continuará por el camino del ego, por el camino del *ismo*, es

decir, acumulando, institucionalizándose, influyendo, predominando. La tendencia será evitar reconocer que no se dispone de respuestas o de las soluciones más adecuadas o esperadas, que éstas radican en otros *ismos* o en ninguno.

No se tenderá a reconocer que la clave puede consistir en hacerse otras preguntas o en no preguntarse nada, que hay que observar con otro enfoque, que lo que el *ismo* muestra en el fondo de la caverna es un engaño o una alternativa entre ninguna o entre varias posibles o incluso mejores, que apenas tiene que ver con la realidad externa, que la cueva no es la interioridad, que identificarse con ella aleja de la naturaleza, de la conciencia, de la formación, etc.

El enfoque cavernario o cavernícola es indirecto. Se basa en mirar para otro lado, en sentido estricto, y en estar convencidos y convencer de que la imagen creada es la más real o la mejor. Es una metodología radicalmente infantil: la del niño en el seno materno o en el cuarto de jugar que de adulto lo ha sustituido por un sucedáneo. Como esta metodología de razonamiento 'en diferido' la aplican todos los ismos, todos piensan idénticamente. Por ello persuaden de la misma manera: partiendo y desembocando en la tesis de que la suya es la versión más acertada de la realidad y de que son las demás las que se encuentran en un error.

Esta metodología de solución de problemas no soluciona ningún problema esencial. Aparenta solucionar cuestiones existenciales. Lo esencial lo agrava y lo tapa a la vez. Por eso genera un vacío que sólo ella asegura poder llenar perimétrica, externamente. La dinámica es perversa y genera un ciclo vicioso sin salida formativa, sin crecimiento posible. De hecho, empobrece más y más la inteligencia y deseca las rutas neuronales que podrían contribuir a tomar conciencia de sí, a observarse distanciadamente, autocríticamente y a rectificar.

Este camino no está centrado en el conocimiento, sino en una representación artificial e interesada del conocimiento. El interés casi siempre lo define un sistema institucionalizado cuya prioridad es su propia rentabilidad: pervivencia, prevalencia y desarrollo. De hecho, la duda, que es un constituyente del conocimiento, no forma parte de él. Por tanto, su desarrollo no es propio de la educación, sino del adoctrinamiento. El adoctrinamiento aprieta el nudo del entendimiento y asfixia la razón. Ante él la educación sólo puede soltarlo e invitar al movimiento autónomo para favorecer que circule la sangre de la formación. El adoctrinamiento es una opción escorada tomada para potenciar el sentido del sesgo. Pero adoctrinar a través de la «educación» en cualquier nivel de enseñanza (desde la Educación Infantil hasta la universitaria, incluyendo en ella de un modo particular la formación inicial del profesorado) no es formar. Es

estafar en función de unas convicciones o unas creencias que necesitan ignorar el concepto y el sentido de la educación para desarrollarse y prevalecer.

Nada tiene que ver con la educación o con la Pedagogía, como el tráfico de órganos no es Medicina. Son formas de delincuencia, la médica reconocida y la pedagógica ignorada. No hay nada más alejado de la educación que el adoctrinamiento. El adoctrinamiento está mucho más alejado que la ignorancia. Su contenido -político, religioso, cultural, científico, etc.- es completamente secundario. El adoctrinamiento es una acción egocéntrica organizada. Por tanto, actúa en sentido contrario al desarrollo del conocimiento, a la madurez personal, a la evolución de la conciencia.

Una Educación no adoctrinante podría considerar dos líneas de acción:

- *No adoctrinamiento a priori:* El no adoctrinamiento o no condicionamiento doctrinario previo, político, religioso (Condorcet), científico, cultural, nacionalista, sexista, clasista, etc. es una condición educativa básica a priori, del mismo modo a como la higiene es una condición sine qua non para evitar enfermedades o para la práctica de la medicina. Hay muchas muertes debidas a la suciedad, y la infección es casi segura en una intervención médica sin asepsia. Análogamente, hay muchos condicionamientos debidos a los mil y un adoctrinamientos de todo tipo de contenidos, unos ocultos, otros sutiles y otros descarados. El no adoctrinamiento es una exigencia para la educación. Pero hoy lo contrario es una normalidad apenas cuestionada por los pedagogos.
- *Educación para el descondicionamiento:* Una vez que el adoctrinamiento ha prendido surge la cuestión de si no hacer nada o de si hacer nada. Podemos reflexionar sobre ello desde su paralelismo con el proceso de la nutrición. Comer mal atonta (Bourre): se estudia peor, se piensa peor, se tiene menos energía. Informarse mal o descompensadamente, sesgadamente también atonta y deteriora y afecta a la conciencia, que queda inhibida en favor de un ego social o personal pero hipertrofiado que ocupa su lugar. Estamos intoxicados de un modo comparable a como estamos condicionados. Unos lo están más y otros menos, unos más y otros menos por uno u otro motivo. Krishnamurti (2008) y Osho (2012) compartieron, pese a sus diferencias, que todos los seres humanos estamos condicionados tanto socialmente (política, geográfica, religiosa, culturalmente, etc.) como por nuestras propias tradiciones personales. Así como la salud de un

organismo depende tanto de la ingesta como de la defecación, la formación y la educación requieren tanto de incorporaciones como de pérdidas. Freire (2009) conceptuaba la educación como «práctica de la libertad», en el lado opuesto a condicionar e imponer. El corolario didáctico es que, hasta que no disolvamos ese condicionamiento, no se será capaz de razonar con lucidez. Nuestra perspectiva es que una formación dialéctica con base en la conciencia pasa por tres fases formales: condicionamiento (estado actual), descondicionamiento (pérdida) y recondicionamiento (estado dialéctico), que será formativo si es más complejo y está menos sesgado. Desde un punto de vista pedagógico, el proceso educativo se traduce en desasociación o liberación de programaciones mentales personales o colectivas, que pueden provenir de personas, paradigmas, enfoques, teorías, tradiciones, costumbres, creencias, prácticas, etc. Esta desasociación se puede producir por olvido, crítica, preferencia por una opción mejor o más compleja, enseñanza directa, etc.: p. ej., respecto al ego, una contribución externa y un adecuado momento madurativo interno pueden propiciar una ‘caída de la venda de los ojos’. Ya se ha hecho referencia a que el mismo Dewey (1989) asociaba la práctica reflexiva a la capacidad de objetivar y reconocer el error asociado a aquello que pueda tenerse como más cierto o querido. Sintéticamente, el descondicionamiento requiere no tomarse los cambios internos como algo personal, porque los procesos de cambio interior quedarán bloqueados.

Por lo que respecta a la investigación y desarrollo de la enseñanza asociada, este cambio debe ser un imperativo ético y profesional basado en el respeto a sí y a los demás. Si la ciencia es falible y falsable, cuánto más la docencia es inconclusa. La formación docente para el descondicionamiento equivaldría a una educación centrada en el ego, al desarrollo de «didácticas negativas» (Herrán, 1997, 2014b; Herrán y González, 2002), basadas en la ganancia con la pérdida (por ejemplo, de prejuicios, de apegos, de condicionamientos, de neurosis personales y colectivas, etc.). Requiere no sólo observar y analizar críticamente, también renunciar, soltar o perder, como ocurre con las células del cuerpo, en función de su sistema mayor. Para ello, ni para profesores ni para alumnos el «pensamiento reflexivo» no es suficiente (Herrán, 2011c). La interiorización centrada en el egocentrismo se centra en la visión o análisis y en la depuración, en la eliminación. Pero ésta puede ser una cura más profunda, si la porquería que expulsa es añeja y lleva años adherida a las paredes del intestino grueso. Otra opción formativa menos buena, es su control. Piénsese en el colesterol malo como metáfora. Otras opciones

peores son su ocultamiento y sublimación desde acciones contrarias, que no resuelven nada y empeoran la realidad externa e interna. Peor es su desatención o abandono, sin o con excesos, que conducen a la muerte del ser.

En cuanto a la enseñanza, una implicación relevante incluye discriminar si un comportamiento, un currículo o una realización humana vienen más del ego o de la conciencia. ¿Cómo saberlo? Los comportamientos que surgen más del ego se mueven desde, por y para el propio interés. Puede referirse a lo personal, a lo colectivo, a lo institucional, al propio ismo, etc. Para el crítico Osho (2012) el ego separa entre medios y fines. O sea, se actúa para el logro de algo que está fuera de la propia acción –por ejemplo, obtener ventajas, posición o poder (p. 182, adaptado). El sentido del ego es aparentar, la notoriedad, destacar, desarrollarse, acrecer, engordar, compararse o diferenciar para dejar por encima, vencer, molestarse, dividir, fragmentar, segregar, etc. Desde el punto de vista del autoconocimiento, los comportamientos que vienen más de la conciencia se desarrollan aquí y ahora, sin una finalidad más allá de ella, o bien actúan desde el conocimiento para el bien común.

En el primer caso, lo que se vive es el medio y es el fin. Se pasea para pasear, se pinta para pintar, como al parecer hacía Van Gogh. En la conciencia el fenómeno, el sujeto, el objeto, el medio, el efecto y el fin coinciden en unicidad. La conciencia no es en función de efectos o de ventajas ajenas a sí misma. Su sentido es interno, no se construye desde ella, sino en ella y se orienta a la generación de más conciencia y el bien externo. La actuación consciente puede practicarse como meditación en movimiento y suceder como «conciencia constante» (Herrán, 1998), que se asemeja a la reciente y formativamente pobre concepción educativa y creativa de «mindfulness», no obstante bien sintetizada por el catedrático de Literatura Española de la Universidad de Sevilla Vázquez Medel (2013).

En el segundo caso, se actúa en beneficio de la mejora social o de la posible evolución humana. La conciencia tiene que ver con la liberación, el amor, la evolución, la unidad, el disfrute, etc. Si lo anterior incluyese algún para qué concreto de algún sistema, su causa sería más ego que conciencia. En la realidad, los dos orígenes están mezclados. Madurez y evolución interior deberían consistir y traducirse en razones y logros más conscientes y maduros, tanto en el plano personal como social. Un par de ejemplos de cada uno: Un profesional puede avanzar en conocimiento y en creatividad, pero si lo hace a la par en ego, no estará evolucionando claramente. Una población educativa con buenos indicadores internacionales en Matemáticas, escritura, Lengua Extranjera, etc., pero cuyo etnocentrismo (prejuicios, tópicos, narcisismo colectivo y exclusión latente, etc.) sea cada vez mayor, ¿puede decirse que evoluciona en educación?

Otra implicación didáctica es que el egocentrismo puede actuar como ‘constructo-criterio’ o analizador que discrimine la formatividad de otros fenómenos, según actúe o no como causa y condicionante de ellos. Así, cuando su génesis, presencia u orientación sean egocéntricas, se alejarán de la formación. Esta redefinición clarificadora evita entender como positivos a priori a constructos habitualmente poco cuestionados, a nuestro parecer, como los sentimientos, las motivaciones, la autoestima, la inteligencia, los conocimientos, los valores, los objetivos, los proyectos, la creatividad, la comprensión, la expresión, la cooperación, la empatía, la complejidad, la transdisciplinariedad, los aprendizajes significativos y relevantes, las competencias, la evaluación, los currícula, etc. En efecto, la complejidad, la cooperación, la creatividad, la autoestima, la empatía, etc. pueden aplicarse en la destrucción o al bien social, pueden ser nefastas o formativas; todo dependerá de si son o no egocéntricas. Esta diferenciación es clave en el proceso de interiorización. Por estas razones, el conocimiento del ego es básico para la formación –como el pincel lo es para el pintor convencional-. Una de sus mayores utilidades es como analizador, disolvente o desmontador de *ismos*, en tanto que elaboraciones egocéntricas no formativas, veladoras de conciencia.

Pacto de estado por la educación

Por un lado, hay entornos abocados a un cambio de modelo educativo cada poco tiempo en función de que gobierne uno u otro partido. Este hecho ya lo describió Piaget. Por otro, hay muchas propuestas en el sentido de promover un pacto de estado por la educación. Pero es una idea que no cuaja.

Objetivamente, lo importante no es el dedo que apunta a la Luna, sino a dónde apunta: el proyecto, el anhelo. Se puede llegar a pensar así, pero normalmente no se actúa así. O sea, se actúa en función de quien apunta: el dueño del dedo o del anillo del dedo que apunta a la Luna. Esta acción es, quizá, un indicador del problema radical en este sentido.

Por ejemplo, en España ha habido varios intentos de pacto de estado por la educación, entendido como pacto escolar (De Puelles, 2008: 39-42). Todos han fracasado, y sostenemos que ninguno fue exitoso por una razón fundamental: en el marco de la sociedad del egocentrismo, todos fueron propuestos por unos agentes sociales y no por otros. Dicho de otro modo, unos ‘egos’ emisores hicieron una propuesta, y unos ‘egos’ receptores se percataron formalmente de que ellos no habían participado en la emisión de esa propuesta. Por eso no la entendieron como suya o favorecedora de los intereses de sus sistemas egocéntricos de referencia. Dedujeron que,

si la aceptaban, perdían, así que la rechazaron sistemáticamente, bien sutil, bien frontalmente.

Un pacto de estado por la educación puede fracasar, pues, por su origen. Pero también puede hacerlo por su destino, si su intención está sesgada o si no se desea porque se entiende que no conviene a los intereses particulares, bien ideológicos, políticos, sociales, económicos, etc.

En definitiva, es lo más parecido a un grupo de niños enrabietados; sólo que los comportamientos inmaduros suelen estar abanderados nada menos que por los egos de los servidores públicos que nos representan, como *diputantes*. Pero hasta los niños que inicialmente se enfadan suelen acabar jugando al fútbol, porque es lo importante, sea con la pelota de uno, de otro o con la del cole.

En lugar de pactar sobre la educación, nuestros representantes pactan otras cuestiones, así mismo importantes, que se entienden más urgentes, relacionadas con política internacional o energética, el cambio climático, el terrorismo, la violencia de género, la pesca, la pobreza infantil, la inclusión social, etc. Hay ámbitos difícilmente parcializables. Excepcionalmente, también se pacta sobre temas de 'educación'. Por ejemplo, durante el mandato del Partido Popular 2011-2015 y a propósito de la Ley Orgánica de educación promovida por el ministro Wert, hubo unanimidad en la oposición –pseudo unanimidad, por tanto– para pactar que, con el siguiente gobierno, se derogará esta Ley.

Se puede observar de este hecho –y de otros intentos de pactos parciales– que existe capacidad o voluntad para aprobar un pacto de estado por la educación desde y para el ego, o sea, siempre que favorezca los intereses parciales. En general, no hay formación que permita actuar desde y para la conciencia. En este contexto, la falta de educación se traduce en dos ausencias: de visión política universal o no parcial y de voluntad más allá del ego.

Una formación universal aplicada suficiente sería capaz de sostener y promover conocimiento complejo, dialéctico, complementario o no sesgado sobre educación. La falta de formación tiene una razón causal doble: no se comprende la educación y, como consecuencia de ello, se piensa, se siente y se anhela desde el propio *ismo*, y no desde el bien común, la educación y su necesidad y conveniencia sociales. Eventualmente, se identificará el bien común y la opción menos parcial como la opción propia. El problema es que esta estrechez suele ser ratificada por otras personas identificadas en el mismo sentido que asegurarán el conglomerado narcisista y la dificultad para ver más allá de su esfera.

¿Cuál es el origen de la dificultad? El origen es el egocentrismo, que es causa y consecuencia de una inmadurez realimentada por ignorancia aplicada de unos líderes que, en tanto que autoridades, la generalizarán al resto de la sociedad. Por tanto, el bucle se podría romper con educación. Cuando nos referimos a la educación no la referimos a otros – los niños o estudiantes-, sino a cada uno, es decir, comprendida como autoformación personal y técnica del político o gestor, como apuntaban las primeras pedagogías perennes de la historia en Oriente (Herrán, 2012a).

Aunque de menor fondo, también en Occidente se definieron pedagogías aplicables al político que, como en Oriente clásico, se basaron en el par ego-conciencia. Una, de la mano de Platón, nos informa además de que pocas han cambiado en 2500 años. Así, Bertolini (2015: 17-18) recuerda que en “El primer Alcibíades o De la naturaleza humana”, Platón destaca algunas orientaciones y dificultades para ejercer el arte de la política. Entre las orientaciones destacan:

- Interés por conocer la razón del otro.
- Paciencia en la escucha, evitación e la ansiedad.
- Compromiso.
- Reconocimiento de la propia ignorancia.
- Persistencia en la búsqueda de la verdad.
- Dedicación reflexiva.
- Reflexión profunda de las cosas y de los fenómenos.
- Capacidad de análisis para sopesar las intervenciones.
- Orientación a la mejora y al perfeccionamiento.
- Orientación al conocimiento de uno mismo.
- Orientación al cuidado de sí.

Y entre las dificultades:

- Autosuficiencia.
- Sentimiento de omnipotencia, de no necesitar a nadie.
- Autocomplacencia en las propias cualidades o perfecciones.
- Vanidad.
- Desprecio por virtudes del interlocutor.
- Codicia: orientación al poder, la riqueza y al control o dominio de los demás.

Parte del conocimiento autocrítico y formativo sobre el proceso del propio pacto de estado sobre educación y de la propia educación, quizá podría apoyarse en diversas razones claves. Una primera razón podría

consistir en interpretar lo que desde sí lastra o motiva a no favorecer un pacto de estado por la educación.

- En primer lugar está la certeza o la seguridad en que la propia opción es la más acertada.
- En segundo, en que no se conceptúa, en sentido estricto, la propia opción o elaboración como una entre varias, porque se coloca en un nivel de certidumbre distinto. Ni siquiera se anhela imaginar poder llegar a una síntesis, a un acuerdo, a un consenso con los de enfrente, porque tácitamente no se reconocen como equiparables y sí con diferencias no reconciliables.
- En tercer lugar, lo que mueve es la necesidad de avanzar, de acaparar, de lograr, de triunfar o de imponer el propio *ismo* sobre el otro. Deducimos de lo anterior que el no pacto de estado es el camino de la impulsividad, de la parcialidad y del ego. No conduce sino a más y más dualidad, cada vez más refinada. En ningún momento se piensa en perder o en soltar el juguete.

Todos estos comportamientos son duales. Es como una pareja en permanente discusión. Cada uno piensa en sí mismo en primer plano y ahí radica la imposibilidad de converger. Una medalla de Delamarre, incluye un texto de Teilhard de Chardin que dice: «Todo lo que se eleva, converge». En política partidaria, salvo que exista mucho miedo y casi siempre en temas no educativos, no se converge. Quizá sea porque nadie se está elevando. Quizá porque nuestros lastres no nos dejan elevarnos. Quizá sea porque realmente no se quiere ni 'elevarse' ni converger. Sin embargo, todo lo que profundiza, converge.

Otra razón podría consistir en darse cuenta de que el significado de la educación y lo que comporta realmente ni se entiende ni, normalmente, se desea entender. Pocos conocen, otros no saben, otros no quieren saber y la mayor parte no 'quieren querer' comprender. Es más fácil interpretarla desde los reduccionismos de los propios *ismos* o desde informes tipo PISA y en función de ellos, es decir, superficial y parcialmente, si y sólo si interesan al propio sistema o desde los criterios desde los que consensuamos que la educación es o puede interpretarse que es.

Otra, derivada de la anterior, es comprender y si es posible compartir la hipótesis asociada al pacto de estado por la educación. O sea, que la educación puede ser mejor orientada, al menos, a la formación de los profesores, familias, medios y alumnos. Es decir, liberada de condicionamientos y adoctrinamientos políticos parciales. Por ejemplo, desde la escuela, se podría evitar sesgos de la enseñanza hacia el solo mercado o hacia una u otra escora ideológica, nacionalista, religiosa, etc. en función de quien esté en el poder.

Otra razón, también asociada a la anterior, es darse cuenta de que las llamadas 'reformas educativas' dejan siempre por hacer la reforma de la educación (Herrán, 1993, 2003b). ¿Por qué? Porque no pueden hacerla. Y no pueden por tres razones entrelazadas:

- La primera es que lo que suelen presentar no es una 'reforma de la educación', sino un 'remoce' de la educación.
- La segunda es que esas 'reformas' no son tanto educativas (pedagógica) como políticas parciales y por tanto adoctrinadoras. O sea, surgen directa o indirectamente motivadas desde y para la consecución de intereses parciales. Será el avance sesgado lo que requerirá una 'corrección' del rumbo trazado por parte de la siguiente 'reforma' educativa, y así sucesivamente.
- La tercera es que, aunque se denominen 'educativas', no se refieren a la educación, sino al sistema educativo o escolar. Y desde luego, no es lo mismo. La escolaridad es una mínima parte de la educación y sólo ella no es la clave de la evolución social en absoluto.

Finalmente, aperebirse de que hay metodologías alternativas a las reformas educativas: la renovación pedagógica desde proyectos de innovación didáctica, desde procesos de cambio, desempeoramiento y mejora apoyados en la evaluación de los profesionales y, en su caso, de los miembros de la comunidad educativa.

De lo anterior, lo esencial es la reflexión sobre el significado social de la educación y la posibilidad de un pacto asociado. El verdadero pacto de estado por la educación –y no sólo por la escolaridad (Valle y Toribio, 2008) o relativo a la «educación institucionalizada como política de Estado» (Bouffleuer, 2014)– es una exigencia democrática fundamental, pero sobre todo es un imperativo formativo. Pero no están separados.

La democracia se encuentra, en general, en una fase de desarrollo inmadura o egocéntrica (Herrán, 2004b, 2004c). Su causa es formativa. Una prueba de ello es que la inmadurez que muestran los gestores y sus pueblos es distinta en unos países y en otros. Esta diferencia nos indica que las dificultades no radican en la condición humana, sino en la educación y que se puede avanzar.

La verdadera democracia radica en el respeto que emana del conocimiento (ampliamente entendido), en la propia conciencia y en la propia educación. Por eso, ni siquiera un pacto escolar debe requerir «un consenso nacional en materia de educación». Empezamos mal o con menos ambición de la necesaria, si las coordenadas son esas. Es como si un gran equipo de fútbol de primera división comenzase el campeonato de liga conformándose con no quedar entre los dos últimos de la tabla.

La educación no puede renunciar a sí misma. No puede estar atrapada o condicionada nacional o ideológicamente. De hecho, la educación consiste en disolver los condicionamientos que la atrapan, porque distorsionan la razón –en el sentido complejo y amplio de Aristóteles o Zubiri-, que es lo que existencialmente hay que educar.

Un pacto de estado por la educación se podría proponer de una forma más eficaz si nos diéramos cuenta de que la educación es un proceso que comienza en cada uno y por nosotros mismos. Cuando la educación (o sea, la autoeducación, la autotransformación, la evolución interior) y la comprensión por la educación llegue a aquellos que nos representan y deciden por nosotros, es posible que puedan entender que renunciar es avanzar, y que la instrumentación de las intenciones de enseñanza (el currículo) en función de intereses espurios no pedagógicos tiene más que ver con el adoctrinamiento que con la formación. Ahora bien, no hay nada más alejado de la educación que el adoctrinamiento. Por tanto, ahí el verdadero pacto de estado por la educación sólo puede prender en la conciencia personal para después compartirse y pasar a la dimensión colectiva.

Dicho de otro modo, si el proyecto de pacto de estado se desarrolla sobre el ego (conocimientos sesgados), no se renunciará a nada, no se retrocederá un milímetro. Por tanto, se rechazará lo que no provenga de uno mismo, de lo afín o de lo propio, y si la propuesta viene del partido o del agente social de enfrente, se rechazará cuando se pueda. Su valor o utilidad educativa pasarán a un plano secundario, porque lo que se valorará exclusivamente desde el prejuicio será la autoría.

En síntesis, hacemos la siguiente propuesta a la luz de las líneas anteriores:

- La dificultad para suscribir un pacto de estado por la educación no es un problema estructural. Es un problema molecular, formativo.
- La educación debería quedar fuera de los programas susceptibles de adoctrinamiento, condicionamiento o sesgo –políticos, religiosos (que también son políticos), científicos no pedagógicos, etc.– por propia iniciativa, como efecto de una toma de conciencia fundamental que tiene que ver con el bien general y con el reconocimiento de la ignorancia (pedagógica) sobre ella.
- Idealmente, se debería promover una administración educativa e independiente gestionada desde el conocimiento pedagógico, científico, social, político, etc. no parcial (Herrán, 1993, 2003b).
- Sería posible y deseable pactar las condiciones de una reforma educativa que tuviera lugar periódicamente. Proponemos tres: tiempo mínimo de vigencia, reforma de mínimos (por tanto

respetuosa y abierta) y necesidad de que sea consensuada por todos los poderes administrativos.

- No sólo se debería permitir, sino favorecer que los agentes y autores de esa reforma sean los profesionales de cada nivel educativo (educación prenatal, infantil, primaria, secundaria, formación profesional, idiomas, danza, etc., universitaria, etc.) y los investigadores de la educación, principalmente pedagogos.
- Es preciso apostar decididamente por fortalecer (formar para ello, promover y facilitar) la renovación pedagógica desde proyectos de innovación docente o de innovación didáctica (PID) -cuya base es la evaluación formativa- frente a la metodología de cambio educativo exógeno, de fuera a dentro y de arriba a abajo centrado en las reformas educativas.
- El punto más importante es el reconocimiento de que la educación depende de la formación de uno mismo. Esto afecta de un modo especialmente crítico a los administradores (gestores y suministradores) de la educación, que desde su rol pueden ser indirectamente educadores a través de su ejemplo, de su ser, y favorecer, en coherencia, una sociedad culta cuyo equilibrio y sentido pueda permitir avanzar hacia la sociedad del conocimiento, primero, y de la educación y la conciencia, después.

Tres enfoques de administración educativa

Una administración educativa culta es aquella que, de entrada, dispone de una buena formación que le permite comprender el significado de la educación, su sentido y el alcance y posibilidades de la formación pedagógica del profesorado y demás profesionales de ella. Una administración preparada es automáticamente respetuosa y coherente con la finalidad formativa de la educación y con sus posibilidades. En ese caso es muy probable que promoviera la autonomía pedagógica de los centros docentes.

Hay tres formas de administrar la educación, desde la acción, desde la no acción y la vía mixta:

- Administrar desde la acción es hacerlo desde la prescripción, la influencia y la actuación según los intereses y en beneficio último del sistema que le dio al gestor el poder administrativo. Esto equivale a proceder desde intereses parciales no pedagógicos y de lo que se entiende como beneficioso según las premisas del propio programa mental compartido. Para proceder de este modo es imprescindible minimizar la responsabilidad técnica del

profesorado que, en casos extremos, puede estar motivada por la desconfianza, en lugar de la cual se pueden arbitrar metodologías creativas de control, bien a través de figuras administrativas condicionadas, bien difundiendo la creencia de la inevitabilidad de la intervención administrativa o supeditando su evaluación a los recursos. La concepción de evaluación más acorde con este estilo administrativo es la evaluación como control nomotético, que se utiliza sistemáticamente para reforzar este enfoque administrativo en su doble acepción de suministro y de gestión.

- La otra forma extrema de administrar la educación es desde la no acción. Consiste en retirarse, en dejar hacer, en apoyar proyectos pedagógicos (proyectos de innovación docente o de innovación didáctica) desde una comprensión de la evaluación como referente para la mejora, en incluir en el currículo y favorecer desarrollos no demandados que ven mejor quienes a priori más saben (pedagogos, psicopedagogos, maestros y profesores de todos los niveles de enseñanza).
- La otra forma es la tercera vía, la intermedia. Participaría de características de las dos anteriores. Todo dependerá de en función de qué se ponen los intereses últimos de la gestión. En cualquier caso, es exigible un respeto hacia la escuela que hoy en general no se tiene, por el intervencionismo ideológico y las reformas educativas, comprendidas como instrumentos claves para el desarrollo de los suprasistemas políticos, nacionales o internacionales de pertenencia.

Escuela para todos. La inclusión como redundancia y como estafa

La escuela debe ser para todos. ¿Cómo va a no ser para alguien? ¿Cómo va a ser para unos cuantos? El único enfoque posible es el de escuela democrática o de escuela inclusiva, donde todos los centros que se denominen a sí mismos educativos, sean públicos o privados, infantiles o universitarios, promuevan la heterogeneidad y la diversidad del alumno y de los profesores como normalidad y garanticen, desde el respeto a las diferencias y sin discriminación ni exclusiones a priori, el derecho de todos los alumnos a su educación. Pero no sólo eso. Un sistema educativo o un centro que se considere educativo debería practicar la justicia social aplicada y promover activamente la igualdad de oportunidades e incorporar medidas de compensación que facilitaran el acceso, la permanencia, la comunicación didáctica, el desarrollo y la evaluación de

alumnos vulnerables que puedan no estar en las mismas condiciones que los demás. Si no lo hace, si no lo pretende, no podría calificarse de educativo.

Hoy día ocurre que tanto los sistemas educativos como muchos centros docentes pavonean inclusión. Y casi siempre es falso. Otros centros no la exhiben. Más bien la inhiben, porque con alumnos con más necesidades o distintos podría bajar la tasa de matrícula. La mayor parte de los centros no están preparados, ni sus directivos y profesionales la entienden suficientemente. Los políticos, que a la postre gestionan la educación, carecen en general de la necesaria formación, y ni la entienden ni parece ser una prioridad para sus formaciones. El contexto social, en general, es adverso. Si bien va aceptando poco a poco la inclusión en determinados ámbitos (deporte, turismo, sexo, empresa, etc.), por su escaso nivel educativo sigue siendo racista, clasista, sexista, nacionalista, etc. Queda mucho aún para poder hablar de sociedad inclusiva o de sociedad democrática.

La escuela inclusiva es una desconocida o una falacia para la mayoría, una utopía realizable para un número creciente de personas y, afortunadamente, una realidad concreta en cada vez más centros docentes. La clave es la formación pedagógica, no solo del profesorado, sino de los directivos, de los padres y madres, del personal de administración y servicios, de los dirigentes políticos, etc. Dentro del proceso inclusivo de personas e instituciones, el camino de la educación es una aspiración permanente hacia un horizonte orientador al que nunca se llega del todo. El futuro inmediato de la educación inclusiva es que necesariamente se considere uno de los factores más relevantes de la educación y uno de los indicadores de calidad más destacados de los centros educativos.

La educación para todos o educación inclusiva no es aquella que reconoce la existencia de diferencias en sus alumnos, que es preciso atender lo mejor posible. La educación para todos o educación inclusiva es una forma redundante, pero aún necesaria, de referirse a la educación. Desde nuestra perspectiva, es la educación sin calificativos de alumnos sin calificativos. Es la educación que forma satisfactoriamente a todos los alumnos que tiene delante. Sin calificativos significa sin etiquetas parciales, incluida la categoría 'educación inclusiva'. Análogamente, un hospital cura pacientes diversos. No necesita incluir el término 'diversidad' o 'medicina para todos' como un calificativo. Sólo el término 'Medicina' lo dice todo. Todavía la educación necesita andamiajes sobre su cometido, funciones y finalidad. Como me dijo una vez González Jiménez (2006, comunicación personal): «la razón humana es muy niña y necesita apoyos». Pero los andamios son para retirarse una vez acabada la construcción exterior, aunque la interior continúe.

La educación que es inclusiva no es la forma de evolución de la educación más alta. La educación inclusiva no es un tema radical: fue un tema radical en proceso de normalización superficial y a nivel meso o social. Probablemente una forma más elevada y compleja de la educación sería la combinación entre educación para todos y educación radical. No obstante, si bien la educación radical tiene raíces ancestrales y puede considerarse emergente, la educación inclusiva es un quiero y no puedo.

Fundamentalmente falla el conocimiento. Falla en la sociedad, incluidos los poderes políticos y los medios de comunicación, las familias y la cultura pedagógica general, imprescindible para una *paideia* necesaria. Y fallan los centros, incluida la formación pedagógica de directivos, profesores, especialistas, padres y alumnos. Lo único que no falla en ninguna latitud son las normativas internacionales y nacionales. Visto desde fuera, pareciera que la situación de la inclusión en la educación es la de una estafa duradera. Si no cambian profundamente, radicalmente las cosas, no sólo lo parecerá.

Algunos agentes educativos prioritarios

Educadores de la sociedad

La educación va más allá de la adquisición y desarrollo de competencias y de la cualificación profesional. Tiene que ver con la formación de personas completas y no sólo competentes, como dice Savater. Esa compleción es compatible con lo anterior, porque lo engloba, al ser más compleja y más completa. Educadores somos todos. Todos existimos, nos mostramos y por tanto nos enseñamos. Los principales contenidos de enseñanza son los de los seres, que se muestran o se enseñan a sí mismos. Entre ellos, mención aparte ha de hacerse de los adultos implicados en la educación y en el trabajo en el seno del sistema educativo: padres, madres, políticos, responsables de los medios, profesores, directores, inspectores, investigadores, etc. Si todos ellos educan, puede ayudar a mejorar, a empeorarse, pueden condicionar y lastrar, hacer perder oportunidades, confundir o liberar, pueden coadyuvar a ser más y mejor ser humano o una bestia a la vez humana y subhumana. Su responsabilidad no se deriva tanto, en su caso, del trabajo que les corresponde hacer, sino del alcance educativo y social de sus acciones y reacciones. De ahí su papel de educadores de facto. La cuestión clave aquí es cómo se les puede transmitir la conciencia de esta identidad y responsabilidad asociada y, desde esa necesidad, si su formación o desarrollo implicaría un trabajo exterior e interior con ellos mismos. ¿Estarían dispuestos a hacerlo?

En esta cuestión, en este campo de experiencia no se puede orientar a nadie si uno no quiere. Por tanto, lo primero es ser consciente, observarse y comprender, y después querer, tener voluntad para ello y hacerlo. Lo

segundo es que alguien competente en educación exterior e interior pueda facilitar el camino, bien directamente, bien desde atrás: el estilo de enseñanza es secundario. En todo caso, parece importante tener en cuenta algunas premisas o tesis formativas:

- Esa formación es preciso desarrollarla en nombre y en función de la educación de la persona en cuestión. La educación tiene que ver con el trabajo interior de cada ser humano para su crecimiento, para su formación, para su conciencia. No se hace en nombre de nadie ni para el beneficio, desarrollo, influencia de un *ismo*, sistema, ideología, doctrina, etc. parciales, duales, sesgadas u opuestas a otras.
- Si el contexto del proceso y de la acción educativa es el de una sociedad inmadura, la educación adquirida debe ser compensatoria: ha de ser precisamente para la madurez, para el reconocimiento y disolución del egocentrismo, para la evolución humana, y no sólo para la rentabilidad de sistemas y sectores de pertenencia o de identificación de esa misma sociedad. La inmadurez generalizada no es humilde, no asocia indagación, autocrítica y cambio consecuente, no profundiza, no busca conocimiento, no se compromete más allá de las coordenadas de su ombligo, no es coherente, no es generosa, no interpreta como carencia su ignorancia. Desde su ego, avanza. Acumula, nunca retrocede, nunca rectifica. Por eso la educación necesaria, sea cual sea su contenido y maestros, ayuda a ver, a tomar conciencia y a mutar los bucles de empobrecimiento interior en espiral evolutiva.
- La formación de todos los educadores se desarrolla en un espacio tetraédrico, cuyos vértices de atención y de trabajo son:
 - Formación técnico reflexiva: competencias propias, conocimiento técnico propio de su ámbito profesional o de enseñanza. En el caso del docente, incluiría dos subniveles básicos: conocimientos disciplinares curriculares, y conocimiento pedagógico polivalente o específico.
 - Madurez profesional, comprendida como síntesis entre madurez personal y desarrollo profesional.
 - Mala praxis o errores habituales, bien de origen personal (la mayor parte de las veces originados en el propio ego), bien de origen técnico o bien mixtos. d) Autoconocimiento o toma de conciencia clara del ser que somos o de nuestra falsa y de nuestra verdadera identidad.
 - Autoconocimiento.

Docentes

Podríamos cuestionarnos sobre el profesorado y su papel en la comunidad educativa y en la sociedad. Los docentes desempeñan un papel semejante al de los enfermeros o los médicos en los hospitales, al de los reporteros y periodistas en una TV o a los cocineros y chefs de un restaurante. ¿Qué podríamos decir de ese papel? Los profesores son los profesionales que desarrollan la hipótesis de la mejora social y de las personas a través de la educación. Esto se verifica más cuanto menor es la edad del educando. Si su trabajo es más educativo y más complejo, parece contradictorio que los maestros/as de los niveles primeros de enseñanza (0-12, además de ser los mejor formados -aunque esto depende del contexto- no sean los mejor pagados, o al menos su sueldo no se diferencie del de otros docentes se secundaria o universitarios). Los profesores hacen lo que pueden en contextos cambiantes y cada vez más complejos y exigentes. Trabaja en una institución -la escuela- que cada vez está más sola en el empeño de la evolución humana, y no solo del desarrollo exterior de la sociedad. La sociedad no acaba de percatarse de que el sentido de su educación y de su escuela -la universidad forma parte de la escuela- coinciden con el de la propia sociedad. Por tanto, la dualidad escuela-sociedad es inexistente. Podría mejorarse la calidad de la enseñanza con más y mejor formación pedagógica del profesorado demandada por los propios equipos, en un sustrato social favorable y en un entorno de verdadera autonomía pedagógica fundada en una confianza básica de lo que estos profesionales hacen y pueden hacer, y en un necesario desinterés por manipular, adulterar o adoctrinar las intenciones de enseñanza.

También pudiéramos cuestionarnos sobre el reconocimiento social de su función. ¿Se reconoce su papel? En sentido estricto, no se puede reconocer lo que no se conoce. En la actualidad, tanto en las sociedades de la supervivencia como del entretenimiento, los valores sociales más cotizados no son, salvo excepciones, los propios de una sociedad del conocimiento. Son propios de lo que siembra y se cosecha sin cesar, produciendo una hemorragia de egocentrismo, inmadurez, estupidez, miseria exterior, pobreza interior, etc. Quizá las sociedades pedagógicamente más cultas son las que más se aproximan a la utopía de la sociedad del conocimiento. En ellas se aprecia y admira el oficio de enseñar y de educar, y a los investigadores de la educación (pedagogos, psicopedagogos), sin confundir, como ocurre en nuestro contexto, Pedagogía con Logopedia, con Psicología o con Podología. El profesor es, junto al pedagogo o al psicopedagogo, un profesional prejuizado. Sin embargo, quien ha sustituido el prejuicio por conocimiento experimental,

no sólo siente admiración o le otorga *auctoritas*, sino que valora lo que hace e intuye claramente que eso que hace no es su responsabilidad exclusiva. Por eso, coopera en el proyecto común de educación de la sociedad, en una *paidea* que, lejos de resultar excepcional, debería considerarse un indicador normal de una sociedad de la educación o de la conciencia, aún inédita.

Cada profesional es responsable directo de su espacio de responsabilidad y de control. Y es responsable secundario de lo que le resulta directamente incontrolable. Lo que ocurre a veces es que el espacio de control está determinado por los condicionantes exteriores. Esto es lo que ocurre con los profesores. ¿Por qué hay sistemas educativos que se califican de ‘excelentes’? La causa no está ellos, ni siquiera en la formación y actuación de su profesorado. Siendo clave aquello, el factor esencial es su contexto, su substrato. Si se quiere, la sensibilidad y nivel de conocimiento pedagógico (sobre su/la educación) de su sociedad, su sentido educativo, su *paideia* más o menos consciente y planificada, su respeto democrático (participativo) y consciente a los profesionales e investigadores de la educación de quienes en gran medida depende el conocimiento de lo que determina su sentido evolutivo y social. Los sistemas sociales no escolares son claves en este concierto cooperador para la educación de todos. Por eso en su momento requerimos de los sistemas sociales no escolares, con esta finalidad, una reforma educativa inversa (de todos los sistemas y poderes fácticos menos el educativo) complementaria a la del sistema educativo (A. de la Herrán, 1993, 2003b);

De cualquier modo, en las facultades y centros de preparación continua no estamos formando a los profesores. La inmensa mayoría de los profesores no salen formados de las facultades de Educación o de Pedagogía. Salen con un baño, con una película de conocimiento, parte de la cual, sólo una parte pequeña, cala un poco más profundo. El interior está inédito. Ni se ha apuntado a ello ni los egresados han llegado a verlo. Los formadores de profesores no suelen nociones de esta referencia fundamental. Pero si forma a otros, ha de facilitar que el profesor en formación lo encuentre y lo relacione con su trabajo del día a día. La formación requiere trabajar en una profundidad en cuyo nivel hoy no se trabaja. Por eso en gran medida la preparación final es insuficiente y la práctica, pudiendo ser mala o buena, es poco consciente de sí misma. Si la preparación ofrecida no es autoformación y la autoformación no transforma profunda y evolutivamente, la formación no habrá tenido lugar, apenas se habrá iniciado.

En su práctica, los profesores quieren enseñar. No siempre se consigue. Casi siempre los aprendizajes o van más allá o más acá de lo esperado. Pero lo que cualquier docente hace siempre es enseñarse, mostrarse a sí mismo.

