



RECIBIDO EL 23 DE DICIEMBRE DE 2022 - ACEPTADO EL 25 DE FEBRERO DE 2023

¿MAS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN BASADA EN LA CONCIENCIA? BEYOND AWARENESS-BASED EDUCATION?

Agustín de la Herrán Gascón¹

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Esta contribución, titulada “Más allá de la educación basada en la conciencia”, se realiza desde el marco de la dialéctica educación y conciencia. El objetivo es ofrecer razones incluyan y vayan más allá de la educación basada en la conciencia. Se intenta dar respuesta al objetivo desde un ensayo desarrollado desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. La contribución se detiene en cuatro contenidos: esta breve introducción, el enfoque radical e inclusivo de la educación, algunas teorías sobre la conciencia y algunas conclusiones más allá de la educación basada en la conciencia.

Palabras clave. Conciencia, educación, enfoque radical e inclusivo, egocentrismo, acción consciente

ABSTRACT

This contribution, entitled “Beyond Awareness-Based Education”, is made within the framework of the dialectic of education and consciousness. The objective is to offer reasons that include and go beyond consciousness-based education. An attempt is made to respond to the objective from an essay developed from the radical and inclusive approach to education. The contribution stops at four contents: this brief introduction, the radical and inclusive approach to education, some theories on consciousness and some conclusions beyond awareness-based education.

Key words. Consciousness, education, radical and inclusive approach, egocentrism, conscious action.

1. INTRODUCCIÓN

Esta contribución lleva por título “Más allá de la educación basada en la conciencia”. Se realiza desde (no tanto ‘hacia’, si ‘sobre’) el marco de

¹ *Departamento de Pedagogía. Universidad Autónoma de Madrid*

<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

agustin.delaherran@uam.es



una educación en la conciencia, sus enfoques, procesos, sujetos y estrategias. El objetivo de este ensayo es ofrecer razones que justifiquen una formación plena como aspiración educativa que incluya y vaya más allá de la educación basada en la conciencia.

El contenido siguiente incluye tres partes. Además de esta breve introducción, en la primera se desarrollarán algunas reflexiones sobre el “enfoque radical e inclusivo de la educación” (Herrán, 2014), que sirve de cauce e instrumento metodológico para su desarrollo. En la segunda se intentará clarificar el concepto de conciencia. Finalmente, se formularán algunas conclusiones más allá de la educación basada en la conciencia.

2. ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO

El ensayo o indagación se desarrolla desde el “enfoque radical e inclusivo de la educación”. Por “enfoque” la Real Academia de la Lengua Española (2023) entiende la “Acción y efecto de enfocar”. La acepción pertinente de “enfocar” es la cuarta y última: “Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”. De esta lectura literal se desprende, que el “enfoque radical e inclusivo de la educación” quizá no sea un ‘enfoque’, en sentido estricto, pues su finalidad principal no es resolver asuntos o problemas, sino descubrir, específicamente, lo que se desapercibe, se realiza mal, lo que falta por hacer y lo que no se hace. De hecho, se basa, parafraseando a Schrödinger (1947), en el esfuerzo de ver lo que otros no ven y en interpretar lo que normalmente no se percibe sobre lo que todos ven. Pese a la inexactitud semántica de la palabra “enfoque” y a falta de otra, es la que emplearemos, con estas cautelas. Desde ello, nos proponemos trascender el anterior marco de educación de la conciencia, de acuerdo con el anterior objetivo.

El punto de partida del enfoque radical e inclusivo es que la mirada normal es miope, parcial, superficial, externa, sesgada. Pudiéramos afirmar que el enfoque radical e inclusivo se apoya en un axioma, es decir, en una afirmación tan evidente que no precisa demostración. A saber, que el conocimiento humano tiende a referirse a los fenómenos que examina de un modo sesgado, bien verticalmente (hacia lo superficial, desde su apariencia o exterioridad), bien lateralmente (hacia la dualidad, parcialidad o condicionamiento). Esto ocurre, particularmente, con asuntos como el ser humano, la sociedad, la educación, la formación, la Pedagogía o la Didáctica General. Este hábito, que comparte la ciencia y la filosofía, define una dimensión atendida y otra desatendida, denominable “radical”, cuyo significado es variado (Real Academia de la Lengua Española, 2023): “Perteneiente o relativo a la raíz”, “Fundamental o esencial”, “Total o completo” y “Partidario de reformas extremas”.