El docente siempre se enseña. Enseñar es enseñarse (Herrán y González, 2002). Y enseñarse es comunicar lo que queremos y lo que no queremos, lo que sabemos de nosotros, lo que intuimos y lo que tenemos relegado como mecanismo de defensa. La responsabilidad didáctica comienza y alcanza al propio ser y la propia personalidad. Por tanto, se refiere a la autenticidad y a la apariencia. En buena lógica no cabe más remedio que formarse profundamente, de modo que las ganancias, las pérdidas, los cambios en el conocimiento y las sustituciones alcancen el comportamiento profesional. El comportamiento profesional del docente es en gran medida personal y además es técnico, como corresponde a cualquier profesión. Pero ambos aparecen combinados –ni siquiera mezclados– a ojos del alumno. El ser, el conocer, el sentir, el hacer, el decir... todo se da a la vez. Es muy importante darse cuenta de esto. A veces, como dijo Santos Guerra (1998) en un curso sobre *diversidad educativa* en el CPR de «La Remonta»: «Lo que somos les llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos». Es decir, el quién es y el cómo es un docente llega al alumno haciendo más ruido que lo que quiere comunicar. Es un hecho constatado por todos los que han pisado un aula el tiempo suficiente y tienen la conciencia mínimamente desarrollada. Quienes pueden hacerlo, pueden observarse en la distancia; verse interactuando con los alumnos, proponiendo propuestas metodológicas, tomando decisiones, dudando, dirigiéndose a los estudiantes, respondiendo preguntas, respirando, enfadándose, relajándose, etc. De ese modo se irá fortaleciendo la capacidad crítica, se consolidará la responsabilidad, se desempeorará y se mejorará. La observación consciente es una metodología de evaluación formativa y formadora de la enseñanza.

Medios de comunicación

Los medios desarrollan su acción en un plano cuyas intencionalidades son: vender, entretener, informar e influir. Pero no formar. La formación se desconoce y se confunde. La conciencia formativa de los medios no está normalizada ni en quienes los producen y gestionan, ni en quienes participan de ellos. Los medios son importantes educadores potenciales y recursos reales. Los recursos son posibilidades. Las posibilidades de los medios se aplican hoy a los polos anteriormente citados y apenas a la formación, a la educación. Con ello se pierde en desarrollo interno (personal, profesional, institucional y social) pero sobre todo pierde toda la sociedad, en la medida en que, de hecho, los medios dan cuerda a todo lo que tocan. En una sociedad dispersa como la actual, los medios podrán ser un importante apoyo externo al proyecto pedagógico general y a las instituciones ocupadas en la educación, desde el desarrollo de

una dimensión formativa hoy inhibida, relegada, sustituida. La educación podría tener lugar no sólo con los medios, sino 'desde los medios' (Herrán, 2006b). Si estuviéramos en la sociedad del conocimiento, espontánea, naturalmente se dejaría de contribuir a engañar e intoxicar desde su acción. Las personas somos como los peces desorientados de un estanque. La desorientación tiene que también con el grado de toxicidad de sus aguas y de su ecosistema. Los medios tienen una capacidad emisora muy destacada. Pero parecen no tener una significativa capacidad de contención o de renuncia ni tampoco una orientación interna definida. Esto significa que también -como la inmensa mayoría de los sistemas de la 'sociedad del egocentrismo', en la que lo que se priman son sus intereses sobre los de los demás- los medios actúan más centrados en sí que en el ser humano. Por ejemplo, el que un niño haya podido contemplar indiscriminadamente a través de los medios decenas de miles de muertes y de violencia hasta su adolescencia, no puede no afectar, no puede no influir. Y que los adultos identifiquen formación o educación con los documentales de animales y plantas, de patrimonio, con los resultados de PISA, etc. es sumamente desorientador.

Los medios actúan en función del movimiento que producen: las demandas de audiencia. No priorizan. Pareciera que carecen de criterio formativo. Es como alimentarse guiados por el gusto o del apetito exclusivamente. Por eso ayudan poco y el resultado es una desorientación social desde un despiste mediático cuyas posibilidades de solución están intencionalmente desatendidas. Hay un empacho de lo secundario y un déficit de lo que ayuda a mejorar. Entre todo ello se encuentra lo que genera conciencia, conocimiento, lo que educa y desempeña la razón. Se trata de desarrollar la dimensión educativa de los medios desde la formación de quienes los gestionan. Si estuviéramos en la sociedad de la educación o del conocimiento, el acompañamiento de los medios sería a la vez normal y estelar, al igual que el de la escuela.

Por eso podemos asegurar que hoy hay una dejación de funciones, una situación de hipodesarrollo educativo, de irresponsabilidad normalizada, tan extendida que casi pasa desapercibida. Fundamentalmente, a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos se les vende periferia, indiferencia, incertidumbre, pseudodemocracia, sociedad de derechos y deberes, no de imperativos, crisis, empachos de entretenimiento (tecnologías, espectáculos, deportes, música, cine, juegos, etc.), elaboraciones de religiones institucionalizadas, políticas partidarias, prejuicios, información indiscriminada, documentales de naturaleza y patrimonio, etc. Tras la compra más o menos obligatoria lo que se obtiene es egocentrismo, superficialidad, exteriorización, sensaciones, diversión, fantasías, tonterías diversas, ficción de dinero fácil, éxito social, frustración, adicciones,

inmadurez, conocimientos y sentimientos sesgados, razón débil, dispersa, empobrecimiento cerebral, ignorancia, etc. Sería necesaria, desde nuestra perspectiva, una práctica educativa más consciente, o sea, dotada de sentido, centrada en reconocer y perder ego, en adquirir mayor conciencia y en perder condicionamientos y trascender el apego a los *ismos*, en desarrollar un más eficaz crecimiento personal, en educar no sólo desde lo emocional y la curiosidad, sino para un aterrizaje en la investigación, en la búsqueda del conocimiento mediante la concentración, en la persistencia, en la autodisciplina, en el estudio, en el desarrollo de una creatividad formativa, en la crítica transformadora con autocrítica rectificadora, en la capacidad de esfuerzo por superarse, en la educación comprendida como desempeoramiento y mejora y en pérdida y ganancia, en el incremento por el respeto por la diversidad, en la capacidad democrática, en la meditación, etc.; en definitiva, en profundizar y afianzar la educación de la razón personal y colectiva.

Familia

Hay carencias que son ramas de un tronco pedagógico común y que se refieren a la formación de los profesores, de los medios, de los padres, enseñar a estudiar a los alumnos, etc. Decíamos en Herrán (2009d) que, desde nuestra persistente estupidez einsteiniana, solemos expresar – nuestros representantes también lo hacen– que ‘La educación es muy importante’. Pero casi siempre encontramos algo más importante que ella a lo que dedicar lo mejor de nuestros esfuerzos y recursos. Como estamos en una sociedad poco culta, que –desde las Luces de Kant, Herder o Goethe– ha perdido el sentido de su propia educación, llamamos ‘educar’ a lo que hacemos. Esta consideración superficial podría significar un error profundo de partida. Para proceder con más fundamento sobraría con anteponer nuestros hijos a nuestra incoherencia. Pero no lo podemos hacer. Nuestros egos no nos lo permiten. Se necesita una importante dosis de conciencia, humildad o madurez acompañadas de formación adecuada y avales objetivos sobre el alcance de la educación familiar en la formación de los hijos. La familia es, de hecho, parte nuclear del ‘sistema educativo’ real o de facto cuya dimensión sincrónica (desde todos y cada uno de sus agentes educadores) todavía no se reconoce, y que por ello con frecuencia se olvida de sí mismo. Y cuya dimensión diacrónica es así mismo una ignorada, un contenido ausente de la cultura general, si situamos el inicio de la educación relevante, como apuntan cada vez más evidencias científicas, en los -1 años, ya desde el periodo de gestación (Pedagogía Prenatal).

A veces, una hoja mustia denota un problema radical. Un problema informático puede estar causado por su mal uso y no por sus componentes. En estos casos, ¿bastaría con arrancar la hoja o reparar la máquina? Nos equivocáramos, porque el enfoque terapéutico sería reparador y sintomático, no causal. Este error fundamental se da con frecuencia en educación, y particularmente en educación familiar. La necesidad de educación familiar suele estar motivada por las características y el comportamiento de los hijos. Plantear así la cuestión puede nacer de un desenfoque fundamental. La educación es un ámbito complejo, dependiente de múltiples relaciones. La educación familiar no habría de ocuparse del niño en primer plano. Los hijos son un efecto de sus circunstancias y sobre todo de sus padres. Esta observación define el fundamento del enfoque radical e inclusivo aplicado. Reconocer que lo que ocurre puede tener que ver con lo que hacemos, porque no siempre hay culpas, sino causas, es un paso adelante maduro e infrecuente. Pero puede ser decisivo. Así pues, si realmente queremos educar a los hijos, empecemos por nosotros mismos, porque en educación el camino más corto casi siempre es la línea curva, que en este caso pasa por la familia y por nosotros como sujeto-objeto formativo de nosotros mismos.

Por lo que respecta al conocimiento pedagógico, los distintos educadores y sectores sociales tienen de común la ignorancia generalizada. Pocas personas y profesionales reconocen lo poco que saben de Pedagogía y de Didáctica, y lo relevante que sería formarse en estos ámbitos científicos. En cambio, con frecuencia se critica a la Pedagogía, se la aplica a cualquier cosa. Mucho de lo que posteriormente se construye es consecuencia de este no-saber sabido. Como consecuencia, en ningún ámbito funcional, personal, profesional o científico –salvo en el educativo– se procede sin requerir la necesaria formación didáctica y sin exigir el descondicionamiento doctrinario previo, político y religioso como requisito formativo. La falta de formación pedagógica no sólo afecta en general a los centros de enseñanza media y superior, sino de manera especial a los medios de comunicación, a los partidos políticos y religiosos y a los padres. Es un problema social cuya raíz es común.

La gran posibilidad de intervención es la educación generalizada de la sociedad, no sólo de las familias, sino desde las familias. Una de las claves para ello está en los medios de comunicación. ¿Por qué en los medios? Por sus posibilidades. Los medios tienen una función de correa de transmisión de lo social: lo bueno y lo malo, de lo que se hace y de lo que se deja por hacer. Así pues, ésta es la propuesta: la educación familiar debería centrarse en la formación pedagógica de los padres a través de los medios de comunicación conscientes de su alcance educativo.

Proponemos centrar los espacios de actuación educativa conjunta 'medios-familias-escuela-resto de la sociedad' sobre las siguientes premisas o argumentos:

- La base es una sensibilidad pedagógica, comprendida como actitud favorable, apertura e inquietud por el conocimiento educativo de los niños, para reflexionar mejor y decidir desde lo que al niño y a su seguridad emocional y autoconfianza conviene, y no desde interpretaciones y motivaciones egocéntricas, por ejemplo: que me quiera, que me deje tranquilo, que se me parezca, etc.
- El principal referente, pretensión, contenido, recurso y modo de educación familiar somos los padres. Literalmente 'nos enseñamos, nos mostramos' permanentemente a nuestros hijos, como por otra parte hacen todos los educadores presenciales. En consecuencia, los niños nos aprehenden, nos absorben muy significativamente. Nuestra forma de ser y de actuar (actitudes, agresividad, vocabulario, reflexividad, etc.) casi siempre está más presente que lo que queremos comunicar. Se deduce de esto que la educación familiar comienza por la autoobservación distanciada y el autoanálisis de lo que los padres hacemos, para detectar fortalezas, debilidades y definir propuestas de mejora. Las consecuencias de nuestra educación familiar puede tener mucho que ver con lo que hacemos. Incluyéndonos dentro del objeto de la educación familiar, conseguiremos conocernos un poco mejor y adquirir mayor conciencia de lo que ante nosotros ocurre. Ampliando la complejidad del fenómeno, nos aproximaremos más a la realidad, ampliaremos nuestra capacidad comprensiva y estaremos en mejor situación de conocer a nuestros hijos para poder sentir y comprender desde su punto de vista.
- Un andamiaje de rutinas, ritmos, límites y normas en familia resulta un sistema orientador. Cualquier persona necesita que aquello con lo que interactúa (leyes físicas, cosas, personas, sistemas, etc.) sean fiables. Así mismo, el niño necesita sentir, desde los primeros meses de edad, que su vida familiar se asienta en un orden y un funcionamiento razonable y admitido, comprensible y claro, flexible y en cambio evolutivo. Con frecuencia los sistemas familiares desatienden esta necesidad o la aplican tardía y paliativamente. Cuando esta desatención es permanente, la personalidad de los niños se resiente, por falta de andamiaje. La finalidad de los andamios es su desmontaje. Análogamente, para que los continentes se formen es imprescindible que el océano se retire. Sólo así su presencia continuará interiorizada, personalizada.

En educación, es imprescindible que esto ocurra gradualmente y de un modo coordinado con la escuela. Cuando el sistema está interiorizado, el niño está interiormente orientado. Desde aquí, debe primar la autorregulación, la autonomía y la formación del pensamiento propio. Excepcionalmente, si transgrede sabiéndolo y de forma no justificable, puede recurrirse al castigo, en su lectura de aplazamiento o privación de algo deseable, con estas cauciones: 1) Es un último recurso no deseable a priori. Por tanto, ha de ser puntual y no ha de convertirse en costumbre. 2) Ha de ser coherente con el andamiaje interiorizado de límites y normas. Por tanto, ha de provenir del sistema comprensivo y previamente conocido y aceptado, no de la sorpresa. 3) Nunca ha de recurrirse al castigo físico. 4) Debe ser adecuado, proporcionado. 5) Ha de estar acompañado de reflexión antes y después. 6) Se ha de aplicar, en su caso, inmediatamente después de la transgresión. 7) Conviene hacer ver al niño que el castigo, en los términos anteriores, es una consecuencia de su comportamiento, y por ende es controlable desde su responsabilidad. Insistimos en esto: los castigos han de identificarse con situaciones singulares, minan en mayor o menor medida la autoestima del niño, si se aplican mal pueden distanciar, a veces irreversiblemente, al niño de los padres, y tienen una limitada capacidad formativa. El equilibrio entre firmeza y cariño puede, no obstante, tender a manipular más o menos inconsciente e inconfesablemente a los hijos a nuestro antojo. Es fundamental distanciarse de las rutas trazadas e intentar sustituir la motivación egocéntrica por la actuación para la formación centrada en lo que a los niños y adolescentes conviene.

- Favorecer la comunicación didáctica en familia. Cuando un niño recurre a los padres para satisfacer sus intereses y necesidades suele ser buena señal. Se sugiere organizar la comunicación familiar con nuestro hijo con un sentido didáctico o de enseñanza para la formación en y para la vida cotidiana y sus procesos desde varios referentes:
 - El respeto didáctico, para responder sin entrometerse o agobiar, sin invadir o suplantar, evitando de este modo que el niño aprenda.
 - El equilibrio comunicativo, mejor sereno, activo y basado en la palabra.
 - El conocimiento, o sea: receptividad, escucha, observación, empatía y reflexión de todos para la mejora y contribuyan a la comunicación de inquietud por el conocimiento.

- Los elogios y el afecto expreso y abierto, natural, empático. Sobre todo en las siguientes situaciones, propias de una educación con sensibilidad: el hijo/a ha hecho algo bien por primera vez, algo difícil, ha obtenido buenos resultados, ha puesto mucho esfuerzo, tiempo, etc., ha realizado algo creativo, etc.
- La enseñanza a través del ejemplo, la coherencia, la reflexión, la creatividad y el sentido del humor saludable.

Redefinir el sentido de la educación familiar: Con frecuencia la educación familiar gravita en el abastecimiento material, el control conductual y el ocio. Sin abandonar los referentes anteriores, proponemos su enriquecimiento con otros, cuya característica es poder ser compartidos por todos, padres e hijos: la madurez personal, responsabilidad incluida, y el crecimiento interior, humildad o disposición a aprender y formarse. No se crece ni se puede madurar sin disolver los egocentrismos, no se disuelven los egocentrismos sin conciencia, no hay conciencia sin conocimiento, no se conoce sin espacio para el afecto, la duda fértil, la creatividad, la crítica, la ética y el esfuerzo adquisitivo orientado a la educación de la razón, que es una experiencia formativa y grata.

Algunos ámbitos educativos prioritarios

Educar, pero no sólo para la vida

Si la vida globalmente es un desastre, ¿por qué entender como algo deseable educar para la vida? Dejemos de educar para la vida. Los pulpos y los ratones de campo educan a sus crías para la vida. De hecho lo hacen mucho mejor que la especie humana –a pesar de que Boufleuer (2014) la denomine «especie pedagógica»– especialista en construir vida y en eliminarla a la vez, si bien la balanza de la destrucción prima sobre la elaboración. Podríamos anhelar algo más o algo diferente, dadas las circunstancias. La vida está rota fuera y dentro de cada persona. Globalmente, es un desastre y se encuentra en proceso de descomposición.

A todas luces es preciso educar para la conciencia y ser conscientes para cambiar las cosas radicalmente. No eduquemos para la vida, sino para cambiar la vida interior, exterior y evolutivamente, desde luego con la muerte.

Educar para cambiar la vida no es desarrollar la creatividad o la innovación o la capacidad de emprendimiento. La creatividad o la innovación pueden ser un distractor, incrementar la confusión y no resolver nada. El problema no es que no haya camino y que haya que hacer camino al andar. No se trata de andar, de hacer camino, de reproducir o de innovar. Se trata de ser conscientes, de avanzar en un estado consciente, se trata de ver y de avanzar internamente orientados.

Mucha gente se ha perdido haciendo camino, por falta de agua, por hipotermia, por falta de alimento. La clave no es andar, es la auto

orientación. No hay camino, caminante, «pero hay brújula», ha dicho en más de una ocasión el catedrático de Didáctica M. Fernández Pérez. La cuestión es: ¿cuál es el norte, a qué llamamos norte en una sociedad egocéntrica compuesta por multitud de sistemas cada uno de los cuales tiene su norte?

Una cuestión clave es esa. Pero es posible que el problema que subyazca a su respuesta sea que ésta no es la cuestión principal. La cuestión no es 'hacia dónde' tendría que ir enfocado modelo educativo que proponemos, sino 'desde dónde' o 'desde quién' tendría que ir enfocado. La única respuesta posible a nuestro juicio es desde la conciencia de cada uno de nosotros, desde nuestra propia formación pedagógica radical o profunda. Si llegamos a una cierta conciencia, casi con seguridad lo que hagamos será decente, o sea, ético.

Educación para la universalidad o para la Humanidad

Tal y como está organizada políticamente, la educación es nacionalista por definición. Desde esta condición, adoctrina, o sea, aleja de la formación a las personas. Dos alternativas formativas a la educación generada desde sistemas educativos nacionalistas e internacionalistas son la educación para el autoconocimiento (Herrán, 2004a) y la educación para la universalidad (Muñoz y Herrán, 2002; Herrán, 2004d, 2008) o para la Humanidad en evolución (Herrán, 2009b, 2014b). Tienen mucho en común. Una contiene a la otra. Llevadas hasta el final, una desemboca en la otra. Uno es el camino interior, directo, y otro exterior. Pero son equivalentes, conducen a lo mismo. Nos centramos brevemente en la segunda.

Tendría lugar desde cada ser humano, cada sistema social, cada organización y especialmente desde los sistemas educativos nacionales o internacionales, y miraría más allá de los *ismos* y de la educación intercultural (Herrán, 2002a). Pero también lo sería para ellos y hacia ellos. O sea, sería universal y singular a la vez, porque de otro modo, no sería verdaderamente universal, sino parcial. No es lo mismo educación para la universalidad que educación supranacional. Porque la educación supranacional e internacional puede así mismo estar motivada por metas e intenciones egocéntricas, tanto de los sistemas más amplios de referencia (internaciones) como de las naciones participantes interesadas. La educación para la universalidad no estaría centrada sobre todo en los países económicamente pobres o más necesitados en todos los sentidos, sino que se orientaría especialmente a los países y alianzas internacionales del primer mundo. La educación para la universalidad es un constructo clave para todos los sistemas educadores y deseducadores del mundo, dentro de una formación radical e inclusiva.

Educación para el autoconocimiento

El autoconocimiento es el reto más antiguo y el fracaso más duradero de la educación. Y siguen siendo el fracaso y la derrota menos reconocidos de la Pedagogía. La ha acompañado durante toda su historia. Como en otro plano le ha ocurrido a la muerte, ha sido su testigo mudo. Data de cuando las siamesas -Filosofía y Pedagogía- estaban unidas. No ha sido resuelto tampoco por la Filosofía occidental, la Psicología, la Psiquiatría, etc. o la sociedad en general. Fue resuelto en varios momentos de la historia de la Pedagogía, concretamente de la historia de la enseñanza o de la innovación educativa. Pero ese hito no se ha incorporado al discurso de las ciencias pedagógicas por su origen oriental y el occidentalismo de su devenir. La Pedagogía originaria nació con este reto tanto en Oriente como en Occidente con Lao Tzu, Siddharta Gautama, Sócrates, etc. Sócrates reparó en ello, pero no explicó cómo. En cambio, la contribución de Siddharta fue metodológica y teleológica -aunque incorporaba una teología positiva (despertar) y negativa (no querer despertar) a la vez-. El autoconocimiento responde a la pregunta '¿quién soy yo esencialmente?'. No es autoanálisis (respuesta al cómo soy yo de la Psiquiatría y de la Psicología).

Las metodologías de acceso posibles y complementarias son tres (Herrán, 2004a):

- *Indirecta*: conociendo la realidad exterior, me conozco mejor a mí mismo.
- *En negativo*: discriminando quién esencialmente yo no soy -aunque sí pueda ser eso existencialmente-, me conozco mejor a mí mismo.
- *Directa*: a través de la meditación, en cualquiera de sus modalidades y con una guía solvente, me conozco mejor a mí mismo.

En nuestras sociedades modernas el autoconocimiento es excepcional. Todo el mundo se cree conocer. Pero son muy pocas las personas que por experiencia saben quiénes son esencialmente o que han tomado conciencia de su identidad profunda, de su única identidad. La exclusión educativa del autoconocimiento ha traído consigo graves implicaciones. Su dificultad de observación radica en su normalidad. De tan extendida pasa desapercibida. Su desatención didáctica nos lleva a la paradoja de vivir normalmente ignorantes de nosotros mismos y a morir sin conocernos esencialmente, sin saber cuál es nuestra identidad esencial, que nada tiene que ver con las identidades personales o sociales con que existimos.

El niño de 4 ó 4. 5 años sabe que forma parte de la Humanidad. Y prefiere sentir que forma parte de ella parte de una parte. Por tanto, la

educación para la universalidad o para sentirse parte de una Humanidad en evolución es natural. La predisposición sináptica y de conciencia está ahí, y desde su fragilidad y porosidad infantil se condiciona, se redefine o se entierra. Por tanto, quizá si no se hiciera nada (*wu wei*) –según el concepto de Lao Tse (2006), que es el mismo que de Rousseau (1987) (Herrán, 2012a)– en este sentido, quizá se hiciera mucho.

Ego, conciencia y autoconocimiento

La educación puede comprenderse como proceso de cambio evolutivo del ego(centrismo) a la conciencia. Cada yo incluye ego y conciencia. La conciencia no es el ego, ni es el yo. Es la visión intelectual que da el conocimiento, la lucidez relativa y lo que alumbra la realidad exterior e interior. Pero sobre todo es el ser que conoce. El ego es lo acumulado desde el nacimiento. El mayor problema formativo de la vida adulta –y por ende del profesorado– y al que la Pedagogía y la Didáctica no se refieren es que se confunda ego y ser (o yo esencial). El ego no es todo el yo, porque no es el ser. Pero satura al yo. En el adulto el ego es la parte inmadura del yo, y es predominante: No se ‘supera’ en absoluto tras el estadio preoperatorio (Piaget). Al revés, normalmente se consolida e incrementa con la edad, con el desarrollo social de la persona. El ego no es la conciencia, aunque sí sea susceptible de conocimiento y de conciencia. Puesto que somos ego y conciencia, a veces los procesos vienen más motivados y promovidos por el ego y otras por la conciencia. Cuando no hay lucidez, hay ego. Un yo más ego es un yo más inmaduro y neurotizado, sufre más. Un yo más conciencia es más maduro, más ético.

Es importante verse desde fuera, extrañarse de sí mismo e inferir que esencialmente no somos lo que observamos. Más bien, somos la conciencia observadora –como diría Maharshi (1986)–, que por un momento se ha diferenciado. Comenio (1984) decía: «Conocer es diferenciar». Nosotros decimos que también ser es diferenciar. Si no podemos distanciarnos de nosotros mismos y observarnos, nos confundiremos con nuestro ego, no nos podremos (re)conocer. El ego es lo que experimentamos desde que nos perdimos de vista. Es el origen de ese olvido permanente. Nacemos sin ego y crecemos como yoes cuyos egos se desarrollan a expensas de una conciencia infrautilizada y de una educación formativa e interiorizadora inexistente. Esencialmente, no somos nuestro ego: tenemos un ego. Cuando creemos que nuestro yo es nuestro ego, la interiorización no se hace posible. Al hacerlo, se topa con este ego (yo existencial), que evita acceder al ser esencial, al autoconocimiento. El ego es la única barrera que se interpone entre la conciencia y el autoconocimiento (conciencia del ser esencial). Mientras crece, la persona se identifica con las capas de

la cebolla en que ha convertido su personalidad (Herrán, 1997), su ego genera infinidad de cavernas platónicas (sucedáneos del seno materno) y fomenta un apego a sus contenidos. Lo egótico nada tiene que ver con la realidad, en este caso en su faceta interior. Aherroja a la persona fuera de sí misma, la aliena en una normalidad esencialmente ignorante de su identidad real. Este es el mayor fracaso formativo de la educación, con el ego y el autoconocimiento como epicentros. La vida sincronizada con la formación es una dialéctica evolutiva entre el ego y el ser esencial.

La evolución humana (personal y colectiva) necesita de las dos polaridades para transcurrir, como cualquier batería. Pero la educación no favorece una formación para la evolución, porque parece ignorar por completo este fenómeno. El ego es activo, desarrollador. El ser esencial es como un oasis. Los oasis no buscan al viajero y se nutren desde el interior. Se acierta, si se genera vida desde la conciencia, porque la evolución humana debida a la educación lo es en términos de complejidad de conciencia. En ello radica la mejora humana, tanto como progreso, como mejora interior. Si lo que se desarrolla es el ego, se avanza hacia el condicionamiento, con 'el otro' de Buber minimizado. La dialéctica ego-conciencia es como la sincronía entre las alas de un ave: permite equilibrio y avance en tierra y aire.

El vector formativo esencial de una Didáctica basada en la conciencia transcurre del ego al autoconocimiento a través de la confusión, el escaso saber y la conciencia de ignorancia, como bien enseñaron pedagogos clásicos como Confucio, Siddharta Gautama o Sócrates. Una Didáctica centrada en el ego se ha de basar en ver, reconocer y perder. Perder es imprescindible para no perderse. Ver es lo que propicia la conciencia por el conocimiento. El hecho de perder es contrario, a priori, a los gestos del ego, que piensa más en acrecer, medrar, ganar o acumular. Pero perder no es negativo, si lo que se pierde es negatividad. Entonces puede ser una necesidad. Perder o soltar la personalidad, el personaje o los múltiples disfraces del ego es como soltar cadenas mentales, eliminar obesidad o librarse de una enfermedad. Formarse es identificar esa necesidad, descubrirse o intuirse bajo ella y perderlo. En esta fase inicial -que es crítica-, la presencia de un maestro o maestra funcional puede ser crucial. Un «maestro del ego» -según Herrán (1997)- es todo aquel ser (persona, naturaleza, etc.) que nos enseña desde el rigor de la razón que no estamos haciendo bien las cosas, que estamos confundiendo e intoxicando nuestro yo y nuestra conciencia, bien desde nuestra indiferencia, bien desde nuestras certezas. Una vez que se cae en la cuenta, se tiende a dejar de cometer ese mal hábito, desde procesos de desaprendizaje, desidentificación o descondicionamiento. Es importante para ello no confundir a un maestro con un (o con su) ismo, y en modo alguno atribuirle

ninguna clase de monopolio de la 'verdad' o mejor de la validez de algún proceso o parte del proceso. Después, es preciso desembarazarse, soltar o abandonar al maestro en cuestión. Es el noble proverbio formativo zen: «si por el camino te encuentras a Buda, mátalos» (en Osho, 2007). De lo contrario, se estará mostrando otra cara nueva (para nosotros) de la misma ignorancia, que sólo indicará que no nos hemos librado del todo del ego.

Para desarbolar al ego lo primero y lo permanente es comprender sus estrategias: conocerlo, verlo, entenderlo, ser muy consciente de ello. Es preciso en efecto hacerlo desde la serenidad, desde la observación tranquila, no desde la obsesión. Esto es la mitad del camino. La otra mitad es dejar de darle prioridad y permitir que se vaya desprendiendo. Esto se consigue redefiniendo el centro de gravedad: antes estaba en el ego y poco a poco debe estar en la conciencia. El cambio consiste en apoyar el compás de la vida en el centro y no en la periferia. Cuando esto ocurre, el ego se va aflojando, va cayendo por su propio peso. Suele ocurrir en edades avanzadas, pero podría suceder antes, si se generara y normalizara una Didáctica aplicada. Dejar de darle prioridad es como dejar de suministrarle combustible. Es preferible observarle sin darle importancia. Se trata de permanecer atentos a la conciencia, al ser subyacente o al verdadero yo. A veces con intervenciones 'positivas', el nudo se hará más fuerte y el lío se hace mayor. El ego bien ignorado tiende a desprenderse, como una fruta pasada. Los enfoques o procesos formativos más elevados por su profundidad de conciencia o complejidad- son el *wu wei* (hacer sin acción) y la meditación.

Una persona que ha soltado la pesada mochila de su ego es un viajero ágil que puede ganar en fineza y en altura observadoras. (P. ej., si es pedagogo investigador, verá más allá de la investigación cuantitativa o cualitativa, y se moverá en el espacio del tetraedro de vértices: 'objetividad-subjetividad-conciencia-evolución'. Su mirada anhelará operar en el plano y en el espacio, y no en puntos o en rectas. Podrá conseguirlo o no, según su personalidad más o menos conservadora o creativa, y sus conocimientos técnicos). Cuando el ego se pierde se avanza en conocimiento y conciencia. Por ello, también emergen cualidades formativas y éticas que estaban aletargadas, inhibidas: la humildad, el silencio, el agradecimiento, la bondad, la penetración intelectual, la crítica a lo ficticio, etc. Liberarse del ego provoca eso espontánea, automáticamente. Pero practicar la humildad, el silencio o la crítica a lo ficticio no disuelve el ego. A veces lo blinda, lo confunde aún más. Lo importante es buscarse con honestidad y eficacia. Es preciso desenmascarar el ego falso (o la pseudoconciencia).

El ego también se puede mostrar reactivamente. Entonces aparece el ego sutil o paradójico, con formatos socialmente aceptables (p. ej., falsa humildad, falsa generosidad, falsa modestia, falsa entrega, etc.),

pero su motivación y su metodología es la misma -el egocentrismo-, o sea el reconocimiento, la rentabilidad del sistema propio (ismo) o con el que la persona se identifica. Muchas personas perciben estas falsedades, aunque lo hagan preconscientemente. Es como escuchar una canción medio dormidos: a veces la oímos. Osho (2012) va más allá y observa que, cuando el ego se evapora y la persona se queda sin ego, no se convierte en humilde, ni arrogante, ni se entrega más. Simplemente pasa a ser un ser sin ego. Ni siquiera se puede decir que se queda sin ego, porque ya no hay ningún yo que pueda declararlo. El yo va junto con el ego. Esta cualidad de ser permanece en la existencia y cambia radicalmente la realidad que ha sido hasta entonces. Proporciona un nuevo nacimiento (pp. 390, 391). Cuando el iceberg del ego se funde y pasa a formar parte del océano (Osho, 2004:13), la conciencia de la persona desemboca en la universalidad de cada persona y de la Humanidad. Experimenta que su sí mismo está en todos los seres y en toda la naturaleza.

Una introducción a la muerte y su pedagogía

Esta es una sociedad extraña, única en el reino animal. Su vida incluye mucha muerte no natural de la propia especie y de otras, que, además, amplifica y comunica a través de los medios. Los medios la presentan con una intencionalidad informativa. Pero tácitamente lo hacen con una intencionalidad evaluativa y formativa, orientada a prevenir, para que en el futuro no vuelva a haber, en su caso, tanta catástrofe ni tanta muerte. Por otro lado, la muerte no es extraña al niño ni al sabio, al maestro. En la franja media es donde está el problema. En los currícula, la muerte no está detrás de tanta muerte. Los centros de educación deberían ocuparse de lo que más importa al ser humano. No todo lo importante se demanda. La muerte es, quizá, uno de los mayores centros de interés de la historia de la Humanidad. Sin embargo, apenas forma parte de la historia de la educación o de la innovación educativa: ni Comenio (1984) ni Rousseau (1987) reparan en ella como objeto de enseñanza. Y esto es, desde nuestra perspectiva, una contradicción. Por un lado, se da demasiada importancia a la muerte. Por otro, se tabuiza, se trivializa, se vulgariza, se adoctrina, se manipula, se nos escapa. La ignorancia, los tabúes, las invenciones ficticias, su exclusión del currículo, su falta de relación con la formación, etc. son indicadores de un fracaso educativo sordo, no reconocido. Es una consecuencia de su abandono, de su desatención pedagógica, de su falta de investigación educativa.

Hay dos grandes clases de muertes: las muertes exteriores y la muerte propia. La muerte observable es la exterior, la de los demás. Es una parte de la realidad. Aunque nos empeñemos en ello no supone ningún misterio.

Es más, puede definirse como el fin de todos los misterios. Porque misterio es lo que no se comprende, lo que escapa al conocimiento. El misterio tiene que ver con la vida.

La muerte sólo es el final de ese misterio. Como el ego vital no lo puede soportar, la tabuiza, distorsiona, recarga, inventa, falsea sin parar y justifica razones, doctrinas y toda clase de arbitrariedades sobre ella. La utiliza para manipular a las personas y si puede a las masas. Realmente, se vale de ella para el logro de otros fines, bien inconfesables, bien descarados. La muerte propia depende de la vida: «Hay dos clases de vidas: las vidas que mueren y las vidas que trascienden. Y las vidas que trascienden nunca mueren del todo» (manu Gascón, 1997).

La educación tiene mucho que ver con la autenticidad, con la naturalidad y el desabrigo, con la toma de conciencia del ser que subyace bajo el disfraz de nuestra personalidad. Muchas veces las elaboraciones sobre la muerte acaban haciéndose perder de vista de sí mismo al ser que somos, del que acabamos ignorando casi todo. Por tanto, una forma de interiorizarse, de aproximarse al centro, de centrarse es tomando a la muerte, comprendida como experiencia desnuda, como vía de conciencia de sí.

En su poema «No tal alto», Neruda lo propone al escribir: «De vez en cuando y a lo lejos hay que darse un baño de tumba». El poeta y pedagogo enseña a vivir al enseñar a no apegarse a la vida y al percibirse con objetividad sin las distorsiones autocomplacientes del ego.

La educación para la muerte se puede desarrollar básicamente desde tres enfoques pedagógicos (Herrán y Cortina, 2008):

- Evolutivo, cósmico, ligado al desarrollo de la naturaleza,
- Previo a una pérdida significativa, y
- Posterior a ésta, para lo que es preciso que los docentes se formen y sepan cómo acompañar al niño y grupo desde la tutoría.

La muerte se puede definir de varias maneras. Desde la Pedagogía radical e inclusiva la muerte no tiene un único concepto de muerte. Uno de los problemas de acceso educativo a la comprensión y educación para la muerte es que se conceptúa de un solo modo, esto es, como fallecimiento, pérdida, dolor... Esta univocidad es un obstáculo a priori para el desarrollo de la educación para la muerte. Su causa es la escasa formación de quien la piensa.

Para destabuizar la muerte lo primero es ser consciente de que, en general, no se sabe –ni siquiera la escuela o la Pedagogía– qué es la educación. Lo que se llama educación es sólo su corteza. Lo segundo es educarse, pero no siguiendo sólo la vía del aprendizaje. El aprendizaje no

conduce al fin de la educación, que es el autoconocimiento. La muerte es un tema radical. Para tomar en consideración educativa esta raíz se precisan tres cosas: ser conscientes de nuestra ignorancia, perder egocentrismo (inmadurez, lastres de conciencia) y vaciar la propia taza de prejuicios y educarnos para el autoconocimiento.

Cualquier ámbito, cualquier tema se puede tratar desde decenas de metodologías diferentes, no sólo mediante unidades didácticas tradicionales. Se pueden utilizar las representaciones audiovisuales (los cuentos, las películas, la dramatización...) para trabajar dicho tema, si son adecuadas a cada edad. La pauta es la naturalidad, es la naturaleza. La naturaleza es el gran recurso y fuente de enseñanza. Es preciso volver a meditar a los maestros del Tao, a Siddharta Gautama, el primer buda, a Comenio, a Rousseau, a Pestalozzi... y desde ellos deducir el espíritu de la metodología de enseñanza, la comunicación con el niño, la necesidad de perder, de morir, de renacer, de fluir, la contradicción asociada a no hacerlo.

La muerte no es sólo un contenido. Es un ámbito formativo, un fenómeno natural, un tema radical con posibilidades de mutar a tema transversal. Es una parte de la educación de la conciencia. La conciencia es otro tema radical: se ignora absolutamente su significado y su relevancia educativa. Lo mismo le ocurre al egocentrismo y otros retos perennes. Por los varios conceptos de muerte, no hace falta siquiera hablar de muerte para educar en su conciencia. Por ejemplo, el ciclo vital o la extinción de los dinosaurios en infantil, el ecosistema o cualquier tema de Historia en primaria o secundaria... la muerte está ahí saturándolo todo, cortando a los temas transversales y a todas las enseñanzas disciplinares sin ser una de ellas.

Educar para la muerte no es la gran finalidad de la formación, de la educación. La educación es ayudar a despertar. La muerte puede ser un despertador, pero hay muchos más. Se puede despertar en un instante o se puede no despertar en toda la vida. Esto último es lo más frecuente. Casi todos nosotros estamos dormidos.

Educar para la muerte no equivale a hablar a los niños de la muerte. No hay que explicarles nada *de motu proprio* y menos pretenderlo. Si lo preguntan, lo mejor es responderles de un modo adecuado, sin mentir y como un aspecto más de la vida, como parte de su complejidad. No es preciso colocar una lupa aumentativa ni 'hacer como si nada'.

Los temas ignotos como el a donde vamos al morir, el cielo, la reencarnación, etc. no deben evitarse. Un modo de hacerlo es respondiendo la verdad. O sea, diciendo: 'no sé' cuando no se sabe. Asegurar lo que se ignora es adoctrinar, como mínimo una falta de respeto.

El respeto didáctico es un principio esencial en la comunicación educativa, sin el que tal comunicación se diluye, porque deja de serlo. Otro modo es comunicándoles que a unos les gusta pensar X. Que otros prefieren creer Y. Pero que lo que importa es lo que él/ella –el niño/a– piensa o puede ir elaborando. Paralelamente es importante compartir con el niño la noción y la experiencia de hacer hipótesis, conjeturas, de expresar posibilidades o dudas, al menos desde los 4 ó 5, aproximadamente, y de que una cosa es creer, otra es saber y otra es creer saber. Otra es observar. Por ejemplo, se puede observar a los animales. Los animales son buenos maestros en el arte de morir, como dijo Vujmir. No le dan tanta importancia.

El problema pedagógico de la muerte no radica en los niños, sino los adultos. Cuando se observa bien la educación, la primera razón es que para educar debemos comenzar por nosotros mismos. Si el educador no lo hace, ¿cómo podría educar a nadie?, ¿cómo podría ser un buen aprendiz de sus alumnos o hijos y educarse por ellos?

Los temas radicales (autoconocimiento, egocentrismo, conciencia, humanidad, muerte, madurez, educación prenatal, etc.) no se enseñan, porque no se ven. Como no se ven, se piensa que no existen. Por eso el árbol de la educación no se comprende en absoluto. Para la conciencia ordinaria sólo existe lo que aparece ante la vista: el tronco, las ramas, las hojas, las flores, algún pájaro... Pero las raíces juegan el papel crucial, el papel clave. Todo esto ocurre con independencia de que se vean o no, de lo que se entienda o de lo que se ignore.

Los tutores son los profesionales que, dentro de su tarea orientadora, han de saber cómo desarrollar una Didáctica de la muerte, de un lado, de un modo normalizado y, de otro, cómo acompañar a un niño o un grupo que experimenta una pérdida significativa. Hoy, en general, los tutores –y los orientadores– no están preparados en este campo. La formación del profesorado en temas radicales no puede ser superficial, sino verdaderamente formativa. Esto no se sabe ni se enseña en las facultades de Pedagogía o educación, y es un imperativo que se haga. Tampoco los centros tienen planificado un ‘periodo de duelo’ y, sin embargo, la muerte golpea en los centros educativos con cierta dureza y regularidad.

Pautas concretas sobre cómo el tutor o tutora pueden acompañar al niño –desde la metodología de ‘acompañamiento educativo’, que es la que nosotros hemos diseñado e investigado– se puede encontrar en el trabajo Herrán y Cortina (2008).

Otras propuestas de cambios

Introducción

La educación prenatal es una gran desconocida entre los profesionales e investigadores de la educación. Es fundamental para la formación, independiente de contextos y todavía no se demanda. Por tanto, es un tema radical.

La Pedagogía prenatal podría desarrollar un papel epistemológico relevante, si incorporase la 'educación' prenatal a su corpus científico y a sus objetos de estudio. La escasa presencia de la Pedagogía en la educación prenatal facilita su confusión con estimulación, instrucción, aprendizaje o adoctrinamiento prenatales.

Así pues, por lo que respecta a la educación prenatal en su actual fase de desarrollo, nos parece preciso dar un paso más sobre sus planteamientos, realizados desde las Ciencias de la Salud, Médicas, Biológicas, Jurídicas, Neurociencias, Psicológicas, etc.

Falta normalizar e incluir el conocimiento de la educación prenatal como una primera fase de la educación inicial en la sociedad: en las familias, los centros de enseñanza, los medios, los sistemas educativos, la política, etc. y profesionalizarla. Para este proceso de redefinición y de inclusión normalizadora la contribución de la Pedagogía es clave.