La metodología de este enfoque es inicialmente dialéctica, crítica, compleja e inclusiva de lo criticado y trascendido: *a priori*, no se enfrenta a conocimientos existentes: los engloba, como hace la Física de Einstein con la newtoniana. En la medida en que quien multiplica bien suma mejor, ocurre que la mirada del enfoque en cuestión intenta ser, a la vez, miope y diáfana, parcial y total, superficial y profunda, exterior e interior, sesgada y equilibrada, destructiva y constructiva. Por tanto, desde estas coordenadas epistémicas es particularmente útil para diagnosticar necesidades y problemas, acciones e inacciones, completar estatus, evaluar realidades, investigar personas, fenómenos, procesos, productos, prospectar de cara al futuro, etc., descubriendo carencias y errores, incluyendo lo que no se piensa, evidenciando lo que no se hace y queda por hacer, así como lo que se hace mal o parcialmente, etc. Eso significa también que puede definirse como limitado y pleno, positivista, interpretativo o



dialéctico crítico y, desde luego, complementario a todos o ninguno de los anteriores a la vez.

Otra diferencia con otros enfoques es que no parte de teorías parciales de la realidad, que no suelen expresar su condición de parcial, ni tampoco su sesgo común hacia la superficie social, personal o de los objetos tratados. El enfoque radical e inclusivo deduce observaciones desde la consideración directa del fenómeno lo más completa y compleja posible. Al hacerlo, evidencia la parcialidad de las explicaciones normales y sus déficits, tanto horizontales como radicales o profundos. Su propuesta es finalmente integradora, totalizadora, pues por un lado contiene las explicaciones parciales en términos de complementariedad, y por otro busca modos de enraizarlas o sintetizarlas con lo radical, con el anhelo de que el conjunto interpretativo se aproxime a la totalidad del fenómeno. Es por ello por lo que, desde este enfoque, es habitual que, al estudiar un fenómeno, la observación apunta a máximos, pues sólo éstos incluirán los mínimos y los mesos. Tanto más si la inclusión de enfoques distintos supone avances comprensivos en complejidad-conciencia. Huelga recordar que, ni está de moda, ni está bien visto ir a máximos, optar por la totalidad. Lo descafeinado o lo mediocre, como alternativa preferente, es la opción más “democrática”. Desde la perspectiva de su plenitud, “La educación para la vida es excluida del sistema educativo, no está realmente en las agendas políticas” (Arboleda, 2019, p. 24).

El enfoque radical e inclusivo asocia una forma de observar, una alternativa funcional, de raíz, de razón, no sólo instrumental y parcialmente válida. Despliega una acción alternativa no convencional, que puede referirse a lo objetado, vía complejidad, desde objeciones inclusivas entre las que podrían indicarse:

1. Confrontando las interpretaciones parciales entre sí, desde perspectivas posibles, como la complementariedad, la incompatibilidad o la síntesis.
2. Replicándolo, exponiendo el argumento o discurso con que se contesta y criticándolo, determinando su parcialidad o sesgo, como discusión, cuestionándolo, analizándolo, comparándolo, valorándolo, matizándolo, refutándolo, destruyendo sus razones o lo que las sustenta y generando una alternativa, sintetizándolo, redefiniéndolo o elevándolo a otros marcos de complejidad más elaborados o potentes, etc.
3. En cualquier caso, incluyéndolo, expresamente en un discurso que intenta realizarse desde la observación y comprensión más completa posible del fenómeno.