Pedagogía y educación prenatal: una mirada radical e inclusiva

La educación prenatal intuita arranca de la sabiduría ancestral, que estaba unida a la naturaleza. Por eso late aún en pueblos originarios de

los cinco continentes. Como esa unicidad casi se ha perdido, es una extraña en Occidente. Hoy es la ciencia la que recuerda al Occidente dual y desorientado la relevancia del periodo prenatal. Nos sobran evidencias científicas desde Ciencias de la Salud, Médicas, Biológicas, etc.: La madre, con sus pensamientos, sus sentimientos, su forma de vivir, sus estados interiores, puede, intencionalmente, educar al niño antes de su nacimiento, promover el despertar de todas sus capacidades latentes y en incipiente desarrollo, ya sean físicas, emocionales, intelectuales y éticas (Hurtado, Cuadrado y Herrán, 2015). La educación prenatal se traduce en mayor equilibrio y más armónico desarrollo individual: felicidad, conciencia, autoeducación, mayor salud y consecuente ahorro económico social (Fogel, 1993), disminución de la violencia y la mayor paz social y personal (Bertin, 2006), etc.

El camino de la ciencia es complementario al de la naturaleza y al de la educación. Su síntesis en función de la conciencia se intentó en otras épocas y latitudes con los maestros taoístas y el primer buda. En un nivel más pobre, Comenio (1984) lo intenta en la Europa del XVII, expresando que la naturaleza es la gran maestra, recurso y fuente de metodología de enseñanza. En su «Didáctica magna» (1633-1638), siguiendo a Vives, subraya que la educación de la humanidad no debe circunscribirse a la niñez o adolescencia, sino a toda la vida. Observaba, además, la necesidad de comenzar a educar «antes de la corrupción de la inteligencia» (p. 138). Asegura que al niño menor de seis años se le pueden enseñar los rudimentos de todas las ciencias y de todas las artes, dijo cuáles eran y cómo hacerlo. Pero no reparó en la relevancia de la educación prenatal. De hecho la Pedagogía apenas reconoce hoy la educación prenatal como hito relevante, pese a las contribuciones de Juan Huarte de San Juan, Oliva Sabuco de Nantes, Pedro López Montoya o Fray Marco Antonio de Camos. Un reflejo de ello es que los sistemas educativos más avanzados educan desde los 0 años.

El tiempo trae complejidad de conciencia y con ella más visión. Si culturas ancestrales intuyeron con lucidez la educación prenatal, es que su conciencia es más compleja y que la nuestra está descompensada y/o es miope. La miopía de la Pedagogía le lleva a creer que sólo existe lo que ve y está cercano (demandas sociales, urgencias situadas, necesidades inducidas, etc.). Pero esa percepción es superficial. La educación prenatal y su Pedagogía son temas radicales que, sin verse, sostienen, nutren y se reflejan en el árbol de la formación.

La educación prenatal se desarrolla hoy desde las ciencias de la vida y la salud en tres niveles de aplicación: constatando regularidades, clarificando relaciones de causa y efecto o correlacionales y definiendo y

evaluando actuaciones externas. La paradójica ausencia de la Pedagogía (la ciencia cuyo objeto de estudio es la educación) en este concierto, trae confusiones frecuentes entre 'educación prenatal' y otros términos, como 'periodo prenatal', 'atención sanitaria', 'desarrollo prenatal', 'acción prenatal', 'interacción prenatal', 'comunicación prenatal', 'estimulación prenatal', 'aprendizaje prenatal', 'adoctrinamiento prenatal', 'instrucción prenatal', etc. Ninguno de ellos es necesariamente educación.

Educar es ayudar para el autoconocimiento. Tiene más que ver con enseñar para la lucidez, el despertar, un estado consciente, la meditación y la evolución humana que con el aprendizaje, la reflexión sobre la práctica, la adquisición de habilidades, el desarrollo de competencias, la educación en valores y la acumulación de conocimiento. La educación se percibe superficialmente. Como no se profundiza en ella, no se entiende en absoluto. A lo que hacemos lo llamamos educar. Por eso la educación, en todos sus tramos -también en el prenatal-, es dual, se parcializa, se confunde y se simplifica.

El primer problema de la educación es que no se comprende. El segundo, que este hecho se ignora. El tercero es el ego de las naciones, internaciones, medios, gobiernos, sistemas educativos, titulares o directivos de centros educativos, instituciones, profesores, padres e investigadores, que, salvo excepciones, gestionan y promueven la 'educación' como condicionamiento y adoctrinamiento, desde los que es imposible educar. Una cosa es la educación y otra la proyección egoica de la ignorancia. Un antídoto es la educación natural, el respeto didáctico y la conciencia del que educa. Esto significa, a la vez, ausencia de egocentrismo, conocimiento y formación con base en el autoconocimiento. Cuando hay lucidez pedagógica, la taza de las certezas se vacía y la formación comienza en uno mismo, espontánea, automáticamente. Una vía de formación excelente es la meditación, por ejemplo, como meditación prenatal.

Algunos cambios radicales e inclusivos para la educación de mañana propiciados por la Pedagogía prenatal son (Herrán, 2015):

- Redefinición de conceptos como:
 - 'Niño', hoy considerado sólo desde el nacimiento (RAE), por un concepto ampliado de niño desde su concepción.
 - 'Infancia' o 'infantil', que hacen referencia sólo a un periodo de vida desde el nacimiento, para cubrir el periodo prenatal.
 - 'Educación infantil', que pasaría de 0-6 a -1 a 6.
 - 'Alumno', en la medida en que desde la fase de huevo el ser humano es, en sentido estricto, educable.

- 'Educabilidad' y 'educatividad' hasta extenderse al momento de la formación del huevo o aún antes.
- 'Aprendizaje a lo largo de la vida» expandida ésta al periodo prenatal, comprendido como el más crítico de todos en cuanto a cambio educativo se refiere.
- Sustitución de la expresión 'educación infantil' (0 a 6) por 'educación inicial' (-1 a 6).
- Posibilidad de que:
 - Todos los sistemas educativos estén equivocados, por no incluir en su educación infantil o preescolar la educación desde -1 años.
 - Todos los sistemas educativos ayuden a desarrollar la educación prenatal desde programas didácticos, bien directamente, bien indirectamente, desde los padres, los medios de comunicación, otros niveles, la cultura pedagógica de la sociedad, etc.
 - La educación prenatal pueda ser incluida como contenido formativo desde que el niño juega simbólicamente -dos años-, así como en primaria, secundaria y universitaria.
 - El primer 'alumno' del sistema educativo cambiase y pasase del niño a la madre, pareja o 'familia embarazada'.
 - El vínculo pedagógico escuela-familia desde -1 años pueda reforzar y orientar mucho mejor la cooperación formativa familia-escuela en todos los niveles posteriores.
 - La educación prenatal pueda favorecer la mayor conciencia pedagógica de medios de comunicación, políticos y demás poderes fácticos de cara al desarrollo de una educación no parcial o no sesgada.
 - La educación prenatal pueda ser contenido básico de un pacto de estado por la educación, junto a la educación inclusiva, ampliamente comprendida.
 - Se opere un cambio organizativo y la ampliación de los centros de educación infantil de 0 a 3 ó 0 a 6 a centros de educación inicial de -1 a 3 ó de -1 a 6), o bien se abra un nuevo ciclo de la educación infantil o inicial de -1 a 0 ó -1 a 1.
 - Se desarrolle cooperación interdisciplinar de las maestras de primer ciclo de educación inicial (-1 a 3) con otros profesionales de ciencias de la salud en la escuela.

- Se desarrollen proyectos de innovación o de investigación interdisciplinarios relevantes entre varias profesionales en el ámbito de la educación inicial -1 a 0.
- Se abra una nueva especialización del magisterio de educación infantil: la educación infantil o educación inicial -1 a 0 ó -1 a 1.

Educación inicial prenatal (educar a los -1 años)

Se requiere una ampliación, una relación expresa y subrayada con la educación post natal y la mejora social y un sentido formativo más ambicioso al que podría contribuir la Pedagogía Prenatal. Puede ser positivo y conveniente el desarrollo de la Pedagogía Prenatal como disciplina que ayude a la regulación y sentido formativo de la estimulación y la acción prenatal, en general.

Una cosa es que sea posible estimular y desarrollar aprendizajes y capacidades del niño prenatal -y evidenciarlo científicamente- y otra cosa es que ese desarrollo pueda favorecer o pueda calificarse como educación del niño. No tiene sentido estimular sin criterio pedagógico. Podría no ser conveniente o ético. El criterio básico pasa por diferenciar entre el interés y el ego de los padres y de los investigadores y lo que puede contribuir a la educación del niño. Más allá de la estimulación sensorial prenatal, del logro de aprendizajes y capacidades, de la psicomotricidad prenatal, etc. es posible educar mediante una comunicación didáctica respetuosa y adecuada. Para su desarrollo es esencial centrarla en el conocimiento y la conciencia de la realidad. De ahí la necesidad de la emergencia y el desarrollo epistemológico e investigativo de la Pedagogía Prenatal.

Desde un enfoque pedagógico no se trata sólo de observar y maravillarse de la interacción natural entre la madre y el niño en gestación. Tampoco la cuestión es estimular y desarrollar aprendizajes o capacidades en el periodo prenatal. Se trata de educar. Por ello y para ello -lo hemos dicho en otro lugar- si de verdad a los padres nos importan nuestros hijos, a los profesores nuestros alumnos, a los directores y titulares los profesores y los padres, a los políticos sus centros y la educación, etc. comencemos por nosotros mismos. El camino más corto en educación nunca ha sido la línea recta, sino la curvatura, y ésta define siempre una trayectoria endógena y centrífuga, de dentro a fuera.

El enfoque de formación de educadores práctico-reflexivo es absolutamente insuficiente (Herrán, 2011c, 2014b). La educación prenatal de calidad que se intenta promover desde el enfoque radical e inclusivo comienza en la formación de los padres en su ámbito, no con ninguna clase de acción sobre el niño. El niño no es el único centro de formación ni de

educación. Un fundamento clave de la educación prenatal es la educación natural. En Pedagogía un autor de referencia es el crítico Rousseau (1987). Este enfoque lleva a tomar conciencia de que los hijos no son nuestros, en sentido estricto. Un poema clásico de Gibran (2014) lo ilustra: «Tus hijos no son tus hijos. Son hijos de la vida, deseosa de sí misma. No vienen de ti, sino a través de ti» (p. 39). La educación familiar y escolar debería ser siempre en función de la evolución del niño y de sus posibilidades naturales, no de las demandas o apetencias adultas, sean éstas padres, madres, gobernantes o científicos. Desde la conciencia debemos reconocerlas, identificar nuestros intereses egocéntricos, miedos, ignorancias, etc. y descubrir su efecto condicionante en la educación prenatal.

La educación prenatal responde a necesidades educativas radicales del niño en gestación. O sea, a claves para su formación, aunque no se demanden. Para escucharlas, para sentirlas, es preciso hacerlo más allá del ego. Si se sienten, se escuchan y se responden desde el ego, no se estarán desarrollando desde una comunicación empática, respetuosa o educativa, sino desde una ignorancia ignorante de sí misma. La ignorancia consciente vacía la propia taza, la ignorancia ignorante no quiere perder nada, porque su imperativo es la acumulación. La interiorización ayuda a vaciarse, a desarrollar una comunicación educativa desde la conciencia. Por eso la metodología más acertada es aquella que atiende la conciencia. Una destacada es el yoga, que aplicado al tema que nos ocupa recibe el nombre de «yoga prenatal».

La educación es un factor clave de la evolución humana. Desde un punto de vista evolutivo, la educación no define un antes o un después personal o social del educando. No comienza ni antes de los 6 años (Comenio, 1984), ni a los 0, ni desde luego en el periodo prenatal. Tampoco se desarrolla sólo durante toda la vida, ni culmina con el último doctorado o en la sabiduría, si llega. La educación de un ser, en sentido estricto, se inicia en otros, antes del nacimiento de los padres, en otro tiempo y en otro espacio, y trasciende después de haber fallecido la persona. Si esto se admite, se deduce que también ocurre durante la gestación. Del estado del conocimiento actual se deduce que tenemos un enorme reto pedagógico por delante para el que se precisa, primero, el reconocimiento consciente de la ignorancia predominante, y después mucha interiorización, formación profunda y mucha investigación empírica y reflexiva que hoy apenas tenemos.

En síntesis, tiene mucho sentido un mayor desarrollo e investigación de la educación prenatal. Pero ésta carecerá de sensatez o incluso de cordura, si los avances en ciencia no transcurren paralelos y convergentes a la formación profunda de científicos, padres, madres o tutores y de la sociedad en general, tanto desde las ciencias de la salud como desde la

Pedagogía. A ello cabría asimilar el desarrollo social, científico y formativo y la eficiencia y confiabilidad de la Pedagogía Prenatal.

El emergente campo de la Pedagogía Prenatal es un imperativo científico, una necesidad social crecientemente percibida y comprendida y una oportunidad educativa para todos -los que viven y quienes van a nacer- cuyo alcance es prometedor, abierto y transdisciplinar. No termina en sí misma. Requiere que el desarrollo científico esté acompañado de un desarrollo educativo formal y no formal con una correspondiente evolución institucional y del sistema educativo y social.

Desde un punto de vista más concreto, se sugiere prestar especial atención a estas propuestas de cambio radical en educación, desde la emergente Pedagogía prenatal:

Conceptuación de la educación prenatal como un hito histórico desapercibido por la Pedagogía, que todavía no se ha hecho eco de su relevancia.

Redefinición del concepto de infancia y la edad y la figura del educando, al considerarse como tal el gestante.

Ampliación del alcance y el ámbito del sistema educativo, que incluiría la educación intrauterina como primera etapa educativa con una duración diferente a la de los sistemas educativos convencionales, identificados sólo con la educación postnatal.

Ampliación organizativa de la duración de la etapa infantil o preescolar, que pasaría de considerarse de 0 a 6 años a de -1 a 6 años, incluyendo el periodo de gestación como crucial entre los decisivos.

Definición de posibilidades reales de articulación pedagógica de esta educación con la escuela ordinaria, desde la ampliación del primer ciclo de educación infantil, de 0 a 3 años.

Definición de propuestas organizativas, didácticas y sociales de formación interprofesional e interinstitucional y de investigación transdisciplinar para los centros docentes de primer ciclo de educación infantil para la inclusión de la educación prenatal como práctica habitual y conveniente para la educación de los niños y la formación y colaboración de las familias, particularmente madres y padres.

Definición de la educación prenatal como reto para el desarrollo de políticas educativas o sociales acordes y científicamente fundadas, esencialmente orientadas a la educación para la paz.

Conclusiones

Desde la emergente Pedagogía prenatal, proponemos algunas tesis a modo de conclusión: La educación prenatal debería formar parte de la cultura general pedagógica, hoy muy atrasada y distorsionada, por disciplinas no pedagógicas e intereses parciales.

- Nuestros sistemas educativos no educan únicamente. También adoctrinan y sesgan.
- La Pedagogía y la educación son ignorantes e incompletas. Además, excluyen al niño de -0.75 a 0 años, de su sistema educativo y de su ámbito de estudio.
- Cualquier vida humana comienza en su huevo. Es posible educar desde el vientre. Es altamente eficaz, muy barato y muy beneficioso.
- La 'educación prenatal' es la educación del ser humano en su fase o medio intrauterinos.
- La 'educación' (de sí) es un proceso de incremento de conciencia y eliminación de egocentrismo personal y social que comienza con la concepción.
- La 'educación' (sin calificativos) no se inicia con el nacimiento o con la concepción. Comienza en los demás, mucho antes de nacer y trasciende la muerte del ser. Como forma de energía de la evolución humana -desde la que no se define claramente un antes o un después-, es la más importante causa y efecto de humanidad y de complejidad-conciencia, en personas, familias, profesionales, colectivos, instituciones, culturas, estados, sociedades...

Enseñanza universitaria

Al menos la universidad española se caracteriza por desarrollar su actividad didáctica en un contexto pedagógicamente ignorante y atrasado. Esto causa situaciones absurdas mantenidas en el tiempo o lo que otro lugar hemos considerado a la vez disparates y retos de la enseñanza universitaria (Herrán, 2010c). Este contexto es simultáneamente exterior (histórico, institucional, organizativo, etc.) e interior (orgánico, profesional-personal, etc.). Conceptuamos su contexto, por tanto y a la vez, como referente, condicionante y objeto de cambio posible. Distinguimos entre dos grandes grupos de disparates pedagógicos -que podrían ser retos- en la universidad española: los que tratan de la investigación y los que tienen que ver con la enseñanza. Los primeros desarrollan la idea de que,

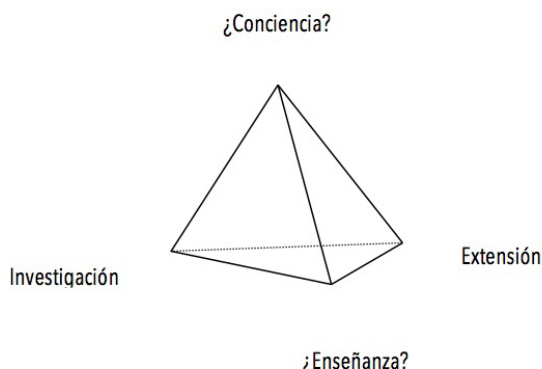
en general, el prejuicio está instalado en multitud de sus resquicios, lo que lastra el desarrollo del conocimiento. Los segundos, apuntan a que, en general, el profesorado universitario es un profesional poco consciente de su trabajo didáctico. Aunque los dos están interrelacionados, nos ocuparemos aquí sólo de los referentes a la enseñanza.

Si hubiese que identificar razones del mejorable desarrollo de la enseñanza universitaria, una relevante podría ser la falta de conocimiento pedagógico –tan extendido como desapercibido– de quienes se ocupan de tareas indirecta o finalmente relacionadas con ella. El desinterés latente se afianza en última instancia en el de la sociedad general por la Pedagogía. En una sociedad donde, aunque no se reconozca, la educación es un asunto secundario, la universidad también tiene un papel difuso como institución formativa. Nuestra perspectiva es que la carencia pedagógica general de la universidad podría ser en gran medida y en buena lógica cubierta por la Pedagogía Universitaria, una ciencia desconocida y prejuzgada, que a nuestro juicio debiera ser una ciencia de referencia para todos los docentes o al menos para los más abiertos o responsables con su profesión. Porque todas las facultades y escuelas universitarias son casas de educación; concretamente, de educación universitaria aplicada. Si de educación se ocupan y la ciencia que estudia la educación es que se comprenda que la Pedagogía se tuviese formativamente presente consciente, concretamente.

Urge un cambio radical en la didáctica universitaria y desde ella. Siempre urge este cambio, que no llega nunca, ni con el centrípeto Proceso de Bolonia. Urgía en tiempos de la ILE, cuando España se anticipó al movimiento internacional europeo de la ‘Nueva Educación’ incorporando en su renovación a la docencia universitaria, sin solución de continuidad con los niveles anteriores. Urgía cuando en 1958 Gregorio Marañón reclamaba una reforma urgente de la enseñanza en la universidad, y también ahora, pese a los escasos aunque ruidosos avances, por las mismas razones primordiales. Desde aquí exhortamos a este cambio. Pero, porque en enseñanza no hay cambio exterior sin cambio interior, su comienzo no puede originarse en otro lugar que no sea la formación de quienes la habitan y protagonizan (profesores y alumnos), administran (políticos, gestores) o influyen (medios). Desde aquí nos parece imprescindible *redefinir* la universidad como institución educativa. Vamos a sostener que lo que aparece ante la vista –estadísticas, titulaciones, rankings, investigaciones, financiación, etc.– es sólo una parte de la ‘universidad exterior’. Desde un referente didáctico, lo fundamental será la ‘universidad interior’, que depende de lo que ocurre en sus aulas debido a la actuación de cada profesor. Lo demás es accesorio, si tomamos como centro de gravedad la formación, como factor común de profesores y alumnos. Para articular

nuestra crítica, nos situaremos en el vértice superior del tetraedro de la figura. Desde aquí percibimos algunos de estos disparates didácticos, que pudieran ser retos pedagógicos imprescindibles de la universidad

Figura 5. Referentes de la universidad (Fuente: Herrán, 2010c).



La *enseñanza*, de la que a continuación nos ocuparemos, es, junto a la *investigación*, la *extensión* y si se quiere la *gestión*, uno de los pilares de la Universidad. Pero no está al mismo nivel que los demás. Siendo el más básico, es el más desatendido, intenso y extendido. Se articula en una empobrecida dialéctica entre *contexto*, *finalidad-orientación*, *formación del profesorado* y *tradición-cotidianidad*, apoyada en una falta de conocimiento didáctico que no se reconoce ni institucional, ni orgánica ni profesionalmente. En cambio, suele ir acompañada de mecanismos de defensa homeostáticos como el indiferentismo, la falta de humildad científica, la ausencia de autocrítica-rectificación, la comodidad, etc. Concretemos algunos de ellos, tan sólo pudiéndolos enunciar por limitaciones textuales:

Disparates relacionados con el contexto universitario

- La anemia de la universidad clava sus raíces en el analfabetismo pedagógico y educativo social global.

Disparates relacionados con su finalidad-orientación

- Ni se entiende que la universidad forma parte de la escuela, ni su enseñanza se considera orientada a la educación.
- Algunos docentes no se consideran a sí mismos profesores, sino profesionales o investigadores 'con carga docente'. Por tanto, su propia enseñanza apenas ocupa lugar en su espacio reflexivo.
- La formación de los alumnos no es lo que más importa en general a los docentes. Lo que polariza su interés es el propio CV y la preeminencia del propio 'clan académico'.

- Lo normal en la universidad española (pública o privada) es que sus directivos (rectores y decanos) no tengan conocimientos pedagógicos aplicados.

Disparates relacionados con la formación del profesorado

- No existe una titulación oficial para la profesión de 'docente universitario'.
- Se identifica experiencia con formación. En consecuencia, se piensa que son los profesores noveles los sujetos de formación pedagógica.
- Se asocia formación didáctica con 'Proceso de Bolonia' [en los países europeos firmantes] y sus necesidades defensivas y funcionales (profesionales, institucionales, nacionales, etc.).
- El cambio de la enseñanza a partir de propuestas y desarrollos de 'proyectos de innovación docente' es poco probable.
- Los especialistas en Didáctica Universitaria no se consideran necesarios.
- La Pedagogía Universitaria está prejuizada (sin embargo, gusta si consigue atravesar la costra del prejuicio y se conoce).

Disparates relacionados con tradición-cotidianidad

- La relación entre profesor y alumnos esta cosificada.

Se desarrolla una enseñanza basada en objetos perimétricos (currículum-planes de estudios, competencias, contenidos, excelencia, etc.) pero no en la formación profunda del alumno desde su conocimiento.

Una solución posible, retomando la figura y atendiendo al vértice superior del tetraedro («Conciencia»), pudiera pasar por las siguientes claves: El punto de apoyo del cambio es el reconocimiento del propio tradicionalismo y el trabajo personal para el 'descondicionamiento' y la autoformación. Casi nadie se reconoce como tradicional en la práctica de su enseñanza. Pero hay muchos tipos de tradiciones: estáticas, dinámicas, académicas, metodológicas, políticas, religiosas, arbitrarias o inventadas por uno mismo. La cuestión no es tanto que haya personas más tradicionales que otras: «es que nuestras mentes viven en la tradición» (J. Krishnamurti, 2008). Incluso lo hacen las personas y profesionales más innovadores y creativos en una segunda fase convergente. Siendo así, distinguiremos entre tradicionales de primer orden, que siguen los dictados de otros, y los tradicionales de segundo orden, que siguen los propios. En cualquier caso, cuando la ruta está creada y se sigue la propia tradición, se es tradicional. Entonces nos identificamos, no la cuestionamos y lo que es peor, no nos cuestionamos. La cota reflexiva baja y se indaga menos, porque es la tradición externa o interna la que, como programa mental,

personal o compartido, nos piensa, y como nos exige de pensar, inhibe la razón. La tendencia de la tradición es a aceptar, a obedecer, a rechazar la autocritica, al miedo al cambio, a la rectificación, a la duda, al apego a la comodidad, etc. Cuanto más antigua, poderosa o afianzada, tanto más atada está la mente al pasado en el presente o a su reconocida solera. En él cada docente puede vivir ratificado y feliz. Pero la cuestión formativa no es superar esta o aquella tradición, porque los esquemas identificativos son predominantes a su contenido: «A la ruptura de una tradición le seguirá inevitablemente la implantación de otra» (J. Krishnamurti, 2008, p. 34). De lo que se trata es de 'descondicionarse' de ese mecanismo, de liberarse de su necesidad y de que la formación prevalezca: «La tradición en todas sus formas, desde la religiosa a la académica, debe forzosamente negar la inteligencia. La inteligencia es infinita. El conocimiento [acumulativo], por vasto que sea, es finito, como es la tradición» (Krishnamurti, 2008, p. 34).

Como la dinámica viene acicateada por políticas incontrolables, ¿cómo y por dónde empezar? Krishnamurti dijo, de modo acorde con las teorías de la Relatividad o de la Mecánica Cuántica que: «Con frecuencia queremos cambiar el exterior sin cambiar el interior, y eso no es posible». Por tanto y en consonancia con las contribuciones de las pedagogías clásicas más avanzadas –Confucio, Protágoras, Buda, Sócrates, Quintiliano, etc.– empecemos por nosotros mismos desde la duda, la coherencia y la ejemplaridad. Por ejemplo, ¿de qué vale requerir a unos alumnos competencias que no practicamos? ¿'Saber de' algo es conocerlo? Puede que sí, pero no profundamente, no conscientemente. No hay que olvidar que en la comunicación didáctica nos enseñamos, nos mostramos, de modo que a veces lo menos presente es el contenido de una asignatura. El conocimiento constituye la razón. Y si somos nuestra razón, el conocimiento nos constituye. Por eso la formación didáctica del profesor universitario se ha de centrar y estar orientada al conocimiento –que incluye el sentimiento, el afecto, las habilidades y todas las competencias que se quieran considerar-, o sea, a la educación de su razón. Esta lectura es acorde, en principio, con un perfil de profesor con un «pensamiento de acción reflexiva», que fue definido por Dewey (1989), como el que se caracteriza por la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia, a la luz de los fundamentos en los que se apoya y de las consecuencias a las que conduce. Ésta es la vía productiva propia del hombre libre, en contraposición a las verdades establecidas (*truth* versus *inquiry*). En el nivel propiamente «reflexivo» el profesor reunía los siguientes requisitos para la «acción reflexiva» (Dewey, 1989):

- *Imparcialidad*, entendida como: Amplitud de mente y flexibilidad; deseo sincero y activo de escuchar a más de una parte, sea quien sea, venga de donde venga; detenerse en los hechos; creer en la

posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido.

- *Responsabilidad*, entendida como examen de las posibles consecuencias a que puede llevar una acción, y buen hacer en las circunstancias actuales.
- *Entrega*, entendida como *generosidad profesional*, en clave de *amplitud y de responsabilidad*.
- *Desarrollo de destrezas para la investigación sobre su enseñanza*, entendida como transcurso a lo largo de una serie de «fases de la actividad reflexiva».

Dewey opuso el «pensamiento de acción reflexiva» al «pensamiento de acción rutinaria», entendiendo por tal el que se orienta sobre todo por la costumbre, la autoridad externa y las circunstancias. Sin embargo, no nos parece muy adecuado el adjetivo 'rutinario' para referirnos a lo que este autor al parecer pretendía explicar. En efecto, la 'rutina', sobre todo si es voluntaria, puede formar parte de procesos creativos y resultar un factor orientador de primer orden. En cambio, la propuesta de racionalidad de Dewey sí podría responder a lo que apoyándonos en las tesis de Krishnamurti (2008) podríamos considerar 'pensamiento de acción condicionada' o 'identificada'. Por ejemplo, un pensamiento tradicional (rancio, rígido, cerrado, etc.) puede ser un producto de la razón identificada. Esta identificación puede tener lugar tanto con un condicionamiento externo como con la propia tradición. En cualquiera de los dos casos, el proceso creativo formativo transcurre a lo largo de las mismas fases que conducen a la desembocadura de una razón más consciente:

- Fase de *identificación* con la propia tradición o con una tradición ajena.
- Fase de *desidentificación* de la propia tradición o con una tradición ajena, y
- Fase de *reidentificación dialéctica* en una opción más compleja y más consciente.

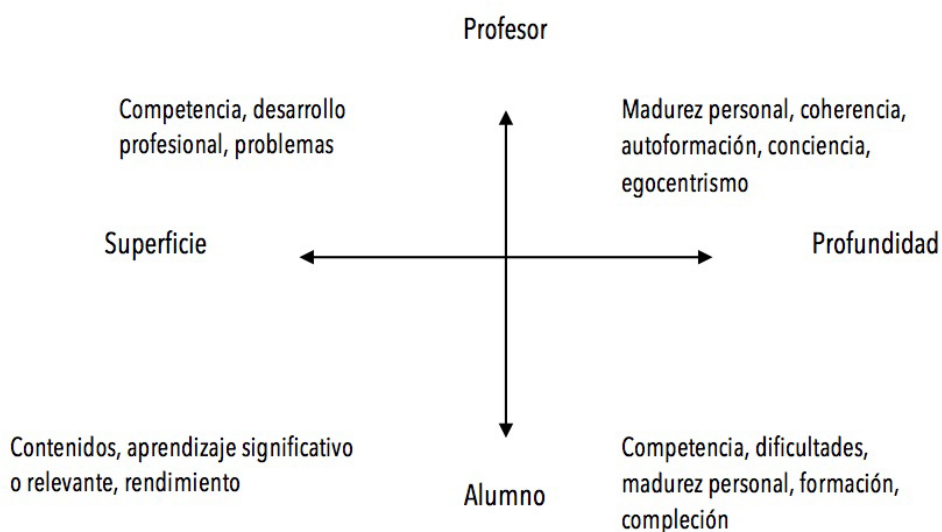
Los conocimientos generados en la tercera fase del proceso dialéctico son más complejos que sus componentes, luego incluyen hacia ellos una conciencia relativa. Este proceso básico sintetiza o condensa en unicidad el conocimiento, la creatividad, la autoformación y la conciencia.

Hacia una Pedagogía o Didáctica Universitaria con base en la Complejidad y en la Evolución. Las cuestiones relativas a la enseñanza universitaria -como cualquier otro tema- pueden plantearse de un modo lineal-dual o complejo-orientado. Se plantea de forma lineal, por ejemplo, cuando se asimila al profesor o a la universidad. Y se enfoca con lectura

superficial cuando se ignoran las cuestiones radicales, que por estar enterradas se piensa que no forman parte de la figura ni del fondo. Por otro lado, la referencia al docente se hace más compleja cuando se valora al estudiante, no tanto desde la perspectiva del aprendizaje significativo-relevante, sino desde la formación. Y por lo que respecta al profesor, cuando la formación se relaciona con la autoformación, y ese proceder se comprende como norte dinámico y convergente entre el profesor y los alumnos.

La ciencia mejor dispuesta para el desarrollo de un enfoque complejo de investigación y conocimiento sobre la enseñanza universitaria es aquella que la tiene como objeto de estudio. Esta ciencia es la Didáctica Universitaria, dentro del ámbito más amplio de la Pedagogía aplicada a la enseñanza.

Figura 6. Coordenadas para una Didáctica Universitaria abierta a la complejidad. Fuente: Herrán (2010c).



Un docente con un buen nivel de desarrollo profesional y personal pretenderá contemplar «el fenómeno, pero todo el fenómeno» (P. Teilhard de Chardin), que aplicado a la enseñanza puede relacionarse con lo exterior, lo interior y su sentido. El sector externo, visible o aparente es lo investigado de forma recurrente por pedagogos especializados o reflexionado por otros profesionales e investigadores. Se relaciona globalmente con la Didáctica de lo visible o lo aparente: Suele polarizar los estudios e investigaciones, así como los procesos formativos de orden

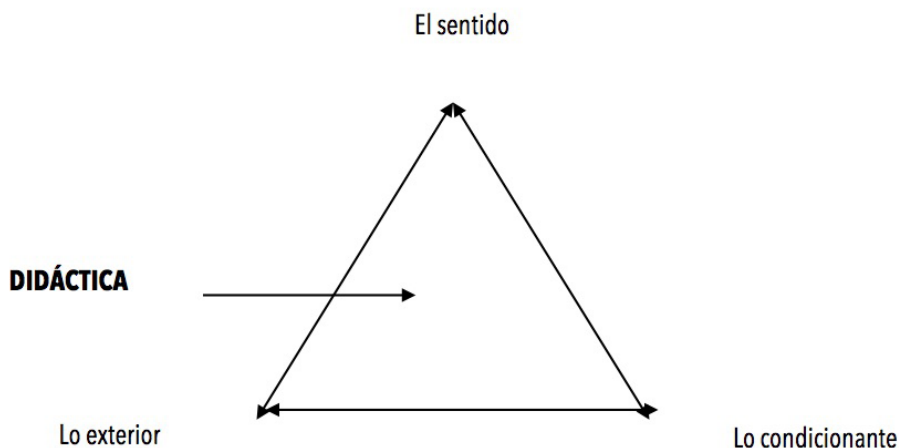
profesional. ¿A qué equivale? A los tópicos de la literatura científica: los enfoques epistemológicos, los contextos, la organización educativa, el currículo y la planificación de estudios, el profesor, el alumno, la tutoría, la motivación didáctica, la creatividad, los procesos comunicativos y los productos formativos, las características de la práctica, las técnicas, la evaluación, la formación y el desarrollo profesional del docente, etc. Para casi todos los observadores, estos contenidos no sólo son una parte importante del árbol: son el árbol. Pero en rigor y tratados como la totalidad de la enseñanza, sólo definen la parte del árbol que emerge sobre el suelo o son un tronco vacío. Siendo así, una comprensión que les tome como el todo ('pars pro toto') será, como su objeto de estudio, superficial, perimétrico, parcial, dual. Ahora bien, esta valoración se deduce sólo desde un enfoque pedagógico enriquecido por la complejidad que proponemos, o sea, desde una perspectiva epistemológica no convencional a la vista de la literatura científica que compone la ciencia pedagógica normal.

A partir de aquí, ¿qué utilidad puede tener un planteamiento de estudio asimilable? Podremos analizar numerosos contenidos, pero su conocimiento, la fuente de ese conocimiento y la base de su redefinición evolutiva quizá se nos escapen. Pudiendo ser así, ¿por qué ocurre esto? Probablemente porque tenemos un hábito adquirido, por una inercia cognoscitiva, por una expectativa recurrente, porque queremos avanzar mucho y rápido cuestionándonos poco, porque no estamos aún en un nivel de formación maduro, aunque estemos convencidos de ello -por nuestros cinco, diez, veinte o treinta años de dedicación o de experiencia, porque quizá en el fondo no deseamos reconocer lo que ignoramos y lo mucho que nos queda por saber, etc. Pero la geometría de la evolución del conocimiento no es periferia, porque de periferia no está constituida ni la Pedagogía ni su objeto de estudio, la educación. Pero tampoco es estrictamente centro o radios. Ni siquiera es una elipse con dos centros. Más bien es una espiral. Y su toma de conciencia evolutiva es uno de los descubrimientos más fértiles que se puedan hacer y experimentar para avanzar en conciencia aplicada. El factor orientador, la conciencia de sentido o el anhelo de transformación contextual, tal y como lo proponemos, se ignora. Se corresponde con la razón de ser de la enseñanza, con su desembocadura, su finalidad o su anhelo. Más específicamente se corresponde con el compromiso de la formación. Puede ser:

- *Puntual, efectista o para el logro de aprendizajes significativos o funcionales.*
- *Sistémica, rentabilista o para el interés de algún sistema:* el alumno, el profesor, un aula, un centro, una localidad, una Comunidad Autónoma, un Estado, una unión internacional, etc.

- *Global, evolutiva o para la humanidad en evolución*, orientada al cambio evolutivo (formativo) de los contextos, personas y procesos parciales.

Figura 7. Ámbitos de estudio de una Didáctica Universitaria abierta a una complejidad evolutiva. Fuente: Herrán (2010c)



Las tres referencias constituyen el área básica de una Didáctica Universitaria abierta a la complejidad, dentro de cuya área cabría definirse sus objetos de estudio. La figura es semejable al analógico de un árbol, con su porte, sus raíces y su dirección, como módulos elementales, si bien la imagen del árbol que proponemos como metáfora es susceptible de mayor concreción y análisis –altura, grosor, edad, longitud de las raíces, relación con el ecosistema, etc.

En conclusión, nos parece imprescindible un abordaje en tres planos convergentes:

- *Plano de la formación:* En dos niveles: 1) De profesores: A falta de estudios oficiales, lo idóneo es una formación inicial y continua, sistemática, coordinada con proyectos de innovación planificados y situada en cada contexto. 2) De directivos (decanos y rectores): Para facilitar una actuación pedagógicamente motivada que sepa cómo favorecer el desarrollo profesional y personal de los docentes. Para la actuación en este plano nos parece fundamental el apoyo de especialistas en Pedagogía Universitaria. No sólo con ellos, pero no sin ellos, porque son quienes tienen como objeto de estudio e investigación la enseñanza para la formación y el desarrollo profesional y personal de los docentes.

- *Plano de la autoformación:* Paralelamente a la formación con agentes especializados, es imprescindible el trabajo y estudio personal –atendiendo a una responsabilidad y madurez profesional centradas en el conocimiento– e interpersonal –desde la colaboración e innovación con otros compañeros, de dentro y de fuera de los cotos de pertenencia. El método por excelencia es la lectura de textos e investigaciones pedagógicas profesionalizadoras y, en un segundo momento, la colaboración productiva en grupos de trabajo de intereses afines.
- *Plano de los contextos y la innovación:* Sin contextos favorables, la propia intención innovadora navega a contracorriente. De este plano destacamos, como se ha mencionado, la importancia de proyectos de innovación colectiva planificados y coordinados con una formación que los dé sentido, que puedan ser desarrollados localmente o en redes con pretensión de estabilidad (institucionalización) y para contribuir a un emergente proyecto pedagógico de los centros, titulaciones y universidad en general que potencie una calidad nacida de buenas prácticas.

Para terminar el párrafo, un corolario: la necesidad de redefinir el constructo ‘educación superior’. Respecto a la formación pedagógica universitaria, la universidad no está orientada al conocimiento, sino al quietismo. Y la educación se caracteriza por su fluidez, no es, por naturaleza, quietista ni aquietadora. Si lo fuera, dejaría de ser educación. Desde un punto de vista didáctico, la universidad es la institución de la ignorancia. El panorama conjunto y su reaccionario contexto, exterior e interior, hacen difícil la evolución de la enseñanza universitaria a una calidad real, pedagógicamente fundada y desde ello generalmente mejorada. En las condiciones actuales, su pronóstico es de ‘anticrisis’, a todas luces contradictoria con su razón de ser. La intervención debe centrarse en todos y cada uno de sus absurdos, de sus errores o de su contradictoria situación y desarrollo, comprendidos como imperativos y proyectos convenientes y posibles. Esa centración sólo puede realizarse desde la (auto)formación y la reorientación de los entornos docentes al conocimiento y a la innovación de su enseñanza basada en el conocimiento. Esto no equivale más que a normalizar la institución universitaria también hacia la autoformación pedagógica.

Desde esta perspectiva, ¿cómo puede considerarse a la universitaria «la educación superior»? (Herrán, 2007). La educación terciaria, sea o no universitaria, es la educación posterior. Pero posterior no tiene por qué ser sinónimo de superior. Quizá desde un punto de vista instructivo y en términos absolutos sea la más difícil, la más vinculada a la práctica profesional o investigadora. Pero educación no es instrucción, porque la

incluye. La instrucción sólo la representa parcialmente. El nivel terciario podría calificarse atendiendo al plano de las intencionalidades didácticas como 'instrucción superior', pero esto también podría discutirse y desmontarse.

La educación superior es la buena educación y ésta es, en general, la que se desarrolla en los niveles en los que los profesionales tienen mejor formación pedagógica inicial y continua, o sea, en Educación Infantil, muy especialmente en primer ciclo, y Primaria. Podría relacionarse con la atención técnicamente fundada y reflexiva, indagatoria y críticamente desarrollada de los primeros brotes y de las jóvenes ramas de la vida. También en general desde un punto de vista formativo, la educación universitaria podría ser la educación inferior. Y, específicamente la educación superior podría hacerse corresponder con la que desempeñan educadores excelentes, comprometidos, preparados y con un notable grado de desarrollo profesional y personal. Podría suceder en cualquier nivel y entorno de enseñanza formal y no formal y, por ello, tener lugar en un hogar, en un gimnasio, en una cafetería, en una tertulia, en un instituto, en un salón de actos, en un aula universitaria o en el seno materno.

Desarrollo profesional del docente universitario, Filosofía y Pedagogía

El desarrollo profesional del docente se construye desde el conocimiento. Pero no desde cualquier conocimiento. El conocimiento, que lo favorece o no, puede adoptar la forma de políticas, de recursos, de profesionalización, de cultura. También de creencias, de prejuicios, de identificaciones, de condicionamientos, etc.; también de basura intelectual y personal.

La falta de desarrollo se construye desde la ignorancia y el ego, como ya nos enseñaron Sócrates y Buda. El desarrollo es, esencialmente, un efecto de la formación. Por ello, el desarrollo relativo puede ser también un efecto de la falta de formación. El desarrollo puede también ser negativo. No todo desarrollo es positivo ni deseable. El problema de los cánceres es que se desarrollan.

Aplicando a Lao Tse (2006), podríamos razonar diciendo que la Pedagogía se ocupa de la investigación y de la promoción del desarrollo profesional de los docentes, tanto desde su ser (interés) como desde su no ser (utilidad). El no ser, sin el cual el ser no podría existir, es el escaso desarrollo pedagógico de los profesores-investigadores de la universidad.

Este problema une a las universidades de Ramkangén (Tailandia) y a la Universidad Autónoma de Madrid (España), por poner dos ejemplos

distantes pero no distintos. Es decir, es el mismo problema que la mayoría de universidades del mundo. La situación es extrañísima, objetivamente. Es una cualidad endémica de la universidad, una característica inherente y un disparate gravísimo. Por un lado, se acepta la exclusión de la formación pedagógica de la universidad. Por otro, se admite que las universidades hayan pasado a ser factorías de artículos científicos -desde los que se mide la calidad de la investigación-, cuyos trabajadores son profesores con 'carga docente'.

Algunas preguntas sobre esta absurdidad:

- ¿Por qué la universidad da la espalda a su formación pedagógica en profundidad, la clave del desarrollo profesional?
- ¿Por qué la didáctica universitaria es la 'cara dura' -en su doble sentido- de la universidad?
- ¿Por qué muchas universidades viven habitualmente entre la excelencia de unos pocos, la mediocridad de la mayoría y la estafa institucional?
- ¿Por qué la Filosofía, disciplina de vanguardia del conocimiento y en bien pensar en Occidente, no reconoce abiertamente que los referentes epistémicos de un 'profesor de' una materia son su disciplina formativa básica y la Pedagogía? ¿Por qué no es la Filosofía quien lidera el apoyo decidido a la formación pedagógica del profesorado, el ámbito carente?
- ¿No es el panorama resultante actual causado por una atención egocéntrica y a veces estulta muy poco profesional?
- ¿Por qué precisamente es desde la Filosofía desde donde muchos profesores rechazan la normalización pedagógica del profesorado universitario a través de la formación en Didáctica?
- ¿Tiene que ver este anhelo de continuidad en el absurdo con la preeminencia de la identidad (identificación) tribal o con la incapacidad para la renuncia o para converger y volcar los esfuerzos al bien común, o sea, al conocimiento?

Algunas observaciones sobre este último extremo son:

- La principal dificultad subyacente en algunos profesores de Filosofía -como en todo ser humano- es el desconocimiento de la Pedagogía y la Didáctica, que es causa y efecto de dualidad y peor predisposición del conocimiento al análisis de cualquier realidad.
- Con mejor Didáctica habría mejor aprendizaje, instrucción y formación en Filosofía. De hecho, sin ir más lejos, una de las razones de la incompreensión de la Filosofía pudiera ser que no se enseñe bien. La Didáctica ha avanzado considerablemente.

Pero si no se conoce y no se interioriza vía autoformación, este avance será estéril y la enseñanza de la Filosofía –o de cualquier otra materia– no se desempejará ni mejorará en los aspectos que competen a esta disciplina de la Pedagogía. Sin embargo, la causa no estará en la Didáctica en absoluto, sino en cada institución y en cada profesional.

- Con cierta frecuencia se llama Filosofía a la Historia de la Filosofía, que se enseña como un contenido ‘duro’ y se evalúa con exámenes cuyas respuestas denotan ausencia total de pensamiento propio en los estudiantes. Todos responden lo mismo y cuando hay respuestas diferentes, no suelen ser propias. Esto es contradictorio, al menos si la Historia de la Filosofía se asimila a la Filosofía, y no a la Historia.
- No pocos investigadores de Filosofía no la practican –del mismo modo a que no pocos de Pedagogía tampoco son coherentes–. Es cierto que la coherencia no es formativa ni conveniente de por sí. En su máxima expresión podría ser rígida. Recordemos la observación de Unamuno, cuando señaló que no hay nada más coherente que un burro. Pero cuando la coherencia no se percibe en Filosofía o en Didáctica, quienes no la realizan no son investigadores de Filosofía ni profesores íntegros. Son –en el caso de la Filosofía– ecos o sombras de pensamientos de otros. Son antifilósofos, preestudiantes. De hecho, conversar con algunos de ellos es pesadísimo, porque con frecuencia no se muestran: es un permanente esconderse o parchear con tal o cual idea, dicho o planteamiento de uno y otro autor, es una permanente erudición defensiva o narcisista tan ridícula como inútil e infantil. Tampoco los filósofos en general se distinguen, más que otros colectivos docentes, por una capacidad de soberanía personal extraordinaria.
- La Filosofía tradicionalmente se ha hecho provenir de Grecia. En general, ha ignorado o se ha cerrado a Oriente. Como no se conoce, no se ha podido enriquecer. Hasta aquí, una observación superficial. En el fondo, la razón es otra: si lo asimilara, la Filosofía se disolvería como un azucarillo en el agua. Por eso, si quiere sobrevivir, es preferible que siga desarrollándose hacia afuera, con muchos autores y muchas escuelas valiosas y lejos de la llamada filosofía oriental, que no es Filosofía: es Pedagogía de la conciencia.
- Relacionado con el punto anterior, desde un punto de vista radical e inclusivo, la mayor estafa de la Filosofía es la misma que la de la Pedagogía actual o de cualquier ciencia o arte, incluida la educación

en su conjunto: no sirven para despertar. Tras sus conocimientos deja la conciencia en la niebla. Todos los conocimientos exteriores, sean más o menos profundos, adormecen. Ningún aprendizaje sirve para despertar. ¿Por qué la Filosofía no comunica este hecho? ¿Por qué no surge ya una Filosofía Radical e Inclusiva que profundice de verdad en el conocimiento y en el no conocimiento, en la razón y en la inutilidad de la razón, en su propio fin para un renacer en clave educativa de primera división? Respondemos: porque en general desconoce lo que desconoce y por su entrapamiento dual.

- La dualidad traba la comprensión, la imposibilita. La dualidad indica que el entendimiento es parcial. Donde hay dualidad hay siempre egocentrismo. Donde hay egocentrismo no hay comprensión universal o verdaderamente compleja. Puede haber ilusión de comprensión, convicción honesta, pero no comprensión. La dualidad, la razón dual, no está a la altura de la Filosofía ni de la Pedagogía, ni de la ciencia, ni de la docencia. Es un desastre sobre el que sólo se construye lo que imperiosamente demanda: más y más dualidad. Ésta es la estructura del panorama actual.
- El entendimiento sesgado es un efecto de la dualidad. Produce, por ejemplo, tirrías, tribus, prejuicios, enormes dificultades para la autocrítica y para la rectificación. El prejuicio puede formar parte de una cultura dominante de la Filosofía o de la Pedagogía duales, en tanto que *ismos*. No es un problema específico de la universidad, ni de la Pedagogía ni de la Filosofía. Es el mismo substrato problemático que el del conjunto de la sociedad. Pero en este contexto, la dualidad puede adoptar varias expresiones falsas, por definición:
 - Asimilar la Pedagogía sólo a los pedagogos. La Pedagogía no es patrimonio de los pedagogos sólo. La Filosofía o es Pedagogía o no es más que una sombra de la Filosofía. El paradigma de referencia es Sócrates.
 - No reparar en que, como decía Giner de los Ríos, la Pedagogía tiene algo que ver con todo el que enseña y con su identidad profesional. Quien enseña algo (Ingeniería, Física, Filosofía, Pedagogía, Arte, etc.) no es un profesional de ese algo, es otro profesional: 'un profesor de'. Sus referentes epistémicos son su disciplina y la Didáctica Universitaria. Es necesario que la Filosofía -la Filosofía compleja, no la dual, porque no puede- nos ayude a esto y con esto ayude al desarrollo de la universidad: el profesor es siempre un pedagogo y, desde

esa perspectiva, puede aprender mucho pertinente de la Pedagogía. Esto se constata en las buenas acciones formativas didácticas que los profesores pueden experimentar con buenos pedagogos.

- Entender que la inclusión de la Pedagogía en la propia formación va en detrimento de la formación en la disciplina específica. El DRAE define la Pedagogía como el estudio de la educación y la enseñanza. Todo profesor educador – de educación ‘superior’ – es pedagogo por definición. La educación no sólo está compuesta de contenidos disciplinares. Pero los contenidos disciplinares se traducirían en una mejor instrucción y formación con la mejor Didáctica General (polivalente) y la mejor Didáctica Específica. Los centros universitarios son todos centros de educación y enseñanza, mal llamada superior, pero de educación al fin. No son centros de Filosofía ni de Arquitectura. Por tanto todos los centros de enseñanza universitaria son centros pedagógicos, en sentido estricto.

Y unas últimas cuestiones:

- ¿Cuál es el sentido del desarrollo profesional a cualquier precio?
- ¿Es aceptable una universidad que se ha perdido de vista a sí misma desde el punto de vista de su profesionalización?
- ¿Por qué no generar una universidad que verdaderamente sea fuente de educación superior porque pueda evolucionar apoyándose en factores pedagógicos o formativos como la disolución de egocentrismos personales y tribales, la humildad, el respeto, el conocimiento, la conciencia y el autoconocimiento? ¿No podría la Filosofía converger con la Pedagogía en este esfuerzo conveniente?
- ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? ¿Qué estamos de hacer y construir?
- ¿Cuándo se emprenderá «la reforma de raíz de la enseñanza universitaria», como decía Gregorio Marañón (1953)?

*¿Una flor caída
volviendo a la rama?
Era una mariposa.
Moritake*

Enfoque científico investigador

Se corre el riesgo de que los actuales sistemas de evaluación de la actividad investigadora condicionen no sólo la construcción del edificio de la ciencia, sino la orientación de la formación, con la que el sistema científico interactúa (Herrán, 2012b, 2012c; Herrán y Villena, 2012). No sólo se trata de trascender la investigación empírica centrada en el conocimiento de la realidad exterior u objetual admitiendo su complementariedad con la investigación reflexiva, especulativa. Se trata sobre todo de que la investigación científica del tipo y desde el enfoque o diseño que se quiera o se necesite no sea ajena a una formación profunda del científico que indaga y contribuye a la generación de ese conocimiento. El qué haga y el cómo lo haga es secundario. Lo que no es secundario es quién lo hace, si una persona más despierta o dormida, más sabia o más inmadura, porque su estado de conciencia tendrá todo que ver con lo que haga. Se propone un enfoque de investigación compatible con los tres más consensuados (Herrán, 2014b):

Tabla 2. Enfoques epistemológicos consensuados y radical e inclusivo. Fuente: Herrán (2014b).

ENFOQUES CIENTÍFICOS TEMAS	TECNOLÓGICO	INTERPRETATIVO	SOCIOCÍTICO-RADICAL	RADICAL E INCLUSIVO
Enfoque Metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Lo anterior, más funcional
Centro de gravedad	Resultados	Personas, procesos, significación	Injusticias sociales	Lo anterior, más formación basada en la conciencia
Criterio básico de calidad	Resultados	Procesos	Cambio social	Lo anterior, más evolución personal y social (ser más paraser mejor desde la coherencia)
Base del conocimiento	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Crítica transformadora	Lo anterior, más conciencia
Proceso básico	Aplicación pedagógica	Acción reflexiva	Comprensión socioeducativa	Lo anterior, más transformación evolutiva
Ámbito de referencia educativo	Ciencia aplicable (del contenido de enseñanza y pedagógica)	Aprendizaje del alumno y sus características	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más evolución posible y proceso de humanización social

A la vista de la tabla y aplicándola a la tarea docente, podemos llegar a la siguiente conclusión: ¿Por qué no es posible optar por todos los consensuados a la vez –desde la perspectiva de la «complementariedad paradigmática» (Hashimoto, 2013), más allá de la metodológica– o por alguno por separado a la vez con una perspectiva radical e inclusiva? Por otro lado, los enfoques de investigación consensuados y el propuesto en interacción con las acciones humanas generan campos científicos, temas y problemas que podrían definir ‘zonas del próximo desarrollo’ de la investigación en Didáctica:

Tabla 3. Campos científicos. Fuente: Herrán (2014b)

ENFOQUE/ ACCIÓN	DESCRIPTIVO	EXPLICATIVO	TRANSFORMA- DOR	RADICAL E INCLUSIVO
Conocer	Campo centra- do en los fenó- menos	Campo centra- do en la com- prensión	Campo cen- trado en la complejidad y las opciones: crítica y creati- vidad	Campo centra- do en la evolu- ción mediante complementa- riedad y síntesis
Hacer	Campo cen- trado en los sucesos	Campo centra- do en la tecno- logía	Campo cen- trado en la construcción crítica del co- nocimiento y la transformación de entornos	Campo cen- trado en el mo- vimiento y la coherencia
Ser	Campo centra- do en lo exis- tencial	Campo cen- trado en las motivaciones humanas	Campo centra- do en la toma de conciencia, la ética y la ac- ción	Campo centra- do en la interio- rización
Evolucionar	Campo centra- do en el desa- rrollo	Campo cen- trado en la eficacia y el predominio	Campo centra- do en la revo- lución	Campo cen- trado en la evolución de la conciencia mediante la educación

Lo anterior define espontáneamente al menos tres clases de ciencia, percibidas desde el cuarto referente (punto de vista complejo y evolutivo), clave, en tanto que observador participante y no participante a la vez:

- La primera es una ciencia del saber o del conocimiento. Se orienta a la generación de conocimiento, básico o aplicado. Dentro de ella cabe incluir a la ciencia que describe, a la ciencia que explica

y a la ciencia que construye corpus, profundiza en la comprensión de contextos, procesos, fenómenos, personas, etc.

- La segunda es una ciencia del hacer y el cambiar o de la mejora exterior. Genera conocimiento, en cualquiera de sus modalidades, para la mejora social.
- La tercera es una ciencia del ser, de la conciencia o de la formación. Genera conocimiento para el cambio exterior personal o social desde el cambio interior del investigador. Se apoya en la meditación como metodología autoformativa básica. Desde ella se mejoran radicalmente las otras dos. Hoy se bascula entre la primera y la segunda. La tercera es practicada por una minoría o se percibe como efecto de ellas.

Madurez de los sistemas y de las organizaciones

Junto a constructos relevantes como 'organizaciones eficaces', organizaciones que aprenden' 'cultura escolar', se propone el de «sistema evolucionado», conceptuado como «sistema maduro». De ahí este intento de definición del constructo «madurez organizacional» o «madurez institucional» (Herrán, 2004e, 2011a, 2011b). Tal hipótesis nocional está prácticamente desatendida en este campo pedagógico. Sin embargo, no debería resultar extraña. Como ocurre con otros conceptos relacionados como 'ego' o como 'conciencia', es intuitiva por toda persona fuera de cualquier campo científico. Desde el ámbito científico se habla de la «personalidad propia de los centros docentes» (Zahonero Rovira y Martín Bris, 2010).

Nuestro enfoque parte de la premisa de que es real, concreta y que se puede reconocer en las organizaciones y, en general, en todo sistema educativo ampliamente entendido (por ejemplo, una persona, un equipo, un órgano, un centro, una administración educativa, un sistema educativo autonómico, nacional, internacional, etc.). Por tanto, es posible anhelar una mayor madurez de todos los sistemas y organizaciones, y en particular de los centros docentes. La metodología que se propone consiste en una concreción de cualidades que pueden asumirse como retos fértiles para un mejor futuro personal, organizativo y social. Podrían comprenderse como aprendizajes formativos sucesivos, criterios evaluativos-evolutivos o incluso ámbitos didácticos o 'pedagogías' de relevancia. Esta comprensión sólo tendrá sentido si y sólo si la formación se relaciona con la posible evolución humana, a través de una creciente complejidad de la conciencia o conocimiento. Sin embargo, ¿por qué constructos como la conciencia o la propia evolución están tan lejos de la educación? (Para nosotros esto es

tan extraño como que el constructo 'salud' apenas se mentase en Medicina o en Farmacia) Quizá desde una normalización educativa en la que quepan considerar la teoría y la práctica de los procesos de 'desempeoramiento' centrados en el ego humano (A. de la Herrán, 1997) y en el ego docente (A.S. Neill, 1969; A. de la Herrán e I. González, 2002), y de mejora profunda personal y social centradas en la complejidad de la conciencia puedan accederse a horizontes formativamente más ambiciosos y reales. ¿Pero acaso la formación no consiste precisamente en esto? A estos procesos podrían acompañar extraordinariamente los medios de comunicación y las propuestas políticas locales y generales, si tomaran conciencia de su dimensión formativa y la desarrollasen lo más conscientemente posible.

No es posible aquí extendernos en la descripción de cada una, pero se proponen características propias de los sistemas saludables, eficaces o rentabilistas (polarizados a la rentabilidad), basadas en el buen funcionamiento y normalmente pretendidas desde la eficacia y el autoaprendizaje, y a continuación se relacionan cualidades que serían propias de lo que estamos denominando «organizaciones maduras», basadas en procesos básicos de conciencia:

Características de organizaciones saludables y eficaces

- Relativa totalidad: El sistema compone una unidad funcional que puede reconocerse.
- Finalidad común o equifinalidad: Razón de ser del sistema en su conjunto.
- Homeostasis o tendencia al quietismo o a la preservación: Tendencia del sistema a permanecer en el mismo estado que en la actualidad. Orientación a su equilibrio interior.
- Dinamicidad o capacidad de cambio: Característica complementaria a la homeostasis. Capacidad de un sistema y de los miembros de un sistema para variar su homeostasis.
- Regulación o autorregulación: Equilibrio entre la homeostasis y capacidad de cambio en función de la eficacia. La autorregulación bien asumida asocia tolerarse fallos y aciertos, y también tolerar a los demás fallos y aciertos.
- Autoevaluación para percibir disfunciones del sistema en función de la eficacia: Capacidad de análisis para el rendimiento del sistema.
- Cálculo de rendimiento, previsión y predicción del beneficio o eficacia, de resultados con validez suficiente: Atención aplicada a la autorregulación, el desarrollo y la aplicación de competencias de orientación eficientista para minimizar riesgos, problemas,

dificultades, disensiones, conflictos, evitar pérdidas, calcular logros de objetivos y de otros procesos egocéntricos.

- Voluntad transformadora-egocéntrica del entorno o de rentabilidad y rendimiento expandido: Desarrollo de una actitud crítica constructiva o alternativa del entorno, que pretende su transformación o su mejora pero para la propia rentabilidad o rendimiento.

Características propias de los sistemas evolucionados o maduros: 'procesos básicos de conciencia' asociados

- Distanciamiento: Capacidad de percibir el sistema desde fuera.
- Descondicionamiento o desidentificación y duda fértil: Proceso por el que la razón deja de estar condicionada por el sistema al que estaba adherida.
- Centración dialéctica: Proceso de complejidad y de universalización de la conciencia (abandono de lo parcial) a lo largo del tiempo.
- Plena adquisición de perspectiva amplia: Efecto comprensivo y en el comportamiento del distanciamiento y la centración dialéctica.
- Reconocimiento comparado de la autoimagen del sistema: Culminación del distanciamiento como efecto analítico y comparativo capaz de percibir el propio sistema junto a otros menores, análogos o superiores, sin preferencias egocéntricas.
- Empatía madura o generosa: Perspectiva interior y sintiente. Capacidad para percibir o conocer el comportamiento de otros (personas, compañeros, cargos, miembros de otros subsistemas, grupos, organizaciones, centros, colectivos, etc.) desde su punto de vista o sistema de identificación (intereses, prejuicios, premisas, argumentos, etc.).
- Humildad y autocrítica: La humildad madura asocia una moderada apertura y buena receptividad a la crítica de otros y a la propia. En este sentido propicia la autocrítica, comprendida como cierta culminación de la percepción de la autoimagen transformada en comportamiento. Síntesis entre pensamiento, sentimiento, acción y formación asociada a una disposición autoconstructiva y responsable de naturaleza evaluativa y evolutiva. Aplica el darse cuenta analítico al cambio propio para la mejora exterior e interior.
- Rectificación, cambio o transformación autoevaluativa: Comportamiento coherente o transformación que sigue a la duda aplicada a sí, a lo que se hace y a lo propio o autocrítica.
- Intervención en el propio egocentrismo (personal y/ o colectivo): Aceptar y emprender el reto de la autoformación comprendida

como la disolución de la propia inmadurez individual y colectiva mediante el conocimiento y la educación de la razón. Concreción de la anterior (rectificación y autotransformación) orientada, mediante el descondicionamiento, desidentificación o despego, a la superación de lastres y disolución de errores personales y colectivos. Es atender la fuente de la mala praxis y la negligencia de origen personal.

- Generosidad o solidaridad: Característica efectiva de sistemas maduros que, como las demás, aunque aparentemente contraría su rentabilidad (ganancia), pueden favorecer procesos que trascienden las propias coordenadas hasta situar su centro de gravedad decisional en otros sistemas o en suprasistemas.
- Renuncia o desprendimiento: En casos extremos, la autocrítica, la rectificación, la intervención sobre el propio egocentrismo y la generosidad puede equivaler a la renuncia de algún elemento (personal, material o formal), parte, proyecto, objetivos, ventaja, beneficio, prejuicio, etc. del sujeto (sistema), en favor de otros mejores para la mayoría.
- Autoanulación o «suicidio» sistémico: Puede ser un caso extremo de autocrítica, rectificación, generosidad, renuncia y desprendimiento, y por ende de las características anteriores cualidades: distanciamiento, percepción de la autoimagen, autocrítica, rectificación, etc. Se trataría de un acto consciente y voluntario realizado para el beneficio ajeno o general, bien porque la equifinalidad del sistema o la razón de ser de alguno de sus elementos, partes o políticas pudiera perjudicar la evolución humana en cualquiera de sus manifestaciones básicas, más allá de los intereses del sistema.
- Coherencia consecuente (consciente) o responsabilidad total: Expresión elevada de la autocrítica y la transformación. Responde a la máxima: «Primero hacer las cosas y después hablar de ellas» (Confucio). Recoge las características anteriores y puede considerarse característica-epítome de un sistema evolucionado o maduro.
- Autoconciencia: Evolución del distanciamiento y de la consecuente capacidad de reconocimiento del sistema desde fuera, que pasa a serlo en tres sentidos complementarios: sincrónico o actual, diacrónico o histórico y evolutivo o noogenético.
- Unidad o universalidad: Vivencia estable y continua de la parcialidad y la unidad a la vez, mientras se experimenta la

universalidad con cualquier otra opción parcial o total, presente o pasada. Es la aplicación más importante de la autoconciencia.

La identificación funcional con una o más de esas características puede generar estados de conciencia (Herrán, 1998, 2006a) y eventuales enfoques y fuentes o focos de comportamiento. Recientemente, se ampliaron y se cruzaron con posibles «estadios de evolución docente» (Herrán, 2009c), dando lugar a un instrumento de evaluación de la conciencia: el PAEC (Herrán, 2014b) (protoinstrumento para la autoevaluación de estados de conciencia (personales e institucionales)), capaz de reflejar la realidad interior cotidiana de los profesores que trabajan en centros. Se apoya en tres obviedades:

- Hay docentes que viven la enseñanza desde diferentes mentalidades o estados de conciencia aplicados.
- Se pueden reconocer en las organizaciones diferentes niveles de conciencia asociados a su madurez institucional, con relativa independencia de su eficacia o capacidad para aprender de sí mismas.
- La conciencia docente interactúa con la institucional. Se supone que en la medida en que los docentes desarrollan su vida profesional y personal en sus centros, la interacción dinámica entre ambas dimensiones es un hecho que puede evaluarse o reconocerse para el cambio interior y exterior. Así pues, tiene sentido cruzarlas.

Estas tres razones conforman la base didáctica y organizativa del modelo propuesto desde la complejidad y la conciencia.

Las finalidades formativas del PAEC son que los participantes (docentes, órganos, equipos, etc.):

- Puedan autoevaluar su provisional estado de conciencia aplicada a la enseñanza en organizaciones cuya complejidad de conciencia (evolución) es así mismo diferente.
- Perciban que hay otros estados más egocéntricos o evolucionados que los propios.
- Dispongan de una guía reflexiva para construir otros instrumentos personalizados que respondan a alguna de las dos finalidades anteriores.

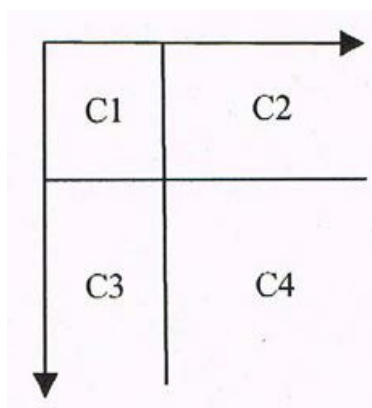
El PAEC puede coadyuvar a tomas de conciencia relevantes del momentum formativo de docentes y organizaciones, para futuros procesos de interiorización. Puede servir además para generar otros instrumentos más específicos.

El PAEC se compone de dos dimensiones: personal e institucional:

- En la primera los valores 1-9 asocian estados de conciencia decrecientemente ignorantes o egocéntricos (desde sí y para sí). Cualquiera de ellos no incluye necesariamente a las anteriores. Los valores 10-27 se refieren a estados en un continuo de complejidad y de evolución de la conciencia. Cada valor permanece en los siguientes.
- En la dimensión institucional, cada uno de los valores permanece en los siguientes. Los valores 1-8 representan estados de conciencia propios de organizaciones eficaces o que aprenden, que, si no incorporan los siguientes rasgos, serán inmaduras. Los valores 9-23 representan estados propios de sistemas que, además, son institucionalmente maduros. Parte de la premisa de que en el plano institucional la eficacia es pedagógicamente insuficiente. Sin cualidades de conciencia o madurez, la organización comete errores del nivel 4º (egógeno colectivo o institucional). Pero no hay madurez sin eficacia.

Proponemos una interpretación del PAEC por cuadrantes:

Figura 6. Cuadrantes del PAEC. Fuente: Herrán (2014b).



- C1: Incluye formas egocéntricas de vivir la enseñanza en instituciones inmaduras. Desde nuestra perspectiva formativa y asesora hemos observado que, globalmente, el egocentrismo institucional puede potenciar los 'egos' individuales (de personas, de equipos, de órganos, etc.): se nutre de ellos y los favorece. Su tendencia es altamente homeostática.
- C2: Formado por mentalidades progresivamente conscientes en organizaciones egocéntricas (eficaces o que aprenden de sí mismas). Una organización inmadura puede potenciar a individuos

(personas, equipos, órganos, etc.) excepcionalmente conscientes, porque intuye que pueden ser claves para su crecimiento, pese a que la tendencia sea que no se produzca.

- C3: Mentalidades egocéntricas en instituciones maduras. La conciencia institucional puede contrarrestar o dejar en mayor evidencia o contraste los 'egos' individuales, y pretender, formal o informalmente, crítica o preconscientemente, su complejidad de conciencia y disminución de egocentrismo. La tendencia es a *desempeorarse* en alguna medida.
- C4: Estados de conciencia elevados en sistemas evolucionados. Un centro autoconsciente puede potenciar a sus individuos más maduros, apoyarles y aprender de ellos, espontáneamente o de forma planificada. Su tendencia es prometedoramente evolutiva.

La investigación de estados de conciencia propuesta requiere de conocimientos previos de los objetos de observación a que se refieren. El PAEC puede ser de utilidad para investigar la conciencia docente. También puede servir para elaborar IAEC-P que hagan las veces de espejos o ecografías de la propia y de la del sistema donde se trabaja. Su utilidad formativa e investigadora incluye un valor diagnóstico pedagógico y orientador posterior que depende de la inclusión del constructo 'estado de conciencia' en el campo formativo de cada profesor o centro y de la comprensión de los valores considerados. En cuanto a la producción y recogida de datos, los estadios de mentalidades a la vez institucionales y personales requieren de una perspectiva autoevaluativa apoyada en un conocimiento directo o profundo de la realidad que indagan. Parece lógico que la perspectiva natural de producción de conocimiento pueda triangularse con percepciones internas o externas de corte fenomenológico. Con esta caución, el investigador puede incorporar modelos de observación, autoobservación, *coaching* reflexivo, diarios, etc. Es fundamental que entre investigador y participantes haya una confianza y empatía que desactiven defensas del ego que impidan profundizar.

Tabla 3. Protoinstrumento para la evaluación de los estados de conciencia (PAEC). Fuente: Herrán (2014b).

Dimensión personal →	Dimensión institucional ↓																										
	Mentalidad dualista													Mentalidad relacional													
	1. Dicotomía (de personas, prácticas, etc.)	2. Hegemonía	3. Hostilidad subyacente (subordinación pasiva)	4. Ambición insensible por el poder	5. Eficacia narcisista	6. Defensa adaptativa	7. Abandono	8. Indiferencia	9. Mala intención	10. Buena intención	11. Adaptación defensiva (sobrevivencia)	12. Instrucción	13. Conocimiento pragmático	14. Implicación	15. Buena conciencia (ética deficiente)	16. Inconciencia ajena	17. Necesidad de reconocimiento	18. Buena conciencia (ética sólida)	19. Placébo	20. Autoevaluación narcisista	21. Crítica	22. Transformación social	23. Fundamentación de la Odontología	24. Acto de evaluar	25. Transformación autocrítica	26. Interacción, relación, autoevaluación	27. Mentalidad relacional
Mentalidad institucional	Estados decrecientemente egoísta													Estados progresivamente conscientes													
Características de valores gradualmente elevados	1. Falsa libertad																										
	2. Falsidad común																										
	3. Inmoralidad																										
	4. Omnipotencia																										
	5. Autoexaltación																										
	6. Autoevaluación de inferioridad																										
	7. Cálculo de rendimiento																										
	8. Rendimiento (apartado de otros)																										
Características de valores gradualmente elevados: Presencia latente de conciencia social	9. Odiosamiento																										
	10. Desconfianza																										
	11. Confusión ideológica																										
	12. Perspectiva amplia																										
	13. Reconocimiento compartido de la autoimagen																										
	14. Empatía madura																										
	15. Humildad y autoestima																										
	16. Facilitación y transformación autoevaluativa																										
	17. Interacción en el propio egoísmo																										
	18. Generosidad y solidaridad																										
	19. Renuncia o desprendimiento																										
	20. Autoevaluación o "juicio" reflexivo																										
	21. Coherencia consciente o responsabilidad total																										
	22. Autoconciencia																										
	23. Unidad o universalidad																										

Otras aplicaciones en ámbitos redefinibles

Teoría de las inteligencias múltiples

Por estar tan de moda y asociar una aceptación general, nos parece especialmente interesante cuestionarla desde el enfoque radical e inclusivo. De entrada, sostenemos que con algunos antecedentes del Renacimiento y del Siglo de las Luces, las Pedagogías activas de los siglos XIX y XX ya utilizaron el enfoque de multiplicidad para el campo didáctico. La idea de 'múltiples inteligencias' en la misma persona –o incluso en una institución o un colectivo cohesionado– parece clarificadora. Pero la claridad sólo desenmascara lo superficial. O sea, apenas nada. Puede ser un obstáculo para el conocimiento. Desarrollaremos la hipótesis de que la TIM es sobre todo un presupuesto falso. Fue propuesta en 1983 por el psicólogo Gardner, de la Universidad de Harvard. Su equipo, siguiendo esta preconcepción, ha constatado 'científicamente' que puede hablarse de ocho inteligencias. Esto no significa en absoluto que las haya, porque la pregunta podría estar mal formulada, ni que la inteligencia humana pueda equipararse a ellas, ni que pasado mañana nos levantemos con dos o dieciocho tipos más. El error podría ser el mismo que cometió Binet, cuando equiparó la inteligencia a lo que medía su test. Aunque en el fondo lo sea, podría pasar por no ser un error científico –aunque pensando en otra cosa el propio Gardner y otros, como Bruner, Murray o Herrnstein, reconocen la insuficiencia científica de la TIM–. Podría ser un error egocéntrico.

Se comete cuando se considera la parte por el todo (*pars pro toto*). Este error se encuentra en esta definición que da Gardner a la inteligencia:

«Capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas». ¿Por qué esta definición es errónea? Porque eso es inteligencia, pero la inteligencia no es eso sólo. Por ejemplo, la inteligencia puede expresarse también como capacidad para identificar o para generar problemas, lo que escapa a esa definición. El ego en el conocimiento es ficción, y el conocimiento egocéntrico es como una película de cine. Puede confundirse con la realidad, pero esencialmente no tiene que ver con ella. La TIM es una «ficción útil» (Bruner). Es ciencia ficción, no ciencia con conciencia. No se centra en el fenómeno, sino en una interpretación parcial con altas dosis e arbitrariedad. La ciencia -ni la ficticia, ni tampoco la consciente- no define la realidad, del mismo modo a como una sombra no representa bien su opaco. El ser humano está a otro nivel de complejidad.

Por otro lado, un singular no equivale a su plural. Inteligencia no equivale a inteligencias, ni esas inteligencias son identificables a 'habilidades'. Análogamente, un árbol no es sus ramas. Neurológica o pedagógicamente la unidad semántica 'inteligencias múltiples' es, bien un sinsentido, bien una aproximación metafórica. No responde a evidencia neurológica alguna. Ni un brazo, ni la inteligencia, ni el cerebro, ni la belleza son 'múltiples'. Son complejos. Y su complejidad va mucho más allá de toda clasificación dual (multi o íter), como la que subyace a esta teoría. La realidad desborda este intento de simplificarla, de encasillarla. La contribución de este autor es de escalón en la escalera de la complejidad. No es preciso cuartear la realidad para entenderla, ni ningún fragmento puede representar la totalidad cabalmente. La TIM de Gardner es útil, pero dista mucho de la realidad a la que se refiere.

Su defensa es que se está aplicando abundantemente en educación. Pero un mal programa de TV puede tener mucha audiencia. La educación futura requiere constructos pedagógicos más sólidos. Éste es caduco, porque el conocimiento avanza hacia la complejidad y la conciencia. Pese a ello, como es lógico, se siguen generando más y más 'inteligencias' (p. ej., Lucas y Claxton). Uno de los puntos de apoyo para que la palanca de la TIM siga sacando 'inteligencias' debajo de las piedras u ordeñando la idea es entender que se opone a una noción de inteligencia como 'estática', 'monolítica'. Oponer lo múltiple a esto es manipular para el propio beneficio. Es una conducta infantil, inmadura, alejada del todo del sentido de la investigación científica. (Es como cuando se ofrece el evolucionismo de Darwin como alternativa al creacionismo, desconociendo por el camino el trabajo riguroso y más consciente de científicos como Máximo Sandín o Guillermo Agudelo, entre otros). En efecto, más allá de las lecturas parciales de la realidad está la complejidad que genera y causa

conciencia. La TIM y sus derivados son un pequeño paso hacia ella, pero es preciso percibirla desde la Pedagogía y distanciadamente. Con todo, la complejidad tampoco es el final de la escalera. La razón humana necesita apoyos. Pero en la razón y su acción acumulativa y clarificadora no está la respuesta final.

Enseñanza, complejidad y conciencia

Lo que se enseña se puede tratar aisladamente. Pero si se hace reflejará poco o mal la realidad y podría comunicar ilusión de conocimiento. El enfoque didáctico que más se aproxima al conocimiento de la realidad es el que puede denominarse enfoque de complejidad. A veces abre otras ventanas y otras puertas del conocimiento. Otra cosa es que se decida no mirar por ellas, no pasar por ellas. A veces lo que se percibe no agrada porque no nos ratifica, no nos amplifica, no nos escuchamos con ello. Otras, no es lo que se espera, otras nos da miedo el cambio o quizá nos altera nuestra entrañable indiferencia o statu quo interior. El ego receptor se identifica con su inercia, con su tradición y busca estratagemas para permanecer en el mismo estado. Rechaza lo desestabilizador y, en todo caso, recurre a críticas justificativas o admite andamiajes formales intermedios. Por ejemplo, puede que lo propuesto no guste o que se tache de 'teórico' o de 'utópico'. O puede que otra opción –la nuestra o la compleja– se oponga a la ajena o criticada. Pero el enfoque de complejidad desarrolla conocimientos que no se oponen a otros. La verdadera complejidad no es opositora, no se opone a nada, porque engloba lo epistémicamente inferior. Si lo es, será dual. Y si es dual, no es verdadera complejidad, es pseudocomplejidad. La resistencia a la complejidad es semejante a la resistencia del niño al que, en una situación problemática, se le sugiere que es posible hacer las cosas de otro modo.

El camino con la complejidad lleva a la buena utopía. En todos los campos se avanza por ella. La utopía realizable es la sangre de la educación, porque la educación no sólo es un diálogo entre generaciones (Kant). Es más bien un monólogo entre la subgeneración adulta madura y la joven, la emergente –a la que no se escucha y por lo tanto con la que, salvo excepciones, no se dialoga– y las fallecidas –con las que no se puede hablar– para un mejor futuro. La utopía realizable se caracteriza por la concreción. Concreción no es estrechez. La estrechez hace que creamos, por ejemplo, que educación es escolaridad o que los resultados de PISA son educación. La estrechez es el abandono o la negación de la complejidad. Conduce a la interpretación de las partes por el todo, a falsear las cosas y al autoengaño. Las concreciones pueden ser pequeñas o amplias. Son compatibles con la complejidad. También es compatible con la complejidad la dualidad

o la negación de la complejidad, si y sólo si esa dualidad y negación son comportamientos y percepciones realizadas desde la propia complejidad. Si se expresan desde la dualidad o la parcialidad serán opciones erróneas o incompletas a priori.

El mayor freno para acceder a la complejidad somos nosotros mismos y radica en nuestro conocimiento. A veces el ego desplaza a la utopía. Ocurre cuando las razones se desarrollan desde sí y para sí y cuando lo que se busca sólo es ratificarse y el reconocimiento ajeno. Esto lo solemos hacer porque sobre el problema ya hemos decidido. No hay apertura al conocimiento, sino cierre a la razón. Colgaremos en ella el cartel de «Cierre la puerta antes de entrar». Se bloquea por el ego, no por la conciencia. Cuando el ego echa el cerrojo o restringe la apertura. Entonces, lo que no podremos continuar diciendo es que somos miembros de la sociedad del conocimiento. La sociedad quizá lo sea, pero nosotros no. De todos modos no se está en la sociedad del conocimiento porque se diga que se está. La pregunta clave es: ¿se desea conocimiento, se busca, se fomenta, se valora? Si nuestra situación interior es de anhelo del conocimiento, quizá estemos orientados hacia ella, nada más.

Aprendizaje significativo y relevante

Sobre el particular, nos parece relevante la posibilidad de desmitificar estos tipos de aprendizaje, para habilitarlos con mayor objetividad para la educación.

Sobre la bondad a priori del aprendizaje significativo y relevante

Estamos de acuerdo con la pedagoga y doctora María Teresa Machado (2013), directora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey, en que la consideración científica del aprendizaje de la cultura occidental: puede hacerse provenir de las contribuciones de Heráclito, Platón y de la escuela aristotélica. Así, lo define como «Sistema de interacciones personales, personales y objetales, de las que se obtiene una experiencia, un saber que, no por individual o endógeno y tomando en cuenta el anclaje social en que tiene lugar, es menos social y compartido». Esta aproximación conceptual, científicamente aceptada, nos informa de mucho y a la vez nos deja más por decir. En efecto, desde un punto de vista educativo, se suele asimilar aprendizaje a positividad, a enriquecimiento, a mejora, a conocimiento, a instrucción y a la propia formación. Y esto no siempre es así. Aprender significativamente y de forma relevante (vinculado con lo que ya se sabe, aplicable a la vida, etc.) pudiera ser negativo o no ser

formativo. Esto tiene lugar indefectiblemente cuando la significatividad es egocéntrica. La significatividad está relacionada con la experiencia previa y la funcionalidad, y no toda experiencia o conocimientos previos tienen por qué ser formativos. Un aprendizaje significativo puede condicionar, acelerar, inhibir, adoctrinar, sesgar, equivocar, etc. La formación puede requerir desapegarse, quitar capas, eliminar, evaporar, defecar, amputar, morir, etc., para perder ego y ganar conciencia. Por tanto, la formación puede consistir en desprenderse, en empobrecerse relativamente, en desempeñarse, en desaprender y descondicionarse. Es más, puede perjudicar la propia formación.

Este enfoque requiere la actualización de otra contribución histórica de aprendizaje, a saber, la proveniente de las pedagogías clásicas de Oriente (Lao Tzu, Siddharta Gautama, etc.), donde el fenómeno y el concepto de 'conciencia' y de 'ego' son centrales. Desde esta perspectiva, la atención ha de colocarse en la pérdida y el desapego para el autoconocimiento, y no sólo en la acumulación para el (supuesto) enriquecimiento. Nuestro enfoque de formación intenta incluir y aceptar las dos, con todo lo que ello supone. Esta síntesis equivale, desde nuestro contexto cultural, a actualizar la vía oriental, a proponer constructos claves (ego, autoconocimiento, conciencia, etc.) para la formación -y por ende para la Pedagogía y la Didáctica- y a criticar el monopolio conceptual de la interpretación sólo occidental por incompleta o educativamente insuficiente e incluso desorientada. Desde esta perspectiva se pueden colegir dos tesis:

- La primera es negar la bondad a priori del aprendizaje significativo y relevante por el hecho de serlo. En efecto, desde una concepción axiomática y favorable sin matizaciones acerca de la conveniencia de adquirir aprendizajes en educación proponemos pasar a una relativización de su conveniencia. A veces la funcionalidad, significatividad y relevancia de los aprendizajes no garantiza nada. Aprender a lo largo de la vida es insuficiente. Aprender puede no requerir dificultad ni sentido. Las avispas, los hipopótamos, los mafiosos, los usureros, los bebés aprenden o pueden aprender durante toda su vida. ¿Y? Una clave está en el para qué aprender, para qué acumular. ¿Por qué tanto énfasis desde la educación en el aprender significativamente, de forma relevante y durante toda la vida (*long life learning*)? ¿Aprender qué? ¿Aprender para qué? La perspectiva molecular que se ha interiorizado en la educación por la falta de una visión pedagógica amplia o más compleja no es suficiente, a nuestro parecer, no es orientadora ni clarifica nada. Aprender es necesario, pero no suficiente, si de formación se trata. Por eso, desde estos fundamentos de Pedagogía radicalmente redefinida se propone que se avance en términos de 'aprendizaje

formativo' mediante la educación y por tanto la autoformación a lo largo de una vida cada vez más consciente. A partir de ello, cuanto más significativo y relevante sean los aprendizajes que forman, mejor. Entonces, aprender sí tendrá norte. Se tratará de un reto humano y humanizador mucho más complejo, dignificante y difícil, pero también esencialmente mucho más satisfactorio y finalmente útil.