3. CONCIENCIA

En educación y por el superfluo psicologismo habitual, el concepto de “conciencia” se confunde con “metacognición”, por el error de hacer uso de significados previos a los que recuerda o con los que resuena. La principal diferencia entre lo metacognitivo y la conciencia es que lo primero supone una elaboración sobre contenidos mentales (pensamiento, sentimientos, aprendizajes, etc.). En cambio, la conciencia puede hacer referencia a esos objetos y a muchos más, de otro orden semántico y lógico, en virtud de su polisemia y complejidad. Son dos entidades distintas, con algún punto de contacto discreto, cada una en su contexto potencial. Como fenómenos, apenas tienen que ver entre sí: es como considerar una roca del camino junto a una galaxia en evolución.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2023) incluye “conciencia” y “consciencia” y desde hace unos años, atribuyéndoles acepciones distintas. De



entre todos sus significados, solo hay uno compartido: “Capacidad de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella”. Se aplica en contextos como recobrar la conciencia o salir de un coma. También hay dos específicos de “consciencia” pertinentes en el campo pedagógico: “Conocimiento reflexivo de las cosas”. Por ejemplo, en la situación de actuar con plena consciencia de lo que se hace. Y, “Facultad psíquica por la que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo”.

Tomando como referencia el fenómeno, algunos de estos significados presentan problemas. Por ejemplo:

- Ante el significado compartido por “conciencia” y “consciencia”: “Capacidad de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella”, un primer problema es que se refiere a la “realidad circundante” al sujeto consciente u observador, en la medida en que este recobra la conciencia o se hace consciente. Y la realidad no es solo exterior: hay realidad interior sin reflejo, ni refracción exterior. Esto significa que esta acepción constriñe y no representa bien aquello de que se trata.
- En cuando al primer significado específico de “consciencia” *a priori* pertinentes en el campo pedagógico, discrepamos en que pueda interpretarse solo en términos de “conocimiento”, por lo tanto, tampoco de “conocimiento reflexivo”. La conciencia se nutre tanto de conocimiento como de no conocimiento (Herrán, 2018), esta distinción es relevante en la formación de profesores (Herrán, 2011; Ramírez y Herrán, 2012). Por otra parte, el ejemplo ilustrativo que se pone “actuar con plena consciencia de lo que se hace”- se refiere más a atención o actuación atenta que a actuación consciente.
- El segundo, que se refiere a “Facultad psíquica por la que un sujeto se percibe

a sí mismo en el mundo” se refiere a un caso concreto de aptitud, potencia física o moral de autoimagen existencial, que sólo se define por su realización educativa. En definitiva, nos comunica un significado a la vez demasiado amplio y aplicado, alejado *a priori* y menos aplicable a la vida concreta.

En el momento actual, no hay ninguna teoría neurocientífica que explique científicamente, no solo la conciencia, sino la vida psíquica a partir de procesos neurales. Hay procesos causales, pero no son conocidos. A partir de aquí, hay cuatro grandes posiciones o vías comprensivas, no excluyentes entre sí sobre la conciencia:

La primera vía comprensiva es antropocéntrica, científica. Defiende que la conciencia pueda explicarse efecto de la complejización del sistema neuronal. Homomórficamente, permite deducir que, si la evolución en complejidad de la inteligencia artificial (IA) alcanzase la complejidad humana normal, surgiría una conciencia, primero como la humana, y después, superior. A juzgar por los desarrollos científicos y tecnológicos actuales, esto es ya una evidencia tangible de progresión no determinable y de desembocadura o fin inciertos, más probablemente negativos que positivos, no por las IAs, sino por el ser humano que las genera y opera con ellas.

La segunda es biocéntrica y, así mismo, científica. Desde esta perspectiva, Marder & Irigaray (2016) definen “consciencia” como ser con conocimiento. Desde aquí, afirman que las plantas son seres conscientes, y expresan que: “Si la consciencia significa ser ‘con conocimiento’, las plantas se ajustan a la perfección” a este concepto”. Nuestra discusión acerca de esta acepción es la misma que la que redactamos al criticar el primer significado específico de “consciencia”: equiparar conciencia y conocimiento es como reducir una persona a su rostro, un proceder incompleto antes de realizarse. Los conocimientos son significados.