- La segunda es quizá reconocer que en infinidad de situaciones el propio ego hace que el conocimiento esté abierto y entienda como positivo lo que no lo es, lo que puede ser parcial, sesgado o destructivo. El origen puede ser un aval, una autoridad aceptada. Una vez internalizado en el exterior del interior del ser, el desarrollo se incrementa exponencialmente por inercia afectocognoscitiva (Herrán, 1997) hacia lo que confirma o refuerza las propias convicciones, tesis, prejuicios, evidencias, valores, etc. Predispone a la personalidad a escucharse a sí misma, a fortalecerse y a 'aprender' de otros tomando el propio conocimiento como referencia o condicionante de lo que percibe o incorpora. Entonces, el conocimiento previo puede predisponer los aprendizajes y se constituye en un cauce o una cárcel de significados cuyo óptimo enfoque dependerá tanto de una posible conciencia distanciada de sí y del fenómeno como de la voluntad, capacidad y sentido formativo atribuido al descondicionamiento o desaprendizaje significativo y relevante que por su educación haya desarrollado. Por tanto, es posible que los conocimientos previos y los condicionamientos de los conocimientos previos puedan actuar a la vez como claves para la formación de aprendizajes significativos y relevantes y los mayores impedimentos para la formación.

Sobre los límites y posibilidades más allá del aprendizaje significativo y relevante no radical

Más allá del aprender molecular -como como sólo acumular, retener, cambiar esquemas, relacionar, etc. y también más allá del aprendizaje significativo, relevante, útil para la vida, del aprender a hacer, del aprender a convivir, a conocer, a ser, a disciplinarse, a ser responsable, etc.-, hay otra familia de aprendizajes formativos radicales. Entre ellos podríamos considerar el aprender a respirar, a observarse, a meditar, a madurar, a ser más y mejor persona, a desidentificarse, a descondicionarse, a dudar, a desadoctrinarse, a desaprender, a autocriticarse, a rectificar, desobedecer, a eliminar, a reaprender, a perder ego, a ganar conciencia, a ser más universal, a ser más Humanidad y menos parte de ella, a autoconocerse,

a despertar, a morir, etc. La clave de este cambio en el aprender es abandonar el aprendizaje como meta formativa exterior, competencial, eficaz y funcional –que conduce a hablar demasiado alegre y rápidamente del «máximo desarrollo las capacidades del alumno»-, y definir como constructo atractor de todo el proceso educativo la formación radical e inclusiva (integradora de lo no radical), a la que sólo en parte le interesa «el máximo desarrollo» de nada, y sí que el ser dormido despierte a su ser.

Ello requiere, en pocas palabras, definir el conocimiento de la realidad exterior (incluida la propia) en función de la interior. Para ello la acumulación egocéntrica promovida por los sistemas que viven de fomentar las programaciones mentales –que generan dependencia, apego, adherencia, sesgo, parcialidad e identificaciones– son un estorbo. Es como circular por una carretera llena de obstáculos innecesarios, que no tendrían que estar ahí pero que se mantienen –o mejor, son sostenidos– ahí artificialmente, por intereses transmitidos y condicionados. Para crecer, para educarse, para madurar sobre el condicionamiento y su fuente, que alejan al ser humano de sí mismo y le hacen creer que debe ser es lo que le han dicho que sea. Hay un criterio práctico que puede servir de indicador para identificar el estado de conciencia de ser programado o el éxito de estas programaciones en uno mismo: la despersonalización y el pensamiento previsible. Consiste en poder predecir, una vez que se conoce la identificación de la persona o el colectivo, una serie de parámetros o de características compartidas con otras personas identificadas de la misma manera o con el mismo *ismo*. Así, tendrán las mismas creencias, intereses, prejuicios, fobias, anhelos, simpatías, etc., por encima de sí. El resultado reflejará el fracaso del ser y el éxito de la personalidad (máscara) colectiva, en virtud de una programación mental compartida muy significativamente interiorizada.

La identificación no es el ser. El ser está tapado, ahogado, relegado, suplantado. La apariencia no tiene nada que ver con el ser. El aprendizaje formativo tiene como principal finalidad la toma de conciencia de sí y el crecimiento del ser, y no el acrecimiento desde lo agregado sobre él. Por eso esta formación tiene mucho que ver con ayudar a que cada ser humano sepa por sí mismo diferenciar su máscara de su verdadero rostro, su ego existencial de su ser esencial. Al hacerlo, la persona podrá decidir si continuar toda su vida maquillando su máscara o máscaras, o bien atreverse a quitársela, a perder, a soltar y a morir para ser sí mismo. En la naturaleza la pérdida de células o partes de los seres vivos forma parte de su vida, de hecho. Desde esa conciencia discriminante puede que la vida entera, la buena y la mala educación, la educación en valores y virtudes, la preparación profesional, etc. tengan un sentido diferente, estén menos

asociadas a la pérdida de energía, a la confusión y a la pérdida de tiempo o de existencia y con ello a la eficiencia en evolución.

Estudio, creatividad y autoconocimiento

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define 'estudio', en su primera acepción, como un tipo de esfuerzo. Concretamente, «el que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo». El conocimiento es, por tanto, el objetivo inmediato en el contexto de un proceso más amplio y duradero, formal o no formal. Lo que define un camino es su sentido. El destino lo justifica. Pero, ¿cuál es o puede ser el fin del estudio o del trabajo intelectual? Durante su proceso, el conocimiento llama a más y a mejor conocimiento. En la medida en que somos nuestro conocimiento, el estudio podría tener como objeto más o menos inconsciente o anhelado la mejora personal: *ser más para ser mejores personas*. Podría tener, para algunos, categoría de meditación, de acción autocultivadora. Algo parecido pero percibido desde el otro lado observó el gran pedagogo Confucio (Kung Tse), cuando advertía que: «donde no hay estudio, hay estupidez».

A veces ni siquiera querer estudiar es suficiente. Es como querer encender una chimenea en una noche fría. Sin técnica, es muy posible que uno se sorprenda de que no es tan sencillo, de que no la puede encender. La falta de técnicas de estudio es un hecho habitual. Si bien se comienzan a aprender y practicar normalmente en Primaria, la mayor parte de alumnos y una mayoría de profesores de Primaria, Secundaria (obligatoria y voluntaria) y Universitaria la desconocen. Sencillamente, no tienen formación didáctica en este campo. Esta carencia pertenece al mismo origen que la carencia didáctica general de los docentes y que la ausente formación pedagógica de las familias, de los medios de comunicación, de los administradores políticos, etc. Dentro de un país pedagógicamente atrasado como pueda serlo España, esta otra carencia es una normalidad, una característica de su «cultura». Por lo que respecta a los profesores de Primaria, Secundaria y Universidad, en general, no parece haber ni conocimientos ni tampoco tiempo, motivación o voluntad para aprenderlas. Se procede, pues, desde la declaración de intenciones, el rendimiento de cuentas, la experiencia y la actuación por tanteo y ensayo. Como si la investigación y reflexión pedagógica sobre el particular nunca hubiese existido.

Todo lo anterior se refiere a lo que el estudio es, no a lo que el estudio no es. Decía Lao Tse (2006), que durante un breve tiempo fue maestro de Kung Tse, que: «en el ser de las cosas está el interés, pero en su no ser está la utilidad». Consideremos que lo que 'es' del estudio es aquello que

aparece a la vista. Y percibamos del mismo modo lo que no aparece, lo que pocas veces se relaciona con él y que, sin serlo, podría tener que ver con su sentido o su destino formativo. Nuestra perspectiva radical vendría a decir lo siguiente: hay dos sentidos inhabituales del estudio que podrían actuar como referentes verdaderamente útiles para la evolución interior de quienes lo practican, desde las más tempranas edades. Ambos podrían realizarlo y elevarlo hasta otras alturas y profundidades. Son la creatividad formativa y el autoconocimiento. Veámoslas por separado.

Creatividad formativa

A partir del «error paquidérmico» –al que ya hemos hecho referencia-, hemos concluido con que la creatividad no es bien conceptuada, en general, por los expertos en creatividad. Quizá por ello, como ocurre con el ‘aprendizaje significativo y relevante’, nos parece esencial desmitificar la creatividad para la educación. La creatividad no es ni debe ser una finalidad educativa. Es una cualidad de la naturaleza y también del conocimiento humano. Puede servir para construir y para destruir. Es propia de genios, de estúpidos y de malos. Para hacer daño puede ser imprescindible. No correlaciona con la madurez personal (Zacarés y Serra). Por tanto, a priori y sin más apellidos, no es factor clave para un mejor futuro. Dependerá de su orientación y su sentido. Por otro lado –como apuntaron Hegel o Martí-, es un hecho que cada vida consciente condensa el pasado y se apoya en otras vidas y en muchas, incontables muertes. O sea, que somos la flecha de la evolución, como intuyó Teilhard de Chardin. Por ello quizá tenga sentido sentirnos hijos o al menos nietos de Kant, y pretender el reto de pensar desde nosotros mismos. Eso sólo es posible con una adecuada educación de la razón. A partir de aquí hay dos grandes opciones: o enseñar, aprender, vivir, anhelar y finalmente morir para los conocimientos, doctrinas, *ismos* y contenidos de otros, o atrevernos a elaborar nuestra razón desde nosotros mismos, aunque nos equivoquemos. Una vez preguntaron a don Pedro Laín Entralgo sobre los libros de su biblioteca. Dijo: «Todos los he leído. Pero son en función de mi texto propio». Ése es el primer camino elevado del estudio y el trabajo intelectual. Un camino que, por tanto, no es ‘para la creatividad’. Es la creatividad la que es en función de la propia formación y desde ella aplicarse en dos sentidos constructivos: el crecimiento personal y la mejora social. En síntesis, la creatividad y la innovación (creatividad aplicada) puede ser un distractor para la formación o un potenciador formidable de ella. La educación tiene mucho que ver con la conciencia de ese dilema y con la decantación por una y/u otra opción.

Autoconocimiento

Éste es el tercer destino del estudio y de la creatividad formativa. No tiene comparación posible con los otros dos. No es que esté a otro nivel. No está en ningún nivel. Mientras que aquellos tienen que ver con la educación de la razón, éste se refiere a la verdadera identidad de cada ser humano. No responde al cómo soy (autoanálisis) o a las características de la personalidad (cobertura del ser). Responde a quién soy yo esencialmente, a cuál es mi verdadera naturaleza. La personalidad –o mejor, personalidades– es, como decían los griegos, la máscara, los personajes. Apenas tiene que ver con nuestra verdadera identidad. Fue éste el reto con el que nació la Pedagogía en Oriente (Huang di, Lao Tzu, Zhuang zi, Lie zi, Kung Tse, etc.) y en Occidente, siamesa de la Filosofía. Fue la primera finalidad educativa, no lograda. Hoy es un anhelo truncado que apenas cabe en esta sociedad perimétrica, cortical, de egocentrismo, inmadurez generalizada y exteriorización.

Su relación con el estudio tiene que ver con lo que algunas personas han logrado a través de su razón en un contexto de madurez intelectual. Así, algunos de los últimos escritos de grandes científicos o intelectuales, como Heisenberg, Schrödinger, Einstein, Eddington... vienen a observar algo semejante a: 'cuanto más conozco la Física más me conozco a mí mismo'. Esa conciencia interior destilada por el conocimiento exterior es, digámoslo así, el camino largo. Es como rodear la circunferencia. Hay otro camino más directo, que equivaldría a dirigirse al centro: la meditación. Cada vez más evidencias científicas (neurológicas) apuntan a lo formativo de su práctica, no sólo para el sistema inmunitario o el funcionamiento del cerebro, sino para la mejora directa del estudio y del trabajo intelectual. Algún día –decíamos en 1995– la meditación formará parte de la formación del profesorado, de sus alumnos y de cualquier profesional.

Conocimiento, razón y conciencia

Los conocimientos son los significados que nos constituyen. Normalmente se asimilan a los conceptos. Pero esto es inexacto, parcial. Pueden ser conceptuales, actitudinales, afectivos, emocionales, sociales, comunicativos, de equilibrio personal, de interción social, espirituales, etc. Todos son cognoscitivos. De hecho, todos los significados o conocimientos están organizados por otros conocimientos que los estructuran en otras categorías más complejas. Esto puede ocurrir sucesivamente. Los conocimientos pueden ser personales o colectivos. Pueden ser duales o dialécticos. Pueden ser acertados o erróneos. El conocimiento no garantiza nada a la educación. Es más, puede ser el mayor obstáculo para

acceder a otros conocimientos más útiles, más complejos, no sesgados, etc. Es por ello que el conocimiento requiere de una visión intelectual y evaluativa, cuya máxima expresión sea la lucidez formativa. La lucidez es un efecto de la observación, que puede ser exterior o interior. La lucidez puede ser limitada o aplicada, según dé luz a una parte mayor o menor de la habitación, como hace una linterna; o superficial o profunda, según perciba lo que a simple vista se ve y lo que no se ve, como hace una radiografía. La lucidez también puede ser amplia, como la lámpara de una habitación: por poco intensa que sea, puede permitir orientarse y detectar obstáculos para llegar a la cama o a la puerta.

La capacidad de observación, la lucidez y el conocimiento generan la conciencia que produce y causa la razón, que a su vez radica en el cerebro, que es lo que somos existencialmente. Es posible, no obstante, que no toda conciencia sea cerebral. En la razón caben los sentimientos, las emociones, las comprensiones, etc., porque está constituida por los significados personales que tenemos y utilizamos para vivir con mayor o menor conciencia. El conocimiento constituye la razón. Y si somos nuestra razón, el conocimiento nos constituye. Es más: «Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos» (González Jiménez, 2008). Por eso la formación didáctica del profesor universitario se ha de centrar y estar orientada al conocimiento -que incluye el sentimiento, el afecto, las habilidades y todas las competencias que se quieran considerar-, o sea, a la educación de su razón. Por eso «Lo que se educa es la razón, no tenemos otra cosa» (González Jiménez, 2008). La razón no garantiza nada. La razón educada en el anhelo de la comprensión, de lo que la condiciona, de lo bien hecho, de lo decente (ético) y en lo que puede contribuir a la posible evolución humana es una forma de conceptualizar el campo exterior de lo interior de la Pedagogía Radical e Inclusiva. El interior del interior es lo que se refiere a quién conoce, a quién razona, a quién es consciente. Y es preferible dejar esta respuesta sin significado.

Hacia una universidad inclusiva

El tema que se intentará compartir trata de la universidad inclusiva y de la inclusión en la universidad. Más precisamente, se centra en críticas, razones y alternativas para potenciar y orientar su desarrollo en el nivel de políticas educativas (macro) y organizativas (meso) para poder avanzar en este sentido. La inclusión educativa es equivalente a la educación universitaria para todos, sin discriminación, porque reconoce y practica el derecho de todas las personas a su educación. También queda bien definida al revés: el derecho de todas las personas a no ser segregadas, marginadas, estigmatizadas, discriminadas. Se parte de la base de que

la inclusión en la educación universitaria no es una opción, ni tampoco una alternativa. Es un imperativo (categórico kantiano) estrechamente relacionado con el avance en democracia y con la profesionalización pedagógica de sus profesionales y de sus alumnos. Hay mucha normativa internacional y nacional en este sentido que cualquier ciudadano puede consultar. Muchos países las han suscrito y concretado. Por ejemplo, México incluye en su Plan Nacional de Desarrollo (2013-18) dos objetivos claves: Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo. El problema real en la universidad es que la inclusión educativa es una tarea por hacer o muy mejorable y, sin embargo, no es hoy día una tendencia favorecida claramente por los sistemas de evaluación de la calidad. En este párrafo se aportarán razones para justificar un cambio hacia la normalización de la inclusión en la universidad desde el conocimiento, y finalmente se propondrán argumentos y medidas concretas para desarrollar políticas universitarias, acciones pedagógicas e investigaciones con esta pretensión.

Una mirada autocrítica: sociedad, universidad e inclusión

Las sociedades menos educadas, menos cultivadas, más egocéntricas o más problemáticas son más intolerantes a la diversidad y tienden a la exclusión. Son la práctica totalidad, con independencia de su desarrollo. De hecho, la mayor parte de la humanidad es, en mayor o menor grado, sexista, clasista, racista, nacionalista y/u otros '-istas'. Este hecho es lógico, porque la humanidad tiene un largo currículum vitae de exclusión, segregación, barbarie y prejuicio. Por otro lado, la tendencia a la discriminación hay quien la considera 'natural', porque se ha observado en algunos mamíferos superiores, que aíslan o atacan al diferente. En el caso de la humanidad ocurre porque la actual es la sociedad del egocentrismo o de la inmadurez, que en general se estructura y transcurre desde y para 'ismos', bien colectivos, bien personales (Herrán, 2008). Su rentabilidad es lo importante. Otros procesos que no sean su pervivencia o preeminencia aparecen como estorbos o factores contrarios. Un paradigma de esta forma de comprender las cosas fue la sociedad espartana en la Grecia clásica. Entonces se asumía que, por el bien del estado, los cobardes, los deficientes, los traidores, etc. debían ser excluidos de la vida. Un ejemplo actual de región caracterizada por la exclusión es Oriente Medio.

Las sociedades egocéntricas son el entorno normal de las universidades. Se relacionan con ellas, entre otros modos, osmóticamente, transmitiéndole contenidos normales. Dos de ellos son: la escasa relevancia dada, de facto, a la educación y la exclusión como regularidad

o como norma. Estos dos factores forman una importante constituyente de la tradición de la institución universitaria. En sentido contrario a estas dos inercias surgen otros dos impulsos esperanzadores: la evolución del conocimiento, con especial referencia al conocimiento pedagógico -de ahí, entre otras razones, la importancia de apoyar al pedagogo, por el bien de la propia sociedad (Herrán, 2012e)-, y el avance en el desarrollo de las democracias como hipótesis para vivir todos razonablemente bien.

Salvo excepciones, las universidades cuentan, por fuera, con entornos excluyentes, y por dentro, con «intornos» (A. Ferrández) pedagógicamente ignorantes. Precisamente por eso tanto el contexto social como la universidad podrían evolucionar hacia mayores niveles de inclusión. Pero ni la cultura general de la sociedad ni la de la universidad son coayuvantes, ninguna de ellas gravita en torno a la educación. Entre ambos -sociedad o universidad-, parece que la universidad es quien debiera liderar este proceso radical de cambio. Para iniciarlo, es esencial la autocrítica y la rectificación objetivas. Ambos pasos -conciencia y acción- sólo pueden provenir del conocimiento. Y el conocimiento consiste básicamente, como ya apuntó Confucio (1969), en el reconocimiento de lo que no se sabe. Además de ello y quizá como aditivo motivacional para hacerlo, es crucial otra conclusión asociada a la toma de conciencia: que la profesión de profesor consiste en educar, que en el contexto universitario educar es ayudar eficazmente a los alumnos a desarrollarse profesional y personalmente, y que todo trabajador o investigador se debe finalmente a la mejora de la sociedad. Pero de toda la sociedad. Por tanto, una sociedad no inclusiva es contradictoria, y una universidad no inclusiva es incoherente.

Las políticas de algunas universidades social y pedagógicamente más conscientes -que pueden o no coincidir con las consideradas 'mejores universidades'- se orientan decididamente y paulatinamente a la inclusión educativa. Las universidades que no incorporan la inclusión educativa como anhelo institucional son las menos democráticas. Lo normal sería que la diversidad universitaria reflejase la diversidad social de cada contexto. Lo lógico, lo propio, lo ético sería que cada universidad incorporase una diversidad mayor que la existente en cada contexto; o sea, que liderase desde su educación el proceso general de inclusión social. Ésta es una importantísima función educativa de la universidad. La realidad, en general, no es ésta. Es la contraria. La universidad es una institución selectiva. Su selectividad puede ser sutil o descaradamente segregadora. Además, la universidad arrastra discriminaciones históricas que no contribuyen al desarrollo de una sociedad más igualitaria o basada en la igualdad de derechos humanos, sociales y educativos. Por tanto, desde nuestro punto de vista, en general, la situación de las universidades con respecto a este hecho es ilógica y adolece de decencia. La universidad que discrimina

es indecente. Su proceder no es una expectativa propia de la escuela democrática. Y la universidad forma parte de la escuela.

Un problema relativo

En general, desde la perspectiva de la inclusión social, las sociedades llevan siglos o milenios excluyendo por razones sexistas, étnicas, culturales, económicas, clasistas, sexuales, tribales, nacionalistas, religiosas, etc. Todo esto ha creado una tradición con la que los miembros de la sociedad en mayor o menor medida se identifican. La historia de las sociedades también es la historia de sus discriminaciones históricas. De muchas se ha ido siendo consciente en el pasado, y se han ido corrigiendo. Ha primado la opción humanista, democrática, más justa y compleja. Por tanto, esta observación confirma que la evolución humana lo es, también en este terreno, en términos de más y más complejidad de conciencia. Esta historia de la inequidad o de la paulatina igualdad, de los avances democráticos y, en última instancia, del crecimiento educativo de la sociedad, es la inercia que el contexto imprime a todo lo que contiene y también a las universidades.

Pero como se opera sobre lo que la conciencia -a modo de pequeña luz- permite ver y no toda inequidad se está viendo, todavía las universidades actuales contribuyen a la desigualdad. Por eso sostenemos que las universidades contribuyen eficazmente a la consolidación y acentuación de las diferencias, sin pretenderlo. De hecho, elevan muros y profundizan grietas en tres niveles: personales, interiores o universitarios y exteriores o sociales. Al hacerlo, los beneficiados son los mismos, no cambian:

- A priori, los mejor situados inicialmente (aptitudinal y económicamente, aunque también cultural, social, nacional, étnicamente, etc.).
- Durante y a posteriori, quienes más méritos realizan y quienes más se esfuerzan en sus estudios.

El hecho de que pueda hablarse de 'beneficiados' es un indicador de que la lógica de las universidades en general es excluyente, porque consolida un statu quo homeostático, es decir, que no tiende al cambio radical: los beneficiados son los mismos y los perjudicados son, al menos, los mismos también. Este fenómeno puede percibirse desde diferentes puntos de vista:

- Cuando los beneficiados perciben la situación desde su propio interés egocéntrico, 'todo está bien'. Pueden llegar a pensar -egocéntricamente o de un modo elitista- que cualquier persona tiene la libertad y es capaz de conseguir o de lograr lo que

ellos consiguen, con el esfuerzo suficiente. Es más, pueden llegar a imaginar que el esfuerzo es un recurso de igualdad de oportunidades y de justicia social.

- Cuando los beneficiados o no beneficiados perciben el escenario con conciencia, empatía o sentimiento democrático, 'todo está mal'. Pueden darse cuenta de que esa lectura de igualdad de oportunidades puede estar -y de hecho está- condicionada y a veces determinada por diversísimas razones contextuales, circunstanciales, etc.
- Los no beneficiados son los que mejor perciben la situación. Comprenden la lógica egocéntrica de los beneficiados egocéntricos, y también comprenden en profundidad su propia lógica, porque experimentan la exclusión, la dificultad de acceso, la dificultad de permanencia, la expulsión o la dificultad de egreso a la universidad y de posterior desarrollo profesional. En esta dialéctica subyace un problema ético gravísimo, un problema de justicia social y de justicia académica. Los no beneficiados son hijos de las coyunturas, pero los más suelen serlo de las discriminaciones históricas. De tan internalizadas, a veces si se cae en la cuenta de ellas. Todos los problemas de injusticia provienen de egocentrismo; o sea, de lo que caracteriza la inmadurez y recubre la ignorancia.
- El punto de vista de la educación inclusiva responde a una serie de premisas de las que se puede desprender una alternativa pedagógica fundada en el conocimiento y en la justicia social, esto es, en la ciencia y en la conciencia. Se concreta en el trabajo en favor de los mismos derechos educativos para todos, desde el derecho fundamental a no ser excluidos. La inclusión educativa plena no clasificaría a los alumnos ni a los profesores: trabajaría con seres humanos diversos y estaría capacitada para poner todos los recursos en función de las necesidades de todos los alumnos.

Calidad, excelencia, inclusión, equidad

La universidad no inclusiva no es una institución democrática ni generadora de democracia experimental o experimentada por los alumnos. Otra cosa es que a lo que se viva se llame democracia. Pero el paradigma de esta vivencia es la democracia ateniense: una democracia acotada, elitista. Desde las coordenadas actuales o desde las de un esclavo de la época, eso no sería democracia. Por tanto, la universidad va avanzando poco a poco, sabe hacia dónde hacerlo, pero por eso mismo no es hoy

plenamente equitativa. Como este déficit es general, una universidad no equitativa puede ser considerada como una institución de calidad y de excelencia. La calidad y la excelencia dependen en gran medida de la productividad, de los resultados. Pero no de todos los resultados. Las evaluaciones nomotéticas que dicen que miden la calidad siempre incluyen defectos graves de validez. Su invalidez proviene de la consideración del constructo. Su gran error formal consiste en que consideran el todo por la parte. Registran unos resultados y no otros. Por ejemplo, una universidad no inclusiva puede haber obtenido el marchamo de la excelencia docente y científica. Por no ser inclusiva, estará generando desigualdad social desde su hábito o inercia institucionalizada. El resultado denominable 'contribución a la igualdad social' no se considera normalmente entre los parámetros de calidad. Como «lo que no se evalúa, se devalúa» (M. Fernández Pérez, 2006, comunicación personal), esta universidad no prestará importancia a la inclusión. Puede que no encuentre justificación objetiva que medie entre su norma y sus intereses. En consecuencia, mientras genera productos de calidad consolida su indiferencia hacia las raíces sociales de su compromiso educativo. ¿Se entendería un hospital no comprometido con la salud de su población? ¿Podría denominarse con propiedad 'centro de salud'?

Quienes participan de esta normalidad, de estos referentes de calidad se identifican con ellos y no perciben la necesidad de cambio. ¿Para qué cambiar? Para estos, lo necesario es consolidar e incrementar las medidas que aseguren o mejoren esa calidad definida y demandada que les reporta una 'calidad' creciente a ojos de las agencias y, desde ellas, a ojos sociales. La identificación es una estrategia del ego y genera procesos y productos egocéntricos. Lo egocéntrico es acumulativo y sesgado. Está centrado en los propios intereses. Por tanto, adolece de conciencia, comprendida como capacidad de visión que da el conocimiento sobre toda la realidad. La asociación entre calidad y excelencia es una limitación que predomina en las universidades repletas de tuertos, porque la mirada de su ojo pedagógico apenas ve nada. Por eso, en cuanto a educación, no incorporan profundidad y avanzan tan poco.

Pero esta mirada superficial no es o no debería ser propia de la universidad, que es una institución una de cuyas funciones tiene una naturaleza evaluativa. Evaluar en didáctica es analizar para mejorar y para ayudar al alumno. Lo más difícil es observarse y cambiar (autoevaluarse) para ayudar al alumno. En este contexto es tomar conciencia de lo que se está haciendo para la mejora social desde el conocimiento. También lo más difícil es percibirse, y no sólo observar lo externo. Por tanto, la evaluación se apoya en un proceso de conciencia. La conciencia no es más que la capacidad intelectual que nos permite darnos cuenta de la

realidad. Es visión del fenómeno desde su conocimiento. Esto significa que cuanto más y mejor se conoce, más se ve, y por ello la noción de «realidad» cambia. Desde luego, la universidad se ve peor a sí misma que a lo que ella misma genera (que ya engrosa su exterioridad) o que a lo social. En cualquier caso, una identificación que medie es una dificultad para la percepción compleja de ese fenómeno. Por eso, es preciso superar, disolver o destruir esa asociación egocéntrica. De otro modo, la mirada estará limitada, constreñida, guiada, como la del caballo para concentrar su campo de visión.

En consecuencia, se puede asegurar que calidad no es excelencia, que sin equidad no hay calidad y que la calidad sin equidad es una estafa social. ¿Qué clase de 'excelencia' es aquella indiferente a la igualdad social, que no contribuye a la inclusión social o que no fortalece el conocimiento democrático? El conocimiento democrático es la molécula de la cultura general equitativa. La democracia actual es inmadura, está en una fase egocéntrica. Puede que el estadio de desarrollo siguiente sea el de una democracia y una educación más equitativas o inclusivas que, por aproximarse más a su función, no necesiten de calificativos para mentarlas.

Algunas causas

La universidad es la institución de vanguardia social, la que genera su conocimiento más fiable, la que se encarga de introducir los rodillos bajo el bloque social que todos somos y empujamos para que siga desplazándose. Por tanto, debiera ir por delante de la sociedad en conocimiento y en acción. Y lo hace bien –excelentemente bien– en el plano de la investigación científica. Y deficientemente en el plano pedagógico. De hecho, es el sector de la escuela más retrasado pedagógicamente. El déficit pedagógico universitario es heredero del déficit pedagógico social. Por desgracia está tan pegado al tejido universitario que ya forma parte de su tradición. La universidad vive esta tradición: la de su incultura pedagógica, y con relación a ella se ha instalado en esa zona homeostática de confort, reacia al cambio que le debería ser propio y natural. Por eso, pudiendo ser el tramo de la instrucción superior, la hemos considerado, salvo excepciones personales, el de la educación inferior. Un indicador de ello es su –en general– escaso desarrollo equitativo o inclusivo, cuya base es una formación pedagógica avanzada, paradójica pero explicablemente ausente de la universidad. Todo apunta a que su grado de atraso pedagógico le impide comprender y tomar conciencia de la naturaleza y el sentido de la educación, en este caso, universitario.

La sociedad, que la satura, también tiene un escasísimo desarrollo pedagógico, de modo que su cultura general no gira en torno a una idea clara o veraz de lo que es y significa la educación. Un indicador de ello es la nula formación pedagógica requerida al cuerpo de docentes e investigadores que enseñan en las universidades (Herrán, 2010c). Otro indicador es que se consienta acríticamente que, desde las agencias y empresas dedicadas a la evaluación de la calidad de las universidades, no se les exija incluir en la calidad la equidad como factor. En síntesis, casi domina una *anti-paideia*, lo que es no sólo un desastre formativo, sino, en la medida en que «el sentido de la sociedad coincide con el sentido de su propia educación» (Herrán, 2011d), la garantía de la desorientación social y educativa.

La desorientación es falta de conciencia. Es una percepción escorada que no comunica claridad en el transcurso ni en el sentido. En su poema «No tal alto», Neruda escribe: «Sin duda, todo está muy bien. Y todo está muy mal, sin duda». Pudiera pensarse que en la universidad ‘todo está muy bien’ en cuanto a investigación, y que ‘todo está muy mal’ en cuanto a inclusión o equidad. Pero desde nuestra perspectiva, no sería tampoco adecuado. Incluso en cuanto a excelencia –y específicamente en lo que se refiere al sistema de evaluación de la actividad investigadora de los docentes, promovido y girando en torno a los intereses de una empresa privada, Thomson Reuters-, ‘sin duda está muy mal’ (Herrán, 2012b), y hay alternativas (Herrán, 2012c). En todo caso, se ha conseguido que se ponga el foco de atención y de evaluación en la investigación. Esto puede ser necesario para el desarrollo y la innovación. Pero significa también que el vértice ‘enseñanza-formación’ –que se refiere a los alumnos, pero también a los profesores y a los gestores– queda relegado en importancia y superficialmente comprendido. Por tanto, la ‘educación’ y la ‘formación’ se devalúan, se degradan. Para algunos, incluso es una ‘carga’, una carga docente, aunque sea uno de los modos por los que la universidad se financie. Un mecanismo de defensa para no actualizar lo que se está haciendo es comprenderlo peor. Ello requiere que el vértice ‘conciencia’ esté debilitado, de modo que produzca y cause dualidad, parcialidad, más egocentrismo y menor conciencia, comprendida como efecto necesario para persistir en el error.

La excelencia con inequidad es como un biberón para bebés elaborado con polvos de leche de una primera marca y con agua de un charco, o como un plato de lentejas (o de frijoles) con tierra, para los hijos mayores. No tiene sentido aplicar al agua sucia o a las legumbres la primera parte del verso de Neruda y a la leche disuelta o a la tierra la segunda parte. ¿Qué sentirá o percibirá del resultado cualquier madre o padre? En cuando a comida, que no son admisibles ni comibles, que el resultado

es una porquería de la que hay que deshacerse y que hay que tirar. Esta es la única conclusión importante que puede tomarse desde el punto de vista de la nutrición. Ahora bien, ¿es preciso ser madre o padre para darse cuenta de esto? ¿Es acaso necesario que el ministro/a de educación, que el rector/a de una universidad o que un profesor/a tenga un hijo vulnerable para apercibirse del imperativo de la universidad inclusiva?

Argumentos para una alternativa pedagógica inclusiva

La educación tiene el imperativo categórico de luchar y contribuir a erradicar la injusticia social y de promover la cohesión social y democrática. Las facultades y escuelas universitarias son centros educativos, organizaciones ocupadas en la educación. La universidad, como última etapa formativa, tiene una responsabilidad y un compromiso especiales. Como no lo está haciendo suficientemente, de lo que se trata es de terminar con su condicionamiento excluyente o de cambiar la tradición. Siguiendo la lógica de la pedagogía confuciana, el punto de partida de los cambios exteriores es el cambio interior. Es decir, la coherencia. Y esto significa comenzar por ella misma. Sólo una universidad internamente justa puede atender cabalmente la injusticia social que la rodea y la satura. Y la universidad es internamente injusta, porque no termina de corregir -porque no empieza- su tradición segregadora. Históricamente la universidad se ha distanciado de colectivos y de minorías. Para muchos de ellos, ni siquiera se han creado condiciones de acceso. Por tanto, se han acostumbrado y han perdido la esperanza. Esta observación define una primera metodología de normalización inclusiva: el acercamiento de la universidad a tales grupos.

Las políticas de las universidades que aspiren a ser 'universidades inclusivas' podrían aspirar a hacerlo desde y para una evolución institucional en conciencia, complejidad, educación y humanidad, con la base común del conocimiento. Algunos argumentos o premisas pedagógicas que pueden ayudar a disolver el condicionamiento excluyente o tradición no inclusiva de la universidad actual, en general, podrían ser:

- Redefinir la identidad de la universidad, orientándola a la complejidad, desde sus cuatro referentes o polos (enseñanza, investigación, extensión y gestión) y su centro (conocimiento, conciencia o formación), desde sus interrelaciones polares (aristas) y ternarias (superficies). Es propio de la universidad mejorar desde el conocimiento. Pero el conocimiento no sólo o casi sólo ha de identificarse con su polo investigador, sino además con el didáctico, la gestión y la extensión universitaria. Desde todos se

puede investigar, desempeñar y mejorar profesionalmente, y eso es algo que permite la lucidez que da la formación, que permite la propia conciencia de lo que es y se realiza.

- Todo cambio se puede sentir como amenaza. Como una amenaza a la situación homeostática actual. Pero si el cambio es hacia la mejora, hacia más complejidad, conciencia, humanidad y educación, entonces el proceso de cambio puede comprenderse como reto. Los miedos surgen de la ignorancia y por la normal resistencia asociada al abandono de la vieja identidad. Pero si la vieja identidad es el elitismo y la nueva la inclusión educativa, la situación podría equipararse al cambio de un viejo coche por otro no contaminante y de nueva generación, y el miedo al cambio o el apego carecen de sentido.
- Desde una perspectiva pedagógica, los criterios de mérito y de excelencia, ni su combinación, son satisfactorios. De entrada, no lo son porque su aplicación se destina a unos estudiantes y deja fuera a priori a otros.
- Las soluciones compensatorias promovidas desde un concepto de equidad como 'igualdad de acceso' -por ejemplo, como becas meritocráticas o créditos en buenas condiciones-, sirven para igualar en algunos casos y son medidas justas en algunas situaciones. Pero no servirían suficientemente a otras personas y colectivos, con otras desventajas. Por tanto, son medidas parciales, incompletas que no estarían considerando en profundidad la problemática en su complejidad ni solucionándola en absoluto. Para desarrollar soluciones compensatorias eficaces es preciso comprender completa y profundamente el problema. Si no se consideran todos los casos y no se profundiza, no se estará entendiendo la naturaleza del problema y, para muchas personas vulnerables, no se estará entendiendo ni haciendo nada.
- La equidad comprendida como 'igualdad de resultados' es una pretensión que sí consideraría a la totalidad de los alumnos. No sólo es propia de un enfoque pedagógico complejo y más completo. Es que desde la Pedagogía no es posible plantearse otro enfoque. Análogamente, desde el enfoque de las Ciencias de la Salud su pretensión es asociable a la curación de todos los pacientes, con independencia de sus características, y no sólo al objetivo de posibilitar que algunos accedan al hospital: no cabe la segregación a priori ni las soluciones parciales, ni es suficiente con centrarse en su admisión. Es más, una universidad educativa - como inevitablemente haría el mejor de los médicos o el mejor de

los profesores- se centraría sobre todo en quienes más necesidad, dificultades y vulnerabilidad tuvieran. Y se haría depender de estos casos el epicentro de la calidad educativa de su dedicación y de sus resultados formativos. La universidad educativa o inclusiva diría 'sí' a todos los retos y pondría todos sus recursos en los casos más difíciles, porque se movería en el eje profesionalidad-complejidad-conciencia, una de cuyas bases es la responsabilidad profesional de todos los miembros de la comunidad educativa comprometidos con su sociedad y con su profesión.

- La responsabilidad profesional inclusiva necesita del conocimiento y de la formación de quien conoce para desarrollarse. No es suficiente con simpatizar, querer ni con el saber superficial. Tampoco con la formación y el conocimiento sobre educación inclusiva de unos pocos -por ejemplo, algunos profesores con mejor motivación y mayor desarrollo profesional y personal-. Es imprescindible la formación pedagógica creciente de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesores, dirección, alumnos, agentes de la localidad o el entorno, familias, personal de administración y servicios, etc. También requiere de la influencia favorable, interna y externa a la vez, de la 'cultura institucional' o cultura del centro, que de hecho se va generando y densificando y orientando a medida que el conocimiento y la formación se van incrementando, los éxitos formativos asociados se van sucediendo y la inclusión se normaliza y evoluciona. Desde este vector de crecimiento, poco a poco la educación inclusiva se percibiría más y más como una característica propia de la universidad y de sus profesionales, resultando raro que alguna vez no formase parte de ella. Y desde este progresivo descubrimiento y toma de conciencia de la naturaleza y el sentido de la educación, podría desarrollarse junto a un estilo pedagógico propio. A partir de ello sería posible sentirse en un proyecto de evolución educativa cuyo sentido y avance podría reconocerse: dónde estábamos y qué se ha conseguido.

Medidas pedagógicas inclusivas

A esta posible evolución institucional, profesional y personal se ha de contribuir con políticas concretas y actuaciones desde todos los vértices y referentes de la universidad. Pero aquella figura (la número 5, el tetraedro que representa los referentes externos e internos, presentes y ausentes, promovidos y relegados de la universidad) tiene un centro, que por ello estaría presente en los demás. Y el centro es la conciencia, que genera y

depende de la formación. Este punto metarreferencial es clave, porque no es 'sustantivo', 'adjetivo' o 'adverbial', sino 'verbal'. Es interpretable al menos de cuatro modos:

- El verdadero centro sería la conciencia de quien esto está leyendo aquí y ahora. (Cada uno de nosotros: usted, lector, es el verdadero centro.)
- La segunda es la conciencia de aquellos en quienes podemos pensar para acicatear, orientar y promover el desarrollo de la educación y la formación universitaria inclusiva. Sin formación, sin conocimiento y sin conciencia nada se puede hacer, o lo que se hace es superficial, frágil, muy escaso, ficticio o falso.
- El tercero es el punto respecto al que los cuatro vértices han de centrarse. La consigna es sencilla: darse cuenta de... o ser más conscientes sobre... los vértices investigación, enseñanza, gestión y extensión, de las aristas que vinculan dos de ellos, de las superficies que aúnan tres de ellos, de otras particiones y secciones, o de la configuración global.
- El cuarto puede interpretarse como la que puede fundamentar una mayor madurez institucional (Herrán, 2011a, 2011b) con base en el conocimiento, en la pérdida de ego y en el incremento de conciencia.

Por ello, desde la perspectiva de ese centro leído de los cuatro modos y considerándose desde los cuatro referentes y su centro, proponemos posibles políticas educativas -tanto a nivel global, internacional, regional, estatal, local o institucional- hacemos las siguientes propuestas de articulación de medidas pedagógicas inclusivas. Su objeto es desarrollar una creciente conciencia y definir medidas de mayor equidad o inclusión educativa en el acceso, permanencia, progreso, egreso e inserción laboral normalizada de alumnos vulnerables, como criterio de autoexigencia institucional asimilable a la calidad educativa universitaria. Se pretende un mayor y mejor acercamiento de la universidad a la sociedad, pero a toda la sociedad, especialmente a grupos vulnerables tradicionalmente alejados de ella y sin esperanza alguna de pertenecer a ella alguna vez:

- Detectar, corregir y erradicar de entrada, decididamente, toda política universitaria, toda medida y toda práctica que pueda ser considerada discriminatoria de hecho. Paralelamente implementar 'soluciones' o 'alternativas' y eficaces, desde el punto de vista de las personas vulnerables.
- Desarrollar acciones compensatorias, equilibradoras o reparadoras -por ejemplo, mediante la reserva de cuotas para colectivos concretos-, en una proporción igual o superior a la social del

entorno de cada universidad. Favorecer con ello, al menos, una proporcionalidad isomórfica entre universidad y sociedad, con el fin de que:

- Los profesores en situación de vulnerabilidad puedan formar una parte importante de las plantillas docentes de las universidades.
- Los alumnos de colectivos más vulnerables pasen a formar parte de la comunidad educativa.
- Evaluar formativamente la opinión y el impacto de las políticas educativas que se puedan estar realizando o planificando. Puede evaluarse, según el grado de normalización de la inclusión en la universidad: las políticas contrarias, las indiferentes, las neutrales, las de integración, las parcialmente inclusivas, las satisfactoriamente inclusivas y los futuros proyectos de desarrollo inclusivo. Estas evaluaciones de opinión y de impacto puede hacerse en diferentes sectores o agentes de la comunidad educativa:
 - Los alumnos universitarios más vulnerables.
 - El colectivo de alumnos universitarios.
 - Quienes no han podido ser alumnos universitarios porque por sus características, circunstancias o condicionantes no pudieron serlo.
 - Los profesionales (dirección, docencia, personal de administración y servicios, etc.) de las universidades que dan pasos hacia el horizonte de una mayor inclusión formativa.
- Potenciar la cultura educativa democrática o inclusiva en cada centro universitario. Estas medidas tendrían como especiales destinatarios a todos los miembros de la comunidad educativa. Respecto a las medidas y proyectos inclusivos, haría las veces de substrato natural propiciador de mejor y mayor nivel de exigencia en la calidad de propuestas inclusivas desarrolladas.
- Generar soluciones formativas generales (polivalentes) y específicas acerca de la inclusión educativa y de la renovación pedagógica particularmente destinadas a otras instituciones y ciudadanos de la localidad en que esté situada cada universidad, a todo el colectivo de alumnos universitarios, a todos los profesores-investigadores de cada universidad, a los equipos directivos de la universidad y de cada facultad o centro universitario, a las familias de los alumnos universitarios más vulnerables, a personal de administración y servicios, etc.
- Apoyar decidida y preferentemente los proyectos de innovación

didáctica -bien institucionales, bien orgánicos, bien de equipos didácticos o de profesores individuales- y los proyectos de investigación científica que favorezcan la innovación educativa universitaria.

- Generar propuestas formativas concretas de carácter didáctico (curso a curso, antes de su comienzo) para profesores/as (regulares y de figuras de apoyo con cualificación didáctica específica) que vayan a atender a alumnos vulnerables con mayores necesidades que los demás. Será imprescindible contemplar la reducción adecuada de alumnos por aula en aquellas clases en las que vayan a estar algunos de estos alumnos,
- Favorecer el asociacionismo de estos alumnos vulnerables y de sus familiares, en el marco de universidades concretas, locales, estatales, etc. y de la colaboración con comunidades educativas o instancias oficiales interesadas y motivadas por el mejor desarrollo posible de la educación inclusiva.
- Favorecer la representación y participación de los alumnos, familiares de alumnos vulnerables y profesores con mayores dificultades o con otras capacidades en la estructura orgánica (órganos de dirección y de participación) de cada universidad, para que puedan participar en las cuestiones relativas o con alcance directo o indirecto a su campo de interés.
- Crear órganos propios con representación en el centro docente y que canalicen las necesidades, los recursos, etc., como puede ser un 'grupo de acompañamiento', capaz de facilitar y resolver problemas concretos de todo orden a alumnos concretos.
- Organizar un sistema de evaluación orientado al conocimiento de la eficacia de las medidas implementadas de acceso, proceso y progreso, egreso e inserción profesional adoptadas, con el fin de crecer en calidad porque se puedan tomar decisiones permanentes de cambio y mejora y por ende de desarrollo institucional, universitario y social, en el sentido de la educación y de la evolución democrática.
- Crear relaciones y vínculos con instituciones, empresas, institutos, etc. tanto locales o del área de influencia de la universidad, como regionales, estatales o internacionales con los que cooperar para fortalecer la inclusión educativa y la inclusión laboral y social.

Medidas específicas centradas en la optimización evaluativa del sistema de cuotas

Dentro de las anteriores medidas, se ha hecho referencia al desarrollo de acciones compensatorias, equilibradoras o reparadoras mediante la reserva de cuotas para colectivos concretos, para que tanto los profesores –de quienes nos solemos olvidar– como los alumnos tradicional e históricamente más vulnerables puedan tener oportunidades para acceder a la universidad. La motivación para su implementación es propiciar la garantía institucional de los mismos derechos educativos para todos, desde el referente de una normalidad que pudiera definir la correspondencia isomórfica entre la población de la universidad y la de su contexto. La motivación por favorecer esa garantía puede ser un buen punto de inflexión de un arranque social para el cambio educativo. Por algún lugar hay que empezar, y puede que ese origen deba ser multipolar. En todo caso, uno de los comienzos que vengan ‘dados’ podría ser éste. De hecho, en la evolución ‘el huevo [de pez] fue anterior a la gallina’. Este cambio podría formar parte de un sistema de política educativa inclusiva internacional, estatal o local, pero también podría formar parte de las políticas universitarias de instituciones concretas. Es más, si las universidades no se comprometen con ello, podría darse el caso de buscar y encontrar métodos para sortear la exigencia, en su caso. Algo parecido ha pasado con la reserva del 2% para discapacitados en el mundo empresarial español: muchas empresas lo aplican, pero otras lo que aplican es un mal uso de la creatividad para aplicarlo sin hacerlo. Aquellos que en mundo de la educación desarrollan aquello de ‘Hecha la ley, hecha la trampa’, no están tan motivados por la picardía, como por la ignorancia o por la falta de formación, de interiorización.

Sobre el sistema de cuotas pueden tenerse en cuenta algunas medidas concretas:

- La primera estaría orientada a su optimización a través de un proceso de evaluación realizable en diversos niveles de concreción educativa:
 - Primer nivel de concreción, internacional, estatal o autonómico, con dos subniveles:
 - El primero, centrado en la definición de una medida cualitativa: Respondería a la pregunta: ¿Qué colectivos son los vulnerables en nuestra localidad, estado o país? Se trata de definir grupos específicos generales de población cuyo acceso, progreso y/o inserción laboral está condicionada por razones asimilables o fuertemente asociadas a su pertenencia a ese grupo o grupos sociales. Para esta definición no sería correcto guiarse por criterios preconcebidos: por ejemplo, tamaños mayores o menores,

tópicos, etc. En primera instancia, estos grupos específicos deben ser, en sentido estricto, generales. Por 'general' queremos decir 'común', 'multiaplicable', 'independiente de contextos' o 'social'. Por ejemplo: familias con rentas bajas, indígenas, mujeres, discapacitados, etc.

- El segundo, cuantitativo, desarrollado sobre la cuestión: ¿Cómo puede cuantificarse a nivel nacional, regional, etc., mediante un baremo general de mínimos, la cuota correspondiente a la adscripción de una persona a cada colectivo vulnerable? Nuestra propuesta es que esa cantidad se correspondiera, al menos, a la proporcionalidad social. Por ejemplo: una cuota del 12% para solicitantes indígenas, si la población nacional tuviera un 12% de indígenas. ¿Y cómo cuantificar la pertenencia de una persona a uno o más colectivos vulnerables a la vez? Por ejemplo, si además de indígena es discapacitada, mujer y vive en una familia de renta muy baja.
- Segundo nivel de concreción, centrado en la definición de una medida cuantitativa: De trata de responder a la pregunta: ¿Cómo puede la universidad cuantificar la cuota correspondiente al grado de vulnerabilidad de cada grupo y de cada persona, desde un análisis de su contexto social propio? Por ejemplo, es posible que el colectivo indígena sea en el contexto de la universidad del 17% y la población de renta baja sea del 72%, cuando a nivel nacional puede ser del 62%.
- No se trata de que a nivel estatal se resuelvan las medias aritméticas a través del apoyo a la creación de universidades homogéneas, salvo que socialmente se desee o se considere necesario. Tampoco se trata de que, dentro de una universidad abierta a la heterogeneidad, la atención a la diversidad se resuelva atendiendo separadamente los grupos homogéneos, salvo que objetivamente sea ésta la mejor opción. Dejando claro que la opción diferenciante puede ser una alternativa voluntaria, o difícilmente evitable que responda a un derecho social legítimo o incluso conveniente (por ejemplo, el caso de algunas universidades indígenas), es preciso subrayar también que la inclusión social y educativa es un derecho exigible en las sociedades democráticas por el que merece la pena perseverar. Y la lucha, amparada por los más elementales derechos humanos, sociales y democráticos, se realiza esencialmente a través del conocimiento. En todo caso, la atención a las diferencias individuales en grupos homogéneos

debe considerarse como una fase de un proceso evolutivo de la educación que debe continuar y reconocerse y apoyarse en todos los sentidos. De hecho, la enseñanza obligatoria ya pasó por eso, y la individualización con grupos homogéneos de principios del siglo XX fue superada, pasando a formar parte de la historia de la educación.

- Otra cuestión que puede condicionar la reflexión y las políticas sobre medidas es tener en cuenta que la pobreza suele saturar todas las formas de vulnerabilidad y de marginalidad.
- Una tercera medida es la conveniencia de que cada universidad sea consciente de que ni siquiera basta con facilitar un acceso con base en cuotas, porque una gran parte de estas personas necesitarán apoyos 'desde dentro de la universidad' y 'durante todo el proceso'. Estos apoyos podrán ser 'de acceso' y/o 'de proceso', tanto físico, sensorial, espacial, económico, etc. De otro modo, no estarán en una situación de igualdad de condiciones con los demás, por lo que se les estará excluyendo *de facto* de sus derechos a la educación. Cuando cada universidad articula ese apoyo en todo el proceso y esa articulación logística, arquitectónica, pedagógica, económica, etc. es adecuada, sólo entonces, puede contemplarse el mérito individual como factor inclusivo. Dicho de otro modo, se trata de que cada universidad articule las medidas necesarias como para que pueda considerarse el mérito individual como factor relevante de equidad o de justicia académica.

Conclusiones

Las anteriores reflexiones conducen a las siguientes conclusiones, que así mismo pueden asentar argumentos y razones fundamentadoras de políticas y de prácticas inclusivas (docentes e investigadoras) en y sobre nuestras universidades:

- El derecho a la educación es propio de todo ser humano, con independencia de sus características y condiciones de entrada. La educación inclusiva puede definirse también como un desarrollo pedagógico de este derecho, que inevitablemente incorpora una interpretación diversa, debatible, aunque con algunas tesis comunes.
- La actual situación de nuestras universidades las sitúa en una posición mejorable en cuanto a su desarrollo hacia una mayor equidad educativa y una más plena y mejor articulada inclusión educativa.

- Es imprescindible mantener y mejorar la equidad comprendida como avance en cuanto a igualdad de oportunidades de acceso. Pero es clave comprender que el verdadero avance en equidad o inclusión educativa universitaria tiene que ver, además, con el progreso y con los resultados (egreso e inserción laboral) de los alumnos más vulnerables.
- Es preciso potenciar la formación pedagógica personal, orgánica, institucional y social, de modo que ayude a ver el desarrollo educativo de la equidad universitaria mediante la inclusión educativa como una variable importante de la calidad de una universidad.
- Sería preciso redefinir el concepto de 'buena universidad' o de 'universidad de calidad' que actualmente se maneja nomotéticamente. Desde nuestra perspectiva, la idea de calidad requeriría una reconsideración, ampliación o enriquecimiento de su concepto, desde el contexto epistémico de la inclusión educativa universitaria. Podría redefinirse, en fin, desde los parámetros de equidad y de excelencia, y no sólo desde la excelencia. En la excelencia cabe -debe haber- una mayor conciencia, humanización y ampliación de la consideración de competencias educativas relativas a la cooperación, a la ayuda, a la mayor democratización de la comprensión y el sentimiento, de la profesión, de la docencia y de la investigación, etc. Y la equidad ha de comprenderse como factor democrático y cultural institucional y como acceso, transcurso, egreso e inserción laboral. Sobre ello pueden definirse solas -sin ningún sistema homologado de evaluación nomotética- las mejores universidades. Porque quedarán así definidas para cada persona, sea o no socialmente vulnerable.

He conocido algunas universidades en donde se ha hecho o se está haciendo algo o bastante en el sentido apuntado anteriormente. Dentro de ellas, en algunas se ha dado una circunstancia concreta: uno de los mayores impulsores de la inclusión educativa universitaria ha sido un padre o una madre de un hijo o hija vulnerable. Esta persona tenía una experiencia previa de lucha, de logro o de decepción por su hijo o hija en centros educativos de niveles anteriores, hasta llegar a la barrera de la universidad. Por su experiencia institucional, personal e incluso profesional, esta persona había adquirido una comprensión profunda que le había proporcionado una considerable conciencia, conocimiento y sentido. A todo ello nosotros lo denominamos formación. En este contexto, formación aplicada a la inclusión educativa. Las personas con una formación así, de génesis directa, son una minoría. La mayoría que no la tienen, pero pueden formarse para adquirir desde el conocimiento más

y más conciencia. Esa conciencia asocia responsabilidad, que es una de las raíces claves del desarrollo profesional comprometido. La educación, en todos los campos y niveles, está comprometida por definición con el incremento de conciencia para, en última instancia, contribuir a generar desde el conocimiento una sociedad conocimientos más complejos y más humanos, sabios, lúcidos y equilibrados. Ése es su referente profesional y social. Su sangre es la utopía realizable. Por eso siempre está saludablemente motivada. Y esta motivación y su caminar es así mismo orientador para la sociedad que en cierto modo lidera y a cuya evolución intenta contribuir con su trabajo y su quehacer.

Más allá de la diversidad en educación

Todo es cuestionable. Todo se ha de cuestionar. Si en este proceso se detecta dualidad, parcialidad o sesgo, con seguridad cualquier todo es superable, trascendible. Esto es lo que ocurre con la mayor parte de los tópicos educativos. Uno de ellos es la 'atención a la diversidad'.

¿Quién la cuestiona hoy? Diríase que nadie. Todo está de acuerdo con ella. Sin embargo, puede ser incompleta o aun errónea. Quizá, no se haya indagado lo suficiente. ¿Cómo trascenderla? ¿Qué hay detrás de ella? ¿Podríamos referirnos a otra unidad semántica -necesariamente más compleja- que la englobase y representase mejor la realidad a la que se refiere y, con ello, pudiera ser útil para comprender la educación, no sólo de un modo más sensible o completo sino sobre todo más consciente?

La respuesta es afirmativa. Este trabajo intenta presentarla y abrirla al debate.

Educación y diversidad

Como respuesta a la educación fundada por un lado en la homogeneidad y un alumno promedio virtual y, por otro, en el binomio normalidad-excepcionalidad, la educación actual se basa en el fenómeno y el concepto de diversidad. Se trata de un desarrollo inevitable y positivo. Pero, desde nuestra perspectiva, es incompleto y adolece de complejidad de conciencia aplicadas. En las siguientes líneas, se intentará identificar y describir.

Para ello y desde esta perspectiva se reparará, primero, en el enfoque de la diversidad y la educación de ayer y de hoy, desde una somera recordación y crítica. Para terminar, intentando ir más allá del discurso actual de la educación para la diversidad desde la complejidad-conciencia, se propondrán tesis orientadas a un cambio radical en la educación de mañana.

Diversidad ayer y hoy

Como observa Porras Vallejo (2009), a lo largo de la historia, en todas las culturas y civilizaciones, han existido sujetos clasificados como «diferentes» (p. 27). Un paradigma de la diversidad y la exclusión quizá fue Esparta (-700- a -480), donde de acuerdo con la educación en sus fines ciudadanos, por el bien de la comunidad (Estado), los «deficientes», los cobardes que abandonan el combate, los que corrompen... no debían vivir.

El enfoque educativo de ayer se debate entre la normalidad y la diversidad extremas.

Una de las propuestas de supuestos de diversidad fue la de Mary Warnock (1978), que supera las anteriores clasificaciones de origen médico-psicológico y comienza a categorizar las necesidades educativas especiales desde una perspectiva más funcional y curricular (en Porras Vallejo, 2009: 60):

- Necesidades educativas especiales de niñas/os con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.
- Necesidades educativas especiales de niñas/os con desventajas educativas: aquellas que presentan determinadas alumnas/os que no son capaces o no están preparadas/os para adaptarse a la escuela por razones sociales o psicológicas.
- Necesidades educativas especiales de niñas/os con dificultades significativas de aprendizaje (que a su vez pueden ser permanentes o transitorias).
- Alumnas/os con dificultades emocionales y conductuales.

Estas categorizaciones se han aceptado con ligeras variantes por la mayoría de los sistemas educativos [...]. Pero lo más preocupante no acaba en las nuevas categorizaciones, sino en que éstas, por muy funcionales que sean, desembocan en medidas reglamentarias de provisión de servicios y en un proceso de etiquetamiento de nuevo cuño del alumnado (Porras Vallejo, 2009, p. 60).

Así, surgen:

- Necesidades educativas especiales de adecuación curricular, con subcategorías.
- Necesidades educativas especiales de acceso al curriculum, con categorías y gradaciones.
- Necesidades educativas especiales permanentes y temporales.
- Las adaptaciones curriculares individuales (ACI) significativas.

- Las adaptaciones de escuela ordinaria.
- Las adaptaciones de centro específico, etc. (Porras Vallejo, 2009, p. 61, adaptado).

Esta diferenciación ha generado efectos perversos en el sistema educativo. Porras Vallejo (2009: 63) observa que el etiquetaje administrativo del término 'necesidades educativas especiales' ha veces se ha traducido en el engrosamiento de las listas de alumnado con discapacidad, ya que las instituciones reciben recursos según número de alumnado diagnosticado como «especial». Todo ello termina incrementando la segregación educativa.

La diversidad relevante para la Pedagogía puede ser, a la vez, punto de apoyo de la palanca para evitar la discriminación educativa y referente de la atención individual e inclusiva que la educación requiere. El espectro es amplísimo, verdaderamente ingente. Y mayor debería ser, en orden a una atención individualizada.

Desde este hecho, la diversidad de los alumnos vulnerables –y también de los docentes– puede provenir de causas o razones y adoptar formas de diversa naturaleza, algunas de las cuales pueden ser:

Hoy la diversidad se asocia a necesidades educativas y de aprendizaje potencial y a los apoyos administrativos y técnicos necesarios. Es la consideración habitualmente realizada por las Administraciones educativas y las Declaraciones institucionales.

¿A quienes nos estamos refiriendo? ¿quiénes nos hacen cambiar la forma de educar para ser todos mejores, para educar mejor?

Los supuestos de diversidad más frecuentes son (Casanova, 1990):

- De edad.
- Intelectuales.
- De género.
- De raza.
- De clase social.
- Motrices.
- Sensoriales.
- De personalidad.
- Culturales.
- Lingüísticas.

Todas estas diferencias se miden desde parámetros contruidos a partir de lo normal-excepcional, malo-excelente, propio-ajeno, etc. Por tanto pueden intervenir criterios de diferente clase: egocéntricos, intersubjetivos, médicos, estadísticos, culturales, etc.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ha distinguido entre necesidades educativas centradas en:

- Las áreas psíquica, motórica, auditiva, visual, sobredotación intelectual, trastornos del lenguaje.
- Discapacidades física, psíquica, sensorial y con trastornos de conducta.
- Altas capacidades intelectuales
- Situaciones sociales y culturales desfavorecidas.
- Incorporación tardía al sistema educativo, por provenir de otros países o por cualquier otro motivo.
- Motivaciones, intereses y capacidades.

La sistematización de estas necesidades realizada en la LOE caló en muchos profesionales de la educación. Como nos recuerdan Blasco Calvo y Pérez Carbonell (2010: 306-308, adaptado), se ha diferenciado entre:

- *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* a quien requiere una atención diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por presentar condiciones personales o de historia escolar peculiares (LOE, Art. 71.2).
- *Alumnado con necesidades educativas especiales* a quien requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de su discapacidad o trastornos graves de conducta. Con carácter general, se escolarizará en centros docentes de régimen ordinario, desde los principios de normalización e inclusión. Sólo cuando las necesidades de estos alumnos no puedan ser adecuadamente satisfechas, la escolarización adoptará otra modalidad: escolarización combinada, en centro específico, etc. (LOE, Art. 73, adaptado).
- *Alumnado con necesidades de compensación educativa*, si «presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales» (Blasco Calvo y Pérez Carbonell, 2010:326-327). Requieren acciones orientadas a prevenir y evitar las desigualdades que sufren personas, grupos y ámbitos territoriales que se derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) incluye algunos cambios significativos, enfatizando el plano organizativo y la educación primaria y secundaria.

Es preciso tener en cuenta que las personas vulnerables o de atención prioritaria:

- Asocian necesidades de educación momentáneas o esporádicas, pasajeras o permanentes, etc.
- Asocian dificultades de aprendizaje y educación específicas o graves, limitadas o generales, etc.
- Desarrollan, de forma expresa o sumergida, puntual o continua, actitudes y procesos como rencor, autocompadecimiento, manipulación desde la lástima, normalización, resiliencia, creatividad, esfuerzo y empeño, ayuda a otros, liderazgo, etc.

La intervención educativa puede requerir eliminar y disolver completamente las barreras existentes.

Toda esta y otra mucha otra variedad o diversidad de alumnos y de docentes puede iniciar, desde muy pronto, un camino de equidad o una andadura apoyada en etiquetajes y presiones de los que se pueda salir airoso e incluso fortalecido (resilientes) o desarrollar rencores, angustias enquistadas, neuroticismos, egocentrismos o desmoronamientos. También en este tema la escuela puede ser una fuente de democracia abierta, comprensiva y culta con base en el conocimiento o una institución reproductora de desigualdades o indiferente. Tanto el entorno familiar como escolar deben apoyar a todos los alumnos y también a los docentes desde la conciencia, las políticas, los recursos, la organización y la formación de todos.

Para Mosca Giroto, Soares Del-Masso, Ghedini Costa Milanez y Sebastián Heredero (2014), los principios de atención a la diversidad y de inclusión son esenciales y característicos de la escuela y la sociedad democráticas. El principio de atención a la diversidad se basa en la obligación de los Estados y sus sistemas educativos de garantizar a todos el derecho a la educación desde el reconocimiento de sus necesidades. Y el principio de inclusión exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos compartiendo un mismo currículo y un mismo espacio escolar (p. 11, adaptado).

La estrecha asociación entre diversidad y educación inclusiva ha llevado a muchos autores a identificarlas. Por ejemplo, se supone que la diversidad incluye el respeto por la idiosincrasia de ese otro, el derecho de todos a la inclusión. Lo riguroso sería matizar los contextos en que esta

equivalencia se produce. Aun así, las dos caras de una tela no son la misma cara. La respuesta educativa basada en la atención a la diversidad y la educación inclusiva está motivada, en primera instancia, por la conciencia de injusticia asociada a la exclusión y al rechazo. Esto es lo que se quiere evitar y motiva su avance. Por eso compartimos que: «más allá del derecho a ser incluido [...] está el derecho a no ser excluido» (en López Melero, 2008:356). El derecho a no ser excluido, marginado o apartado, que define Bernstein (1993), genera formas sutiles o descaradas de maltrato: vacío, apartamiento, ninguneo, indiferencia, separación inducida, etc.

Además, se recurre a la diversidad como recurso y posibilidad formativa de la educación inclusiva en dos sentidos:

- Como referente para la mejora de objetivos y de la calidad de la educación: los alumnos vulnerables, al conceptuarse como ‘de atención prioritaria’, obligan a replantear la educación para todos y a mejorar para educar mejor.
- Como contenido y ámbito para el aprendizaje y formación: «la propia diversidad es un factor de aprendizaje, ya que ofrece a todas/os los miembros la oportunidad de aprender» (Porrás Vallejo, 2009, p. 57).

Autores como Skrtic (1991) opinan que «las necesidades educativas especiales son un artificio del currículo tradicional», en el sentido de que pasaron a representar una súper-etiqueta utilizada [desde el modelo de déficit] para designar a los estudiantes considerados como problemáticos (Porrás Vallejo, 2009, p. 61, adaptado).

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, más allá de cualquier clasificación,

Se trata de reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y como son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano (Porrás Vallejo, 2009, p. 71).

Críticas al enfoque educativo actual

El enfoque educativo actual se basa en una concepción democrática y respetuosa de la diversidad y en su lectura inclusiva. La diversidad hace referencia a aquello que distingue, que desiguala, que diferencia a una persona de otra y a todas entre sí. La diversidad no sólo es una cualidad humana. Es inherente a todos los seres. Las diferencias a todos y a todo nos distinguen. Al mismo tiempo, en la medida en que se trata de una

cualidad común, nos identifica. La educación inclusiva hace referencia a un enfoque y una metodología pedagógicas capaces de estar a la altura de la diversidad existencial y universal. El concepto de educación inclusiva está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y la escuela común. Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan y se eduquen juntos. Todos significa incluidos también aquellos que, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales, presenten cualquier característica que en otros contextos podría ser objeto de vulnerabilidad o discriminación. La diversidad y la inclusión se articulan en forma de principios pedagógicos unidos, complementarios e indisolubles. Mientras que el principio de atención a la diversidad es un qué, el de inclusión matiza un cómo que apunta a un para qué sintonizado con el de una sociedad democrática que aspira a ser sociedad inclusiva.

Lo que distingue, sea físico o psíquico, es necesariamente cortical, superficial. En este sentido, el ser humano es como las manzanas: las hay rojas, amarillas, verdes, etc. Pero cuando se cortan por en medio, son casi indistinguibles. Hoy la educación se basa en la diversidad. Pero no sólo se cimienta y apoya en ella. Es algo más. Su impulso se afirma en la exacerbación de la diversidad, que entiende como característica predominante de cada alumno. Nuestra tesis es que la centración de la educación y de la Pedagogía en la diversidad opaca y limita la educación basada en la conciencia. Impide percibir enfoques más complejos y a la vez más próximos al fenómeno educativo.

Algunas tesis críticas asociadas al enfoque actual son:

La diversidad no es un valor ni un derecho, sino parte de un fenómeno

Una elaboración bastante común en Pedagogía realizada sobre la diferenciación son los valores. A diferencia de las virtudes, los valores son más propensos a asociar interpretaciones egocéntricas y a la manipulación (Herrán 2009e).

En parte relacionado con ello, hay autores que entienden la diversidad como valor. Pero la diversidad no es un valor. Es una característica de la vida sobre la que los valores se pueden desarrollar, hipertrofiar, sesgar, manipular, etc. Lo que se proyecta es una interpretación, no el conocimiento del fenómeno mismo.

Los valores son significados o conocimientos. Los fenómenos no tienen nada que ver con los valores, que son otra cosa, al menos una elaboración de segundo nivel. Asociar valores a los fenómenos directos es manipular el lenguaje. Por ejemplo, si la diversidad se asocia a la vida y la uniformidad a la muerte y a ellos se ligan valores -la diversidad al valor de la vida y la uniformidad al valor de la muerte-, a nuestro parecer se estarán

comunicando sólo tonterías o falsedades, porque ni la vida ni la muerte son ni han sido nunca 'valores'.

Escribía el catedrático de Didáctica González Jiménez (1993) que: «Los valores no existen. Existen cosas valoradas o a las que se adjudica un cierto valor. Y esa valoración es casi siempre un procedimiento arbitrario». Por tanto, un valor es una atribución y una elaboración relativa (subjetiva o colectiva) referidos a fenómenos o a sus cualidades. Los valores no son diferentes del conocimiento. Los conocimientos pueden significados veraces o sesgados sobre la realidad. Pero no son la realidad a la que se refieren.

La tesis de que la diversidad no es un valor es generalizable a la tesis de que la diversidad no es un derecho, porque los derechos son así mismo conocimientos, razones.

Identidad y diversidad no se oponen

Identidad y diversidad se oponen si se perciben dualmente y se interpretan desde el ego. Desde el punto de vista del fenómeno, sólo son facetas de la realidad. Por tanto, desde el punto de vista de la complejidad, se admiten flexible, naturalmente, y no son rechazables a priori.

Por ejemplo, se puede reconocer que genéticamente o incluso funcionalmente, de acuerdo con Margarita Salas: «Los gusanos y las personas comparten muchos procesos funcionales». La mutua inclusión entre identidad e igualdad no nos aleja ni de la naturaleza ni de la vida. La completa. Ayuda a percibir «el fenómeno, pero todo el fenómeno», como decía Teilhard de Chardin.

El binomio normalidad-excepcionalidad es un artificio

El concepto de inclusión, en cualquier ámbito social -deportivo, educativo, laboral, turístico...- es un concepto secundario o más elaborado a partir de otros más amplios y menos definidos: las ideas de normalidad y excepcionalidad.

Para la mayor parte de las personas, lo normal es lo corriente, lo frecuente, lo lógico, lo sensato, aquello con lo que yo me identifico y hasta lo que dios manda. Este significado deduce la otra parte: lo anormal, lo infrecuente, lo raro, lo equivocado, lo que debe cambiar, etc.

Ambas son relativas. Todo lo relativo, si se percibe dualmente, es falso. En el marco que nos ocupa, se percibe dualmente. ¿Por qué es falso? Por dos razones.

- La primera es: ¿normal comparado con qué?, ¿sensato para quién?
- Y la segunda es porque no contempla toda la realidad, sólo se refiere a parte de ella. Por tanto, se trata de una razón parcial, sesgada, superficial.

La idea de normalidad desde la complejidad consideraría que lo excepcional forma parte de ella y que la percepción de rareza, de sistematicidad o de cordura son elaboraciones que tienen todo que ver con el ego observador. Por tanto, puede asimilarse a su realidad o, más exactamente, a cómo la construye y para qué.

La percepción compleja admite la parcial como parte de ella, pero no se queda en ella. En síntesis: la excepcionalidad es la normalidad cuya escasez es lo más frecuente. Y la normalidad es lo frecuente, cuya abundancia es así mismo lo usual. Por eso dice López Melero (2004) que: «lo normal es la diferencia» (en Porras Vallejo, 2009, p. 64). La norma no sólo está compuesta por lo normal. La conforma lo ordinario y lo extraordinario simultáneamente y no en un estado de mezcla, sino de combinación.

Desde un punto de vista humano, todo es a la vez ordinario y extraordinario, diverso e idéntico, semejante y único, normal y excepcional. Por tanto, estos binomios son falsos, son artificios, no existen en la realidad. Sólo existen en el ego que los interpreta. La percepción dual, simplificada o parcial es un efecto de la limitación de la razón humana no educada plenamente. Vemos una parte, pero el todo es más que eso. Por tanto el proceso de cambio tendría que ver con la educación de la razón, con la educación de la mirada, con saber sentir, estar y ser en un mundo complejo cuyos contextos exterior e interior son los objetos de cambio básico de la educación.

La comparación es un proceso impreciso

Conceptos como normalidad y excepcionalidad justifican y fundamentan la comparación como metodología. La comparación se puede apoyar o no en datos objetivos, pero está sesgada subjetivamente, desde el punto de vista de su interpretación normal. La comparación genera clasificaciones y diferenciaciones y, con ello, asegura el error a priori desde el punto de vista de la complejidad. La comparación no incluye anhelo de profundidad: ni derechos humanos, ni el valor de la diversidad, ni avance en equidad, etc.

La comparación de personas en general o de alumnos en particular es lo que permite hablar y reconocer la diversidad, la diferenciación, la frecuencia, etc. Sobre estos conceptos se construyen otros como discriminación, segregación, marginación, *ghettización*, dominio, integración, inclusión, etc.

Esto nos informa de que tanto la exclusión como la inclusión se apoyan en el mismo proceso cognoscitivo –la comparación– y de que éste es no sólo lábil, sino superficial e inexacto.

Más allá del lenguaje de la diversidad: significados y conciencia

Pareciera que expresiones como ‘alumnos con necesidades especiales’, ‘alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo’, etc. se oponen, de entrada, a la inclusión, porque distinguen a quienes las tienen de quienes no.

Desde el punto de vista de algunos expertos, esto es un sinsentido, porque todos los alumnos tienen o pueden tener en algún momento y en algún grado, necesidades educativas especiales, necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades de educación compensatoria.

En sentido estricto, la potencial diversidad escolar, los alumnos posibles y las situaciones posibles de cada alumno son, al menos, tantas como personas. Por ello estas consideraciones son nada más que avances en complejidad hacia lo que la educación será.

Pero la razón humana, que incluye el sentimiento y la capacidad de análisis, es limitada. Por ello, para pensar con fluidez y eficiencia, para intentar aproximarnos a la comprensión de la realidad, necesitamos categorizar, organizar, separar, dualizar. La clasificación, lejos de ser una práctica perversa, es una actividad intelectual inevitable para todos, que se realiza durante toda la vida desde las primeras experiencias sensoriomotrices. Se trata de procesos cognoscitivos (emocionales e intelectuales) casi inevitables. Pueden ser procesos imprecisos, parciales, incompletos o no. Otra cosa es que genere una interpretación errónea de la realidad.

El caso es que hay dos formas de proceder a realizar esta clasificación: desde la dualidad o desde la complejidad. Cuando se actúa desde la dualidad, la realidad queda fijada en polaridades irreconciliables. Es el hábito del ser humano que criticaba Dewey y que puede superarse. Cuando se elabora desde la complejidad, se opera a la vez desde la dualidad y desde su síntesis. Se procede intuyendo (elaborando desde indicios) que la clasificación puede ser un apoyo, mas no la última expresión de la realidad. Es como cuando el experto en navegación interpreta que lo que se ve del iceberg es todo el iceberg y lo denomina de ese modo. Sabe bien que la parte es la parte y que el todo es el todo, pero no por ello deja de referirse al todo como parte. En este caso, es su conciencia compleja o inclusiva la que gobierna su razón, y el lenguaje no es tan importante. Su aparente imprecisión carecerá de relevancia, porque no será real.

Desde esta perspectiva, puede hacer referencia a ‘alumnos con necesidades educativas’ especiales u otros conceptos o etiquetas o incluso a ‘integración’, pero su conocimiento no será equivalente al de aquella persona cuyo techo de razón esté formado, por ejemplo, por estos conceptos o fenómenos. Es algo comparable, por ejemplo, a quien

sólo sabe sumar o a quien, conociendo la adición y otras operaciones más complejas, cuando lo necesita suma.

Cuando Freinet se refiere a educar a los niños por encima de su cultura, carácter o nivel social no quiso decir, por ejemplo, que no había que hacerlo por encima de los niños con enfermedades raras o con discapacidad, aunque no las nombró. Era testigo de su época, expresó lo que veía. Lo importante es no quedarse anclados en la literalidad. El espíritu trasciende la literalidad y esto es lo más riguroso. La literalidad desespiritualizada no es que sea poco rigurosa, es que suele ser estúpida a sabiendas.

Lo importante no son los significados, sino la conciencia (profesional o no) que hace uso de los conocimientos. De otro modo, quizá más técnico y orientado al profesional de la enseñanza o al investigador, lo expresa Porras Vallejo (2009), cuando se refiere al paradigma o enfoque desde el que proceder con alumnos que lo precisen:

Pero desde la propuesta inclusiva lo que se requiere es la eliminación de cualquier forma de clasificación de los escolares, por lo que cada vez son más las voces que animan a olvidar la utilización del término necesidades educativas especiales. Lo cual no quiere decir que no haya que conocerlos para adaptar la propuesta educativa a sus características personales ni tampoco que no se deban aportar los apoyos al alumnado que en ciertos momentos lo necesite, pero desde un paradigma competencial y no desde un paradigma deficitario (p. 64).

Educación inclusiva excluyente

La educación inclusiva mira profesionalmente lo diverso, tanto porque la diversidad forma parte de la normalidad como porque son los alumnos más vulnerables los revulsivos y referentes de una educación para todos. Su arranque, motivación y punto en que se apoya la palanca de la inclusión es la evitación de la exclusión y la desigualdad de alumnos vulnerables.

Portanto, en la comprensión inclusiva juegan un papel activo la atención prioritaria, la 'normalidad', los supuestos de diversidad y la educación de todos los alumnos.

Desde esta perspectiva, distinguimos entre dos clases de causas de diversidad particular, de nuevo no excluyentes, que deberían justificar una atención inclusiva planificada y sensible, tanto desde los profesores como desde los compañeros de clase y de centro: Las más evidentes, por haber adquirido el marchamo de la oficialidad, y las minoritarias, olvidadas, obviadas o desconocidas que, como las otras, sobre todo son relevantes para quien las tiene. Ejemplos del primer grupo podrían ser las basadas en una discapacidad visual. Un ejemplo del segundo podrían ser una enfermedad rara.

Un ámbito de desarrollo de la complejidad-conciencia de la educación inclusiva en este plano consistirá precisamente en esto: en visibilizar, objetivar y normalizar los motivos de diversidad menos oficiales, menos conocidos y por ello menos considerados por ser relevantes para las personas que se educan, con independencia de toda variable exterior e interior, incluyendo sus características y condicionantes.

Éste es el umbral comprensivo de la atención educativa a la diversidad, que desde la perspectiva de la educación inclusiva, Carbonell (2009a) conceptúa como una adaptación fina, abierta y exhaustiva del sistema educativo: «La atención a la diversidad en el ámbito educativo es la adaptación que el sistema educativo tiene que realizar a las condiciones personales, de motivación, de intereses, capacidades o discapacidades de cada alumno» (p. 69).

De un modo tácito o expreso, la educación inclusiva se apoya pues en supuestos de diversidad. El problema que asocian los supuestos y énfasis en la diversidad que tanto leyes como autores pueden proporcionar es que, paradójicamente, pueden ser excluyentes para aquellas personas de atención prioritaria cuya diversidad no esté contemplada en esa normalidad supuesta o enfatizada.

Algunos ejemplos de determinados contextos, autores y foros que enfatizan algunos supuestos de diversidad son:

- Freinet, antecedente de la educación inclusiva o educación, enfatizó la diversidad en función de su experiencia y decía: «Hay que atender a todos los alumnos sin excepción, por encima de su cultura, carácter o nivel social» para que sean autónomos.
- En la «Declaración de Salamanca» (julio, 1994), la expresión «alumno con necesidades educativas especiales» se refería predominantemente a aquellos que tenían alguna discapacidad.
- El Foro Mundial sobre la Educación (2000) se refiere expresamente a:

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la EPU [educación primaria universal] antes del año 2015 (p. 16)

Más adelante repara y reitera además el imperativo de la inclusión de «grupos hasta ahora marginados, en particular los pobres y los desfavorecidos: los huérfanos, los discapacitados, los detenidos, los refugiados y las personas desplazadas dentro de su propio país» (p. 33). Al tratar específicamente la educación inclusiva, el

mismo documento señala que la educación básica para todos implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración, de todos los niños, niñas y adolescentes, pero especialmente:

indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/SIDA, y otros. La no discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales, es un derecho humano irrenunciable y que debe ser respetado y fomentado por los sistemas educativos (p. 39).

- Barrio de la Puente (2009) repara particularmente en las siguientes: la discapacidad, los grupos culturales y etnias -dejando claro que cualquier persona tiene sus propios rasgos de etnicidad-, las diferencias de género y las diferencias de orientación sexual.
- La Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva de 2010 (Ministerio de Educación, 2010) concluye con una especial mención al género, «atendiendo a la discriminación específica que sufren las niñas y las mujeres con discapacidad» (p. 1).
- Sánchez Romero (2013) enfatiza algunos extremos de la diversidad desde la mirada del educador social asociada a contextos desfavorecidos. Así encontramos alumnos en riesgo social, incluyendo los problemas de hospitalización y salud de los menores, jóvenes consumidores de sustancias nocivas, donde se inscribe el consumo de drogas, adultos (familiares) en situación desfavorecida por pobreza extrema (en España, un país considerado «primer mundo», un 20% de las familias están por debajo del umbral de la pobreza, según datos de 2013 y 2014), clase social, situaciones y contextos de violencia de género y de edad o infantil -porque casi siempre se dan juntas (Núñez Morgades, 2006, comunicación personal)-, familias y niños en situación de privación de libertad, familias ausentes, desestructuradas, problemáticas, patológicas, emigrantes inadaptados, alumnos pertenecientes a comunidades indígenas, familias en guetos, grupos étnicos determinados, víctimas de segregaciones raciales, religiosas, culturales, políticas, lingüísticas, familias perseguidas, agentes o víctimas de odio social o socioparanoide, alumnos obligados a estudiar y a practicar una determinada religión, costumbres, hábitos, aficiones, etc.

Ante tal espectro de diversidad y estos sesgos más o menos interpretables, ¿cuál es la alternativa? Aunque pueda parecer dual, nuestra propuesta sería, bien no enfatizar o no destacar ningún supuesto concreto, bien referirse a todo el espectro de la diversidad mediante una propuesta con vocación exhaustiva y abierta, destinada a completarse permanentemente. El anhelo ha de ser, a nuestro juicio, evitar que la

normalidad no se instale en el seno de la diversidad y traicione el espíritu de la educación inclusiva, aún involuntariamente, o que alguna expresión diversa no se encuentre contemplada y por ende esté excluida *de facto*. Con esta intención hacemos la siguiente propuesta en la que caben combinarse diferentes criterios y diferentes valores:

- Criterio: Tiempo de la necesidad educativa:
 - Temporal.
 - Permanente.
 - Otros.
- Criterio: Intensidad:
 - Vulnerabilidad personal y social.
 - Alta vulnerabilidad personal y social.
 - Riesgo de exclusión social.
 - Riesgo de violencia.
 - Riesgo de suicidio.
- Criterio: Sujeto de referencia o funcional:
 - Alumno/a.
 - Familia.
 - Grupos.
 - Minorías.
 - *Ghettos*.
 - Tugurios urbanos.
 - Campesinos.
 - Comunidades remotas o aisladas.
 - Indígenas.
 - Ámbitos territoriales (tribales, locales, nacionales, etc.).
 - Otros.
- Criterio: Diversidad:
 - Diversidad cronológica (edad: alumnos cuya edad no se corresponde con el nivel de conocimiento, competencia, madurez o conciencia, etc.).
 - Diversidad psíquica (caracterial).
 - Diversidad física (aspecto físico (talla (altura, anchura) por nacimiento, accidente, enfermedad, etc.), personas con movilidad reducida, otra diversidad motórica, altas capacidades físicas, otras capacidades y cualidades infrecuentes, etc.).