Los hay conceptuales, de procedimientos, psicomotrices, competencias... los sentimientos son ya conocimientos. Pero este concepto es antropológico y antropocéntrico, va ligado a experiencia, a cerebro, a sinapsis, a cuerpo, a biota...

La posibilidad de que las plantas tengan conciencia divide a los científicos. La ciencia antropocéntrica concluye que "Las plantas no tienen ni necesitan consciencia" (Taiz et al., 2019). En cambio, se admite que los vertebrados, los artrópodos y los cefalópodos sí cumplen los criterios suficientes como para disponer de conciencia, por su mínima estructura cerebral (Feinberg, 2019). Es decir, la conciencia requiere esa mínima complejidad cerebral para existir (Taiz et al., 2019). Frente a esta tesis está la de quienes sí defienden que las plantas tienen una forma de conciencia. En efecto, parece que las plantas se comunican con su entorno (reciben o escuchan y emiten o parecen hablar) a su modo e informarse entre sí, con animales y también con seres humanos. Pueden responder a la anestesia, se ha observado que hay miembros de una especie que pueden cuidar a otros más necesitados proporcionándoles nutrientes, mediante micorrizas (simbiosis entre hongos y raíces). Hay plantas que memorizan, que manifiestan la posibilidad de aprender y creatividad, a veces muy sorprendente, como, por ejemplo, la *Crotalaria cunninghamii*, etc. Taiz et al. (2019) atribuye todas estas habilidades a procesos de perfeccionamiento genético, alcanzados mediante selección natural. El autor tacha a quienes defienden que las plantas tienen conciencia de "antropomorfizantes". Pero el criterio que él utiliza se apoya en la estructura y complejidad cerebral, que es el órgano distintivo del ser humano por antonomasia y, por tanto, también desde un criterio antropológico, si bien busca una conciencia así mismo comparable o reconocible como formalmente próxima a la humana.

La tercera vía comprensiva es universal, teórica, especulativa, con vocación de científica. La experimenta y observa como fenómeno universal que satura la naturaleza. Esta "conciencia" trasciende calificativos duales como "estático" o "dinámico", en favor de otros dialécticos y más complejos como "natural" o "evolutivo". Desde esta perspectiva, la conciencia es un fenómeno que trasciende y difumina el molde antropocéntrico. Además, es anterior e independiente a cualquier sistema neuronal. Es compatible con la hipótesis de la conciencia cuántica, del Nobel de Física en 2020 Roger Penrose y el anestesiólogo Stuart Hameroff (Hameroff, 2007; Penrose et al., 2017). Se traduce en un modelo postulatorio, sin evidencia experimental, mas aún no desmentido, sobre el funcionamiento básico de la conciencia. Ha sido criticada con lucidez por el filósofo Ongay de Felipe, de la escuela de Gustavo Bueno (en Madrid Casado, 2020).

En síntesis y condensando lo más relevante de su contenido para lo que nos ocupa, la hipótesis de Penrose & Hameroff viene a decir que la conciencia de cada ser radica en los microtúbulos celulares, que, en conjunto, se comportan como un ordenador cuántico unido (¿'conectado'?) al cosmos. Pretende explicar algunos procesos biológicos, como la orientación de las aves, la fotosíntesis, la conciencia humana o algunas experiencias cercanas a la muerte (ECM). Desde la perspectiva humana, esta conciencia -que a veces denominan "alma"- continuaría existiendo tras la muerte biológica.

La hipótesis citada es compatible con tres modos interrelacionables y unificables de comprender el universo como conciencia. Su factor común es que son únicos, han existido desde siempre. Deben leerse como tres lados en contacto continuo, de una única figura que alumbra el área como cuarto elemento unitivo y definitorio:



- Conciencia como totalidad, naturaleza o gran útero en que todos los seres no vivos y de forma más evidente los vivos, sienten y desarrollan esa totalidad. Pudiera asimilarse al modo de comprender la naturaleza de pueblos originarios o al Tao y los diez mil seres con que comienza el “Tao Te ching” (Lao Tse, 1983).
- Conciencia como *nous* universal, que incluye la posibilidad de evolucionar en comprensión, mediante saber y no saber. Puede concentrarse y reconocerse, por ejemplo, mediante estados de conciencia creativos o intuiciones profundas, particulares, o en la noosfera de la Tierra (Teilhard de Chardin, 1962, 1967) y su evolución noogenética. Es asimilable a esta lectura la tesis del Nobel Eddington (1930): “diríase que el universo se comporta como una materia mental”, en el mismo sentido que desde hace milenios apuntó la tradición de Hermes Trismegisto (o Trimegistos) (Tres iniciados, 1983).
- Conciencia como intercambio de información entre sistemas físicos (Agudelo & Sebastián, 2002), que pueden elaborarse y complejificarse con la vida y perderse con la muerte (Agudelo & Alcalá, 2003), porque nada se pierde, todo trasciende, entre sí y con el todo (Herrán, 1997). Este tercer modo es asimilable al principio de conservación de la energía o a la idea milenaria de energía *qi* del Tao, desde el que cabe meditar si acaso muere o concluye su “vida” una gota de lluvia que se disipa en el mar.

Es posible la unión experimental a los tres modos mediante meditación natural, lúcida y sublime, respectivamente, y generar particulares estados de conciencia (Herrán, 1998; 2006).

Desde esta tercera vía comprensiva, se colige que tanto los seres humanos como el mundo vegetal tienen sus características, entre otras,

la conciencia. Esta conciencia es relativa, única, referente a sí. Por tanto, buscar conciencia vegetal con criterios humanos o cefalópoda con criterios vegetales puede entrañar un error metodológico básico. Las plantas pueden tener su conciencia (Marder & Irigaray, 2016) y ser de una naturaleza muy distinta a como se puede pensar, porque quizá ni sea pensable. Del mismo modo, un ser humano, una lombriz, un insecto, el planeta Tierra, una célula, un virus, una molécula, un átomo, un quark o la materia oscura pueden tener sus conciencias o autoconciencias. De hecho, todas son (¿desarrollo de una suerte de “saber ser” y “no saber ser”?) en el universo (Herrán, 2018), desde su complejidad y autoorganización evolutiva más allá del tiempo (Nicolis & Prigogine, 1994). Esta senda de conciencia universal coincide con los tres modos anteriores de comprender el universo, la vida y su contenido, en la medida en que las tres vías experimentales, de observación y meditación pueden conducir a un mayor “darse cuenta” del pasado, el momento actual y el futuro, en el contexto de un proceso evolutivo en que todo fluye, trasciende y nada se pierde, como respaldaría la Física.

La cuarta es la que podríamos asimilar al enfoque radical e inclusivo. Esta perspectiva implica un alejamiento de la realidad facilitadora del acceso a la complejidad y un anhelo por la comprensión más cabal posible del fenómeno. Desde ella se incluyen como válidas o parcialmente válidas las anteriores, además de otros muchos conceptos de conciencia (Herrán, 1998). Antes de ello, desde esta posición, se parte de que toda dualidad es falsa *a priori*. Por ejemplo, lo será si se desarrolla por comparación entre seres y fenómenos definitivamente únicos, incomparables, como todos lo son. En lo que nos ocupa, no tiene sentido comprensivo profundo comparar seres humanos con otros vertebrados, artrópodos o cefalópodos. (Tampoco lo tiene, en virtud de su unicidad, comparar personas, universidades



o países entre sí, salvo que, como resultado de esa comparación, nos conformemos con datos superficiales o externos, los únicos que el método comparativo puede ofrecer) (Herrán, 2016, p. 151). En toda concepción antropológica de la conciencia subyace una comparación, selección, distinción y elección discursiva dual, luego parcial, alejada de la complejidad y del propio fenómeno de la conciencia. Por tanto, tampoco tiene mucho sentido compararlos, por ejemplo, en tamaño, en color, en sistema circulatorio, en capacidad de desplazamiento o en conciencia.