- Diversidad sensorial (auditiva).
- Diversidad sensorial (visual).
- Otra diversidad sensorial.
- Diversidad intelectual o cognoscitiva (características intelectuales, experiencias y conocimientos previos, sentimientos previos, prejuicios, predisposiciones, dificultades para el aprendizaje y la comprensión, ritmos de aprendizaje, preferencias de aprendizaje, motivaciones, emociones, intereses, expectativas, capacidades, competencias, incompetencias, creatividad, estados de conciencia, discapacidad, altas capacidades, etc.).
- Diversidad múltiple (multideficiencia) (por ejemplo, casos de parálisis cerebral).
- Diversidad de comportamiento (alumnos inmaduros, dependientes, con variable disciplina, destrezas y competencias, etc.).
- Diversidad de género y de orientación sexual (intersexualidad, transexualidad, homosexualidad, lesbianismo, etc.).
- Diversidad asociada a situaciones y condiciones personales.
- Diversidad asociada a historia escolar peculiar.
- Diversidad cultural (grupos culturales).
- Diversidad lingüística (grupos lingüísticos).
- Diversidad étnica (grupos étnicos, indígenas originarios, etc.).
- Diversidad religiosa (grupos religiosos).
- Diversidad geográfica.
- Diversidad ambiental.
- Otra diversidad.
- Criterio: Situaciones o circunstancias:
 - Exclusión del entorno (por razones diversas: etnia, religión, prejuicios, estigmas sociales: expresidarios, enfermedades, etc.).
 - Situación personal (embarazo, pérdidas, orfandad, abandono, dificultades, acoso, soledad, desesperación, alumnos obligados a estudiar y a practicar una determinada religión, costumbres, hábitos, aficiones repudiadas, peligrosas, nocivas, etc.).
 - Situación familiar (socio económica, enfermedades, cargas familiares, estructura, violencia de género e infantil,

privación de libertad, familias ausentes, desestructuradas, problemáticas, patológicas, con problemas de adicción, de salud, familia emigrante inadaptada, familias en guetos, aisladas, repudiadas, perseguidas, etc.)

- Situaciones sociales y económicas desfavorecidas (deprivación, pobreza, nueva pobreza, refugiados, desplazados internos y externos, etc.).
- Situación colectiva desfavorecida (emigrantes, refugiados internos/externos), víctimas de segregaciones raciales, religiosas, culturales, políticas, lingüísticas, agentes o víctimas de odio social o socioparanoide, etc.).
- Situación del medio o el entorno (sin acceso a dependencias, sin recursos para todos, etc.).
- Incorporación tardía al sistema educativo (por provenir de otros países o por cualquier otro motivo).
- Ausencias necesarias (viajes, hospitalización por enfermedad, accidente, etc.).
- Situaciones culturales desfavorecidas.
- Situaciones étnicas desfavorecidas.
- Situación lingüística desfavorecida.
- Situaciones geográficas desfavorecidas.
- Situaciones ambientales desfavorecidas.
- Otras situaciones familiares desfavorecidas.
- Criterio: Déficits y trastornos:
 - Trastornos de concentración (dificultad para concentrarse o dispersión, déficit de atención e hiperactividad (TDAH)), etc.
 - Trastornos del lenguaje (comprensión, expresión, habla, etc).
 - Trastornos de comportamiento (problemáticos, neurotizados, inadaptados, violentos, psicópatas, acosadores, etc.).
 - Trastornos de salud ambiental.
 - Trastornos de salud mental: Adicciones (sustancias nocivas: alcohol, drogas, tabaco, etc.); enfermedades mentales (depresión, esquizofrenia, neurosis, etc.); enfermedades diversas (VIH/SIDA); enfermedades diversas (cánceres); enfermedades raras.
 - Trastornos de consumo.
 - Otros trastornos.
- Criterio: Dificultades:

- Dificultades generales de aprendizaje.
- Dificultades específicas de aprendizaje (instrumentales, básicas, etc.).
- Otras dificultades.

Educación de mañana: de la atención a la diversidad a la atención a la unicidad

Desde nuestra perspectiva, el enfoque educativo de mañana demanda un cambio en el centro de gravedad de la educación: de la diversidad a la complejidad-conciencia.

Algunas premisas para favorecer algunos cambios epistemológicos de naturaleza conceptual son:

Versatilidad de la noción de la diversidad

En la educación actual el concepto de diversidad se asimila a un dato objetivo y a una conveniencia educativa. Pero la diversidad es un concepto más complejo y, desde luego, no es un concepto unívoco. Tampoco es positivo *s priori*. Todo dependerá del análisis realizable desde el binomio ego-conciencia. Esta posibilidad redefine la diversidad como 'vivencia de diferenciación'. La vivencia de diferenciación puede radicar en el ego o en un estado consciente y dar lugar a otros conceptos bien distintos:

- *Diferenciación egocéntrica*: Si la noción de diversidad está promovida por y para el ego, puede referirse al otro o a sí misma, en ambos casos como elaboraciones erróneas de naturaleza narcisista:
- *Proyectada en el otro*, puede traducirse, por ejemplo, de dos modos: 1º) *En una desigualdad de derechos y de oportunidades*: Desde esta perspectiva, López Melero (2008) observa que: «Tenemos derecho a ser diferentes pero no desiguales» (p. 336). 2º) *En una diversidad imaginada y no respetuosa*: En este sentido advierte López Melero (2008) que, desde el punto de vista de la educación inclusiva, la diversidad consiste en la «Legitimidad de la otra y del otro como es y no como nos gustaría que fuera» (p. 385).
- *Autoaplicada*, puede traducirse en un sentirse y afirmarse como alguien distinto y superior a los demás. El afán de distinción (nacional, racial, sexual, clasista, competencial, etc.), el deseo de ser especial o extraordinario es una pretensión narcisista de causalidad infantil y motivada por el ego. Ante ella aparecen dos vías educativas complementarias que, no

obstante, pueden desarrollarse a la vez: disolver el ego e incrementar el estado consciente hasta que la conciencia se totalice:

Deshacerse del ego es algo muy doloroso, porque nos han enseñado a cultivarlo. Pensamos que el ego es nuestro único tesoro. Lo protegemos, lo decoramos, lo perfeccionamos y, cuando el amor llama a nuestra puerta, lo único que se necesita para enamorarse es dejar a un lado el ego, sin duda algo muy doloroso. Le has dedicado toda la vida, es lo único que has creado, ese ego tan feo, esa idea de «Yo soy algo distinto de la existencia»

Esta idea es fea porque es falsa. Esta idea es ilusoria, pero nuestra sociedad está basada en la idea de que cada persona es una persona, no una presencia.

La verdad es que en el mundo no hay ninguna persona, sino solo presencia. Tú no existes, no como ego, como algo distinto del todo. Formas parte del todo. El todo te penetra, el todo respira en ti, palpita en ti, el todo es tu vida (Osho, 2004, p. 190).

- *Diferenciación consciente*: Si la noción de diversidad se realiza desde un estado consciente, se trasciende. La conciencia no permanece en la diversidad de la superficie de ningún ser. Si lo hace es que no es consciente.

Versatilidad de la noción de segregación o separación

La segregación o separación no es un concepto único a priori, ni es necesariamente un efecto de la exclusión. Diferenciamos entre estas clases de segregación:

- *Segregación excluyente*: Es la separación diferenciadora y no voluntaria que desde la educación inclusiva se pretende evitar.
- *Segregación funcional*: Puede tratarse de una separación acordada, deseada, puntual o no, puede tener una justificación objetiva y no responder a ninguna motivación excluyente.
- *Separación voluntaria condicionada y aparente*: Por ejemplo, como mecanismo de defensa ante una exclusión anunciada.
- *Separación voluntaria libre e interesada*: Si la separación es de este tipo –por ejemplo, López Melero (2008) habla del «el sub-derecho a la separación» (p. 356)-, puede equivaler a desarrollo individual (personal, institucional, colectivo, etc.), narcisista y egocéntrico de la identidad construido sobre la propia diversidad,
- *Separación voluntaria libre y desinteresada*: Se traduce en una segregación finalmente conveniente.

Más allá del hecho diferencial

Las diferencias nos identifican y a la vez nos distan, nos hacen idénticos en la mutua distinción. Algunos, como Flecha (2003), lo han denominado

«igualdad de diferencias», un apelativo con el que discrepamos, por tres razones:

- Porque sería más ajustado a la realidad inter óptica a la que se refiere el uso del término «identidad de diferencias» en vez de «igualdad de diferencias». La diversidad es una característica inherente a la naturaleza y a todos sus seres: la igualdad no existe en ella y la identidad como cualidad existencial sólo existe como convención, como virtualidad.
- Porque, más allá de su eufonía, es una expresión contradictoria. Quedaría mejor definida con «diferencia de diferencias».
- Porque permanece en las diferencias, no va más allá de ellas, no repara en el ser.

Tanto Flecha (2003) como López Melero (2008) se apoyan en las diferencias. Basar el ser en el hecho diferencial es una declaración parcial, resultado de percibir al ser superficialmente y con una orientación favorable hacia la inclusión.

Las diferencias nos definen en el plano existencial, luego nos distinguen, nos caracterizan y por ello, en sentido estricto, nos disfrazan, nos alejan a unos de otros. Si su identidad sustantiva es la diferencia, si su desembocadura es la diversidad, su efecto definitorio es la distancia.

Más allá del derecho a la diversidad

Los derechos son reconocimientos formales personales y sociales. Lo que los justifica es que lleguen al sujeto del derecho. Emanan de una clara conciencia del fenómeno al que se refieren. Por tanto, son efectos de conciencia.

Un problema a priori para ello es que arraiguen en una cualidad parcial del ser. Un ejemplo es la diversidad. Con esta perspectiva, entendemos que es cuestionable una lectura sesgada que exacerbe el derecho a ser diferentes, el derecho a la diferencia.

Una toma de conciencia y el derecho anterior a este derecho es el derecho a ser plenamente.

La diferencia es un complemento del ser, y no el único complemento. En efecto, un derecho coordinado o al mismo nivel que el derecho a ser diferente proviene de la conciencia y el derecho a ser idéntico. Y un derecho derivado de ambos es el derecho a ser semejante.

Las tres conciencias y derechos –a la diversidad, por ser diversos, a la identidad, por ser idénticos y a la semejanza por ser semejantes– se aproximarían más al fenómeno, equivaldrían, en mayor medida, al derecho a ser plenamente, únicamente. Esta tríada define al ser humano –y por

extensión a cualquier otro ser- en un nivel de complejidad más elevado al de la 'identidad en la diversidad', anteriormente comentada.

Podemos denominar a este nivel más complejo -y por ende más completo y real- *conciencia de unicidad*. Asociaría el reconocimiento del *derecho a la unicidad*, o sea, a ser conscientemente uno mismo.

Conciencia de identidad

Permite dos lecturas:

- *Identidad existencial*: Hace referencia a una coincidencia formal de características que vienen dadas. Es general y superficial, perceptible, obvia. Desemboca en la condición humana en su lectura y evidencia perimétricas.
- *Identidad esencial*: Se refiere a un fenómeno no tan evidente - porque está como tapado, enterrado, relegado-. Tiene lugar por tanto más allá de la diversidad o de la identidad en apariencias. Su autoconciencia es más humanizante que lo diferencial y lo que unifoca desde la diversidad. Pero es compatible con ellas. También se refiere al hecho de que, más allá de lo existencial, todos los seres humanos guardan un espacio de profunda identidad esencial o condición independiente de nombres, nacionalidades, aspectos, contextos, etc. Guarda relación con la identidad profunda del ser humano, accesible vía formación radical e inclusiva orientada a un mayor estado consciente. Desemboca en dos vías radicales que, no obstante, son equivalentes, porque uno conduce al otro y porque mutuamente se contienen:
 - *Externa: Conciencia de universalidad*: La universalidad o el derecho a ser no parcial y parcial a la vez, que hoy no está asistido por ningún derecho humano ni tampoco se reconoce entre los derechos del niño o por la educación ordinaria (Herrán, 2001, 2008). La conciencia de universalidad lleva a experimentar, sobre cualquier otra identificación parcial, que se forma parte de una misma humanidad en proceso de evolución continua.
 - *Interna: Autoconocimiento*: El autoconocimiento o conciencia de la identidad esencial, es accesible al menos desde tres vías. Lo consideramos el verdadero eje y sentido de la formación (Herrán, 2004a).

Conciencia de no igualdad

Una observación sencilla es que no hay dos huellas dactilares iguales. Física, psíquica y experimentalmente no es posible la coincidencia. Por tanto, es objetivo, es una ley que:

La idea de igualdad es completamente falsa, inhumana, errónea, no es científica. No hay dos seres humanos iguales: todas las personas son diferentes. Son diferentes en todos los aspectos. En su talento, su inteligencia, su cuerpo, su salud, su edad, su belleza, sus cualidades... ¡todo es diferente! No hay dos individuos parecidos ni iguales.

¡Y eso está bien! La variedad hace que la vida tenga más riqueza: la variedad le confiere a la gente individualidad, singularidad (Osho, 2012, p. 38).

El autor afirma que el concepto de que todos los seres humanos son iguales es erróneo. «No lo son». Sin embargo, la igualdad sí afecta a las oportunidades de desarrollo: «aunque los nuevos individuos no sean iguales, tendrán igualdad de oportunidades de desarrollar su propio potencial, sea cual fuere» (Osho, 2012, p. 24).

Conciencia de unicidad

Decir que todas las personas son iguales es falso. Decir que son diversas es obvio. Más allá de ambas está la unicidad. La unicidad es el hecho objetivo que más aproxima el fenómeno y la complejidad del conocimiento. Osho (2012) señala que todos los individuos, por definición: «Son únicos; y este concepto es mucho más elevado que la igualdad» (p. 24).

El ego, que nos satura, asocia una enorme dificultad para este conocimiento complejo. No facilita vivir científica, conscientemente, según nuestra unicidad definitoria. No sabemos hacerlo. Quizá no nos lo creemos o/y no lo comprendemos.

Estamos fijados en la identificación, en los *ismos* o en la diversidad. En lugar de ello, tendemos a la autodiferenciación narcisista, a sentirnos distintos o a intentar ser únicos.

El sentimiento de distinción o el intentar ser más distinto de lo que ya se es está muy alejado de la conciencia de unicidad. Realmente, nos hace olvidarla, perder de vista nuestra naturaleza y abocarnos a querer ser diferentes, especiales y a demandar el correspondiente reconocimiento.

Conciencia de ser normales y corrientes

Otra razón posible por la que la vida no se estructura en torno a una clara conciencia de unicidad –sino a la diferenciación narcisista– es porque no se supera la dualidad ‘unicidad-normalidad’.

Realmente, esta dualidad –como todas– es aparente, falsa e insuperable desde el ego. Desde la conciencia, su superación es sencilla: no hay nada que superar, no hay paradoja. Por eso muy pocos lo hacen. Muy pocos se dan cuenta de que intentar ser únicos no conduce a ningún lado:

Poseer la comprensión necesaria para ser normal y corriente es algo extraordinario, porque raramente ocurre: sólo un Buda, un Lao Tzu [...]. Todos

intentan ser únicos, y no lo consiguen. ¿Cómo puedes ser más único de lo que ya eres? La unicidad está ahí, sólo tienes que descubrirla (Osho, 2013:161).

La paradoja consiste en que te darás cuenta [de ello] cuando estés dispuesto a ser normal y corriente. Pero si lo comprendes, no hay ningún problema. [...] Una paradoja no es un problema. Lo parece si no la comprendes, pero si lo comprendes es algo hermoso [...] Hazte normal y corriente y serás extraordinario (Osho, 2013:162).

La unicidad no se cultiva. No se anhela. No se convierte en un proyecto de vida. Como señala Osho (2013), es un hecho y un tesoro unido a la condición del ser, de todo ser y por tanto también del ser humano.

Anhelar la unicidad, edificar sobre ella para distinguirse más y más de los demás es como buscar el agua nadando o el fuego con una antorcha encendida en la mano. Es un comportamiento sin sentido, una normalidad inmadura próxima a la neurosis y a la pertinaz estulticia.

Esta estulticia no es la denunciada por Séneca en la segunda carta a Lucilio -la de quien, por no tener criterio y ser sugestionable, actúa a merced de todos los vientos sin ser capaz de razonar por sí mismo-. Tampoco es la de Erasmo en el «Elogio de la locura». Tampoco la de Foucault -para quien la dispersión de la concentración es la estulticia de nuestro tiempo- (Gómez Ramos, 2014, 2015, comunicación personal). Es la estulticia perenne o gran estulticia consistente en vivir desconectado de sí mismo. Ocurre cuando la propia vida se desarrolla en los extramuros de uno mismo.

Si la estupidez es la dispersión, la conciencia es la centración. Para Osho (2004) el individuo es por definición único. «Y buscar e investigar para encontrar ese carácter único supone una gran aventura, una gran emoción [...]. El camino de esa aventura es la meditación» (p. 185).

Algunas conclusiones

Existencialmente somos menos excepcionales de lo que pensamos. Esencialmente somos más idénticos de lo que creemos. Somos semejantes y únicos. Por tanto, no es toda la verdad ni sobre todo es cierto que seamos diversos. La diversidad no representa al ser humano en su totalidad. Sólo se refiere y refleja parte de su fachada.

Una concepción educativa inclusiva avanzada y consciente precisa trascender el viejo y gastado debate entre igualdad y diversidad, hasta llegar a la unicidad. Es posible educar en y para la unicidad. La unicidad define lo diverso en un nivel de complejidad-conciencia más elevado que el que proporciona la diversidad. Educar en la unicidad implica educar en la conciencia de diversidad, pero además en la de identidad y semejanza.

La diversidad es un factor constitutivo de la naturaleza, pero la identidad y la semejanza también lo son.

Una concepción educativa inclusiva avanzada tenderá a prescindir del calificativo 'inclusiva', por redundante. La calificación de 'inclusiva' hace que la educación no sea tan inclusiva.

Esta educación puede comprenderse como un proceso con varios pasos que pueden ser secuenciales o simultáneos:

- Apercibirse de ella, darse cuenta de ella. Es ser consciente de uno mismo, de su condición única y de la posibilidad de llegar a ser lo que ya se es, como decía Píndaro. En este nivel no hay nada que aprender. Es seguro que haya más que eliminar. Se trata de tomar conciencia de lo que ya se es.
- No interpretarla mal, no cometer el absurdo de caer en la trampa del ego, no exacerbarla, no recrearse, no generar dependencias (reconocimientos, consideraciones, etc.).
- Interiorizarla recorriendo el camino al revés de como nos ha enseñado: sin buscarla, aprenderla, aprehenderla, adquirirla, desarrollarla. Sólo hay que ser con ella. Si se avanza hacia ella, no se llega. Si no se busca, se descubre. Es la metodología del *wu wei*, del *hacer nada*, de Lao Tse o de Huang di, de Zhuang zi o de Lie zi.

Una de las metodologías autoformativas más eficaces y fiables, orientadas al cultivo de la conciencia de unicidad es la meditación. La meditación: «puede ayudar a la persona a comprender qué puede satisfacer y ayudar a cada ser a alcanzar esa plenitud, y ese descubrimiento será diferente para cada persona, para cada individuo» (Osho, 2004, p. 185).

A modo de síntesis: algunas claves del fracaso radical de la educación

Introducción

Parafraseando a Neruda, hemos partido de la observación de que en educación todo está muy bien y toda está muy mal a la vez. Más concretamente, se aspira a que todo esté muy bien superficialmente. Como se verá, eso no será posible si, profundamente, todo está muy mal. En estas líneas se desarrolla la tesis de que, en educación y formación, todo está muy mal profundamente o no está, porque se ignora.

La tesis de que todo está muy bien superficialmente no se abordará primero, porque, por lo anterior, no es cierta, y segundo, porque su atención es propia del corpus normal de la Pedagogía. Lo normal en Pedagogía también es la ausencia de autocrítica y de autoconciencia epistemológica y, por ello, la no especificación de lo que se desatiende.

La indiferencia u omisión de lo profundo o interior de la educación se han traducido en desorientación de la Pedagogía y de la educación. Ambas se han perdido de vista a sí mismas. En cuanto a su teleología, hace veintiséis siglos no estaban erradas. Las primeras pedagogías de Oriente – Lao Tse (2006), Siddharta Gautama (Osho, 2007), Confucio (1969), Zhuang zi (1999), Lie Yukou (1987), etc.– tenían una hondura y un sentido hoy olvidado que a la Pedagogía y a la educación les falta para completarse (Herrán, 2012a).

La educación y la formación están tan descuidadas, tan ignoradas y abandonadas en su profundidad que casi sería mejor continuar sin pensarlas. Puede que esa haya sido una de las razones intuitivas –quizá

inconscientes y colectivas- por las que lo interior hoy es un erial excluido por la Pedagogía.

Pero 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.

En este ensayo se reparará en la idea de que la Pedagogía, como ciencia fundamentalmente responsable del conocimiento para la investigación y renovación de la educación, asocia y arrastra un fracaso que, no obstante, puede reconocerse y analizarse. Se realizará ese análisis desde algunas cuestiones claves de las que se desprenderán alternativas dialécticas.

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 y la Didáctica -como ámbitos científicos- y desde la educación?

Expresaremos a continuación algunas claves que, desde nuestro enfoque de conocimiento, sostienen y explican razones del fracaso profundo de la educación en el sentido anteriormente esbozado.

Se utilizará la palabra 'clave', en este contexto, como unidad semántica equivalente a la síntesis entre los siguientes conceptos: razones, tesis, observaciones e intento de definición de lo observado. Pero también incluyendo, en alguna medida, la semilla o la alternativa de la solución. Algunas claves requerirán mayor extensión que otras. En todos los casos se abordarán lo más sucintamente posible.

Algunas claves marco o sustrato

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 real. 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 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, 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 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, se Es preciso ser un científico o un profesor de verdadera calidad para sentirlo y hacerlo 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, a la voracidad y estructurado por la rigidez. En efecto, hay una dificultad objetiva para soltar, para perder lo que cree que sabe, por entender la pérdida dual, parcialmente.

El verdadero *Homo sapiens ignorans* no sólo reconoce globalmente o filogenéticamente su estado de ignorancia predominante. Ese sería un reconocimiento vacío, sin valor formativo. Lo reconoce personal y directamente y lo asocia a sí mismo y no sólo a su condición o naturaleza humana. Recordemos a 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 cuestión 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 saber 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.

El *Homo sapiens sapiens* es el Homo de la taza llena. Es el Homo cerril, que basa su vida en la adquisición y en la acumulación, que estanca,

tapona y se obstruye o ciega a sí mismo. El Homo sapiens ignorans es el Homo de la taza que se vacía. Es el que basa su vida en la duda, la apertura y la pérdida. Permite fluir, fluirse, promueve el movimiento, el cambio y primero en sí mismo. En tercer lugar, el Homo de la taza vacía es el despierto, el consciente de quién es esencialmente, que desde antiguo se ha llamado buda.

En la mitad del camino hacia una sociedad despierta o de una sociedad del autoconocimiento o autoconsciente está la sociedad del conocimiento, la sociedad de la conciencia o de la educación que, insistimos, aún queda lejos. La entrada de la sociedad del conocimiento no está en la sociedad del conocimiento, percibida como globalidad. Está en cada ser, comprendido como centro de conciencia, o sea, en cada Homo sapiens ignorans. Coincidimos con Osho (2014: 71) en que la sociedad como tal concreción no existe. Pero sí existe, en cambio, la humanidad. Discrepamos de esto con este maestro. Y nos sumamos, en cambio, al Nobel Eucken (1925) cuando calificaba a la humanidad como «la única realidad».

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 son las religiones institucionalizadas, inventadas, ‘verdaderas’, construidas desde una síntesis entre mal uso de la creatividad y fanatismo en grado variable. El influjo de este modelo está detrás del error continuo asociado al solo creer saber que se sabe: «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).

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 que el conocimiento no sirva, 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 –o la bajada, según se mire– puede facilitarse desde una educación o formación radical e inclusiva o equivalente, comprendida como vía de autoformación transformativa, experimental y evolutiva centrada en la conciencia para desembocar en el autoconocimiento, en el ser.

Vivimos en el exterior de nosotros mismos

Damasio (2010) definía la conciencia como la capacidad para darnos cuenta de la realidad. Lo que ocurre es que hay una realidad

exterior, contextual y una realidad interior. 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, socialmente... Nuestra vida transcurre normalmente 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 es la identidad profunda, real, el ser esencial. No es aprehensible con herramientas o recursos exteriores, incluidos el aprendizaje o el conocimiento. Hay un momento en que el conocimiento no sirva para el autoconocimiento. El autoconocimiento sólo es accesible mediante la experiencia de autoconocimiento. Ni siquiera hablar del autoconocimiento sirve de mucho. Habla de ello -como hacemos aquí- es practicar la exteriorización con ello, de hecho. El conocimiento puede aproximarnos, pero no sirve para realizarse.

Como se insiste en emplear el camino del aprendizaje y el conocimiento, respecto a lo interior, generalmente, estamos desconectados del todo. No se realizan conexiones 'exterior-interior'. Hay suplantaciones interesadas entre uno y otro, hay invenciones, ficciones, multitud de procesos creativos, pero no conexiones orientadas a la experiencia y a la transformación esencial.

Interiorizarse a través de la razón que somos es aproximarse eficazmente. El proceso y el efecto son limitadamente formativos, educativos. Siendo así, la Pedagogía y la Didáctica tendrían mucho que decir de esto. Sin embargo, antes de hablar de ello, lo primero quizá fuera reconocer que no se dice nada y que no sabe qué decir. Ante la posibilidad de que pueda ser de aplicación la observación de Lao Tse (2006) -«El que sabe no habla. El que habla no sabe»- lo mejor pudiera ser es continuar en el silencio epistemológico actual, hasta la irreversible pero no gratuita toma de conciencia paulatina.

Al vivir 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. Al no conocerse no se comprende. Y como tampoco en general se ha experimentado, se excluye, se recubre de indiferencia y se bloquea con ello el proceso de normalización natural y deseable.

Una forma de hacerlo es intentar superar la dualidad realidad exterior-realidad interior con la formación. Y más específicamente, realidad interior con 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 nuestra nacionalidad, religión, profesión, creencias, conocimientos, personalidad, experiencia, identificaciones, condicionamientos, etc.

Esta observación debería tener mucho que ver con la formación. Porque son la formación y la educación las que se han orientado mal, las que ha fracasado en su función, porque se han enfocado mal. El sentido de la educación es despertar. 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.

Somos como un ave con una sola ala. Un excelente animal que no puede volar. La formación debe considerar necesariamente, atender y equilibrar ambas alas. De otro modo no hay vuelo posible, no hay vida consciente y completa posible. Mirando a cada ala, sí podemos asegurar que el resultado es un desequilibrio, una llamativa descompensación. No obstante, si nuestra mira es dual y la dirigimos a cada ala por separado, concluiremos con que, en los mejores casos, todo está bien existencialmente pero mal esencial y globalmente.

Todo es conforme a la visión. Y la educación es para ella, es para la visión como condición necesaria. Por eso el «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–».

El problema es que vemos muy poco. Pero como a lo poco que vemos lo llamamos ‘totalidad’, se genera un error que lo llena todo. A este error podríamos llamar el ‘error lunar’. Consiste en creer que la parte es el todo, como pasa al observar siempre la cara cercana de la Luna.

El ‘error lunar’ es propio de la educación y de la Pedagogía y la Didáctica: siempre vemos lo mismo, siempre consideramos y se piensa casi lo mismo, casi siempre hay recurrencias sobre lo mismo. Es la ‘epistemología de la lavadora’, que acabará por desgastar y echar a perder el tejido de la educación. Quien la usa no sabe utilizarla y no se preocupa de la salud de los tejidos.

*La percepción habitual sobre la educación es
cortical, parcial, miope*

Esta tesis es, a la vez, una razón marco y una clave instrumental para quienes tienen alguna relación (consciente o preconsciente) con la educación, es decir, para todos. Configura y orienta a las demás y, de algún modo, las constituye.

Es un corolario de la anterior: 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, desértica 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. Por ello su centro de gravedad se centra en los alumnos, la práctica, la reflexión sobre la práctica, los recursos, la mejora de la enseñanza, etc. O sea, en resultados o lo que los acompaña. Es cierto que todo ello es educación, pero la educación no es eso.

La mirada normal, en efecto, se centra en una parte del iceberg, no en el todo. 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 (submúltiplo) de la educación. Ese horizonte ha sido sustituido por 'mi horizonte'. Si se trata de 'mi', 'mis', 'lo mío', 'los míos', 'para mí', etc. todo cobra sentido.

El sentido que para cada uno tiene más valor es el superficial y el egocéntrico. Esta dinámica, esta orientación lo satura todo. Ocurre en la vida, en la educación y en la enseñanza. En determinadas fases del desarrollo personal y social esta limitación (sistémica, geográfica, institucional, personal, conductual, cognoscitiva, emocional, imaginativa, etc.) puede hasta ser necesaria. Pero no puede definir el techo de la educación. El océano no es su oleaje. La educación no puede conformarse con una identificación tan burda y falaz.

Ningún sistema educativo puede educar

Ninguno lo hace porque ningún sistema educativo puede educar plenamente. No es posible que lo haga, porque es un sistema egocéntrico, es decir, sesgado hacia intereses particulares y a lo sumo rentable (Herrán, 2004e). Los sistemas educativos pertenecen a otros suprasistemas condicionados y egocéntricos. Un sistema egocéntrico 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. Por tanto, todo sistema

social está condicionado porque sus componentes lo están. La educación descondicionada y plena es un fenómeno verdaderamente excepcional.

La 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– equivale a una educación para la universalidad y 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 (doble, dialéctico y uno-ternario) de la educación natural.

El niño nace conectado con la humanidad y el autoconocimiento. Las adquisiciones posteriores van interfiriendo la conciencia de esa identidad. Lo existencial sustituye a lo esencial y el ser se identifica con su personaje y se aleja de su sí mismo. Entonces, demanda condicionamiento e identificación con sistemas existenciales que palién la desatención, la insatisfacción esencial o el vacío radical difícilmente perceptible por la conciencia ordinaria.

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

- 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 ocurre porque está formada por personas que se constituyen en sistemas egocéntricos orientados a la sola eficacia, no a la evolución.
- Para Bertalanffy (1976), los sistemas formados por personas son abiertos. Desde nuestro enfoque, son sistemas primariamente cerriles y secundariamente abiertos, por su condición radical o constitutivamente egocéntrica. Su apertura es dual, selectiva, interesada. Su apertura universal, cuando la hay, es nominal, falsa, potencialmente imposible.
- Todos los sistemas formados por personas (personales, institucionales, colectivos, etc.) pretenden una serie de finalidades egocéntricas sucesivamente más complejas:
 - Su supervivencia y continuidad en el tiempo.
 - Su eficacia.

- La mejora de su eficacia.
 - 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.
- 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 con educación. Lo que precisan no es, en sentido estricto, educación. Todas las enseñanzas sistémicas adoctrinan, condicionan, parcializan, exteriorizan, etc. en función de sus intereses sistémicos. Todos los sistemas egocéntricos enseñan y adoctrinan. Es imposible que siéndolo no lo hagan. Unos lo hacen políticamente, otros religiosamente, otros culturalmente, otros institucionalmente. Otros se llaman a sí mismos 'sistemas educativos' y mezclan educación y adoctrinamiento. Unos adoctrinan más y menos y otros lo hacen con unos u otros contenidos. Otros enseñan medias verdades y otros mienten pública y descaradamente. El adoctrinamiento varía en grado y contenido, no en finalidad.
 - 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 educación. Precisamente por eso se subraya, se reforma y se remoja tanto la educación (Herrán, 2002b, 2011d). Tales acciones están más centradas en los suprasistemas o parasistemas generadores (nacionales, políticos, religiosos, culturales...) y en sus pretensiones sistémicas o escoradas que en la educación. La educación los reorientaría y finiquitarían como tales. La educación de los sistemas que adoctrinan pretende que la persona se identifique con ese sistema y su programa mental compartido, predeterminado y actual -porque cambiará su contenido, no su naturaleza- de respuestas. El programa, la identificación, el condicionamiento o la añadidura no son -o no es- el ser.
 - Desde el adoctrinamiento -en cualquier grado- no se educa ni se forma. Se deforma la personalidad, que se confunde con el ser esencial. Bien sin querer, sin saberlo o sabiéndolo y 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 deja de ser sí misma para ser otra diferente cuyo reconocimiento es el mayor proceso de autoengaño que una persona puede vivir y en la que puede empeñar toda su vida. 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.

- Los sistemas egocéntricos o rentabilistas, incluidos los sistemas educativos, no se ocupan de la educación de primera división. Por eso no incluyen en sus enseñanzas y desarrollos la educación para el autoconocimiento, para la Humanidad, para la conciencia, para la universalidad, para la posible evolución humana, etc. ni promueven Pedagogías específicas. Ninguna de ellas anima su equifinalidad, refuerza su razón de ser o sus anhelos. Si se incluyeran, los sistemas egocéntricos se diluirían y evolucionarían a sistemas maduros (Herrán, 2011a, 2011b). El único modo de incluirlas sin desaparecer o para fortalecerse es manipulándolas, parcializándolas.
- La educación ha de desarrollarse fundamental, esencialmente desde el ser y desde la universalidad, desde la humanidad. El conocimiento educativo tiene una profunda orientación evolutiva, compleja y consciente o no es educativo. No está basado en respuestas pero tampoco conduce a la pregunta, sino al mayor grado de despertar. Al despertar sólo hay realidad.

Algunas claves fruto o secuela

Los currícula son instrumentos insuficientes para educar

Desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, pueden formularse estos problemas asociados al currículo, que se sintetizan en los párrafos siguientes.

El currículo no data del siglo XVII ni de Glasgow: El currículo no es su nombre. Son intenciones educativas. Así como todo periodo tuvo su ciencia, todo periodo tuvo su currículo (Herrán, 2012). Por eso no puede asimilarse sin relatividad un fenómeno de hace 2700 años a las coordenadas del siglo XX¹. Si se hace, se estará cometiendo un error egocéntrico (ego temporal). Todas las edades y todas las culturas tuvieron su currícula. Otra

cosa es la aparición del término (continente) currículum, un asunto menor, en la medida en que el significado o conocimiento y no su denominación es lo determinante.

El currículum percibido no puede educar: Desde la altura de un primer piso, lo que se llama currículum es el currículum percibido. Pueden distinguirse diversas formas de currículum percibido: el oficial (prescrito), el nulo o ausente (no se enseña), el oculto (preconsciente), el vivido (experimentado), el evaluado (considerado), etc. El currículum percibido se refiere a la enseñanza y persigue educación. Desde la azotea del edificio nos preguntamos: ¿Y si la educación estuviese radicalmente equivocada? ¿Y si lo que se llama educación no fuera tal? Todos los currículos percibidos forman parte de sistemas educativos. Ningún currículum puede educar, porque forma parte de un sistema sesgado y parcial. El currículum percibido es un currículum incompleto. En este caso, todo el currículum percibido no sería plenamente educativo. Desde esta perspectiva, no hay currículum oculto ni currículum oficial: todo es currículum descarado, todo está disfrazado (versión paranoide) o todo está sesgado y es parcial (versión fenoménica). Lo único oculto a la conciencia sería la ignorancia. En sentido estricto, el currículum no existe, no es tal, porque no educa íntegramente. Enseña superficialmente y adoctrina en lo profundo. ¿Eso es educación? ¿Eso es currículum? Además, desarrolla competencias, facilita aprendizajes, escorea las personalidades y nubla las conciencias. Desde nuestra perspectiva, lo que se llama currículum no es currículum, en sentido estricto, del mismo modo a como la educación no es educación, ni la formación es formación.

Esta clave compartiría cualidades de marco y de fruto, de referencia y de corolario. Los currículos se articulan sobre necesidades y problemas sociales demandados, reales o potenciales socializados como directrices. Estos problemas y necesidades pueden ser nacionales y supranacionales. Se condensan así en intenciones educativas organizadas desde la tradición epistemológica y las demandas sociales. Pero los requerimientos sociales y los problemas se pueden generar, inducir, crear. En casos extremos pueden pasar de no existir a consensuarse como necesidades. Por tanto, pueden incluir la arbitrariedad como factor.

Los currículos son como fotografías de una idea de educación. ¿Qué reflejan normalmente? Exterioridad, periferia, apariencia. Los currículos envuelven a la educación como en su plástico o en su papel de plata. Forman algo así como una bolsa, como una caverna, en cuyo interior se aportan velas con tibias y fluctuantes luces que desde sus prescripciones iluminan débilmente. Sin embargo, si de educación se trata, la única propuesta honesta que se puede proponer es apagar las velas y salir de la caverna.

Un currículo es, inicialmente, un instrumento técnico. Es decir, es propio de una ciencia o un arte que lo investiga como objeto de estudio. En este caso, la ciencia de referencia es la Pedagogía y más concretamente la Didáctica, que actúa como disciplina coordinadora o básica junto a otras ciencias como la Filosofía, la Psicología, las didácticas específicas, etc. Al ser un instrumento técnico, no debería ser manipulable y debería construirse con criterios técnicos (científicos y filosóficos). Este podría ser un punto de apoyo para un necesario pacto de estado por la educación.

Ni la Medicina ni la Arquitectura ni la Albañilería ni ninguna disciplina sería se practican sobre los conocimientos de los pacientes, los usuarios o los que pasean junto a la obra. Siempre se puede opinar, y 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 d madres y padres, otros investigadores con otros objetos de estudio (filósofos, psicólogos clínicos, periodistas, etc.), que hacen valer sus prioridades desde su parcialidad, 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 brusca, sino imperceptiblemente.

La revitalización de la Pedagogía y la Didáctica como disciplinas con una especial responsabilidad curricular no serviría, no obstante, para detectar el error y el problema que comentamos y a que alude el título del parágrafo. En efecto, ninguna de las dos disciplinas recoge en sus corpus una hipótesis o una clave semejante.

Este error se arrastra en todos los currícula oficiales y el problema es el siguiente. Actualmente, las necesidades consideradas educativas son fundamentalmente económicas, políticas y culturales. Son, por tanto, demandadas, sonoras, urgentes, locales y la sociedad las comparte y reclama inmediatamente. En la actualidad se han concentrado en dos pilares: las competencias, que miran al futuro laboral, y la idiosincrasia local, que miran al pasado, presente y futuro local.

Pero hay otro estrato de necesidades que subyacen 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 se oferta en los currícula.

Hay retos educativos radicales, cuyas características objetivas son:

- 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.
- Son independientes de todo contexto, tiempo y cultura. O sea, comunes y perennes, aunque excepcional o extraordinariamente tienen la propiedad de poder normalizarse. (Un tema radical normalizado sería ordinario, demandado y dejaría de ser un radical).
- 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).
- Cada uno de ellos asociaría una Pedagogía específica encargada de su estudio y aplicación,
- 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.
- Convergen entre sí, se contienen a sí mismos.
- Causan todo lo que ocurre en la superficie de la vida, de la educación, de las profesiones.
- Ni estamos educando ni podremos hacerlo sin su presencia. Sin su conciencia y desarrollo no es posible educar

Algunos temas curriculares radicales son:

- La educación para la disolución de egocentrismos.
- La educación de la inmadurez y pobreza interior.
- La educación para la sabiduría.
- La educación para la muerte.
- La educación para el amor.
- La educación de la conciencia.
- La educación para la humanidad y la universalidad.
- La educación prenatal.
- La educación para la meditación.
- La educación para el autoconocimiento, etc.

Algunos temas y enfoques transversales hoy fueron temas radicales ayer. Por ejemplo, la educación inclusiva. Con el tiempo, algunos radicales de hoy serán comprendidos y demandados, transformándose en transversales y en competencias comunes. Será un modo eficaz de promover la sociedad actual a una sociedad del conocimiento.

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. Muchos problemas cotidianos provienen de su ausencia, como la avitaminosis se refleja de varios modos. Los temas ocultos y radicales son esenciales, prioritarios, pero sólo son perceptibles desde una suficiente complejidad de conciencia que va más allá de la técnica. Ni siquiera la condición de maestro innovador o de pedagogo experimentado y de prestigio otorga esta posibilidad. Para percibirlos es preciso una apertura de conciencia personal que, de hecho, pueda potenciar la formación y la educación desde una observación y experiencia directas.

Con esta perspectiva, aseguramos que no es suficiente articular un currículo sobre necesidades sociales demandadas y consensuadas: hay necesidades profundas que no se demandan. El tipo de educación que los currícula reflejan es acorde con el tipo de sociedad que nutrimos: una sociedad de la acumulación, del tener, del condicionamiento, de la parcialidad, de la manipulación, del egoísmo, del bombardeo de información, del desarrollo, etc.

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: 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 la culminación social, ni mucho menos. El omega sería una sociedad del autoconocimiento o de la autoconciencia. El segundo es que en el proceso (auto)educativo los conocimientos y aprendizajes sirven hasta el campamento base. Más allá hay que proseguir sin ellos. Educar es ayudar a despertar. La educación es despertar, es autoconocimiento. Al autoconocimiento nos aproximamos desde la conciencia. Los conocimientos previos suelen ser lastres, estorbos o basura que es preciso dejar atrás.

Los currícula apuntan a educar para la vida. Pero esto es una contradicción. La vida es sobrevivencia y desarrollo desde lo actual. 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 de la naturaleza y del ser humano. Por tanto, más que de educar para la vida se trata de educar para una vida más consciente, porque así podrá mejorarse la vida esencial, profundamente.

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. Todas las ciencias tratan sólo de la realidad exterior. Se precisa incluir en el currículo la ciencia de lo interior, en todo caso vinculable a la (auto) educación a través de la Pedagogía. Un currículo con una base científica convencional, que sólo atiende lo exterior, está sesgado, exterioriza a sus usuarios, no educa.