Desde esta perspectiva el observador es causa o razón genética del universo interpretado y centro fenoménico (no egocéntrico) de la existencia. Evidentemente, este fenómeno no se produce desde la propia existencia, sino desde la esencia, que nada tiene que ver con personas ni con egos que observen, aunque en algo se aproximan. Refiriéndonos al más próximo a la educación, entenderemos por conciencia -no utilizaremos el término "consciencia" por innecesario para lo que nos ocupa- equivalente a la acepción común de "darse cuenta de la realidad" (en inglés, *awareness* o *realiced*). Coincide también con el significado dado por el neurocientífico Antonio Damasio: "Conciencia es darse cuenta de la realidad" (en Ariza, 2010).

Una premisa básica es que el ser humano pasa por la vida sin darse mucha cuenta de quién es esencialmente y de lo que hace. La catedrática de Didáctica García García (2001) escribió que: "La humanidad se halla todavía en un proceso medio consciente" (p. 24). Osho (2012) también ha observado que: "A nadie le ha interesado que [el ser humano] esté despierto, ni a la sociedad, ni a las religiones, ni a sus padres, ni a las culturas, ni a las civilizaciones. Lo único que les ha interesado es que haga cosas que resultan cómodas, adecuadas" (pp. 291-292). A través de una educación radical pudiera estar y ser más conscientemente en el mundo,

dándose mucha más y más cuenta de las cosas y de los fenómenos. La conciencia es causa y efecto de avance comprensivo, efecto de lucidez, seguridad, claridad, objetividad. Puede ser más interno o endógeno o más externo. Puede ser aplicado a un contenido concreto (por ejemplo, instructivo), abstracto (como la vida) o inaplicado. En sendos niveles puede ser un anhelo, una pretensión. Por ejemplo, una maestra, Trinidad Lara (2022), subraya que el sentido de su libro es educar para generar conciencia. En este caso, se entiende a la vez *in abstracto* e inaplicado y de la mayor aplicación educativa.

La conciencia, como fenómeno, también es la unidad de evolución interior del ser humano, tanto como especie (filogénesis), institucional, grupal o personalmente. En este sentido, es causa y efecto de complejidad, de modo ajustado al entender que la evolución humana se produce en términos de más y más complejidad-conciencia, como observó Teilhard de Chardin (1962, 1967).

Por otro lado, la conciencia es el factor común más importante de la educación, de la formación. Puede aplicarse a contenidos instructivos, transversales y a la vida y a su evolución posible. Es a la Pedagogía lo que la salud a la Medicina. La diferencia entre Medicina y Pedagogía, desde esta analogía, es que el término "salud" es básico en Medicina, mientras que en Pedagogía apenas se pronuncia. Tampoco se intuye su significado, su naturaleza, pertinencia o alcance. ¿Por qué? Porque se ha optado por la herencia de Sócrates (en Platón, 1987, 2003), con base en el saber y la sabiduría, en lugar de por la estela del no saber y la conciencia de Lao Tse (1983) o el Buda # 1 (Buda, 1997). En la historia de la educación han existido personas cuyo nivel de conciencia o de educación ha sido muy superior al común, incluso sublime. Por otros observadores, han sido educadores y pedagogos del bien común. Dos de ellos,



admirados por Jung (1986), Jaspers (2001) o Shuré (1986) son Lao Tse (1983) o el primer Buda (1997).

Tuvieron en común que nunca quisieron tener seguidores, ni organizaciones, ni *ismos*. No fundaron nada, mucho menos, religiones; lo suyo no eran “filosofías”, sino pedagogía y educación radical. Su enseñanza coincide entre sí en lo esencial; por eso se elevaron y convergieron (Teilhard de Chardin, 1962), es decir, se validaron, en lo esencial. Entre otras observaciones, partieron de que casi todos los seres humanos -por tanto, también los profesores, los investigadores y los sabios, que no necesariamente son plenamente conscientes- viven inconscientes, se dan poca cuenta de sí mismos mientras viven, pues existen sodormidos, en cuanto a conciencia se refiere. También coincidieron en que cuando el ser humano aplica su conciencia o claridad, el resultado suele ser la parcialidad, la dualidad, el sesgo, la fragmentación social y personal. La conciencia humana está lastrada, limitada, saturada de egocentrismo humano, que es raíz común de la ignorancia (Buda, 1997), la inconsciencia (Krishnamurti, 1982) y la estupidez, necedad o estulticia humanas (Erasmus de Rotterdam, 2011; Séneca, 2012).