Creemos conveniente que 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, noosféricamente. Se cotiza lo que se valora. Lo que no se conoce no se valora y por tanto se devalúa.

El alumno no es el centro de la educación

Nos parece crucial insistir en este punto, por su relevancia como clave radical de un fracaso de la educación basado en la miopía. En síntesis: nos solemos referir al alumno como centro de la educación. El alumno no es el centro de la educación. El alumno es un centro entre otros. La geometría de referencia de la educación no es un círculo ni una esfera en cuyo centro esté el alumno. Tampoco es una elipse, con dos centros. El alumno es -eso sí- el centro más modificable, el principal centro destino. Pero hay otros centros: la familia es otro centro. La institución educativa es otro centro. Los medios de comunicación son otro centro. Otros centros son la propia sociedad, la política educativa (la ley educativa de referencia), la cultura, la historia, el futuro imaginado o anhelado, etc. Por tanto, la geometría de referencia de la educación es una figura con varios centros interrelacionados. Un ejemplo posible es una mora.

Puede pensarse que esta concepción compleja y multipolar de la educación, que llamamos 'teoría de la mora' (2015a, 2015b), 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, y educarse equivale a destribalizarse, a dejar de ser una tribu que sienta, piense y actúe tribal, egocéntricamente, 'para su

tribu'. En todo caso, si lo hiciera 'desde la tribu' para la posible evolución humana, sería por haber trascendido su ego. En segundo lugar, porque la mora tiene un centro que no es la tribu: es quien observa y quien piensa la realidad que comentamos. Por tanto, el centro de centros de la educación es cada ser consciente. El concepto subyacente es el de una conciencia distribuida, compuesta por centros personales y por sistemas institucionales sociales de todo tipo.

Si el centro está en todas partes, esto equivale a una sociedad más consciente de su propia educación. Lo más parecido a ello es la *paideia* de la Grecia Clásica (Jaeger, 1999). Desde nuestra percepción, es equivalente a conciencia social de la educación desde cada persona, cada grupo, cada institución, cada *ismo*, etc. Deducimos de ello que hay sociedades más y menos cultas en este sentido, más o menos conscientes de su educación, o sea, de sí mismas. Porque todos, en todos los planos personales y colectivos, somos resultado de nuestra educación y porque «el sentido de la educación coincide con el sentido de la propia sociedad» (Herrán, 2011d) desde cada ser o conciencia constituyente.

La formación del profesorado está desorientada

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 existir, no puede darse de un modo no excepcional y normalizado. La formación del profesorado hoy es, en general, incompleta, perimétrica.

Una de las causas por las que la formación del profesorado está desorientada es porque se fomenta una enseñanza basada en competencias. Sólo una enseñanza de bajos vuelos puede basarse en competencias. Pero en ningún caso la educación o la formación pueden hacerlo. Una cosa es que las promueva y otra que se base en ellas. Es absurdo pensarlo y además es falso y contradictorio, salvo que de lo que hablemos no sea de formación, sino de instrucción o de una formación descafeinada.

Escribió Lao Tse (2006) hace veintiséis siglos que «en el ser de las cosas está el interés, pero 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, necesariamente promovido por quien poco sabe de educación y de Pedagogía. Para la formación es más importante la armonía interior-exterior que las competencias, es más importante la madurez que las habilidades y más

importante 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, procedimientos, metodologías, recursos, valores, aprendizaje de los alumnos, casos, educación inclusiva, innovación, recursos, TIC, etc.

La práctica y lo que la rodea son frutos de la formación. Pero el árbol es mucho más que sus frutos. Su atención requiere de un conocimiento más amplio, profundo y directo. Frutos, ramas, tronco, hojas, flores, raíz, todas las partes del árbol están unidos 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 no diferencia, desde su unicidad.

La práctica es un efecto. Incluso la reflexión sobre la práctica es un efecto. La causa está en lo que las produce, en su centro real. Ni la práctica ni la reflexión sobre ella son el centro. 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.

El centro de la enseñanza es quien realiza esa práctica y desarrolla su conocimiento. Centrar la atención en un comportamiento (la reflexión sobre la práctica) es, una vez más, rodear la clave, reducir la ciencia a pragmatismo, negar la necesidad de la formación y abocar a la persona a automatismos. La enseñanza reflexiva, la reflexión sobre la práctica no profundizan lo suficiente. Forman parte de la periferia del profesional, de lo interior de lo exterior.

La formación inicial de las universidades y algunos planteamientos de formación continua, con o sin tecnología, no ayudan mucho a un cambio radical en este sentido. Aulas masificadas –aún– atendidas por profesores sobrecargados hacen que más que tratar con personas para formarse y transformarse se trabaje con siluetas, con muñecos, con protoplasma o con personas reducidas a su mínima expresión representativa. A esta dificultad formal acompaña que la mayoría de ellas buscará formación para la práctica y que la mayor parte de sus docentes no saben trabajar de otra manera que para la práctica, ni cómo, ni para qué.

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 comienzo, 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 casi siempre es la línea curva – que puede requerir pasar por el afecto, por la familia, por los aprendizajes anteriores, etc.– y que, normalmente, forma parte de una espiral. Cuando de formación del profesorado se trata, el camino más corto o la eficacia no transcurre hacia la acción sino hacia el ser.

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 de la inercia o de la ósmosis. Como vivimos en nuestra periferia y nuestro centro de gravedad vital está en lo existencial, en la práctica profesional ocurre lo mismo. No es más que la transferencia de una normalidad a otra, de un hábito generalizado del que no somos conscientes u otro en una esfera funcional más concreta.

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 la reflexión no es suficiente para el desarrollo de una práctica consciente (Herrán, 2011c; Ramírez Vallejo y Herrán, 2012). Puede pensarse en 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.

El nivel técnico reflexivo se cuenta para la formación con la personalidad profesional. Desde nuestra perspectiva es criticable que, en los mejores casos, se pueda tomar como único. O sea, como equivalente a formación del profesorado. Tomar esta opción como única es un sinsentido, si de educación se trata. Es como identificar al vehículo sólo con su chasis.

Hay otros componentes que pueden percibirse indagando en el mero acto didáctico o en lo que con su consideración habitual no se está viendo. 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. Desde ella o secundariamente es 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 no ego, de educarse o formarse, de colaborar y cooperar, de

comunicarse y hacer y 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, TIC, metodología, organización, etc.) menos consigo mismo. Tal y como nos enseña la primera pedagogía de la historia, particularmente del Oriente Clásico (Lao Tse, 2006; Confucio, 1969, Buda (en Osho, 2007), etc.) o pedagogos contemporáneos particularmente conscientes 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, incurren 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. La mala praxis docente causada por condicionantes y lastres asimilables al egocentrismo docente, institucional, nacional, internacional, etc. es un ámbito no reconocido por la Didáctica, muy poco investigado y excluido de hecho de la formación pedagógica del profesorado. Sin embargo, el egocentrismo docente es la fuente más importante de errores docentes 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 docente y sin trabajar y formarse para diluir el propio egocentrismo. 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.

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 (Osho, 2004, p. 191).

Por eso la formación del profesorado para el no ego es idéntica a una formación para el amor. Y para ello lo mejor es aprender y transferirlo de la gran maestra que es la naturaleza y la vida, 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 basada en la conciencia y susceptible de práctica durante el desempeño profesional. Su finalidad es conducir a un mayor despertar.

Cuando el que enseña es más consciente, enseñará más conciencia y más amor. Cuando su conciencia y amor sean suficientes, su actuación podrá ser educativa, porque la conciencia es la base de la formación. Si se enseña conciencia y amor, no se enseñará parcialidad, sesgo. Enseñar es mostrar. Y mostrar no es 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.

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 poder escribir. 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 había sido injusto con la Luna: estaba tan ocupado consigo mismo, con su escritura, que ni la escuchó ni la supo mirar. Pensó que lo que había escrito hasta ese momento sobre la Luna no era más que basura, porque no la reflejaba; que si se hubiera ido a dormir sin apagar la vela, se lo habría perdido todo; que aquella luz artificial tenía el poder de impedir la entrada de 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!».

La formación enseña a buscar y a trazar el propio camino, a valerse de la luz indirecta de la Luna, de la luz lejana de las estrellas y a apagar velas. Esto es clave en todo ser humano y tanto más en los profesores. Pero esta enseñanza no sólo ni centralmente ha de aplicarse a la reflexión sobre la práctica, ni a clase alguna de aprendizaje, ni siquiera a la formación concebida, como decía Freinet (1971), como «enriquecimiento profundo de la personalidad» opuesta 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, yerra radicalmente, porque ni somos esencialmente nuestra personalidad ni el aprendizaje o la instrucción nos van a ayudar en absoluto a ser más conscientes experimentalmente de nuestro ser. Análogamente, un destornillador no nos podrá servir de alicate. La educación va más allá de los aprendizajes, las emociones, las competencias, etc. Quedarse en ellas es no profundizar y por tanto es insuficiente y erróneo. La educación es más profunda. Trasciende la personalidad, pero va más allá incluso de ello. 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 en el que nos hemos convertido y que nos creemos ser. La educación es la conciencia del ser esencial que subyace a la personalidad y que no tiene nada que ver con la personalidad, del mismo modo a como la máscara no es quien la porta, a como el personaje no es el actor. Es el modelo de ser humano que nos hemos creído el que induce a confusión, a error.

Educar es, primero, ayudar a diferenciar entre el ser y su postizo y, segundo, a despertar. Educar es ayudar a tomar conciencia tanto de la realidad exterior como de la interior para transformarse y desempeñar 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 en nosotros mismos.

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 su orilla. Desde ella ya no sirve, es preciso 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.

La atención a la enseñanza contextualizada es incompleta. Evita percibir el problema nº 1 de la educación

Se da mucha importancia a los contextos diversos y sustantivos para la enseñanza. En consecuencia, se promueve una enseñanza contextualizada y para la diversidad. Este planteamiento parece que tiene todo el sentido. Pero sólo repara en una parte del fenómeno.

La enseñanza de los sistemas educativos y de sus instituciones se contextualiza y polariza sus proyectos hacia la diversidad. Se ajusta a las características de la población, entornos y circunstancias en donde se realiza. Este proceder es universal y responde a la lógica más elemental: si cada lugar es diferente, cada proyecto así mismo debiera serlo. Pero un proceder tan aparentemente preciso como éste es un resultado del razonamiento dual, parcial y no radical.

Todos los contextos comparten cualidades comunes. Es equivalente a percibir que una serie de pacientes con características diferenciales y una enfermedad común. Si el facultativo se queda con los indicadores diferenciales y no incluye en su diagnóstico que todos ellos responden a una enfermedad común (por ejemplo, una epidemia de gripe), el tratamiento y el pronóstico serán superficiales, inciertos.

Es un hecho que cada país, cada entorno, cada institución, cada aula, cada persona son diferentes. Pero también lo es que cada uno es idéntico a los demás. Luego todos son semejantes. La diversidad salta a la vista. Es parte de la arborescencia del árbol de la educación. La identidad es más profunda, se ve peor. Pero subyace a cualquier apariencia de diversidad y semejanza. Si forma parte de los fenómenos, de los hechos no habría por qué excluirla. Hoy está excluida de la conciencia pedagógica, del discurso habitual.

El más amplio e influyente contexto no es local, sino común, universal. No es diverso sino idéntico, porque no es diferente de un lugar a otro. Es el máximo común divisor de todos los contextos humanos. Se identifica con la siguiente observación: La sociedad es, en general y salvo excepciones, una colectividad inmadura y enajenada, infantilizada y neurotizada. Es decir, por un lado, incluye grandes masas de población adulta (personas y sistemas sociales) que responden, bien a patrones asimilables a

características del estadio preoperatorio (piagetiano), bien infantiles, bien adolescentes. Y 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. La alternativa podría ser una educación basada en la conciencia y el autoconocimiento.

Tal es la importancia que lo hemos considerado el problema número 1 de la educación. Se da la paradoja de que está desapercibido o no está objetivado por la Pedagogía o la Didáctica. Está oculto por las apariencias diversas, que motivan y orientan estas ciencias, de modo que el problema profundo permanece irresoluble. Es como si el fondo del mar estuviera contaminado y por ende todo el mar lo estuviera. Como consecuencia de ello, la atención se fija en la espuma de las olas.

Abordar este problema no es un reto etéreo. Es concreto y puede reconocerse, si se cree posible pensar de forma diferente sobre lo que todos ven. Para percibirlo hay que distanciarse. Siguiendo con la metáfora del mar, al pez que nada en el océano puede resultarle difícil percibir su contaminación. Pero, la perciba o no, su presencia es evidente y de cualquier modo incluirá en su vida.

Por tanto, lo extraño es que la educación en general y la escuela (incluida la universidad) en particular no tengan una conciencia clara de su función y razón de ser 'salmónica' (a contracorriente, como los salmones) en este sentido. Es decir, al no definirse y compartirse el problema con claridad, no es claramente consciente de poder materializar las pocas posibilidades sociales de contrarrestar la inmadurez y el neuroticismo generalizados de la humanidad, ambos enraizados en el ego humano.

Este planteamiento o este enfoque se omite 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.

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. En efecto, 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 persona y cada institución sería un paso necesario. En la actualidad, aunque pueda intuirse, no conforma la normalidad y menos la prioridad del discurso pedagógico, de la ciencia normal de la Pedagogía y la Didáctica. La influencia del trabajo de investigadores y profesionales

hacia este problema o reto 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 pudiera ser parcialmente válido 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. Para iniciar una carrera es necesario ser consciente del punto de partida. Sólo así el sentido y el destino clarificarán el proceso.

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, FP, universitaria, etc. se mencionan constructos como 'egocentrismo' y 'conciencia'. Es verdaderamente muy difícil plantearse la posibilidad de afrontar una infección vírica o bacteriana, sin considerar la existencia de virus o bacterias.

Y 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. Y la única tendencia capaz de compensar esta tendencia es la educación de la conciencia, del amor o de la muerte, que son 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. Entre ellos debería destacar el liderazgo de la escuela, comprendida en una acepción amplia -la universidad forma parte de la escuela-, como institución profesional de la educación. Sin embargo, hoy la escuela sólo intuye este problema desde sus agentes y participantes más conscientes. Tampoco organismos internacionales de educación como la UNESCO lo han percibido todavía. Ninguno organiza respuestas globales o coherentes directamente vinculadas al problema. Sólo ven y atienden síntomas.

La respuesta al fenómeno debería ser global, universal e incluirse en todos los proyectos educativos particulares. Algunas claves podrían ser: su comprensión, empezar cuanto antes, el compromiso social, su concepción a largo plazo y su universalidad. Su comprensión requiere profundización y claridad. Su comienzo debería ser la educación prenatal e infantil (-1 a 6) y no abandonarse en ningún nivel educativo. 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. El plan debería ser a medio y largo plazo, a varias generaciones vista y como un proyecto educativo planetario, global.

La escuela consciente, como institución 'salmónica', debería estar compuesta por profesionales capaces, equilibrados, conscientes, rebeldes, respetuosos, (auto)críticos y creativos. La principal innovación educativa se deberá centrar en sí mismos, en su innovación o cambio interior. Todo ello podría formar parte de un cambio del cambio en Didáctica y en educación. Para poder pensarlo, para poder investigarlo y atenderlo, la Pedagogía habría de verlo y normalizarlo en su discurso, en su corpus normal.

El único camino para reducir inmadurez y neuroticismo y ganar madurez y educación es perder, disolver, morir al ego personal, institucional, colectivo, social. En la historia de la innovación educativa hay autores y maestros que, tras la estela de Siddharta Gautama, ya nos enseñaron cómo hacerlo: Blay, Krishnamurti, Osho, etc. Son contribuciones metodológicas para la formación que la Pedagogía aún no ha integrado. Sus aportaciones son fundamentales para la resolución personal y humana del problema. Nos pueden ayudar, por ejemplo, a descubrir la complejidad de lo que comentamos.

Por ejemplo, que uno de los grandes problemas educativos es que, aunque la clave de la educación de la conciencia sea perder lo que define la inmadurez generalizada, o sea, el ego, si el ego de la persona es inmaduro -lo normal-, no se perderá realmente. Un ego perdido, disuelto, anulado antes de tiempo sólo aparentemente se disolverá. La pérdida será aparente, 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 estrategias de que el ego se vale para continuar, para no disolverse y para prevalecer y dirigir la personalidad aún desde la sombra.

El aprendizaje no es la base de la educación

La educación convencional, habitual 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, actualizan, desarrollan, comparten, evalúan e investigan metodologías, recursos de todo tipo, especialmente las TIC, etc. Pero basar la educación en el aprendizaje es un error producto de la miopía de la conciencia.

Para mostrarlo en primer lugar nos detendremos en el hecho de que ni siquiera se suele ser consciente de la amplitud de 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.

Aprender es, según el diccionario de la RAE, adquirir conocimientos. O sea, interiorizar significados. Estos pueden ser sentimentales, emocionales, psicomotrices, conceptuales, de procedimientos, competenciales, culturales, científicos, etc. Se adquiere al recibir, al descubrir, al experimentar, al estudiar, al recordar... Los conocimientos pueden adoptar la forma de saberes, competencias, acciones, etc. Todos aprenden: profesores, alumnos, familias, etc. Se aprende o se adquiere por recepción, por experiencia, por descubrimiento, por estudio, por reflexión, por indagación, por eliminación, 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 conocimientos, nuevos significados.

Una de las causas de esta fijación 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:

- Está relacionado de forma sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos y los esquemas mentales del alumno.
- Asocia funcionalidad y transferencia a otras situaciones, análogas o no.
- Es útil al alumno más allá del contexto escolar, o sea para la vida (aprendizaje relevante).

Para que ese aprendizaje significativo, idealmente relevante, se produzca, la clave son los conocimientos previos. Por un lado, 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.

La misma miopía pedagógica de la psicología se refleja en la consideración y valoración, como requisitos del aprendizaje, de los conocimientos previos. Y es que los conocimientos previos pueden ser y son de hecho y con mucha frecuencia el requisito más claro para errar, para equivocarse, para sesgar el aprendizaje inmediato y mediato, porque no

todo conocimiento es deseable: hay conocimientos sesgados, escorados, parciales, duales, condicionados, etc.

Tras las letanías del aprendizaje significativo y relevante y de la importancia unívoca de los conocimientos previos hay autores (Bruner, Ausubel, Inhelder, etc.) del ámbito de la Psicología que, en su día, proporcionaron una claridad que, al parecer, no se quieren abandonar. Pero la claridad ilumina sólo lo superficial, a veces deslumbra y otras veces impide ver con otras perspectivas. Esto es, a nuestro parecer, lo que ha pasado con los constructos 'aprendizaje significativo' y 'aprendizaje relevante'.

Nuestra posición se desarrolla desde la Didáctica y la Pedagogía y, más concretamente, desde un enfoque radical e inclusivo de la formación que de hecho también las critica. Se desarrolla, por tanto, desde la realidad de las escuelas y de los centros educativos de todos los niveles. Desde sendos lados de la misma tela, podemos observar que:

- Se pueden aprender significativamente cuestiones accesorias, de poca importancia, inconsistencias, negatividades, etc. y sustantivas o verbales, no principales.
- 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, porque, ¿para qué vida? La vida es siempre una existencia interpretada.
- Se pueden aprender muy significativa y relevantemente mentiras, medias verdades, estafas colectivas 'avaladas' socialmente, etc.
- Se pueden aprender muy significativamente y de forma relevante cuestiones que no educan, porque adoctrinan, deforman, desorientan, etc., como certezas condicionadas, elaboraciones sesgadas, etc.
- Se aprenden presencias (ser) y se dejan de aprender ausencias cuyo efecto formativo podría ser mucho mayor.
- Contradiendo al diccionario de la RAE 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. (Nos detendremos en esta observación más adelante).

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.

No podemos hablar más de un modo tan unívoco sólo de aprendizaje. Insistimos: el aprendizaje es básico para todo: para el mal y para lo que imaginamos como deseable, como positivo. Por un lado, lo que imaginamos puede no coincidir con la realidad. Por otro, es preciso calificar, orientar teleológicamente el aprendizaje. Por ejemplo, no basta con pretender ni con lograr que el aprendizaje conduzca 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 sillar estructural de la persona, ni tampoco de su educación.

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 asimilable a un nivel suficiente de complejidad. Si la realidad no se percibe desde una cierta distancia y desde el cuestionamiento de lo que habitualmente no se critica, no se percibirá que proponer el aprendizaje y el aprender como finalidad de la enseñanza es incompleto o erróneo.

Por tanto, tampoco tiene pleno sentido educativo otra letanía secundaria, aquello de 'aprender durante toda la vida'. Porque todos los animales y, a su modo, los vegetales otros seres lo hacen. Aprenden evaluando continua, incesantemente. Lo hacen todas ballenas, cocodrilos, escarabajos... 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. Sin embargo, también aprenden toda la vida los codiciosos, los soberbios, los terroristas, los crueles, etc. ¿Y?

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 no tiene nada que ver con su teleología, con su sentido.

Por otro lado, a la retahíla 'aprendizaje durante toda la vida' le corresponde la otra cantinela: 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 un desastre. Es un desastre exterior por serlo interior. Hay un isomorfismo y una relación de causa-efecto biunívoca y realimentativa implacable.

Deberíamos 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.

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’ o a ‘aprendizaje educativo’.

En síntesis, el aprendizaje no puede ser un referente para el sentido de la enseñanza. Desde un punto de vista pedagógico o formativo, hay que mirar mejor al propio aprendizaje y hay que mirar más lejos. Además, quizá se pueda mirar más hondo.

El aprendizaje no es el único acceso, camino o método de la educación

Este aspecto podría ser una continuación del anterior, porque subraya, desde otro punto de vista –geográfico o más amplio–, que el aprendizaje, conceptuado como adquisición de conocimiento, no es la única base metodológica de la educación.

Desde esta perspectiva reparamos en que el aprendizaje significativo y relevante se suelen comprender como ‘el’ cauce o método básico de la educación. Y 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. 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. La explicación a este hecho ya la hemos dado: la educación no se comprende en toda su profundidad, porque sólo se percibe su superficie.

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 conduce al autoconocimiento y el autoconocimiento no tiene que ver con la acumulación permanente de 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.

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.

‘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 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 apercebir 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 o imprimir en la persona un sistema de premisas, de metodología, de respuestas duales o parciales, cerradas, predecibles, que programan *de facto* la razón individual. 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 sesgados, en sistemas de respuestas predeterminadas y en programas mentales (colectivos e individuales) duales, sesgados, escorados. Puede apoyarse en certezas provisionales, verdades a medias, mentiras, omisiones, interpretaciones, etc. Así mismo puede apoyarse en la buena intención, en la nobleza miope o en deseo descarado o publicado de una parcialidad que para su desarrollo sistémico precisa. En estos casos, se comunica que la parte enseñada o favorecida es el todo o es equivalente a lo aceptado, a lo deseable. A todos los efectos y admitiendo diversos grados de intensidad, es formalmente un engaño o una estafa, si se hace equivaler a la verdad o la fenómeno al que se refiere. 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 utilizan lo aceptado, lo total, lo universal en función de su parcialidad. Se aprovechan de ello y lo manipulan 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 la más 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 completamente 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.

‘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, ecuaníme 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 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’, conceptuado 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, 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.

‘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 (2006), aplicable a este enfoque y este comportamiento.

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, desde luego, 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.

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

- *Identificación*: fase propia de la conciencia ordinaria o egocéntrica. «Los ríos son ríos y las montañas son montañas».
- *Desidentificación*: pérdida en sentido estricto, como efecto de conciencia. «Los ríos dejan de ser ríos y las montañas dejan de ser montañas».
- *Reidentificación*: condicionamiento o identificación lúcida, consciente. «Los ríos vuelven a ser ríos y las montañas vuelven a ser montañas».

'Autoconocimiento o conciencia de sí': Favorece un no saber no sabido, radicalmente consciente.

El autoconocimiento no se refiere a la personalidad. Pero el autoconocimiento no tiene nada que ver con el autoanálisis de la personalidad. Autoconocimiento no es autoanálisis. Normalmente al autoanálisis se llama autoconocimiento. No equivale a responder a cómo soy yo. Esta confusión es muy habitual y propia de la Pedagogía y 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 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 a 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. El autoconocimiento 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).

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 (un par de fases, un par de métodos o cauces 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 apercibirse 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 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 y estará condicionada, será parcial. Lo peor es que una construcción condicionada asocia 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 están esbozados. 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 cabeza, qué es 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?

La creatividad no se comprende en absoluto. Es transversal sólo a algunos cauces de educación

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 abundante. Por eso la didáctica de la trascendencia productiva requiere que los referentes estén lejos y que sean distantes, para que su luz no deslumbre 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 y eje a lo que no lo es, 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 utilidad.

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 a nadie, 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»–, 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. 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.

La Didáctica, que debería ser la ciencia más consciente de la didáctica de la creatividad, también se muestra –o no muestra– desorientada. Está en otras cosas, en otros intereses. Por ejemplo: en el Congreso Didáctica 3.0 se presentó –sin autocrítica ni crítica– la propuesta ‘aula invertida’ (*flipped classroom*), que despertó interés. No se valoró su relatividad. Todavía la Didáctica no se ha dado cuenta de que es la educación para la que forma la está invertida, desubicada, perdida por completo.

La orientación de la ciencia no favorece la conciencia o la educación

La ciencia está mal orientada. Es en función de la clase de conocimiento que genera y para ello. Y debería ser en función del conocimiento humano, no del conocimiento científico.

Hoy la ciencia no favorece el conocimiento ni la investigación. Sólo favorece el conocimiento científico y la investigación científica. De hecho, sesga el conocimiento y la investigación en función de lo científico. Los identifican sólo con el que se genera desde su metodología.

Antes el método científico era sólo cuantitativo. Ahora ya se admite el cualitativo y por ende los diseños mixtos, que puede 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, esta metodología de doble o triple cara no equivale al conocimiento de la realidad.

Una ciencia atrapada en y por su propia condición (finalidad, metodología, etc.) corre el riesgo de escorarse hacia un creciente egocentrismo 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 honesta y rigurosamente generado –obviamente por encima de otros, de los que se piensa que están en un error: el no interiorizar sus premisas gnoseológicas y epistemológicas más concretas-. Esta meta creencia enraíza características comunes con las religiones y otros confesionalismos y sistemas formados por personas, cuya acción ‘educativa’ se base en 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. Alcanzará desde luego a estudiantes que serán futuros profesores y otros profesionales de todos los niveles educativos. El aire de la educación se renovará poco. Su contribución a la educación plena será, una vez más, escorar el conocimiento al exterior y a un lado.

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 parcial, dual, adolecerá de complejidad. Deducimos de ello la necesidad de que la complejidad y la conciencia fertilicen la ciencia para que, además de lo anterior, se otorgue relevancia a las preguntas, a la formación profunda del científico, a la innovación rigurosa, al contenido de las contribuciones, a la conciencia, 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, etc.

El conocimiento de la realidad 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 la empresa mayor de generar conocimiento en función de la cual –en el fondo, quiéralo o no, dígallo o no– actúa, 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 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. Y la realidad no sólo es exterior. Una fijación en lo exterior es la garantía de la superficialidad. Y una ciencia superficial es un mal calificativo para una ciencia, aunque desarrolle investigaciones cualitativas orientadas a profundizar en la comprensión de la realidad objeto de estudio.

La realidad más cercana, más palpable y peor conocida es la interior. A la realidad interior le correspondería una ciencia de lo interior o una ciencia de la conciencia. Y esta ciencia no existe todavía, aunque se hayan dado pasos hacia ella.

La educación abarca lo exterior y lo interior. En educación deberían aceptarse tanto los conocimientos científicos como los conocimientos interiores, tanto las ciencias exteriores como la ciencia interior. Si desde una ciencia exterior fuera a derivarse esa ciencia de lo interior, esa podría ser la Pedagogía, en tanto que ciencia específica de la educación.

Para este proceso constructivo, evolutivo, también serán precisos los conocimientos erróneos –sean científicos, exteriores e interiores–, con el fin de tomar conciencia de ellos desde las ciencias exteriores y la aún inexistente ciencia de lo interior.

Algunas conclusiones

Desde sus inicios históricos hasta la actualidad, la Pedagogía 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, ese desarrollo ha sido notable. Desde un enfoque de la educación radical e inclusivo, además de la anterior apreciación –que se comparte–, se pueden hacer dos observaciones más:

- Este desarrollo de la educación, más allá de su positividad, se define por su parcialidad. De hecho, ha estado sólo asociado a lo exterior.
- No todo desarrollo hace referencia a un proceso positivo. Por ejemplo, los cánceres se desarrollan y, mientras lo hacen, matan.

Entre todos (investigadores, expertos, profesionales, familias, medios, políticos, etc.) se apoya la hipótesis de que lo que se conoce es todo el fenómeno. No es así. Sólo se percibe su parte externa. El tiempo transcurrido, la apertura al conocimiento o una conciencia más despierta o lúcida irán trayendo complejidad y conciencia a esta certeza, hasta descubrir nuestra limitación, nuestra miopía, tanto epistemológica como aplicada.

Desde una perspectiva gnoseológica, es preciso saber que muy poco se sabe y que lo que se hace no es necesariamente suficiente o bueno. Una clave para salir de este bucle podría ser la humildad lúcida, una buena antesala del conocimiento consciente e interpretada 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 los vehículos pueden dejar atrás los caminos de tierra e incorporarse a

la autovía de la sociedad del conocimiento.

Se dice que estamos en la sociedad del conocimiento. Pero no lo estamos. En su caso, estaríamos en la sociedad 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 en conciencia, o está en un sueño o en un despertar relativo.

Desde una perspectiva radical e inclusiva, 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. No forman parte de las intenciones curriculares. Sin su inclusión en la conciencia, en las prioridades sociales, no se emprenderán ni normalizarán. Sin su normalización no será posible acceder a la educación.
- Por otro, no se comprenden en términos de autoeducación, de educación de sí, sino de educación de otros (alumnos o estudiantes).

Lo que hoy se llama educación es una aproximación superficial y parcial a ella. Si no se presta atención a sus cimientos, la edificación social y educativa puede padecer. La apariencia y la exterioridad tienen su importancia, 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 de la educación y de la Pedagogía. En sentido estricto, no se puede comprender o valorar el desarrollo de la educación percibiendo sólo su exterioridad. Es como estimar la preparación de un profesional fijándose sólo en su rostro. Si sólo nos centramos en ello, el análisis será impreciso.

El interior está desatendido y la atención al desarrollo no es suficiente, porque incluye la desorientación como factor. Sin brújula, unos hacen camino al andar y otros estelas en la mar. Esto está pasando con la educación y los expertos no dicen nada, posiblemente porque no se ve o porque una visión corta ya se ha normalizado.

En síntesis, no se comprende la hondura del fenómeno educativo y este hecho no se reconoce desde la ciencia principalmente responsable, la Pedagogía. 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 o puente 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 apoyado en la razón. El sentido de ese camino es de dentro a fuera. Este sentido no es el habitual porque como se ha dicho, normalmente no nos ocupamos centralmente de nosotros, no nos educamos a nosotros mismos en primer plano.

La vía de en medio requeriría primero percibir que todo lo exterior está fallando porque lo interior es un erial. Estamos en lo sustantivo de la vida que la educación recoge. No estamos en lo verbal de la naturaleza. No se ha activado aún una educación correspondiente, a la vez exterior e interior. Se procede, también desde la enseñanza, como la ciencia, por tanteo, ensayo, error y acierto y estudiando la superficie de la educación.

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 el ser humano no sabe qué 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 y a lo que se ha acordado hacer se ha llamado 'curar'. La verdad es que el desarrollo de esas intenciones puede curar o puede provocar un estropicio mayor.

De entre todos los temas o retos 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 que Eucken (1925) consideraba «la única realidad», 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. Ambas convergen, se encuentran y se identifican. Una conduce a la otra. Ambas convergen, se encuentran y se identifican. 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, en 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. Pero uno y otro prácticamente están inéditos en la Pedagogía y en la educación.

Los mayores lastres o bloqueos para posible evolución humana mediante la educación provienen del egocentrismo. 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

que podría considerarse una fase educativa previa y simultánea a las dos vías formativas anteriores.

Para educar no basta con querer, no basta con saber superficialmente. 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 la utopía, es un sinsentido que puede perjudicar. 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.

Queremos creer que a lo que hacemos lo podemos seguir llamando educar. Pero dentro de sistemas adoctrinadores todo lo que se haga –por ejemplo, imaginar utopías– estará mal. Análogamente, con manos sucias, toda cura será perniciosa. 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 que la educación y la Pedagogía están equivocadas radicalmente. Y que, por ello, es posible su *desempeoramiento* y su mejora radical.

Referencias

- Belmonte, C. (2014). Nuestro Concepto de Libertad es una Ilusión. Estamos Condicionados. *El País*, 23 de octubre de 2014.
- Bertalanffy, L. von (1976). *Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones*. México: FCE.
- Bertolini, M. (2015). Lo filosófico: la obsesiva e ineludible tensión presencia-ausencia. *Educacao*, 40 (1), 15-26.
- Bono, E. de (2006). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.
- Boufleuer, J. P. (2014). A Escola que Avalia e que é Avaliada. Conferencia. *IV Coloquio Internacional de Educacao. Educacao, Diversidad e Acao Pedagogica. I Seminario de Estrategias e Acoes Multidisciplinares*. 22 a 24 setembro. Universidade Do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Joacaba.
- Calvo, P. y Pérez Carbonell, A. (2010). Atención a la diversidad en educación secundaria. En B. Gargallo López, y J.A. Aparisi i Romero (Coords.), *Procesos y contextos educativos*. Master en Profesor/a de Educación Secundaria. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Carbonell, J.L. (2009a). La atención a la diversidad y la mejora de la convivencia multi/intercultural. En J. Paredes y A. de la Herrán, *La práctica de la innovación educativa* (pp. 69-86). Madrid: Síntesis.
- Casanova, M.A. (1990). *Educación Especial: Hacia la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Comenio, J.A. (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Damasio, A. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010).

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. 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.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Flickinger, H.G. (2014). XXX. Teoría Crítica, Educacao e Diversidade. Conferencia. IV Coloquio Internacional de Educacao. Educacao, Diversidad e Acao Pedagogica. I Seminario de Estrategias e Acoes Multidisciplinares. 22 a 24 setembro. Universidade Do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Joacaba.
- Freinet, C. (1971). *La escuela popular moderna*. Perú: Ministerio de Educación.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos* (2ª ed.). Barcelona: Paidós (e.o.: 1981).
- Gascón, m. (1997). Prólogo. En A. de la Herrán, *El ser y la muerte: didáctica, claves, respuestas*. Barcelona: Humanitas.
- Gómez Ramos, A. (2014). La Paradoja de la Estupidez. *Espaco Pedagógico*, 21 (1), 61-79.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (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 (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58.

- Herrán, A. de la (2001). El derecho a la universalidad: Un desafío educativo para el siglo XXI. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa* (27), 57-76.
- 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 (2003a). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). *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). Evolución de la Democracia: El Egocentrismo Político como Lastre. Número Monográfico: Los Déficit de la Democracia. *Revista Acontecimiento* (72), 45-49.
- Herrán, A. de la (2004c). Hacia una Política Democrática Más Madura. *Revista Acontecimiento* (74), 17-19.
- Herrán, A. de la (2004d). Nacionalismos y Educación para la Universalidad. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 383-430.
- Herrán, A. de la (2004e). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109.
- Herrán, A. de la (2005). El nuevo «paradigma» complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado. Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas (pp. 481-571). Madrid: Dilex.
- 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 (2007). Después de Bolonia. *Educación y Futuro* (16), 179-224.
- 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 (2009d). Sobre lo Mal que lo Hacemos: La Familia como Solución Posible. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (204), 9-12.
- Herrán, A. de la (2009e). ¿De la educación en valores sociales a la educación en virtudes humanas?, en C. Vilanou, Á. Casado, A. de la Herrán, y L. Grosso, *La educación: un arte extasiológico* (pp. 59-94). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- 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 (2010c). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.
- 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 Educação*, 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 XX1* (14), pp. 245-264.

- Herrán, A. de la (2012a). 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 (2012b). 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*. Madrid: Pirámide (Colección 'Pedagogía y Didáctica').
- Herrán, A. de la (2012c). Alternativas a 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*. Madrid: Pirámide
- Herrán, A. de la (2012d) (Coord.). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la (2012e) (Coord.). La Figura del Pedagogo, Hoy. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. *Apuntes de Pedagogía* ff (231, monográfico).
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el Cambio del Cambio en Pedagogía: Un Enfoque Radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133.
- 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). «Los partidos políticos utilizan la educación con fines ideológicos, no formativos». Entrevista a Agustín de la Herrán Gascón publicada el 16 de enero de 2015. Recuperado de: <http://www.sincronia.org/voces/agustindelaherran/>
- Herrán, A. de la (2015b). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: Fahrenhouse.
- 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 Cortina, M. (2008). *La muerte y su didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Madrid: Universitas.

- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y 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 Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 215-227.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, V. y Bravo, S. (2000). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Hurtado Fernández, M., Cuadrado Nicoli, S. y Herrán, A. de la (2015). ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una propuesta educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (en edición).
- 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.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Archidona: Aljibe
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Marañón, G. (1953). La Enseñanza en el Mundo Actual. *ABC*, 25 de enero.
- Medina, A., Herrán, A. de la y Sánchez, C. (Coords.) (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Mosca Giroto, C. R., Soares Del-Masso, M. C., Ghedini Costa Milanez, S. y Sebastián Heredero, E. (Eds.) (2014). *Servicios de apoyo en Educación Especial: Una mirada desde diferentes realidades*. Madrid: Universidad de Alcalá. Blasco
- 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 conocerla*. Barcelona: Debolsillo (e.o.: 1984).
- Osho (2012). *La magia de ser tú mismo. El despertar de la propia conciencia* (e.o.: 1984). Barcelona: Grijalbo.

- Osho (2013). *Intimidad. 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).
- Porras Vallejo, R. (2009). «Marco conceptual» (Págs. 27-72). En P. Samaniego de García (Dir.), R. Porras Vallejo, M. J. Cotrina García, C. Gutiérrez Nieto, G. Urgilés Campos, M. García García, M. A. Grazona y J. M. Serón Muñoz, *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Ediciones CINCA.
- Puelles Benítez, M. de (2008). El pacto educativo: del consenso constitucional al disenso político. En J. Valle y L. Toribio, *El pacto escolar: La necesidad de un consenso nacional en materia de educación* (Págs. 23-46). Madrid: Fundación para Libertad-Universidad Autónoma de Madrid.
- 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.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Rof Carballo, J. (1986). *Terapéutica del hombre*. En J. Rof Carballo y J. del Amo, *Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rousseau, J.J. (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Stake, R.E. (1980) La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica, en W.B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (Págs. 91-108). Madrid: Narcea.
- Teilhard de Chardin, P. (1962). *El porvenir del hombre*. Madrid: Taurus.
- 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.
- Vázquez Medel, M. (2013, Septiembre). Creatividad y mindfulness. Conferencia presentada al *I Congreso Internacional Investigación y Docencia en la Creación Artística*, Granada.

- Zacarés J.J., y Serra E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zahonero Rovira, A. y Martín Bris, M. (2010). Factores que pueden dotar de personalidad propia a un Instituto de Secundaria. Mesa Redonda: Cultura y clima de trabajo en la escuela. *V Encuentro Iberoamericano de Educación*. Guadalajara. 28 de octubre.
- Zhuang zi (1999). *Zhuang zi: Maestro Chuang tse*. Barcelona: Kairós.

OTRAS PUBLICACIONES DE FAHRENHOUSE

www.fahrenheithouse.com

LIBROS

Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*. Salamanca: FahrenheitHouse.

González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.). (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Díaz, J. M. (Coord.); Hernández Huerta, J. L. (Ed.). (2014). *Historia y Presente de la Educación Ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L. (Coord.). (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias*. Salamanca: FahrenheitHouse.

Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaité, S. (Eds.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*. Salamanca: FahrenheitHouse.

REVISTAS

Foro de Educación

(www.forodeeducacion.com)

Espacio, Tiempo y Educación

(www.espaciotiempoyeducacion.com)

El Futuro del Pasado

(www.elfuturodelpasado.com)

El objetivo no es convencer a nadie acerca de lo expuesto. Ni siquiera se pretende debatir. Se aspira a compartir algunas percepciones y aplicaciones pedagógicas sobre enfoques, constructos y fenómenos reales y posibles de la educación y la enseñanza realizadas desde el 'enfoque radical e inclusivo' de la formación.

Desde esta motivación, el objetivo es compartir observaciones apoyadas en insuficiencias que puedan fundamentar retos, indagaciones y acciones educativas más complejas o conscientes para construir una mejor Pedagogía y educación. Para ello se recurrirá a la duda de algunas posibilidades, a la destrucción de certezas, a la elaboración de replanteamientos, al cuestionamiento de consensos, a la propuesta de otros ámbitos de investigación y formación, etc. que desde aquel enfoque permanecen paradójicamente ausentes, etc.

Como anhelo intermedio, algunas observaciones podrían servir para cambiar prácticas de profesionales de la enseñanza y/o de la investigación en educación, desde una comprensión más compleja con base en la conciencia de sus objetos de trabajo e investigación: temas, problemas de investigación e indagación, proyectos educativos, proyectos de innovación didáctica, etc.

En conjunto, el discurso es 'radical' porque se desarrolla desde retos educativos subyacentes que, como las raíces, soportan y nutren lo externo. Y es 'inclusivo' porque considera todo el ser, entendiendo que lo aparente depende de lo interno tanto a nivel teórico como de propuesta de acción. Por eso el enfoque alternativo es más complejo, compatible y englobador que el criticado. Su motivación epistemológica es de cambio del cambio educativo tanto para el presente como para el futuro, ahormado -como le es propio a la Pedagogía- por la utopía, conceptualizada como posibilidad realizable.