La educación plena tiene poco que ver con lo que se denomina “educación”, actualmente y desde hace décadas, “basada en competencias” (Argudon, 2005). El vector educativo-evolutivo básico transcurre del ego a la conciencia o del egocentrismo al crecimiento y al equilibrio auténtico, no aparente. La conciencia no es el final de la escalera evolutiva de la educación. A ella sigue el control y la eliminación del ego, la “comprensión edificadora” (Arboleda, 2020), la “acción consciente”. “No basta con ver, con darse cuenta de la realidad. El paso siguiente es la acción coherente, consciente para desempeñar y mejorar el interior y transformar el exterior. Si la conciencia es alta o plena, esto llega

espontánea, automáticamente” (Herrán, 2014, p. 210). La educación plena incluye la mejor formación posible en saberes disciplinares, en competencias, en ego y en conciencia, con referencia al autoconocimiento esencial.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La conciencia es del todo insuficiente. Sin ego y sin acción es nada. Se puede estar despierto y dormido a la vez. La conciencia y la necedad son compatibles. Sin la inclusión del ego, el discurso sobre la conciencia carece por completo de sentido. La conciencia casi siempre es ego disfrazado. Un avance en conciencia para los demás puede consolidar involución para el pseudo consciente. Es preciso tener cuidado con esos éxitos, que podrán frenar o lastrar crecimientos futuros. El ego suele afectar de dos modos compatibles: induciendo a error o viviendo en el error. Ambos son independientes del aspecto de la acción y de sus resultados, que pueden revestirse de desarrollo o bien social. El primero puede ser ocasional o recurrente. No está atado al fondo de la caverna, por lo que puede admitir posibilidades de cambio, bien por toma de conciencia momentánea y significativa, bien por cambio duradero. El segundo implica que todo lo que se hace está mal. Está anclado en lo profundo de la caverna, por lo que su apertura o salida de ella es más difícil.

Conciencia sin acción consciente es sístole sin diástole, diafanidad sin objeto. Acción sin conciencia es dinámica estéril, pérdida de energía, ineficiencia, daño. Conciencia sin educación es potencial sin movimiento, acción sin avance.

Educación sin conciencia es limitación y desorientación seguras. Educación basada en la conciencia es incompleción y avance y comprensión, formación para el observador que precisa ir más allá.



El ser humano es complejo. El cerebro es su epicentro de complejidad. La conciencia es simultáneamente compleja y sencilla. Desde su complejidad, el ser humano tiende a sesgarlo todo. También la conciencia y lo que asocia, desde su génesis o en la acción. Una educación basada en la conciencia puede ser radicalmente errónea si está descompensada. Lo estará, si se basa más en la conciencia, en la acción consciente o en la inconsciente y la acción no especialmente consciente. En cualquiera de los casos, sería parcial, distaría de la plenitud educativa.

A la vista de estos mimbres, no hay razones pedagógicas para no identificar, primero, la pseudoconciencia, y después, la incompletud, los sesgos educativos y el consecuente adoctrinamiento que satura nuestra educación, y no trascenderlos.

El inicio del proceso radical de cambio educativo no son los alumnos, ni los profesores o la sociedad, no es el pasado, el presente o el futuro, sino cada sí mismo, directamente, desde su ser esencial o, en su defecto, desde su autenticidad atemporal y su *aletheia* o sincera búsqueda de la verdad. Uno de estos dos puede ser un origen válido del camino consciente y coherente que identifica la razón donde ha de pincharse el compás para trazar la curvatura de una mejor existencia.

Cuando el centro es el centro y la periferia es la periferia, es posible jugar y ganar con lo existencial, pero vivir en lo esencial. Cuando el centro es la periferia y la periferia es el centro, no es posible una vida realmente consciente, en absoluto, ni con competencias, ni con saberes disciplinares, ni con comprensión edificadora, ni con eneagrama, ni con yoga, ni con zen, ni con maestros exteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, G., & Alcalá, J. G. (2003). *El concepto de muerte en un nuevo paradigma*. Instituto de Investigaciones sobre la Evolución Humana. www.iieh.com
- Agudelo, G., & Sebastián, J. (2002). *El universo sensible*. Instituto de Investigaciones sobre la Evolución Humana. www.iieh.com
- Argudon, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Ariza, L. M. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010). http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html
- Arboleda, J. (2019). Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensivo edificadora. *Boletín REDIPE*, 8(4), 17-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528245.pdf>
- Arboleda, J. C. (2020). Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. *Revista de la Red Iberoamericana de la Pedagogía*, 9(6), 51-65. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/998>
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. Fondo de Cultura Económica.
- Eddington, A. S. (1930). *The nature of the physical world*. Cambridge University Press.
- Erasmus de Rotterdam (2011). *Elogio de la estupidez*. Akal.

- Feinberg, T. (2019). *Plants don't think, they grow: The case against plant consciousness*. Cell press. July 3. <https://www.sciencedaily.com/releases/2019/07/190703121448.htm>
- García García, M. (2001). Amanecer de la razón en Europa: Un recorrido en clave didáctica e interdisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares*, 3(9), 20-31.
- Hameroff, S. (2007). *A new marriage of brain and computer*. <https://www.youtube.com/watch?v=aw9Jo5qNCsQ>
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (2006). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la Didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas* (11), 103-154. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/EC.pdf>
- Herrán, A. de la (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Ramón Areces. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaproflex.pdf>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/24>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Edições Hipótese. Recuperado de: <https://goo.gl/owwaW4>
- Jaspers, K. (2001). *Los grandes maestros espirituales de Oriente y Occidente*. Tecnos.
- Jung, C. G. (1986). Sri Ramana y su mensaje al hombre moderno. En R. Maharsi, *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. Orión.
- Lao Tse (1983). *Tao te ching*. Orbis.
- Lara, T. (2022). *Enseñamos lo que somos*. La Muralla.
- Madrid Casado, C. M., Ongay de Felipe, I. & Martín Jiménez, L. C. (2020). Roger Penrose, un matemático-filósofo premio Nobel de Física . *Teatro Crítico*. TC089, 14 de diciembre de 2020. <https://teatrocritico.es/2020/p089.htm>
- Marder, M. & Irigaray, L. (2016). *Through vegetal being: two philosophical perspectives*. Columbia University Press.
- Nicolis, G. & Prigogine, I. (1994). *La estructura de lo complejo: en el camino hacia una nueva comprensión de las ciencias*. Alianza universidad.
- Osho (2012). *La magia de ser tú mismo. El despertar de la propia conciencia*. Grijalbo.



Penrose, R., Hameroff, S., Langer, E., Joseph, R. G., Clarke, C. J. S., Dossey, L., Lawrence Rossi, E., Ghirardi, G., Sturrock, P. & Mitchel, E. D. (2017). *Consciousness and the Universe: Quantum Physics, Evolution, Brain & Mind*. Science Publishers.

Platón (1987). *La república*. Alhambra.

Platón (2003). *Apología de Sócrates. Fedón*. CSIC.

Ramírez Vallejo, 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. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art2.pdf>

Real Academia de la Lengua Española (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>

Séneca, L. A. (2012). *Cartas a Lucilio*. Juventud.

Shuré, E. (1986). *Los grandes iniciados*. Lidiun.

Taiz, L., Alkon, D., Draguhn, A., Murphy, A., Blatt, M., Hawes, Ch., Thiel, G. and Robinson, D. G. (2019). *Plants neither possess nor require consciousness. Trends in plant science*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tplants.2019.05.008>

Schrödinger, E. (1947). *¿Qué es la vida?* Espasa Calpe.

Teilhard de Chardin, P. (1962). *El porvenir del hombre*. Taurus.

Teilhard de Chardin, P. (1967). *La energía humana*. Taurus.

Tres iniciados (1983). *El Kyballión. Estudio sobre la Filosofía Hermética del Antiguo Egipto y Grecia*. EDAF.